

Table des matières

Page de garde
Remerciements et avertissements
Résumé
Sommaire

Introduction6

Première partie: le cadre de la recherche7

1. Problématique 7

- 1.1 Problèmes de discipline: état des lieux..... 7
- 1.2 Gestion de classe et systèmes d'encadrement..... 8
- 1.3 Le rôle de la gestion de classe dans la genèse des problèmes de discipline... 8
- 1.4 L'enseignement des règles et des procédures en classe..... 9
- 1.5 Visée de la recherche et contexte10

2. Cadre conceptuel 11

- 2.1 Système d'encadrement disciplinaire: règles et procédures11
- 2.2 Comportements indisciplinés.....17

3. Questions de recherche et hypothèses..... 22

- 3.1 Question de recherche22
- 3.2 Sous-questions de recherche.....23
- 3.3 Hypothèses23

4. Dispositif méthodologique 23

- 4.1 Choix de la méthode23
- 4.2 La construction du guide d'entretien24
- 4.3 Entretien test.....24
- 4.4 Échantillon24

Deuxième partie: l'enquête	26
5. Méthode d'analyse	26
6. Analyse et interprétation des données.....	26
6.1 Les problèmes de discipline	27
6.2 L'enseignement des règles.....	32
6.3 Lien entre l'enseignement des règles et les problèmes de discipline	41
7. Conclusion	46
7.1 Vérification des hypothèses.....	46
7.2 Réponse à la question de recherche	46
7.3 Constats généraux	47
7.4 Limites de la recherche et prolongements	48
Références bibliographiques	50
Liste des annexes	52
Attestation d'authenticité	57

Introduction

Les problèmes de discipline à l'école représentent un sujet de plus en plus traité par les études scientifiques et les ouvrages théoriques. Il semble en effet que, ces dernières années, ce phénomène a pris une ampleur considérable, ou, du moins, est de plus en plus régulièrement mis en évidence dans le discours des enseignants. Le nombre de travaux de mémoire consacrés à ce thème ces dernières années est d'ailleurs révélateur d'un souci présent – voire grandissant – chez les enseignants débutants.

Richoz (2009) le confirme: les enseignants traversent une crise de confiance.

On constate un peu partout qu'un bon nombre d'enseignants débutants mais aussi plus expérimentés, rencontrent des problèmes d'autorité. [...] Ils n'osent plus adopter une position d'autorité, de peur de passer pour autoritaires. [...] Ils ne se sentent pas légitimés à poser un cadre et à le faire respecter. (Richoz, 2009, pp. 110-111)

Beaucoup d'enseignants ne se sentent plus à la hauteur, ils perdent le plaisir d'enseigner, ils s'épuisent. Outre le mal-être des enseignants, les problèmes de discipline engendrent des répercussions sur l'élève et la classe: "Un taux élevé d'indiscipline chez les élèves peut être l'un des plus sérieux obstacles à une adaptation satisfaisante à l'école, et cela peut aussi avoir un effet négatif sur leur avenir professionnel et leur insertion sociale" (Walker & Walker, 1994, p. 12).

Ces constats, qui peuvent faire peur, ont suscité chez nous l'envie d'approfondir ce sujet, en nous demandant quel rôle les enseignants peuvent jouer dans la genèse et la fréquence des comportements indisciplinés. Au fil de nos premières lectures, nous avons pris conscience que les sujets des règles et des procédures, des sanctions et des récompenses, étaient très souvent mentionnés lorsqu'il s'agissait de la résolution des problèmes de discipline. De ces lectures ont rapidement émergé plusieurs questions: est-ce que le système d'encadrement disciplinaire est réellement enseigné aux élèves? De quelle manière? Et est-ce que cet enseignement a un impact sur la fréquence des comportements indisciplinés?

Trois orientations vont donc guider l'élaboration ce travail: tout d'abord, nous voulons observer la fréquence des problèmes de discipline à l'école enfantine. Ensuite, notre intérêt se portera sur la manière dont les enseignants transmettent les règles. Enfin, nous tenterons d'évaluer, de mesurer l'influence de l'enseignement des règles sur les problèmes de discipline.

C'est évidemment ce dernier point qui retient toute notre attention. Cependant, nous ne pouvons mettre en évidence cet élément sans nous interroger sur les deux autres aspects.

Nous visons également un autre but, de manière plus implicite: découvrir des pratiques concernant l'enseignement des règles affichant une certaine efficacité sur le terrain et nous inciter ainsi à un retour réflexif sur nos propres pratiques.

Il est évident qu'avant notre enquête sur le terrain, une recherche approfondie de sources théoriques va être réalisée. Dans un premier temps, ce sont d'ailleurs les résultats de ces lectures qui vont nourrir ce travail. Puis, nous exposerons et interpréterons les données récoltées à travers notre enquête. Enfin, cette recherche aboutira à une réflexion conclusive, en débouchant, nous l'espérons, sur un nouvel éclairage des problèmes de discipline et de l'enseignement des règles.

Première partie: le cadre de la recherche

1. PROBLÉMATIQUE

1.1 *Problèmes de discipline: état des lieux*

Comme nous l'avons dit précédemment, les problèmes de discipline alimentent de plus en plus les discours des enseignants. Mais qu'en disent les différentes enquêtes réalisées en Suisse ces dernières années?

En 2005, une étude publiée par l'Institut de pédagogie de l'Université de Berne met en évidence l'état de situation dans la région bernoise (Schönbächler, 2005, cité par Richoz, 2009). Ainsi, 600 enseignants des classes 1 à 6 du degré primaire ont participé à cette enquête, qui traitait des différents aspects de la gestion de classe et notamment des difficultés liées à la discipline. Les résultats démontrent que, sur les 600 classes, près de la moitié des enseignants (49,1%) estiment qu'il est "facile" ou "plutôt facile" d'enseigner. Cependant, 21,5% de l'échantillon, soit un enseignant sur cinq, considère qu'il est "plutôt difficile", voire "très difficile" d'enseigner. Cette étude pointe également du doigt les conditions de travail des enseignants qui ne sont pas toujours optimales puisque pour environ 150 enseignants, leur classe est "très souvent" ou "plutôt souvent" perturbée par des problèmes de discipline.

En Suisse romande, une étude réalisée dans le canton de Vaud (Richoz & Pasche, 2009; Richoz, 2009), auprès de 555 classes, réparties dans 33 établissements, démontre que, pour la moitié des classes de l'échantillon, soit 50,6%, les enseignants considèrent qu'il n'est pas difficile ou seulement un peu difficile d'enseigner. Cependant, dans environ une classe sur quatre, les enseignants rencontrent d'assez grandes difficultés à enseigner. Selon ces enseignants, les élèves qui posent des problèmes sont principalement perturbateurs et agités et, dans une moindre mesure, opposants.

Un élève perturbateur est un élève qui bavarde souvent, chahute, fait rire, etc. alors qu'un élève agité a de la peine à rester tranquille sur sa chaise, se laisse facilement distraire, fait du bruit avec son matériel, etc. Un élève opposant, lui, refuse de travailler, ne veut pas obéir, répond à l'enseignant, etc.

Il ressort de cette étude qu'actuellement,

il suffit qu'un élève ne tienne pas en place, refuse d'obéir, ne respecte pas les règles ou fasse des crises pour qu'une classe entière soit prise en otage, que l'enseignant ne puisse plus enseigner et qu'une majorité d'élèves qui voudrait travailler soit empêchée de le faire. (Richoz & Pasche, 2009, p. 56)

Les auteurs soulignent que, même s'il n'existe pas de points de comparaison, faute d'enquêtes antérieures, cette problématique semble en nette augmentation depuis quatre à cinq ans.

Toutefois, les recherches démontrent que, depuis la généralisation de l'école, les problèmes de comportements ont toujours existé. Forster met en évidence qu'aujourd'hui, "les violences et les incivilités ont acquis une plus grande visibilité et deviennent plus fréquentes du fait, entre autres, de la massification scolaire et de l'allongement de la formation" (2013, p. 4). Les répercussions de ces comportements indisciplinés – voire violents pour certains – sont aujourd'hui bien connues: perturbation de la classe, difficultés d'apprentissage, décrochage scolaire et, parfois, début d'un parcours vers la délinquance. Autant de répercussions qui font que les questions d'incivilités et de violence ont pris une part croissante dans les recherches en sciences sociales et de l'éducation" (Forster, 2013,

p.4). Les raisons éclairant ce phénomène sont nombreuses et complexes: évolution de la société de consommation, usage de nouvelles technologies, en particulier des jeux violents, évolution et instabilité des liens familiaux, absence de limites et de contrôle parental, gestion de classe défaillante, problème de règles, etc. (Auger & Boucharlat, 1995; Forster, 2013; Richoz, 2009).

1.2 Gestion de classe et systèmes d'encadrement

Pourtant, le souci de la discipline en classe intéresse les spécialistes depuis presque cinq décennies déjà (Charles, 2004). Tous les courants semblent s'y être intéressés et trois d'entre eux ont particulièrement influencé les conceptions de la gestion de classe. Ainsi, le courant humaniste, dans les années 60 et 70, grâce aux apports de Thomas Gordon et de Carl Rogers, fonde une approche basée notamment sur la communication, la conquête de l'autonomie, l'empathie et l'acceptation (Archambault & Chouinard, 2009, p. 13). Ensuite, le courant behavioriste classique des années 70, centré sur le comportement, propose une approche basée sur quatre principes: "le renforcement positif, le renforcement négatif, la punition positive et la punition négative" (Archambault & Chouinard, 2009, p. 13). Enfin, le courant cognitiviste, dans les années 80, commence à privilégier le groupe et à considérer la classe comme un environnement social. La gestion de classe s'étend donc à des pratiques pédagogiques plus larges, telles que l'élaboration des règles de la classe et l'animation (Archambault & Chouinard, 2009, p. 14). Bien évidemment, tous ces modèles ont, depuis, clairement évolué et de nombreux autres chercheurs s'y sont intéressés. Citons par exemple l'ouvrage de Charles (2004) qui présente une analyse des dix modèles de discipline les plus importants des cinq dernières décennies, qu'ils soient uniquement théoriques ou alors pratiques et applicables dans les classes modernes.

Nous voyons donc que la notion de gestion de classe n'est pas nouvelle. Nault et Fijalkow (1999) relèvent d'ailleurs que, si l'on se penche sur l'évolution historique du concept de gestion de classe, nous pouvons noter qu'il coïncide avec les changements socioculturels majeurs qui se sont répercutés dans l'école.

Les années d'après-guerre ont en effet été celles du développement des recherches en sciences humaines et sociales en général, et des recherches en éducation en particulier. On peut penser que si la question de la gestion de la classe a pris autant d'importance dans les préoccupations des acteurs de l'éducation, c'est parce que les chercheurs, prenant le relais des conseillers pédagogiques accablés de demandes relatives à ce propos, ont su faire émerger cette problématique. (Nault & Fijalkow, 1999, p. 455)

Ces auteurs mentionnent également le rôle des nouveaux problèmes qui se posent au sein de l'école – tels que la montée de la violence – dans l'intérêt actuel évident pour la notion de gestion de classe. Des recherches ont alors fleuri un peu partout afin de mieux saisir la nature de ce phénomène et de donner aux enseignants des outils qui leur permettent de relever les défis de plus en plus complexes que pose l'enseignement (Martineau & Gauthier, 1999).

1.3 Le rôle de la gestion de classe dans la genèse des problèmes de discipline

Il semble donc que la gestion de classe occupe une fonction centrale dans l'enseignement. Martineau & Gauthier (1999) soulignent toutefois que tous les moyens utilisés ne s'équivalent pas nécessairement. Certaines techniques de gestion de classe peuvent même être la source de comportements indisciplinés (Archambault & Chouinard, 2009; Martineau & Gauthier, 1999). Plusieurs études mentionnées par Jones & Jones (2007, cité

par Archambault & Chouinard, 2009) démontrent cependant que la majorité des enseignants pense que les problèmes de comportement sont liés à des facteurs d'ordre personnel, familial ou socio-culturel, alors que le rôle de l'école est négligeable. "Cette conviction confine malheureusement bon nombre d'enseignants dans une position réactive" (Archambault & Chouinard, 2009, p. 236). Selon ces auteurs, les enseignants pensent qu'ils ne peuvent pas faire grand-chose pour améliorer le comportement des élèves, puisque les causes ne sont pas attribuables à l'école. Pour Slavin (1988, cité par Archambault & Chouinard, 2009), la plupart des problèmes de discipline, hormis les problèmes de comportement graves, peuvent être résolus au sein de l'école. Cette perception rejoint l'approche systémique en milieu scolaire, selon laquelle le système classe a nécessairement une influence sur l'émergence et le maintien de certains troubles du comportement (Curonici, Joliat, & McCulloch, 2006). Cela ne signifie évidemment pas qu'aucun facteur externe n'influence ces comportements, mais cette vision place l'enseignant dans un rôle actif et l'aide à ne pas se résigner face à des facteurs sur lesquels il n'a pas de prise directe. C'est pour cette raison que nous avons choisi, dans notre recherche, de considérer que le contexte scolaire a peut-être un rôle à jouer dans la genèse des comportements indisciplinés, en nous concentrant sur la manière dont l'enseignant introduit et enseigne les règles et les procédures.

1.4 *L'enseignement des règles et des procédures en classe*

Pourquoi nous focaliser sur cet aspect de la gestion de classe?

Boynton & Boynton considèrent, dans leur modèle, que des attentes claires quant aux comportements acceptables constituent un quart de l'ensemble des éléments primordiaux de la discipline en classe. "Etablir et enseigner les règles et les procédures ainsi que les comportements acceptables est essentiel à une gestion efficace des comportements des élèves" (2009, p. 27).

Beaucoup d'ouvrages que nous avons consultés mentionnent l'importance des règles et des procédures dans la gestion de classe. Toutefois, il est évident qu'il ne suffit pas de simplement établir des règles (Martineau & Gauthier, 1999). Un résumé d'études sur la gestion de classe (Marzano, 2003, cité par Boynton & Boynton, 2009) démontre que, quel que soit le niveau, "le nombre de dérangements dans les classes où les règles et les procédures ont été efficacement établies est de 28% inférieur au nombre moyen de dérangements dans les classes où ce n'est pas le cas" (p. 27). Cette observation est également mentionnée par Richoz; il souligne que "certaines classes ou certains élèves deviennent difficiles simplement parce que les règles de travail en classe n'ont pas bien été établies" (2009, p. 122).

Mais que signifie donc *efficacement établies*?

Depuis quelques années, certains auteurs recommandent de faire participer les enfants à l'élaboration des règles et des procédures, afin que ces derniers soient responsabilisés et davantage motivés à respecter les choix retenus (Archambault & Chouinard, 2009; Richoz, 2009). En réalité, la participation des élèves n'est pas forcément nécessaire et, surtout, elle ne suffit pas à garantir le respect des règles (Richoz, 2009). Ce qui importe réellement est que les règles soient claires, raisonnables et pertinentes (Archambault & Chouinard, 2009). Ceci est d'autant plus vrai avec de jeunes élèves; "[...] les élèves en sont au stade de la morale hétéronome et ils s'attendent à ce que les règles soient posées et expliquées par les adultes" (Richoz, 2009, p. 209).

Jones (1987, cité par Boynton & Boynton, 2009) a relevé le fait que plusieurs enseignants ont une mauvaise perception concernant l'enseignement du système d'encadrement. Selon cet auteur, certains enseignants pensent que les enfants devraient seulement connaître les

règles, que celles-ci ne doivent être qu'annoncées et que les élèves n'aiment pas passer du temps à écouter l'enseignement des règles.

Pourtant, Boynton et Boynton (2009) rappellent l'importance d'enseigner les règles.

Le temps passé à enseigner le système d'encadrement disciplinaire et ses règles et procédures est un investissement qui rapporte beaucoup en ce qui concerne l'augmentation du temps d'apprentissage, les comportements plus centrés sur la tâche et une meilleure satisfaction dans votre travail. (p. 36)

Archambault et Chouinard (2009) mettent en évidence que "les règles et les procédures ne s'instaurent pas d'elles-mêmes" (p. 76). Ils citent ce que certains auteurs nomment *programme d'études implicites*, ce qui signifie que les règles et les procédures, même si elles ne font pas partie d'un programme d'études spécifique, doivent faire l'objet d'une planification et d'un enseignement. "La mise en place des règles et des procédures est certainement beaucoup plus exigeante que le simple exposé des règles de la classe" (Archambault & Chouinard, 2009, p. 97). Une véritable démarche d'enseignement est donc nécessaire.

Boynton et Boynton (2009) soulignent que les élèves qui ne connaissent pas les règles, faute d'enseignement, mettront les enseignants au défi. Ils insistent sur le fait que "les élèves apprennent ce qu'on leur enseigne, et non ce qu'on leur dit" (Boynton & Boynton, 2009, p. 36). Ceci est d'autant plus vrai avec les jeunes enfants, et l'enseignement des règles occupe une place essentielle à l'école enfantine:

En maternelle et en premier cycle du primaire, l'adulte représente l'autorité. La majorité des élèves est disposée à obéir et attend des enseignants des indications sur les comportements à adopter. Ils ne connaissent pas encore la plupart des règles et des procédures scolaires. L'enseignant doit donc passer beaucoup de temps à les leur expliquer. (Archambault & Chouinard, 2009, p. 82)

1.5 Visée de la recherche et contexte

Nous aimerions donc, par le biais de notre recherche, identifier la manière dont les enseignants perçoivent la nécessité d'enseigner les règles et les procédures, la manière dont ils le font et l'impact que cela a sur les problèmes de discipline. Notre recherche se concentrera essentiellement sur ce qui est réalisé dans les classes enfantines du Valais romand. Le choix de nous intéresser à ce degré est principalement motivé par deux raisons; la première concerne le fait qu'en entrant à l'école enfantine, les enfants ne connaissent pas encore les règles typiques liées au contexte scolaire. L'apprentissage effectué à ce niveau constitue donc la base d'un processus complexe qui s'affinera tout au long de la scolarité.

Lorsqu'il entre à l'école maternelle, l'enfant a déjà un passé, un vécu qui vont peser sur ses capacités d'insertion et d'adaptation. [...] C'est la connaissance du passé de cet enfant qui permettra à l'enseignante qui l'accueillera de l'intégrer, de le guider dans le nouveau milieu socio-culturel où il va entrer, non seulement comme individu unique, mais aussi comme membre d'une communauté où il apprendra à développer ses capacités dans un cadre régi par de nouvelles règles [...]. De cette bonne insertion préscolaire dépendra, en partie au moins, l'accès ultérieur au "savoir scolaire", dans les conditions les meilleures. (Py, 1993, p. 19)

Nanchen (2002) souligne qu'à l'entrée à l'école obligatoire, l'enfant doit acquérir des compétences sociales aussi importantes que les savoirs scolaires: il va rencontrer les règles d'une institution officielle et il va devoir apprendre à s'y adapter. Il y a donc un enjeu très important derrière cette rencontre avec les règles scolaires.

Cet enjeu est d'autant plus grand quand on connaît l'importance pour les enfants d'intégrer les normes du système scolaire et devenir ainsi des élèves.

L'une des missions fondamentales de l'école maternelle est de permettre à tous les enfants de devenir des élèves, car sont en échec les enfants qui ne parviennent pas à le devenir. [...] L'enseignant doit particulièrement prendre en compte les enfants n'ayant pas intériorisé les normes de comportements qui sont à la base de la socialisation scolaire. Ces enfants, majoritairement issus des milieux populaires, ont des difficultés à entrer dans le cadre, à s'inscrire dans les apprentissages scolaires parce qu'ils n'ont pas les codes en arrivant et que c'est l'une des missions essentielles de l'école maternelle que de leur permettre de se les approprier. (Moal, 2013)

Moal (2013) met en évidence que la socialisation, qui passe notamment par l'acquisition des normes de comportement, "n'est pas un objectif mais une condition nécessaire pour accéder aux savoirs" (p. 70). Les règles imposées deviennent ainsi une contrainte libératoire qui crée la possibilité d'apprendre.

La deuxième raison est plus personnelle et fait référence à notre désir d'enseigner, une fois notre formation terminée, dans ce degré.

Le rôle de l'école dans l'apprentissage des règles se retrouve dans les directives officielles en vigueur. Il s'agit en effet d'une des lignes d'actions présentées dans la déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003:

3.6 elle [l'école publique] fait de l'établissement un lieu où l'élève fait l'expérience de la loi et des règles de la vie sociale ainsi que l'apprentissage de leur respect.

Le Plan d'études romand (CIIP, 2010) fixe d'ailleurs comme objectif général, pour le cycle 1, dans la thématique *vivre ensemble et exercice de la démocratie* du domaine *formation générale*, l'objectif suivant:

FG 14-15/4 — Participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et les appliquer en faisant l'expérience de la loi et des règles de la vie sociale, ainsi que l'apprentissage de leur respect.

Notre recherche sera l'occasion d'observer de quelle manière cet objectif est compris et travaillé par les enseignants.

2. CADRE CONCEPTUEL

2.1 Système d'encadrement disciplinaire: règles et procédures

Le système d'encadrement disciplinaire définit tout ce qui est mis en place pour assurer la discipline en classe. Dans notre recherche, nous allons nous concentrer sur les règles et les procédures.

LES RÈGLES, LES PROCÉDURES ET LES COMPORTEMENTS: QUELLE DIFFÉRENCE?

Les règles sont des principes organisateurs qui se réfèrent à des aspects généraux et qualitatifs. A partir des règles vont découler les comportements et les procédures, qui se rapportent à des aspects particuliers (Archambault & Chouinard, 2009).

Lever la main ou marcher calmement sont des exemples de comportements, c'est-à-dire qu'ils désignent ce que fait l'élève. La procédure, elle, désigne un ensemble de

comportements, comme par exemple le travail en équipe ou le fonctionnement au cours d'une discussion. Les règles sont donc les principes qui organisent ces différents aspects; elles ont pour objet, habituellement, "le fonctionnement général en classe, les relations interpersonnelles, l'utilisation du bien public ou la bonne marche des activités de la classe" (Archambault & Chouinard, 2009, p. 75). Elles participent à construire les connaissances que les élèves ont sur la façon de se comporter en classe et apportent du sens à ces comportements. Ainsi, "Je respecte les autres, en actes et en paroles" ou "Je prends soin du matériel" constituent des exemples de règles.

Les règles remplissent plusieurs fonctions. D'une part, elles permettent à une activité d'exister et de se dérouler dans des conditions satisfaisantes. Elles servent également à sécuriser les élèves, en indiquant à ces derniers qu'on ne peut pas faire n'importe quoi dans la classe (Auger & Boucharlat, 2004). Les règles permettent aux élèves, par la confrontation avec des limites, de se structurer. Enfin, la socialisation est favorisée par le cadre posé par l'enseignant et les règles qu'il établit, notamment les règles de savoir-vivre, avec, par exemple, le langage à utiliser en classe ou le recours au dialogue en lieu et place de la violence (Richoz, 2009).

Canter et Canter (1997, cité par Boynton & Boynton, 2009) définissent trois catégories de règles: pendant les travaux, dans la classe et en situation particulière.

Evertson, Emmer, Clement et Worsham (2005, cité par Archambault & Chouinard, 2009) proposent plusieurs catégories de procédures et comportements particuliers: les procédures générales, les procédures liées à l'utilisation des lieux et du matériel, les procédures liées aux situations d'apprentissage collectives (enseignement magistral) ou individuelles, les procédures liées aux activités en équipe et les procédures liées aux transitions.

Prairat (1997), qui s'est particulièrement intéressé à la sanction et aux pratiques punitives dans l'éducation, notamment dans le contexte scolaire, propose un autre type de classification. Sa catégorisation conçoit deux types de règles: les règles pratiques et les règles de vie. La fonction principale du premier type de règles est d'explicitier des attitudes ou des comportements qui permettent le bon déroulement des activités. Le second type de règles, les règles de vie, découle de la vie collective et de ses contraintes; elles assurent une cohabitation harmonieuse au sein de la classe.

Richoz (2009) distingue trois éléments nécessaires pour poser un cadre de travail. L'auteur mentionne tout d'abord les règles essentielles, c'est-à-dire qui devraient être valables quel que soit le degré d'enseignement. "Ces règles essentielles ne sont pas négociables ni discutables, mais doivent bien être expliquées aux élèves" (p. 212). Il relève ensuite les règles pratiques, qui peuvent varier d'une classe à l'autre et ont pour but le fonctionnement concret de la classe, par exemple les déplacements, le rangement, etc. Richoz mentionne enfin les rituels, qui relèvent de la compétence pédagogique des enseignants et facilitent la mise en place d'un cadre de travail sécurisant et structuré. Ainsi, le retour de la récréation ou l'accueil des élèves font partie des rituels.

Nous pouvons d'ores et déjà observer que la littérature scientifique offre divers modèles de classifications. Dans notre recherche, ce n'est pas la nature même des règles et des procédures qui nous intéresse, ni le choix et la pertinence de ces dernières, mais bien leur enseignement. C'est pourquoi nous nous limiterons à cette présentation succincte et non exhaustive des différentes catégorisations.

L'ENSEIGNEMENT DES RÈGLES

Tout au long de la problématique, nous avons pu nous rendre compte de l'importance d'enseigner les règles. Mais quelle définition se cache derrière le terme *enseignement*? Est-ce que *expliquer* les règles signifie les *enseigner*? Nous avons donc choisi, pour ce travail,

de nous référer à l'ouvrage d'Archambault & Chouinard (2009). En faisant référence à d'autres auteurs, ils proposent de suivre, pour l'enseignement des règles, les cinq grandes composantes de la démarche d'enseignement et les stratégies pédagogiques:

<i>La présentation des règles et des procédures</i> • L'exposé oral • L'affichage • L'exposé écrit • Le rappel régulier <i>Le lien avec les connaissances antérieures</i> • Les liens généraux entre les règles et leur nécessité dans le fonctionnement d'un groupe • Les liens particuliers entre les règles ou les comportements et leurs fonctions <i>La démonstration</i> • La démonstration par l'enseignant • Le modelage par les élèves <i>La pratique guidée et autonome</i> • La pratique guidée par l'enseignant • La pratique guidée par un élève comme moyen d'entraide et de modelage • La pratique autonome <i>Le bilan de l'apprentissage</i>

Tableau 1: Etapes d'enseignement des règles et procédures (Archambault & Chouinard, 2009, p. 86)

La présentation des règles et des procédures

Cette première étape, essentielle, permet à l'enseignant de présenter les comportements qu'il attend des élèves, peu importe si ces derniers ont participé à l'élaboration des règles et des procédures ou non. C'est l'occasion d'ajouter des renseignements sur les raisons et le sens des comportements attendus, ainsi que sur le "comment" et le "quand" des comportements en question (Archambault & Chouinard, 2009). Plusieurs moyens s'offrent à l'enseignant pour l'accompagner dans cette tâche: l'exposé oral, l'affichage, l'exposé écrit et le rappel régulier.

Ces moyens seront évidemment d'autant plus efficaces s'ils sont utilisés conjointement et avec la participation active des élèves. De plus, il est nécessaire de faire référence aux règles à chaque fois que cela est utile et de ne pas le faire qu'une seule fois, en début d'année. Richoz (2009) relève l'importance de rappeler les règles et de les expliquer régulièrement.

Comme nous l'avons mentionné dans la problématique, certains enseignants mettent leurs élèves à contribution dans le processus d'élaboration des règles et des procédures; les règles sont construites et discutées avec les élèves, elles sont signées par ces derniers et affichées en classe. Même si parfois ce procédé fonctionne, force est de constater qu'il n'est de loin pas suffisant, surtout à l'école infantile. En effet, le problème vient, notamment, du fait que cette manière de faire "[...] ne tient pas suffisamment compte de

l'âge des élèves et qu'elle fait trop précocement appel à une capacité d'autonomie, qui n'est pas encore mature et responsable" (Richoz, 2009, p. 124).

Cette étape durant laquelle les règles sont présentées et expliquées est importante, mais elle ne saurait suffire. Canter et Canter (1997, cité par Charles, 2004) ont mis en évidence que l'enseignant ne peut se contenter de lire à haute voix les règles ou de les afficher en classe. Il doit prendre le temps de les enseigner, afin qu'elles soient efficaces.

Le lien avec les connaissances antérieures

L'enfant passe par des étapes successives de développement pour apprendre les règles de la vie en société. Les travaux de Piaget (1932) puis ceux de Kohlberg (1981) décrivent les grandes étapes du développement moral de manière détaillée et concordante, sauf les indications relatives aux âges, qui diffèrent quelque peu chez les deux auteurs (Richoz, 2009). Les élèves de l'école enfantine se situent à un stade où la morale a sa source à l'extérieur du sujet; ils évaluent leurs comportements en fonction des règles établies provenant d'une autorité adulte, et en fonction des sanctions et des récompenses que cela entraîne. L'enfant, dont la maturité n'est pas suffisante, se soumet donc à des règles arbitraires. Pourtant, il est important d'expliquer la logique des règles et des procédures; "il est plus facile pour l'élève de comprendre un mode de fonctionnement et d'y adhérer lorsqu'il en connaît les raisons" (Archambault & Chouinard, 2009, p. 89).

Toutefois, ce n'est pas parce que l'enseignant dit aux élèves ce qu'ils doivent faire et la raison pour laquelle ils doivent le faire, que ces derniers vont effectivement se comporter conformément aux règles instaurées. Un lien entre ce qu'ils connaissent et les comportements que l'on attend d'eux doit être effectué, dans des situations d'apprentissages précises, suffisamment larges et ouvertes pour que tous les élèves puissent faire ces liens avec leurs connaissances antérieures (Archambault & Chouinard, 2009). Le fait d'établir des liens généraux avec les caractéristiques d'autres groupes permet à l'enseignant d'expliquer les raisons pour lesquelles ceux-ci se dotent de règles ou, mieux, de laisser les élèves découvrir ces raisons. Ainsi, en partant de groupes connus des enfants (famille, équipe de sport, etc.), le fonctionnement général d'un groupe pourra être transposé à la classe.

À ces liens généraux peuvent s'ajouter des liens particuliers, spécifiques au contexte scolaire: "Quand on entre dans l'école, pourquoi doit-on le faire calmement et marcher?" (Archambault & Chouinard, 2009, p. 90). Les élèves doivent pouvoir trouver la logique et la fonction du comportement ou de la règle en question, en fournissant des exemples et des contre-exemples. Outre ces questionnements, l'enseignant peut aussi proposer des situations d'apprentissage où les élèves doivent agir et réagir aux conséquences de l'absence ou de la présence de règles. Archambault et Chouinard (2009) proposent à ce sujet une activité sur le bavardage, inspirée d'un ouvrage de Schrenko (1994), durant laquelle les élèves doivent tous parler en même temps et, par la suite, tirer des conclusions sur l'importance d'établir des règles pour discuter. Des activités de ce genre permettent d'aider les élèves à comprendre la fonction d'une règle, en vivant des situations concrètes. Comme le dit Moal, "il ne suffit pas de connaître des règles pour s'y conformer. C'est dans les pratiques d'enseignement et pratiques d'apprentissage, que ces règles se construisent" (2013, p. 69).

Moal met en évidence la nécessité pour l'enfant de comprendre que les règles existent pour permettre l'apprentissage: "Les situations pédagogiques, les codes qui régissent le fonctionnement de la classe sont porteurs de sens parce qu'ils sont nécessaires à la mise en activité cognitive des élèves. C'est ce sens qu'il faut construire avec les élèves ou leur faire découvrir" (2013, p. 64). D'ailleurs, comme le dit Meirieu (2009), l'école maternelle constitue un lieu privilégié d'articulation entre les apprentissages cognitifs et l'enseignement des règles, le *vivre ensemble*. L'auteur souligne que, pour être véritablement formatrices, les règles "doivent être référées à des exigences lisibles liées aux tâches scolaires,

imposées elles-mêmes par les objectifs d'apprentissage que l'on se donne" (Meirieu, 2009, p. 59). Souvent, la question de la discipline scolaire est coupée, à tort, des objectifs de l'école et notamment des objectifs d'apprentissage. Pourtant, les disciplines qui disposent, comme le dit Meirieu, de "matériaux" structurants (par exemple les arts visuels ou l'éducation physique) sont bien plus à même de démontrer la nécessité des règles et de les rendre ainsi légitimes.

Nous pouvons percevoir l'importance de mettre du sens sur les comportements à adopter. Il faut toutefois relever qu'au tout début de l'école enfantine, la plupart des enfants ne sont pas encore capables d'élaborer des règles généralisées. Ils connaissent certaines restrictions, selon leurs expériences, mais ne parviennent pas à les appliquer à des situations qui paraissent semblables aux adultes. Cette généralisation des règles survient au cours de l'école enfantine et jette les bases de l'autorégulation, soit "la capacité d'agir de façon intentionnelle et planifiée afin de contrôler une bonne partie de leurs propres comportements" (Bodrova & Leong, 2012, p. 190). C'est seulement vers cinq ans que la plupart des enfants peuvent créer une règle à partir de la généralisation d'une situation, par exemple: "il ne faut pas taper les autres".

La démonstration

Avec les tout-petits, démontrer les comportements à adopter est essentiel. Cette technique – le modelage – consiste, pour l'enseignant, à exécuter le comportement devant ses élèves, tout en explicitant non seulement ce qu'il fait, mais aussi quand, comment et pourquoi il le fait (Archambault & Chouinard, 2009). Il est également possible de demander à un ou plusieurs élèves de démontrer un comportement; dans ce cas, l'enseignant guide l'élève en lui donnant de l'information sur ce qu'il fait, au fur et à mesure de la démonstration. Des réajustements peuvent être effectués au besoin, en fonction des remarques de l'enseignant.

Hendrick (2004) relève l'importance de l'imitation dans le processus de socialisation: "Les enfants apprennent en observant les adultes et les autres enfants, particulièrement si ces personnes détiennent du pouvoir et exercent une influence sur eux. Ils chercheront à se conformer à ces modèles et à imiter leur comportement" (p. 213). L'auteure signale également certaines recherches démontrant que l'influence des modèles de comportement est bien plus grande que celle des discours moralisateurs.

La pratique guidée et autonome

Durant cette étape, l'élève va mettre en pratique les comportements que l'enseignant lui a expliqués – non seulement ce qu'il doit faire mais la raison pour laquelle il le fait –, d'abord en étant guidé par l'enseignant ou par un élève, puis de manière autonome. Le rôle de l'enseignant est de donner une rétroaction informative sur ce que les élèves doivent faire et la manière dont ils le font (quoi, comment). Comme le relèvent Archambault et Chouinard, "lorsque l'exercice comportemental est lié à une compétence disciplinaire, [...] la situation d'apprentissage doit être réelle et signifiante" (2009, p. 94). Avec des enfants plus âgés, il est intéressant de demander à un élève de guider les autres.

Après toutes ces étapes seulement, l'enseignant peut demander aux élèves de s'exercer de manière autonome (Archambault & Chouinard, 2009). Ce besoin de travailler et de s'exercer dans un premier temps avec ses pairs et sous la direction de l'adulte est d'autant plus fondamental pour les enfants de cet âge. Leurs caractéristiques cognitives nécessitent en effet, lors de l'appropriation d'un nouveau savoir, d'un nouvel outil, de le partager d'abord avec d'autres personnes, avant de se l'approprier et de l'utiliser de manière autonome. Bodrova et Leong (2012), en se basant sur l'approche vygotskienne, utilisent, à ce sujet, les notions de processus *interpersonnel* et *intrapersonnel*.

Cette nécessité de guider l'élève n'est pas sans rappeler ce que certains auteurs nomment *pédagogies de la médiation*, encouragées notamment par Vygotsky et Bruner (Vienneau, 2005). La médiation se traduit avant tout "par un dialogue pédagogique que nous établissons avec l'élève pour l'aider à porter un regard réflexif sur sa façon d'apprendre et de comprendre et sur la manière dont il interagit avec les autres et avec son environnement" (Arpin & Capra, 2001, p.16).

Bruner (1983) met en évidence l'importance de l'interaction de tutelle. Les adultes organisent le monde afin d'assurer la réussite de l'enfant dans l'apprentissage des concepts. Ces processus, dit-il,

nécessitent l'interaction sociale, c'est-à-dire l'interaction interpersonnelle entre l'enfant et l'adulte dans le contexte général de la culture. Ce système de support fourni par l'adulte à travers le discours, ou la communication plus généralement, est un peu comme un "étiayage", à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul. (p. 288)

Comme souligné précédemment, au début de l'école enfantine l'enfant n'est pas encore capable de totalement autoréguler son comportement. Le développement de l'autorégulation va se faire progressivement, dans la confrontation avec les règles et l'intériorisation des consignes de l'adulte, rendue possible grâce au langage égocentrique. "Ils [les enfants] peuvent dorénavant s'approprier les mêmes mots que les adultes utilisent pour réguler les comportements des enfants afin de contrôler leur propre comportement" (Bodrova & Leong, 2012, p. 191). Le langage occupe donc une place essentielle dans l'acquisition d'un nouvel outil; ainsi, les consignes des adultes sont intériorisées et deviennent des règles pour les propres actions de l'enfant. Bodrova et Leong (2012) insistent sur l'aide que peut apporter le fait de relier les nouveaux concepts à des actions. Nous pouvons donc mesurer l'importance, pour les élèves de cet âge, d'avoir une régulation externe de la part de l'enseignant – ou des autres élèves – sous forme d'étiayage notamment. Le comportement de l'enfant est ainsi orienté vers des voies qu'il n'est pas encore en mesure de prendre de manière autonome. Cette étape semble donc essentielle pour amener des enfants d'âge préscolaire à s'approprier et intérioriser le processus de régulation.

Comme le soulignent Bodrova et Leong (2012), le jeu symbolique apparaît comme étant une activité maîtresse dans le développement de l'autorégulation. En effet, l'enfant doit se conformer aux règles du jeu et son comportement est constamment surveillé par les autres élèves, qui remplissent ainsi le rôle de régulation externe.

Souvent, à l'école enfantine, les élèves relèvent les comportements des autres enfants qui ne respectent pas les règles, alors qu'eux-mêmes semblent incapables de pouvoir contrôler leurs propres comportements. "Ils appliquent les règles aux autres personnes avant de le faire pour eux" (Bodrova & Leong, 2012, p. 192). C'est une étape normale avant que l'autorégulation ne s'intègre à leurs propres processus cognitifs.

Le bilan de l'apprentissage

Cette étape permet d'analyser, en groupe, ce que les élèves ont acquis, en les amenant à réfléchir sur les difficultés rencontrées et les solutions trouvées. C'est l'occasion pour les enfants d'évaluer leur apprentissage et de juger de l'utilité, de l'efficacité et de la pertinence de ce qu'ils ont appris (Archambault & Chouinard, 2009).

À l'école enfantine, les enfants ne sont pas encore capables d'autoévaluer de manière autonome ce qu'ils ont appris. La compétence de comprendre et d'exprimer de façon indépendante le résultat d'un apprentissage représente un but développemental pour les enfants bien plus âgés (Bodrova & Leong, 2012). L'enseignant doit donc accompagner les

élèves dans ce processus. En enfantine, cette étape se résume principalement, pour les enfants, à répondre à des questions telles que: "Est-ce que ça a bien fonctionné ?", etc.

Les auteurs mettent en évidence qu'il "ne sert à rien [...] d'utiliser les stratégies d'enseignement présentées dans ce chapitre, les unes après les autres, comme s'il s'agissait d'une recette pour permettre d'apprendre" (Archambault & Chouinard, 2009, p. 97). Ces étapes peuvent – et doivent – être adaptées en fonction du groupe d'élèves, de leurs besoins, de leurs capacités et de la dynamique de la classe. Pour plusieurs étapes, d'ailleurs, nous avons relevé certaines caractéristiques spécifiques aux élèves d'âge préscolaire.

A ces étapes peut aussi être ajoutée la nécessité de sanctionner, afin de faire prendre conscience et de faire comprendre à un enfant qu'un acte est interdit. Pour Halmos (2008), l'autorité n'a de sens que si elle inclut la sanction. Si les enfants peuvent transgresser de manière répétitive les règles mises en place par les adultes sans être sanctionnés, ils ne vont pas comprendre qu'un acte est interdit. Les explications que l'adulte lui a données pour justifier l'interdit sont ainsi réduites à néant. "En ne le punissant pas, on hypothèque donc ses possibilités de compréhension" (Halmos, 2008, p. 92). Pour cet auteur, la sanction fait donc partie intégrante du processus d'enseignement des règles. Cette idée est partagée par les tenants du béhaviorisme, selon lesquels "le comportement est donc appris à partir des conséquences ou des effets qu'il produit sur l'environnement" (Archambault & Chouinard, 2009, p. 113). Ceci est d'autant plus probable avec les élèves d'âge préscolaire, puisque, comme nous l'avons dit précédemment, le développement moral de ces élèves se fait à partir des sanctions et des récompenses que leur comportement entraîne. Poisson et Sarrasin (1998), sans contredire la nécessité de sanctionner, considèrent qu'il est nécessaire de formuler des avertissements avant de donner une conséquence directe à l'enfant. "Au fur et à mesure qu'il modifie son comportement indésirable, il constate qu'il est capable de réagir au premier avertissement plutôt qu'au troisième. C'est pas à pas qu'il se transforme et exerce un contrôle intérieur sur ses comportements" (p.138). Ces avertissements aident donc l'enfant à prendre conscience de sa capacité à réguler son comportement.

Il est évident que les punitions, les sanctions et les récompenses sont des sujets très vastes et complexes. Nous n'allons pas aborder plus en détails ces notions, qui n'entrent pas dans le cadre de notre travail. Cependant, nous souhaitons mettre en évidence que toutes les punitions et les sanctions ne sont pas forcément éducatives et qu'elles ne participent donc pas toutes à interioriser les règles. Plusieurs ouvrages et mémoires ont été rédigés sur ce sujet.

2.2 Comportements indisciplinés

L'enjeu de notre recherche consiste à analyser le lien entre la manière dont les règles sont transmises et les comportements indisciplinés. Attardons-nous à présent sur cette notion.

Comportements indisciplinés, problèmes de comportements, difficultés comportementales, etc. sont des notions qui englobent une large et complexe réalité. De nombreuses études ont tenté de définir clairement la nature des comportements problématiques; plusieurs typologies ont donc vu le jour. Toutefois, il est encore malaisé de fournir une définition claire et immuable (Archambault & Chouinard, 2009).

Avant de parcourir une sélection de définitions, classifications et typologies, relevons un élément qui nous semble important: comme le soulignent Massé, Desbiens et Lanaris, il faut distinguer les "réels troubles de comportements et les simples difficultés comportementales temporaires qu'un jeune peut manifester à un moment ou un autre de sa vie" (2006, p. 2). Cette mise en garde est également relevée par Blin et Gallais-Deulofeu qui soulignent la nécessité de circonscrire "les comportements perturbateurs relevant d'une

approche éducative par rapport aux troubles de la conduite supposant un suivi psychologique" (2004, p. 47).

LA DÉFINITION DE WALKER ET WALKER

Walker et Walker (1994) utilisent le terme de *désobéissance*, en référence aux comportements indisciplinés. Ainsi, un élève fait preuve de désobéissance lorsqu'il ne satisfait pas à une série de règles ou d'attentes relatives au comportement.

LA CLASSIFICATION DE BLIN ET GALLAIS-DEULOFEU

Selon Blin et Gallais-Deulofeu (2004), les élèves qui posent problème en classe en raison de leurs difficultés comportementales, peuvent être répartis en deux catégories: l'élève qui perturbe et celui qui refuse de travailler. Cette distinction est établie aussi dans les travaux d'Auger et Boucharlat (2004). Ces chercheurs ont demandé à des enseignants de citer une situation dans la classe qui leur posait problème. L'élève qui perturbe et l'élève qui refuse de travailler sont les deux profils d'élèves "difficiles" qui ressortent de cette étude. Concernant l'élève perturbateur, tous les degrés ont été signalés: de la simple agitation à l'agressivité et la violence, en passant par la contestation et la provocation. Le refus de travailler peut également apparaître sous plusieurs formes: refus de faire un exercice, de participer, de répondre, etc. Les auteurs ont également demandé aux enseignants de définir une classe "difficile". Pour les enseignants interrogés, "les difficultés évoquées proviennent essentiellement des bavardages dans la classe, et plus rarement, du refus collectif de travail ou de la passivité généralisée" (Auger & Boucharlat, 2004, p.16).

Blin et Gallais-Deulofeu proposent, dans leur ouvrage, une classification des situations de dérégulations scolaires, suite à des recherches menées durant trois ans dans des collèges et lycées français (2004, p.11). Ils ont ainsi collecté une large palette d'exemples concrets de perturbations scolaires, que les enseignants et les élèves vivent quotidiennement. Les élèves pris en considération dans ces recherches étaient évidemment plus âgés que ceux concernés par le présent travail et les principales dérégulations scolaires mentionnées sont spécifiques à ces élèves, même si nous pensons que certaines de ces situations difficiles peuvent se retrouver dans des classes d'enfants plus jeunes. Nous avons donc choisi de ne pas intégrer entièrement cette classification, mais d'en relever la principale caractéristique qui nous semble particulièrement intéressante: les auteurs ont catégorisé ces dérégulations en trois ensembles bien distincts:

- Les violences symboliques (par exemple la passivité, le manque d'attention ou le refus de travailler)
- Les incivilités, violences verbales et délits (par exemple l'insolence, l'attitude de défi, le chantage ou la grossièreté)
- Les violences physiques (par exemple la détérioration du matériel, les bagarres entre élèves ou les violences physiques sur un membre du personnel).

LA CLASSIFICATION D'EVERTSON, EMMER ET WORSHAM

Evertson, Emmer, et Worsham (2005) proposent une classification définissant quatre catégories de problèmes, *en fonction de la gravité des comportements*.

Catégories de problèmes	Exemples
1. Comportement fautif qui ne pose pas de problème	Des problèmes de courte durée qui ne dérangent pas l'enseignement, comme: • Chuchoter durant une transition, • Cesser de prêter attention durant quelques secondes, • Faire une brève pause durant une activité, • Rêvasser durant une courte période.
2. Problème mineur	Des manquements à des règles de la classe ou de l'école peu fréquents, qui ne dérangent pas la classe et qui ne nuisent pas à l'apprentissage de l'élève: • Quitter sa place sans permission, • Interpeller quelqu'un, • Manger des friandises ou mâcher de la gomme, • Lancer des objets (boulette de papier, gomme à effacer, etc.), • Parler durant un travail individuel, • Lire lorsque l'enseignant explique une activité ou faire autre chose que ce qui est demandé.
3. Problème majeur dont l'effet et l'étendue sont limités	Des comportements qui dérangent la classe, qui interfèrent avec l'apprentissage, et qui sont limités à un élève ou quelques-uns: • Ne pas terminer un travail, • Faire autre chose que ce qui est demandé, • Ne pas suivre les règles en ce qui a trait au silence ou aux déplacements, • Refuser de faire un travail, • Casser des objets, • Frapper un autre élève.
4. Escalade ou problème très étendu	Tout problème mineur qui devient régulier et qui menace l'ordre de la classe et le climat d'apprentissage; tout comportement qui constitue un danger pour l'élève ou pour les tiers: • Se déplacer à volonté dans la classe, • Emettre continuellement des commentaires inappropriés ou désobligeants, • Continuer de parler, lorsque l'enseignant demande de se calmer ou de baisser le ton, • Répondre constamment à l'enseignant ou le défier, • Refuser souvent de coopérer.

Tableau 2 : Catégories de problèmes de comportements (inspiré d'Evertson et al., 2005, cité par Richoz, 2009, p. 49)

Nous pouvons donc observer que tout problème mineur peut devenir une source de difficultés pour l'enseignant, si celui-ci devient régulier. Cette observation se retrouve dans la définition de l'élève difficile donnée par Richoz, selon qui "un élève est perçu comme difficile quand il demande tellement d'attention et d'énergie que l'enseignant ne peut plus enseigner normalement et s'occuper du reste de la classe" (2009, p. 66). C'est donc la récurrence d'un comportement indiscipliné qui semble s'avérer problématique.

LA TYPOLOGIE DE BROPHY ET MCCASLIN

Archambault et Chouinard présentent une typologie inspirée des travaux de Brophy et McCaslin (1992). Ces derniers ont décrit 12 types de problèmes de comportements suite à une vaste étude sur la façon dont ces problèmes sont perçus et traités par les enseignants. Dans notre recherche, nous allons présenter les six catégories qui peuvent, selon nous, être perçues comme des comportements indisciplinés. Les autres catégories, volontairement omises, concernent des difficultés liées aux apprentissages scolaires (par exemple les élèves manifestant un syndrome d'échec ou les élèves perfectionnistes) et des difficultés dans les interactions sociales (les élèves rejetés par leurs pairs et les élèves timides ou retirés).

Les élèves hostiles et agressifs

- se mettent facilement en colère,
- expriment de l'hostilité par des comportements excessifs,
- sont difficiles à superviser,
- utilisent l'intimidation et la menace,
- frappent et poussent les autres,
- s'opposent aux autres,
- détruisent les biens et le matériel.

Les élèves passifs et agressifs

- expriment leur opposition et résistent de façon indirecte,
- résistent sans qu'on sache trop si c'est de manière délibérée,
- s'opposent et s'obstinent de façon subtile,
- tentent de dominer les autres,
- se plient difficilement aux règles, sont tout près de les enfreindre,
- déparent les biens et le matériel plutôt que de les détruire,
- dérangent les autres, mine de rien,
- traînent les pieds.

Les élèves provocateurs

- résistent à l'autorité et mènent une lutte de pouvoir contre l'enseignant,
- veulent faire les choses à leur façon,
- résistent verbalement en disant: "Tu ne peux me forcer à.." ou "Tu ne peux pas me dire quoi faire", ou bien émettent des commentaires pour rabaisser l'enseignant aux yeux des autres,
- résistent de façon non verbale en se renfrognant, en faisant des grimaces ou en imitant l'enseignant, en adoptant diverses postures (poings sur les hanches, bras croisés, etc.),
- regardent ailleurs lorsqu'on s'adresse à eux,
- rient à des moments inopportuns,
- manifestent parfois de la violence physique envers l'enseignant,
- font délibérément ce que l'enseignant a pros crit.

Les élèves hyperactifs

- sont presque toujours en mouvement, même lorsqu'ils sont assis,
- se tortillent, se trémoussent,
- s'excitent facilement,
- font des commentaires, donnent les réponses tout haut,
- quittent souvent leur place quand ce n'est pas permis,
- dérangent les autres par des bruits et par des gestes,
- touchent de façon excessive les gens et les objets.

Les élèves inattentifs, facilement distraits

- ont des difficultés à soutenir leur attention et à se concentrer,
- sont facilement distraits par ce qu'ils entendent et voient,
- ont de la difficulté à s'adapter aux changements,
- terminent rarement leurs travaux.

Les élèves immatures

- ont peu développé leur stabilité émotionnelle, le contrôle d'eux-mêmes, leurs habiletés sociales, leur capacité à s'occuper d'eux-mêmes et leur sens des responsabilités,
- adoptent souvent les comportements normaux d'enfants plus jeunes qu'eux,
- pleurent facilement,
- perdent les objets qui leur appartiennent,
- semblent souvent impuissants, incompetents ou dépendants.

Tableau 3 : Types de problèmes de comportement (inspiré de Brophy & McCaslin, 1992, cité par Archambault & Chouinard, 2009, pp. 230-232)

Brophy et McCaslin (1992) nous mettent cependant en garde contre le fait d'étiqueter les individus et de concevoir ces types de difficultés comme des caractéristiques de conduites plus ou moins durables. Comme le souligne Richoz en référence à cette typologie, "l'apparition de problèmes de comportements ne s'explique pas seulement par des traits liés à l'élève, mais est le produit d'interactions complexes avec d'autres facteurs [...]" (2009, p.82). Ainsi, la structure et l'organisation de la classe, le système de contrôle ou d'encadrement mis en place par l'enseignant, ou encore la gestion systémique du groupe figurent parmi les facteurs intervenant dans l'apparition des problèmes de comportement, qui ne sont donc pas liés uniquement à des variables concernant l'élève. Nous émettons d'ailleurs l'hypothèse dans ce travail qu'un enseignement insuffisant – voire absent – des règles peut être un facteur qui influence la survenue des comportements indisciplinés en classe.

LA TYPOLOGIE DE SIEBER

Sieber (2001) met en évidence que "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".

Il propose une typologie des comportements indisciplinés reposant sur deux éléments: d'une part une base théorique psychopathologique et, d'autre part, le modèle théorique de la discipline en classe de Kounin. Un des aspects principaux de ce modèle est incontestablement l'accent mis sur les différents types de leçons et l'influence de ces types sur l'apparition des comportements indisciplinés. À partir de ces deux aspects, Sieber a élaboré la typologie suivante:

Les types de comportements	Descriptions comportementales
1. Le comportement de distraction	• Ne parvient à prêter attention aux détails ou fait des étourderies • A du mal à soutenir son attention au travail • Semble ne pas écouter quand on lui parle personnellement • Perd les objets nécessaires à son travail (cahiers de devoirs, livres, crayons) • A des oublis dans la vie quotidienne
2. Le comportement impulsif	• Laisse échapper une réponse qui n'est pas encore entièrement posée • A du mal à attendre son tour • Interrompt les autres

3. Le comportement dérangeant

- Remue les mains ou les pieds ou se tortille sur son siège
- Se lève en classe alors qu'il est censé rester assis
- Court ou grimpe partout
- Est "sur la brèche" ou agit comme s'il était "monté sur des ressorts"
- Parle trop

4. Le comportement oppositionnel, provocateur ou agressif

- Menace d'autres personnes (en l'occurrence ses camarades ou l'enseignant)
- Commence des bagarres
- Se met en colère
- Conteste ce que disent les adultes (l'enseignant)
- S'oppose activement ou refuse de se plier aux demandes et aux règles des adultes (de l'enseignant)
- Embête les autres délibérément (en l'occurrence ses camarades de classe)
- Fait porter à autrui la responsabilité de ses erreurs ou de sa mauvaise conduite
- Est susceptible ou facilement agacé
- Est fâché et plein de ressentiment
- Se montre méchant ou vindicatif

Tableau 4 : Description des comportements indisciplinés (Sieber, 2001, p. 95)

Au vu des différentes typologies présentées ci-dessus, nous mesurons la complexité de définir et de cerner clairement les comportements indisciplinés. Plusieurs auteurs soulignent que cette difficulté est accentuée notamment par le fait que chaque enseignant possède son propre degré de tolérance, ses propres exigences et ses propres valeurs éducatives; de plus, tous ces facteurs varient en fonction de l'activité, de l'élève et du contexte (Archambault & Chouinard, 2009; Blin & Gallais-Deulofeu, 2004; Richoz, 2009; Sieber, 2001).

La partie empirique de notre recherche sera l'occasion de mettre en évidence la manière dont ces problèmes sont perçus par les enseignants et quelle définition ces derniers attribuent aux comportements indisciplinés.

3. QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

3.1 Question de recherche

La question que nous nous posons est donc de savoir si la manière dont les règles sont transmises aux élèves a une influence sur l'apparition et la fréquence des comportements indisciplinés. Notre question de recherche est la suivante:

Dans quelle mesure les problèmes de discipline qui apparaissent à l'école enfantine sont-ils liés à la manière dont les règles sont transmises aux élèves?

3.2 *Sous-questions de recherche*

Pour répondre à cette question, plusieurs sous-questions de recherche peuvent être formulées:

- i. Comment les enseignants définissent-ils les *problèmes de discipline* et quelles sont la gravité et la fréquence des comportements indisciplinés dans leur classe, selon leur propre perception?
- ii. De quelle manière les enseignants enseignent-ils les règles?
- iii. Existe-t-il des différences dans la fréquence des comportements indisciplinés entre les classes où les règles font l'objet d'un enseignement et les autres classes? Qu'en pensent-les enseignants?

3.3 *Hypothèses*

Dans ce travail, nous émettons deux hypothèses principales.

Nous pensons que l'enseignement des règles se résume, dans la majorité des classes, à la présentation des règles, sous forme d'exposé oral et/ou d'affichage dans la classe. En effet, comme nous l'avons vu dans la problématique, des études (Jones, 1987) ont démontré que beaucoup d'enseignants ont une mauvaise perception concernant l'enseignement des règles et que, de ce fait, ils pensent qu'énoncer les règles est suffisant.

Etant donné l'importance de l'enseignement des règles, nous pensons que les élèves des classes dans lesquelles les règles n'ont pas été enseignées présentent des comportements indisciplinés plus nombreux. Cette hypothèse est particulièrement probable à l'école enfantine puisque ce degré scolaire représente pour les enfants la première confrontation avec les règles typiques du cadre scolaire. Comme nous l'avons vu, les caractéristiques cognitives des élèves de cet âge nécessitent une démarche nettement plus complexe qu'une simple présentation des règles.

4. DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE

4.1 *Choix de la méthode*

Afin d'identifier l'impact de l'enseignement des règles sur les problèmes de discipline, il fallait non seulement s'intéresser à ce qui était effectivement réalisé sur le terrain, mais également toucher les représentations des personnes concernées. En effet, *enseignement des règles* et *problèmes de discipline* sont des notions qui, selon nous, n'offrent pas de définition consensuelle et nous pensons que chaque professionnel rattache à ces termes des définitions personnelles, intimement liées à ses expériences et ses ressentis. Ce travail porte donc sur les perceptions et les représentations des enseignants et sur la réalité concrète, sur "ce qui est dit et ce qui est fait", sur ce que l'interviewé sait pour l'avoir éprouvé et sur ce qu'il croit.

Le contexte a donc motivé le choix de la méthode des entretiens. Ces méthodes "[...] se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs. [...] Ainsi, s'instaure en principe un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences [...]" (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p. 174).

Nous avons opté pour la variante des entretiens semi-directifs, qui laisse une certaine liberté à la personne interrogée, en étant tout de même guidée par nos interventions et nos questions. "Il [l'entretien] est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises" (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p. 174).

4.2 *La construction du guide d'entretien*

L'entretien semi-directif exige la construction d'un guide, rassemblant un certain nombre d'éléments, sous formes de questions, et sur lequel le chercheur peut s'appuyer afin de réguler l'entretien.

Notre guide s'articule autour des deux thèmes principaux de ce mémoire: l'enseignement des règles et les problèmes de discipline. Pour élaborer les questions de notre guide, nous nous sommes appuyée sur la question de recherche ainsi que sur les sous-questions. Afin d'approfondir et de relancer la discussion, nous avons ajouté certaines questions complémentaires plus précises et ciblées. Des questions plus générales complètent le canevas et ont pour but de nous apporter des informations sur les profils des personnes interrogées. Un exemplaire de notre guide se trouve en annexe I.

4.3 *Entretien test*

Un entretien fut effectué comme test auprès d'une enseignante d'école enfantine. Les questions ne furent pas modifiées, mais une fut ajoutée, concernant la réaction de l'enseignante face aux comportements indisciplinés. En effet, durant l'entretien, un élément important est ressorti: l'enseignante interrogée a mentionné le fait que, lorsqu'un élève transgresse une règle, elle a systématiquement recours à la pratique guidée, en demandant à l'élève d'agir conformément à la règle, en lui expliquant les raisons et en guidant ses actions. Ainsi, elle a recours à l'une des étapes proposées par Archambault et Chouinard. De plus, comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel, les sanctions font partie intégrante, pour certains auteurs, de l'enseignement des règles. Cette question occupe donc une place légitime dans notre recherche.

Cet entretien test a également mis en évidence la difficulté de quantifier les problèmes de discipline. Comme nous l'avons vu dans la problématique, cet élément n'est pas objectif et diffère fortement d'un professionnel à l'autre. Dans un souci d'objectivité – du moins afin d'être le plus objectif possible – nous avons pensé que l'utilisation de la classification d'Evertson *et al.* (2005) pourrait nous aider à appréhender les comportements indisciplinés. Ainsi, dans les questions, nous avons choisi d'utiliser en partie les différentes catégories telles que proposées dans cette grille.

4.4 *Échantillon*

Douze personnes ont été interrogées dans le cadre de ce travail. Afin d'obtenir les coordonnées de ces personnes, nous avons dans un premier temps envoyé un courrier aux directions de huit établissements scolaires, situés dans les districts de Martigny, Conthey et Sion. Le choix de ces établissements s'explique principalement par la proximité géographique, facilitant l'organisation des entretiens.

Suite à ce courrier, les 12 personnes concernées ont pris contact avec nous, soit par e-mail, soit par téléphone. Les entretiens ont été fixés durant les mois de novembre et décembre 2013.

Notre échantillon est composé de onze femmes et d'un homme. Toutes ces personnes enseignent actuellement à l'école enfantine. L'expérience professionnelle varie grandement d'une personne à l'autre. La moitié de notre échantillon a suivi sa formation à l'Ecole normale et l'autre moitié à la HEP. Le tableau ci-dessous synthétise les informations concernant les caractéristiques de notre échantillon:

	Sexe	Temps d'enseignement	Degré d'enseignement	Formation
Entretien 1	F	29 ou 30 ans	École enfantine	École normale
Entretien 2	F	7 ans	Ecole enfantine (6 ans) Enseignement à l'étranger (enfantine et primaire – 1 an)	HEP
Entretien 3	F	3 ans	1 ^e primaire + 3 ^e primaire (1 an) 1 ^e primaire + 1 ^e enfantine (1 an) 1 ^e enfantine	HEP
Entretien 4	F	17 ans	6P (1 an) AC&M 1P-2P (1 an) École enfantine (15 ans)	École normale (une année à mi-temps en plus pour pouvoir enseigner à l'école primaire + enfantine)
Entretien 5	F	28 ans	Ecole enfantine	Ecole normale
Entretien 6	F	28 ans	Ecole enfantine	Ecole normale
Entretien 7	F	26 ou 27 ans	Ecole enfantine	Ecole normale
Entretien 8	F	10 ans	3P (1 an) École enfantine (uniquement école enfantine depuis 2 ans – avant certaines branches jusqu'en 4P)	HEP (1 ^{ère} volée)
Entretien 9	F	4 ans	Ecole enfantine	HEP
Entretien 10	M	5 ans	Ecole enfantine (1 ^{ère} année : école enfantine + d'autres degrés)	HEP
Entretien 11	F	17 ans (a arrêté pendant 15 ans)	Ecole enfantine	École normale
Entretien 12	F	2 ans	1 ^{ère} primaire + remplacements dans plusieurs degrés (1 an) École enfantine (1 an)	HEP

Tableau 5 : Profil des enseignant(e)s participant à cette étude

Sur les 12 entretiens, 10 ont eu lieu dans les classes des enseignantes ou dans les bâtiments scolaires, un s'est tenu au domicile de la personne interrogée et le dernier s'est déroulé dans un établissement public. Les enregistrements de ces entretiens ont constitué la base pour la deuxième partie de notre mémoire, à savoir l'enquête.

Deuxième partie: l'enquête

5. MÉTHODE D'ANALYSE

"L'entretien ne parle pas de lui-même. Il faut, pour parvenir aux résultats de la recherche, effectuer une opération essentielle, qui est l'analyse des discours" (Blanchet & Gotman, 2007, p. 89). Ainsi, trois grandes étapes ont marqué la démarche d'analyse.

Dans un premier temps, nous avons retranscrit chaque entretien de manière littérale.

Nous avons ensuite découpé, pour tous les axes thématiques, les passages de chaque entretien s'y référant et les avons copiés dans des grilles d'analyse (annexe II). Afin de faciliter la comparaison entre les entretiens, nous avons relevé, pour chaque passage, les points importants et les mots clés émergeant des discours des enseignantes, et ceci dans un souci permanent de fidélité aux propos énoncés.

Enfin, nous avons tenté de catégoriser et de quantifier les données afin d'optimiser l'analyse et l'interprétation des données.

Cette analyse thématique, en découpant transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème, "cherche une cohérence thématique inter-entretiens" (Blanchet & Gotman, 2007, p. 94). Ainsi, afin de répondre aux sous-questions de recherche et, finalement, à la question de recherche principale, nous avons sélectionné des thèmes, repéré leur variations en mettant en évidence les idées proches et les divergences et, enfin, cherché les éléments expliquant cette variation.

6. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Pour présenter et analyser nos résultats, nous allons conserver la même trame que le guide d'entretien utilisé pour construire nos grilles d'analyse. Nous espérons de ce fait garder un fil conducteur visible, rendant la compréhension des résultats plus aisée. Simultanément, nous allons interpréter les données recueillies à la lumière des éléments théoriques développés dans la problématique et le cadre conceptuel. Nous avons choisi d'intégrer l'interprétation à l'analyse des résultats, afin de rendre la lecture et la compréhension plus agréables et d'éviter des répétitions inutiles.

Nous allons nous intéresser dans un premier temps aux problèmes de discipline, en jetant un regard particulier sur la manière dont les enseignantes définissent ces problèmes. La gravité et la fréquence de ces problèmes dans la classe vont également être mises en évidence. Ensuite, nous allons observer, d'après les propos des enseignantes, la manière dont les règles sont enseignées à l'école enfantine. Les perceptions des enseignantes par rapport au lien entre l'enseignement des règles et les problèmes de discipline vont être relevées. Enfin, nous allons comparer les propos recueillis au sujet de l'enseignement des règles et relever une éventuelle différence significative dans les comportements indisciplinés.

Nous rappelons notre choix d'adopter au long de cette partie la forme féminine, afin de faciliter la lecture et l'écriture, et ce malgré la présence d'un homme dans notre échantillon.

6.1 Les problèmes de discipline

Dans cette partie, nous allons tenter de répondre à la première sous-question de notre recherche: "Comment les enseignants définissent-ils les problèmes de discipline et quelle est la fréquence des comportements indisciplinés dans leur classe, selon leur propre perception?".

DÉFINITIONS ET EXEMPLES

La première étape de notre recherche a été d'établir quelle définition les enseignantes donnent aux problèmes de discipline. Dans notre guide d'entretien, deux questions avaient pour but de définir et d'exemplifier cette notion, à savoir "Qu'est-ce que pour vous un problème de discipline?" et "Pouvez-vous me citer des exemples?".

Les définitions formulées par les enseignantes contiennent à chaque fois plusieurs éléments que nous allons présenter ci-dessous. Il est évident que différents aspects se retrouvent parfois dans la définition d'une seule enseignante.

Pour la majorité des enseignantes interrogées (9 sur 12), les problèmes de discipline résultent d'un *non-respect des règles* mises en place. Cet élément est clairement ressorti dans certaines définitions mais se retrouve également dans les exemples donnés par les enseignantes, même si celles-ci n'avaient pas explicitement mentionné cet aspect dans leur définition.

Enseignante 2 (E2): *"Un problème de discipline pour moi c'est lorsque les enfants transgressent des règles ou des règles de vie en communauté, voilà, pour moi c'est ça..."*

Une enseignante souligne qu'un problème de discipline désigne un comportement qui n'est pas adapté à la situation de la classe. Elle ne fait pas spécifiquement référence aux règles, mais réellement au contexte de la classe en général.

Quatre enseignantes relèvent qu'il existe un problème de discipline lorsque le *bon déroulement de la classe* est perturbé, lorsque le comportement de l'élève dérange les autres.

E10: *"Un problème de discipline c'est lorsqu'on a un enfant qui n'arrive pas ou qui a un comportement qui ne permet pas le travail en groupe et puis le bon déroulement de la classe."*

Il est intéressant de relever que, pour une des enseignantes, les problèmes de discipline peuvent également concerner l'adulte:

E6: *"Un problème de discipline, c'est un comportement d'enfant ou d'enseignant qui empêche les enfants d'apprendre et l'enseignant d'enseigner."*

Cinq enseignantes nuancent leur propos en affirmant que les problèmes de discipline qui apparaissent à l'école enfantine résultent du fait que les enfants n'ont pas encore appris les comportements à adopter. L'enfant agit comme ça parce qu'il ne peut pas faire autrement, il ne sait pas faire autrement.

E2: *"En enfantine c'est plutôt ça, plutôt que de transgresser la règle pour transgresser la règle... c'est plutôt pas réussir à trouver un autre moyen de trouver une solution plutôt que voilà... c'est plutôt: je transgresse parce que je ne sais pas faire autrement..."*

Une enseignante estime que les problèmes de discipline désignent les comportements que l'enseignant ne parvient pas gérer.

E3: *"Alors pour moi c'est quand... ben il y a un cadre qui est posé, établi et que les enfants ne respectent pas ce cadre et que... en fait l'enseignant n'arrive pas à gérer. Pour moi c'est... ouais c'est vraiment quand l'enseignant n'arrive pas forcément à gérer ces problèmes!"*

Nous voyons donc que les principales composantes de la définition de problèmes de discipline sont le *non-respect des règles*, et, dans une moindre mesure, la *perturbation du déroulement de la classe*, une *difficulté pour l'élève d'agir autrement* et des *comportements que l'enseignant n'arrive pas à gérer*.

Walker et Walker (1994) proposaient de définir des problèmes de discipline comme étant des comportements qui ne satisfont pas à une série de règles ou d'attentes. Nous voyons donc que la notion de *règles* conditionne la perception que les enseignantes se font des problèmes de discipline.

Comme nous l'avons relevé dans notre cadre conceptuel, les enfants de l'école enfantine, au début de leur scolarité, n'ont pas connaissance des règles typiques du cadre scolaire. De plus, ils ne sont pas encore capables de réguler leur comportement de manière autonome. Cette réalité a été mentionnée dans le discours de cinq enseignantes. Ceci nous amène à penser que, derrière ces propos, se cache l'idée que les règles doivent faire l'objet d'un *apprentissage*. Nous verrons ultérieurement ce qui ressort concrètement de notre recherche à ce sujet.

D'un point de vue conceptuel, plusieurs auteurs (Archambault & Chouinard, 2009; Blin & Gallais-Deulofeu, 2004; Richoz, 2009; Sieber, 2001) s'accordent sur la difficulté de définir les problèmes de discipline, en raison de la subjectivité de cette notion. Une enseignante a mentionné cette difficulté, en relevant que sa perception des comportements indisciplinés dépendait de son état personnel:

E12: *"Et puis des problèmes de discipline... c'est fou parce que ça va aussi avec comment tu es... suffit qu'un jour t'aies pas assez dormi, ou qu'un jour tu sois pas au top ou voilà, ben tout de suite tu vas être beaucoup plus sensible!"*

Dans un deuxième temps, nous avons demandé aux enseignantes de citer des exemples de comportements indisciplinés. Nous pouvons relever une récurrence importante dans les problèmes devant lesquels les enseignantes ont dit se retrouver.

Pour la quasi-totalité des personnes interrogées (11 sur 12), *un manque de respect envers les autres* a été évoqué. Tous les degrés de ce problème ont été signalés. Tout d'abord, six enseignantes ont relevé les *comportements qui embêtent les autres*, avec par exemple les élèves qui viennent titiller les enfants plus calmes ou ceux qui cassent les constructions des autres élèves. Ensuite, une enseignante a mentionné la *violence verbale* et les gros mots. Enfin, sept enseignantes ont mis en évidence la *violence physique*, allant du pincement aux coups de pieds, en passant par le tirage de cheveux.

Un autre comportement indiscipliné qui est fréquemment ressorti concerne le bruit dans la classe. En effet, huit enseignantes interrogées ont explicitement mentionné que le *bavardage*, les *cris* ou la *prise de parole sans lever la main* sont des problèmes de discipline fréquents.

La difficulté des élèves à *gérer leurs mouvements* est également bien présente dans le discours des enseignantes. Ainsi, les élèves qui sautent ou courent au lieu de marcher, ou ceux qui ne restent pas assis à leur place, sont des exemples cités six enseignantes.

Cinq enseignantes ont relevé parmi les problèmes de discipline, le fait que les élèves n'écoutent pas les consignes.

Ne pas faire ce qui est demandé ou faire autre chose a été mentionné par quatre professionnelles. Une enseignante a d'ailleurs explicitement placé le refus de rentrer dans les apprentissages dans la catégorie des principaux comportements indisciplinés, alors qu'une autre a fait référence au refus d'obéir.

Deux enseignantes ont également mentionné le respect du matériel comme étant parfois au cœur des problèmes de discipline.

En conclusion, les exemples de comportements indisciplinés fournis par les enseignantes de notre recherche démontrent une certaine redondance et peuvent être classés en plusieurs catégories:

- Le manque de respect envers les autres, avec principalement la violence physique et le fait d'embêter ses pairs
- Le bruit en général, avec principalement le bavardage, le volume sonore élevé et la prise de parole intempestive
- La gestion des mouvements avec notamment une incapacité à rester tranquille ou à se déplacer en marchant
- La non-écoute des consignes
- Le fait de ne pas faire ce qui est demandé ou de faire autre chose
- Le non-respect du matériel

Ces exemples fournis par les enseignantes rejoignent de manière claire les différentes classifications et typologies mentionnées dans le cadre conceptuel.

Dans les travaux d'Auger et Boucharlat (2004) ainsi que dans ceux de Blin et Gallais-Deulofeu (2004), les principaux problèmes évoqués concernaient les élèves perturbateurs et ceux qui refusaient de travailler. Concernant la perturbation, les enseignantes interrogées dans le cadre de notre travail ont relevé, entre autres, le manque de respect envers les autres, le bavardage et l'incapacité à rester tranquille. Nous voyons donc que ces éléments ressortent clairement dans notre recherche et font partie des exemples les plus fréquemment cités. Le refus de travailler a également été mis en avant par une enseignante. Nous pouvons donc confirmer que les dérégulations observées dans les recherches menées par Blin et Gallais-Deulofeu (2004) – (i) les violences symboliques, (ii) les incivilités, violences verbales et délits ainsi que (iii) les violences physiques – même si elles concernaient des élèves plus âgés, se rencontrent aussi dans les classes d'élèves plus jeunes.

Les différents types d'élèves, issus de la typologie de Brophy et McCaslin (1992), présentés en page 20 se retrouvent dans les propos des enseignantes, hormis peut-être les élèves immatures. Cependant, le fait que notre recherche s'intéresse à des enfants d'âge préscolaire explique cette réalité: il n'est pas possible de considérer l'immaturité des élèves comme une difficulté dans les classes enfantines.

Sieber (2001) définissait les comportements indisciplinés comme étant des messages pour l'enseignant. Lors de trois entretiens, les enseignantes nous ont confié que les problèmes de discipline leur permettent de remettre en question leur enseignement: le comportement des élèves est un bon indicateur au sujet de leur manière d'enseigner et de la pertinence des activités proposées.

E11: *"Et puis après on va plus les observer, on va se demander pourquoi il y a du bruit, pourquoi là ça n'a pas fonctionné... parce que s'ils décrochent, s'ils commencent à faire du bruit, c'est qu'il y a un désintérêt pour ce qui se passe!"*

Tous les types de comportements évoqués par Sieber (2001) se retrouvent dans les propos des enseignantes, que ce soit le comportement de distraction, impulsif, dérangeant ou agressif.

Ainsi, nous pouvons déduire que les difficultés mises en évidence dans ce travail telles qu'elles apparaissent au regard des enseignantes, rejoignent les tendances observées dans des recherches plus larges, menées avec des échantillons plus étendus.

GRAVITÉ ET FRÉQUENCE

Au vu des résultats précédents, il semblerait que les enseignantes interrogées dans le cadre de notre recherche partagent une perception relativement semblable des problèmes de discipline. Afin de mesurer la gravité et la fréquence des comportements indisciplinés, nous avons posé deux questions aux enseignantes: "Est-ce que des problèmes de discipline apparaissent dans votre classe?" et "Est-ce que cela perturbe votre enseignement?". Pour chaque réponse, les enseignantes concernées ont été mentionnées, afin de faciliter, ultérieurement, la mise en parallèle avec la manière d'enseigner les règles.

Pour quantifier et analyser les résultats, nous avons adapté les catégories fournies par Evertson *et al.* (2005) afin de regrouper, en trois rubriques, les réponses des enseignantes interrogées:

- Les problèmes de comportement peu fréquents et qui ne perturbent pas l'enseignement
- Les problèmes de comportement qui perturbent l'enseignement mais qui peuvent être gérés par l'enseignante
- Les problèmes de comportement qui perturbent l'enseignement de manière importante et qui sont difficilement résolus par l'enseignante.

Avant d'aller plus en détails dans les propos des enseignantes, voici un schéma qui permet une vue d'ensemble de la gravité et de la fréquence des problèmes rencontrés par les enseignantes interrogées, durant l'année scolaire en cours:

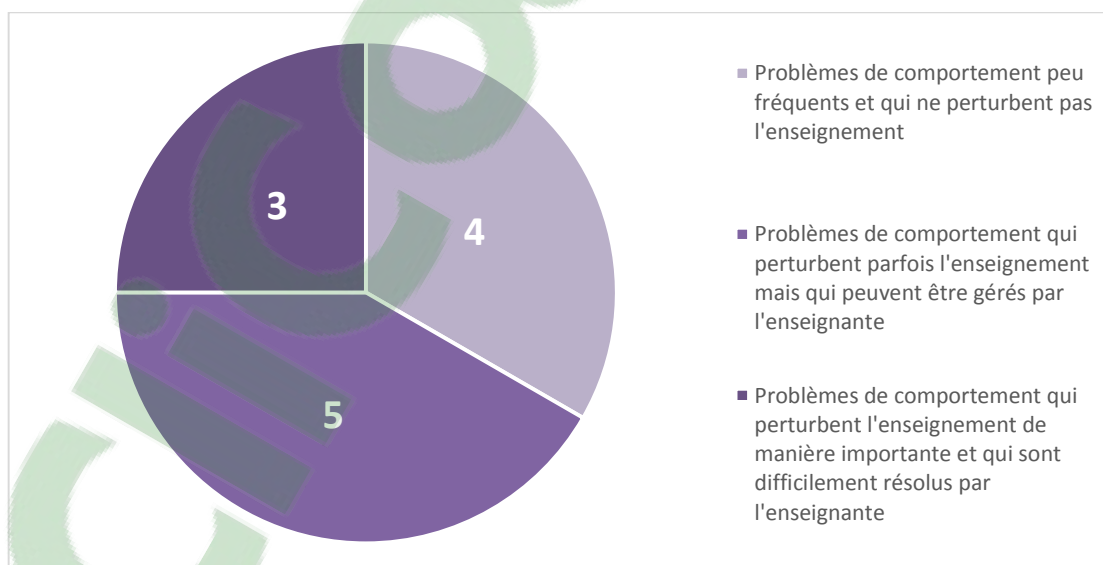


Figure 1: Fréquence et gravité des problèmes de discipline rencontrés dans les classes des enseignantes interrogées

Quatre enseignantes nous ont expliqué que, dans leur classe, les problèmes de discipline, même s'il y en avait, ne perturbaient pas leur enseignement (E5, E7, E8 et E9).

E5: *" Alors cette année franchement j'ai très peu de problèmes de discipline, vraiment très peu... [...]. Je ne perds pas d'énergie à faire de la discipline, parce que ça arrive, ça dépend des groupes, franchement... là non, je me régale!"*

Cinq enseignantes ont relevé le fait que leur enseignement était parfois perturbé par des comportements indisciplinés, mais que ces problèmes restaient gérables (E1, E2, E3, E4, E11).

Pour toutes ces enseignantes, les problèmes de discipline importants sont limités à un élève, deux élèves, voire à un groupe restreint d'enfants, mais ne sont pas généralisés à toute la classe.

E2: *"Alors je trouve que dans ma classe ça fonctionne assez bien! J'ai un ou deux enfants qui ont des soucis de discipline mais c'est pas forcément tout le temps..."*

E3: *"Des fois un seul élève peut mettre la classe sens dessus dessous!"*

Cette enseignante nuance la gravité des perturbations de son enseignement:

"Ça peut arriver qu'il soit perturbé ouais... et puis qu'on prenne du temps pour ça... Enfin en même temps perturbé, ça fait partie de l'apprentissage!"

Une enseignante relève comme précédemment que le manque d'expérience des élèves de première enfantine pourrait expliquer les problèmes de discipline:

E1: *"Pour moi oui c'est des problèmes mineurs dus à un... au manque d'expérience. Il y a des premières enfantines qui doivent tout apprendre, qui sont là depuis deux mois."*

Une enseignante note que les problèmes mineurs, s'ils sont nombreux, peuvent poser des difficultés à l'enseignant :

E3: *"Moi je dirais que quand il y a une ou deux règles qui ne sont pas respectées, je pense que ça reste mineur...après si c'est... ça dépend de la quantité quoi... s'ils commencent à courir, à parler, à embêter le copain ben ça va être un peu plus limité quoi..."*

Enfin, l'enseignement de trois enseignantes est apparu comme étant clairement perturbé par des problèmes de discipline, difficilement gérables (E6, E10, E12).

E6: *"Oui je dirais que j'ai commencé à enseigner après les vacances d'automne, avant j'ai fait un peu du... j'sais pas si j'ose dire le mot dressage mais je le dis quand même, ouais, j'ai dû carrément éduquer ce groupe quoi, vraiment ! Ça ne m'était jamais arrivé... [...]. C'était juste pas la peine de donner des leçons quoi parce que rien ne passait! [...]. J'ai fait des séquences entières d'enseignement avec un des enfants plus terribles ceinturé dans mes bras comme ça pour qu'il arrête de se rouler par terre, de crier, pour que je puisse quand même dire quelque chose aux autres..."*

E10: *"D'habitude bon ben voilà, ça peut arriver deux trois petits trucs pis après ça va moins bien, ça va mieux... mais là c'est toujours..."*

E12: *"Le problème c'est que c'est toujours les mêmes qui perturbent mon enseignement! C'est des enfants qui restent jamais assis, c'est des enfants qui me prennent beaucoup d'énergie!"*

Ces résultats peuvent être interprétés à la lumière de plusieurs aspects théoriques. Dans la dernière catégorie d'Evertson *et al.* (2005), l'ordre de la classe et le climat d'apprentissage sont menacés par des problèmes mineurs, qui deviennent réguliers. Cette réalité est effectivement ressortie dans les discours des enseignantes interrogées pour ce travail. Pour Richoz, "un élève est perçu comme difficile quand il demande tellement d'attention et d'énergie que l'enseignant ne peut plus enseigner normalement et s'occuper du reste de la classe" (2009, p.66). Cette définition semble parfaitement correspondre à ce que vivent les enseignantes dans leur classe, face à certains élèves. D'ailleurs, il est clairement ressorti qu'il suffit d'un ou deux enfants difficiles pour que toute la classe soit perturbée et que l'enseignant ne puisse plus enseigner. Ce constat va tout à fait dans le sens de l'observation de Richoz et Pasche qui relevaient, suite à leur étude réalisée dans le canton de Vaud, qu'"il suffit qu'un élève ne tienne pas en place, refuse d'obéir, ne respecte pas les règles ou fasse des crises pour qu'une classe entière soit prise en otage [...]" (2009, p.56).

Nous aimerions encore relever un aspect qui avait déjà retenu notre attention dans le cadre conceptuel. Blin et Gallais-Deulofeu (2004) nous mettaient en garde face à l'importance de différencier les comportements perturbateurs relevant d'une approche éducative et les réels troubles du comportement qui supposent un suivi psychologique. Dans plusieurs entretiens, des enseignantes nous ont fait part de cet élément :

E10: *"Oui alors ce que j'ai pu justement c'est proposer à la maman d'aller voir le CTDEA¹ et certains psychologues pour voir s'il n'y avait pas quelque chose à faire... parce que moi j'ai 2-3 suspicions de troubles de l'attention mais j'ai fait que d'évoquer ça, sans lui dire que je pouvais poser un diagnostic, donc après il faut être clair avec les parents..."*

E12: *"C'est une enfant qui a beaucoup à apprendre quoi... et puis qui a certainement aussi un problème au niveau de son attention face à la tâche..."*

E8: *"Non l'année passée on avait un cas là ça a été... on a dû faire appel à la maîtresse spécialisée! Là on ne pouvait vraiment plus rien faire..."*

Il arrive donc parfois que le comportement de certains enfants ne relève plus uniquement de l'action éducative de l'enseignante mais doit – ou devrait – faire l'objet d'un soutien thérapeutique.

6.2 L'enseignement des règles

Suite à l'observation de la fréquence et de la gravité des comportements indisciplinés dans les classes concernées par notre recherche, percevoir la manière dont les règles sont enseignées constitue une deuxième étape particulièrement intéressante, et par ailleurs nécessaire, pour comprendre le lien qui pourrait unir ces deux éléments.

La deuxième sous-question de notre recherche se trouve donc au cœur de cette seconde partie. Ainsi, nous allons observer les propos des enseignantes afin d'apporter une réponse à la question: "De quelle manière les enseignants enseignent-ils les règles ?"

L'ENSEIGNEMENT DES RÈGLES

Dans le but de percevoir la manière dont les enseignantes de notre recherche enseignent les règles en classe, nous leur avons posé la question suivante: "Comment enseignez-vous les règles?". Suite à cela, nous leur avons proposé les cinq étapes définies par Archambault et Chouinard (2009) afin de pouvoir faire des liens entre ce que ces auteurs proposent et

¹ Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et de l'adolescent

ce qui se passe concrètement sur le terrain. Nous allons donc présenter chacune des étapes en mettant en évidence les propos des enseignantes s'y rattachant. Avant cela, nous tenons à relever un point important: toutes les professionnelles interrogées ont approuvé les étapes proposées; ces dernières correspondent, en grande partie, à ce qu'elles font en classe. Quatre enseignantes ont tout de même mentionné qu'elles effectuaient dans une moindre mesure certaines étapes, voire parfois pas du tout.

E4: *"Oui, il y a plusieurs étapes qui sont déjà ressorties! Le bilan de l'apprentissage j'ai peut-être pas beaucoup fait..."*

E11: *"Oui c'est tout à fait bien résumé! Après il faut trouver ses trucs moi je dis... Parce qu'il n'y a pas une méthode 100%, pis la théorie elle est relative parce qu'on a affaire à des enfants très différents!"*

Archambault et Chouinard (2009) avaient clairement souligné qu'il ne servait à rien d'appliquer chaque étape, les unes après les autres, mais qu'une adaptation à la classe était nécessaire.

Nous tenons également à relever la difficulté, parfois, de classer aisément des pratiques dans l'une ou l'autre catégorie.

La présentation des règles et des procédures

Dans les classes concernées par notre recherche, ce ne sont pas les enfants qui choisissent les règles; elles sont décidées par les enseignantes. Par contre, la manière de les introduire varie d'une professionnelle à l'autre: trois enseignantes nous ont dit essayer de faire émerger ces règles par les enfants (E3, E5, E9).

E3: *"Alors pour moi c'est important que les enfants s'impliquent dans ces règles et que ce soit eux qui les trouvent parce que ben voilà... donner les règles c'est bien joli mais ça ne leur parle pas beaucoup quoi..."*

E5: *"Mais il faut les [les règles] vivre et puis en fait je leur demande souvent à eux, ben que faut-il faire pour bien vivre en classe? Et puis c'est eux qui me disent ben "il faut lever le doigt", "il faut pas courir", ils me disent toujours dans le négatif donc moi je les tourne en positif et puis après ben voilà j'ai mes phrases aussi... Je les arrange comme ça m'arrange quoi!"*

Six enseignantes ont clairement explicité que les règles étaient imposées, mais discutées avec les élèves (E1, E4, E8, E10, E11, E12).

E1: *"Alors, on a commencé par les dicter nous-mêmes, donc nous, justement, ma collègue et moi-même. Mais après chaque fois on discute avec les enfants, pourquoi nous on vous demande quand on est dans la classe de parler doucement pendant les jeux..."*

E10: *"Alors oui ça de toutes façons parce que si ça leur tombe dessus au milieu de rien, eux ils vont se dire "tiens, c'est bizarre!", mais on va pas discuter d'une manière socioconstructiviste, déboucher sur des règles, etc. parce que ça, à cet âge-là et pis même un peu plus grands, ça vaut pas la peine... Donc là moi je leur montre les règles pis après on discute!"*

Une enseignante relève d'ailleurs que sa pratique à ce sujet s'est modifiée suite à une conférence de Richoz:

E4: *"Alors les règles elles ont jamais changé mais maintenant je les impose, je ne les négocie plus! C'est ça le grand changement! Puis ça me semblait être juste ce que je faisais parce qu'il me semblait qu'ils comprenaient mieux si c'était négocié, si c'était eux qui amenaient... Et suite à la conférence, je me*

suis dit que pour leur sécurité, c'est pas négociable! Il disait que c'était une trop grande responsabilité pour eux, de proposer eux-mêmes des règles!"

Enfin, trois enseignantes ont mentionné le fait que certaines règles viennent des enfants alors que d'autres sont imposées.

E2: "Puis parfois c'est des règles que moi j'impose parce que moi je trouve qu'il y a des choses qu'on doit respecter! Puis ça ne vient pas toujours de la classe... Il y a des choses qui sont évidentes comme marcher en classe ou bien lever la main... Des choses qui leur paraissent évidentes et puis après il y a des choses où voilà, c'est... par exemple certains enfants, on est obligés de leur dire c'est interdit de taper... Mais ils ne sont pas encore capables de se dire "si je peux pas taper c'est parce que l'autre il a mal après!" Donc ils ne sont pas encore dans cette démarche-là alors c'est imposé et puis c'est tout! Ça dépend vraiment des situations..."

Cette dernière citation met en évidence la capacité d'autonomie des élèves qui n'est pas encore suffisante chez les enfants de cet âge. Nous avons relevé cet élément dans le cadre conceptuel en nous appuyant sur une citation de Richoz (2009), qui mentionnait l'immaturité et le manque de responsabilité des enfants. Une enseignante a d'ailleurs fait le lien avec le PER en disant:

E6: "Dans le PER, ils proposent de construire les règles avec les enfants... Pas si petits! Ou alors il y a un type de règles qu'on dira secondaires, qui sont négociables..."

Nous pouvons donc remarquer que, quelle que soit la manière d'introduire les règles et de les présenter, elles sont à chaque fois expliquées aux enfants. Ainsi, derrière chaque manière de procéder, il existe la volonté d'informer les élèves sur ce qui est attendu d'eux, mais également sur les raisons de ces attentes ainsi que sur le "quand" et le "comment", comme le recommandent Archambault et Chouinard (2009). Le rôle primordial de certaines règles peut également être deviné dans les propos des enseignantes. En effet, Richoz (2009) le dit: il existe des règles *essentiels* qui doivent être présentes quel que soit le degré d'enseignement. Nous pouvons percevoir cette réalité dans les discours des enseignantes, pour lesquelles certaines règles doivent obligatoirement exister. C'est pour cette raison que nous affirmons que les enseignantes décident des règles, en tout cas des règles *essentiels*. Elles semblent donc bien conscientes de la nécessité d'imposer certaines règles, afin d'instaurer un climat de travail adéquat et rejoignent ainsi Moal (2013) selon qui la socialisation des enfants est une condition primordiale pour accéder aux savoirs. Une enseignante relève d'ailleurs qu'on ne peut pas inventer des règles:

E10: "Je veux dire on ne peut pas inventer des règles tout d'un coup: "Ha ben non, il ne faut pas, j'sais pas, sauter sur un pied!" Non on va toujours avoir des choses qui sont logiques!"

Relevons qu'une grande majorité des enseignantes interrogées (11 sur 12) affichent les règles dans la classe, soit sous forme d'images ou alors de photos des élèves. L'importance de rappeler les règles régulièrement, comme le conseille Richoz (2009) est présente dans les propos de toutes les enseignantes.

E9: "Et puis après jusqu'aux vacances d'octobre, tous les matins il y en a un qui répète les règles de l'école, qui les redit chaque matin... Alors au début on dit ensemble puis après c'est l'ami du jour qui va au tableau puis qui explique!"

E10: "Donc qu'ils [les élèves] aient vécu la règle, qu'ils aient vu la règle, qu'ils aient entendu la règle, et puis on les répète, on les répète, on les répète..."

Le lien avec les connaissances antérieures

Toutes les enseignantes interrogées ont relevé la nécessité de faire des liens avec ce que les enfants connaissent, afin d'apporter du sens aux règles instaurées en classe.

Sept enseignantes ont mentionné qu'elles avaient recours aux liens généraux afin de mettre en évidence la nécessité d'avoir des règles dans un groupe.

E4: *"Je leur explique vraiment les règles avec des exemples! Sur la sécurité par exemple, on avait parlé de la sécurité routière, qu'il y a des règles dans la rue, il y a des règles à la maison, quelles sont les règles à la maison?"*

E11: *"C'est très important de comparer avec la maison, parce que le pourquoi d'une règle est important pour l'enfant, faut pas juste lui imposer la chose!"*

L'ensemble des enseignantes nous a parlé de situations durant lesquelles elles font des liens particuliers entre les règles ou les comportements et leurs fonctions. Ces liens peuvent apparaître lors de discussions avec les élèves ou suite à des activités mises en place par les enseignantes et durant lesquelles les élèves peuvent vivre l'absence ou la présence de règles.

E10: *"Pourquoi est-ce qu'on n'a pas le droit de courir partout? Alors ben voilà, il y a ceux d'en dessous qui entendent le bruit, on peut tomber, on peut se faire des accidents! Ça ils ont très bien remarqué quand on était à la gym, si on les laisse courir, il y a un ou deux accidents après quelques minutes..."*

E2: *"Tout à coup je leur demande de raconter quelque chose tous ensemble, puis ils me racontent! Puis après on se dit: "Alors est-ce que vous avez entendu ce qu'il a dit?" "Non moi j'ai pas entendu! On essaie de trouver une solution, comment est-ce qu'on peut faire... Et là il y a toujours quelqu'un qui dit : "Ah mais moi mon grand frère à l'école il lève la main!" Alors voilà on essaie de mettre en situation, de vivre les situations qui nous posent problème!"*

E9: *"On met les chaises partout au milieu du passage après on essaie de marcher puis là on voit que c'est pas possible, on risque de se faire mal, on peut pas passer, ça fait des embouteillages! Alors là ils vont pousser la chaise comme il faut!"*

Ces liens particuliers peuvent aussi être faits en mettant à profit des situations spontanées qui apparaissent dans la classe.

E3: *"Donc pendant les jeux spontanés, je profite souvent en début d'année d'arrêter les jeux puis de dire: ben voilà, là il y a un problème, qu'est ce qui se passe? Quelles solutions on peut trouver? Et puis c'est comme ça qu'ils intègrent petit à petit en fait... C'est vraiment en le vivant parce que la théorie... C'est des mots donc ça ne leur parle pas vraiment!"*

E6: *"Il y a des petits moments de bonheur, par exemple un grand moment de silence, tout le monde travaille tout tip top, je les arrête et voilà, à quoi ça sert le silence, voilà! Ils croient juste que les règles elles sont là pour les enquiquiner en fait! Donc pour qu'ils comprennent à quoi ça sert..."*

E11: *"Une image, une théorie, ça vaut rien pour eux! Tandis qu'un après-midi où il y aura beaucoup de bruit, peut-être un ou deux enfants qui viennent se plaindre, là on peut stopper le tout et expliquer : "Voilà, pourquoi est-ce qu'on a mal à la tête? Pourquoi est-ce qu'on est fatigué, énervé? Parce qu'il y a trop de bruit!" On va essayer de faire le silence et puis apprécier ce calme, puis là ils vont comprendre!"*

Nous voyons que des liens sont établis par toutes les enseignantes interrogées afin d'aider l'élève à comprendre la fonction d'une règle ou d'un comportement. Archambault et Chouinard (2009) ont insisté sur cet aspect en soulignant qu'"il est plus facile pour l'élève de comprendre un mode de fonctionnement et d'y adhérer lorsqu'il en connaît les raisons"(p. 89). Toutes les enseignantes, à travers leurs pratiques, mettent en évidence l'importance de passer par le vécu, de vivre des situations concrètes. D'un point de vue conceptuel, Bodrova et Leong (2012) insistent sur l'importance de relier les nouveaux concepts à des actions. Les caractéristiques cognitives des élèves de l'école enfantine nécessitent encore de faire le lien avec des événements concrets.

De plus, les enfants d'âge préscolaire ne sont pas encore tous capables de réguler de manière autonome leur comportement; ils ne parviennent pas à généraliser des règles (Bodrova & Leong, 2012). Lors d'un entretien, une enseignante a mis en évidence l'importance pour l'enfant de découvrir le sens et la fonction des règles, afin de l'amener à cette autonomie, à la capacité de gérer son comportement:

E7: "Je trouve qu'en rendant les enfants autonomes, ils sont plus conscients de leur comportement! Et puis je suis surprise des fois de voir la maturité quand même qu'ils arrivent à avoir, d'être capables de... non seulement d'avoir pris conscience de leur comportement ou des outils qu'ils devraient avoir face à une situation mais de pouvoir les transmettre à d'autres! [...] Si on ne met pas les enfants dans des situations où c'est eux qui réfléchissent sur leur comportement, on n'arrivera pas à cette autonomie-là!"

La démonstration

La démonstration est une étape qui est moins ressortie dans les discours des enseignantes interrogées. Du moins, elle n'est pas spécifiquement apparue comme étant une technique utilisée par les enseignantes, mais plutôt comme quelque chose de naturel, de spontané.

Deux enseignantes ont mentionné le rôle important que joue le comportement de l'enseignante dans la démonstration des règles.

E5: "La démonstration par l'enseignant, par exemple, ben oui, c'est tout à fait ça, il faut qu'on leur montre l'exemple, puis comme ils sont toujours par mimétisme à cet âge-là donc c'est plus facile pour eux!"

Quatre enseignantes ont mentionné que, dans une classe à deux degrés, les élèves de première enfantine intègrent plus facilement les règles, en imitant les enfants plus âgés.

E9: "Pour le groupe ben voilà, comme il y a les deuxièmes qui montrent quand même l'exemple, qui connaissent les règles, c'est plus facile pour les premières de se mettre dans le bain..."

Une enseignante utilise, au début de l'année, la démonstration par tous les enfants, en utilisant une caméra afin qu'ils puissent se voir par la suite et réguler leur comportement.

E10: "Par exemple on va se changer au vestiaire, moi je prends mon petit appareil photo, je les filme, et puis ils essaient de faire le mieux possible et après on regarde sur notre tableau puis on voit tout de suite tiens, lui, qu'est-ce qu'il a fait? Il a commencé à causer... Et lui qu'est-ce qu'il a fait? Ben il sautait partout..."

Nous ne mettons cependant pas en doute que les enseignantes utilisent la méthode de la démonstration, mais nous pensons qu'elle s'intègre à d'autres étapes, notamment lors des exercices de l'étape précédente et surtout lors de l'étape suivante.

La pratique guidée et autonome

La pratique guidée, sous forme d'exercices à proposer aux élèves avec le soutien de l'enseignante, est revenue dans tous les entretiens.

E12: *"Effectivement il y a des activités à mettre en place au début d'année, surtout avec les premières enfantines, apprendre à lever la main, à descendre la chaise doucement, à pas faire de bruit, à la remonter, alors ça on a travaillé pendant un moment..."*

La pratique guidée ne se fait pas forcément lors d'activités planifiées, mais s'effectue sur le vif, dans l'action.

E2: *"La pratique guidée et autonome ben voilà, quand il y a des enfants par exemple qui n'arrivent pas du tout à s'exprimer, à dire vraiment ce qu'ils pensent, ben j'essaie de... Tu dois lui dire que là ça te fait mal quand il te fait ça alors dis-lui! "Ça me fait mal quand tu me serres le bras", puis il répète voilà... Certains élèves n'arrivent pas à exprimer puis ils tapent! Donc on passe aussi beaucoup par cette étape-là!"*

E5: *"Mais c'est tout le temps, c'est tout le temps qu'on les [les règles] entraîne... et souvent je les dis, je les verbalise ben lorsque voilà, si je donne une consigne et bien avant d'avoir fini, si je vois qu'avant d'avoir fini la phrase ils sont déjà en train de faire un demi-tour et puis de partir, je leur dis: "J'écoute jusqu'au bout ce que la maîtresse a à dire!" Donc je les reverbalise mais dans l'action, comme ça pour eux c'est plus parlant en fait!...] Mais on ne va pas l'entraîner spécialement, c'est dans le vécu de la classe, de tout le temps!"*

Ces citations mettent en évidence l'importance pour l'enseignant de verbaliser les consignes, les comportements à adopter. Comme expliqué dans le cadre conceptuel, l'autorégulation est un processus complexe qui se réalise durant l'école enfantine (Bodrova & Leong, 2012). Mettre des mots sur les comportements à adopter constitue un étayage primordial afin que l'élève puisse s'approprier ces consignes, sans lesquelles il ne parviendrait pas à ajuster son comportement. Nous avons également relevé que le jeu symbolique est une activité maîtresse dans le développement de l'autorégulation, puisque les règles du jeu ainsi que les autres enfants agissent comme une sorte d'étayage. Une enseignante relève à ce propos:

E3: *"Et puis les jeux spontanés pour moi c'est aussi beaucoup d'exercices de discipline! Finalement, ils sont libres mais ils doivent quand même... C'est là qu'ils doivent le plus respecter les règles je dirais!"*

Avant d'être capable de réguler son propre comportement, l'enfant agit comme une régulation externe pour les autres élèves, puisqu'il remarque – et fait remarquer – les comportements qui ne suivent pas les règles. Nous avons vu dans le cadre conceptuel que ce phénomène est normal et qu'il signifie que l'enfant parvient peu à peu à généraliser les règles; cette étape constitue un pas vers l'autorégulation (Bodrova & Leong, 2012). Plusieurs enseignantes ont d'ailleurs relevé qu'il arrive fréquemment que les enfants font des remarques aux autres élèves, sans se rendre compte qu'eux même n'appliquent pas les règles.

Autre point à soulever, la nécessité de mettre en place des situations d'apprentissage réelles et signifiantes (Archambault & Chouinard, 2009). Rappelons ce que Meirieu disait à propos de la discipline scolaire: "La question de la "discipline scolaire" est bien souvent mal posée. Elle est coupée des objectifs de l'école et, en particulier, de ses objectifs d'apprentissage" (Meirieu, 2009). L'auteur souligne que l'école maternelle est justement un lieu privilégié d'articulation entre les apprentissages cognitifs et le respect des règles de vie, le *vivre ensemble*. Plusieurs enseignantes semblent partager cet avis. Ainsi, cet

élément est apparu dans la dernière citation, mais également dans le discours d'autres enseignantes:

E10: *"En infantine, il y a souvent énormément de branches dans une activité, donc les règles de classe c'est toujours quelque chose qui est en filigrane!"*

E11: *"Moi je pense que j'intègre vraiment à toutes les leçons! Les règles elles sont toujours présentes!"*

Le bilan de l'apprentissage

Concernant le bilan de l'apprentissage, cinq enseignantes nous ont rapporté qu'elles prévoyaient des moments spécifiques pour évaluer le comportement des enfants. Pour la majorité de ces professionnelles (4 sur 5), le bilan s'effectue de manière quotidienne, alors que pour l'enseignante restante, il se passe de manière hebdomadaire, tous les vendredis. Il peut se faire de manière collective (4 sur 5) ou alors sous forme d'auto-évaluation (1 sur 5).

E9: *"Alors chaque soir on regarde ensemble... Alors c'est eux d'abord qui doivent me dire comment ils pensent que la journée s'est passée, puis chaque soir voilà on regarde, est-ce qu'on a bien fait? Qu'est-ce qu'on aurait pu faire mieux? Pourquoi?..."*

Plusieurs enseignantes (4) ont également expliqué qu'un bilan était effectué lorsqu'un problème se présentait, en demandant à l'enfant d'évaluer son comportement, ou alors à la suite d'une activité.

E7: *"Puis après on discute: 'Comment ça s'est passé dans le groupe?' Chacun a son mot à dire, puis quand il y a eu des réussites: 'Pourquoi ça s'est bien passé?' Essayer de mettre... de dire pourquoi... Et puis dans les groupes où ça s'est mal passé de dire pourquoi... Puis du coup, ils apprennent des uns des autres..."*

Cette manière de faire respecte parfaitement les caractéristiques cognitives des enfants de l'école infantine, telles que nous les avons définies dans le cadre conceptuel. Pour rappel, Bodrova et Leong (2012) soulignaient que l'appropriation d'un nouvel outil devait se réaliser dans un premier temps de manière interpersonnelle, c'est-à-dire avec d'autres personnes, avant d'être maîtrisé de manière autonome.

Une enseignante pointe du doigt sa tendance à ne pas évaluer les comportements des élèves, tant que ces derniers respectent les règles. En effet, elle dit que tant que les règles sont respectées, elle oublie de faire un retour aux élèves, pourtant nécessaire.

En résumé, la majorité des enseignantes (9 sur 12) ont mentionné l'étape du bilan comme étant intégrée dans leur pratique. Cette étape semble aussi agir comme un étayage, en mettant en mots les comportements à adopter et les régulations à apporter; les élèves peuvent ainsi se les approprier progressivement. Nous pouvons toutefois relever, au vu de ce qui a été développé dans le cadre conceptuel sur la manière dont les enfants apprennent à cet âge, qu'il est plus adapté de commencer ce processus collectivement, sous la conduite de l'adulte.

Les réponses aux problèmes de discipline

Comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel, les sanctions participent également, selon certains auteurs, à l'enseignement des règles (Halmos, 2008; Poisson & Sarrasin, 1998). Voyons donc ce qui est ressorti à ce sujet dans les entretiens, en réponse à la question: "Que faites-vous lorsqu'il y a des problèmes de discipline?"

Une remarque préalable doit être formulée: le terme *sanction* est à considérer au sens large et ne désigne pas, dans ce travail, un type particulier d'actions. En effet, comme nous l'avons dit dans le cadre conceptuel, évaluer la pertinence des sanctions utilisées n'entre pas dans le cadre de notre recherche. Nous allons donc nous contenter de présenter succinctement les éléments qui apportent un nouvel éclairage à notre objet d'étude.

Toutes les enseignantes interrogées utilisent des sanctions en réponses aux problèmes de discipline. La moitié des enseignantes utilise l'exclusion momentanée du groupe comme mesure principale, alors que l'autre moitié adapte la sanction en fonction de la situation et du problème rencontré.

Une enseignante souligne que la sanction permet de faire prendre conscience à l'enfant qu'il a commis une erreur. Si nous tirons un parallèle avec ce qui a été dit dans le cadre conceptuel, il semblerait donc que cette enseignante va dans le sens des propos d'Halmos (2008) pour qui les sanctions aident l'enfant à comprendre ce qui est interdit. Dans le même ordre d'idées, cette enseignante rajoute:

E1: "Il faut qu'il y ait une sanction parce que s'il n'y a pas de sanction, pourquoi finalement respecter la règle?"

Cette idée est également soulignée par deux autres enseignantes:

E11: "Quand il y a des règles, il y a forcément des sanctions parce que sinon il n'y a pas de but à une règle, si on la transgresse sans danger!"

Nous pouvons donc poser l'hypothèse que, pour que l'enfant comprenne une règle, la sanction est nécessaire. Ceci rappelle fortement la vision des tenants du béhaviorisme qui partagent l'idée suivante: "Le comportement est donc appris à partir des conséquences ou des effets qu'il produit sur l'environnement" (Archambault & Chouinard, 2009, p. 113). Cinq enseignantes utilisent d'ailleurs des récompenses, en plus des sanctions.

Deux enseignantes vont au-delà du "simple" fait de sanctionner et insistent sur l'importance de discuter avec l'enfant afin de l'amener, progressivement, à exprimer pourquoi il y avait un problème, qu'est-ce qui a dysfonctionné. Ainsi, la sanction aide l'enfant à saisir les fonctions des règles et des sanctions en vigueur. Cette nécessité de mettre du sens sur les règles a été maintes fois répétée dans cette recherche, aussi bien dans les références théoriques de la première partie que dans ce qui a été observé chez les enseignantes. En mettant des mots sur les comportements à adopter, l'enseignante accompagne l'enfant dans l'acquisition de sa capacité à réguler son comportement (Bodrova & Leong, 2012).

Certaines enseignantes (3) avertissent l'enfant, une ou plusieurs fois, avant d'appliquer la sanction.

E8: "La première fois on interpelle l'enfant [...]. On le fait une fois, deux fois, la troisième fois, il est exclu du groupe!"

Cette manière d'agir participe également à la construction de l'autorégulation, comme l'expliquent Poisson et Sarrasin (1998), en mettant en évidence la nécessité de donner des avertissements avant de sanctionner; de cette manière, l'enfant prend conscience de sa capacité grandissante de réguler de manière autonome son comportement.

Ainsi, toutes les enseignantes utilisent la sanction. Il semble donc que ces mesures ont un rôle à jouer dans l'enseignement des règles; c'est en tous cas ce qui a été explicitement mentionné par un tiers des enseignantes. Ce constat concorde avec le fait que les élèves de l'école infantile font partie d'un stade où la morale a sa source à l'extérieur du sujet; ils évaluent leurs comportements en fonction des règles établies provenant d'une autorité adulte et en fonction des sanctions et des récompenses que cela entraîne (Richoz, 2009).

Avant de clore cette partie, nous souhaitons encore aborder un aspect de l'enseignement des règles: la démarche proposée par Archambault et Chouinard (2009) est un processus qui nécessite une planification. Dans notre guide d'entretien, la question "Planifiez-vous cet enseignement?" nous a permis d'obtenir les réponses suivantes:

La majorité des enseignantes (11 sur 12) nous ont clairement dit qu'elles planifiaient l'enseignement des règles, surtout au début de l'année. Par la suite, quatre nous ont rapporté qu'elles adaptaient cet enseignement en fonction des besoins.

E2: "Alors au début de l'année, oui, je planifie un peu parce qu'il y a des nécessités de début d'année! Puis après c'est souvent en cours de route suivant des besoins que je vois de la classe. [...] C'est en fonction de ce qu'on vit, du groupe! Une règle c'est ce qui est nécessaire pour vivre en groupe donc il y a peut-être des choses qui fonctionnent très bien avec certains groupes et pas avec d'autres... Donc c'est à chaque fois différent!"

Une enseignante (E11) nous a expliqué qu'elle ne planifiait pas vraiment l'enseignement des règles, puisque chaque année, le groupe d'élèves étant différent, les besoins peuvent varier.

Suite à ces résultats, force est de constater que toutes les enseignantes interrogées accordent une place légitime à l'enseignement des règles, à l'école infantine. Preuve en sont les nombreuses réflexions dans les discours des enseignantes. Sans plus de commentaires préalables, nous en livrons quelques-unes ici:

E1: "La discipline, c'est la mise en place des règles de classe...de tout... C'est très long au début! Où je range les pantoufles, comment, pourquoi je suspends la veste... Franchement au début, on a l'impression qu'on ne fait pas de l'école, que c'est ça qu'il faut mettre en place...Et si on n'arrive pas à mettre en place ça, c'est très pénible après! Par contre si les règles de comportement, de discipline sont vraiment bien établies, c'est du bénéfice..."

E9: "Oui, parce que finalement, c'est ça qu'ils doivent aussi apprendre à l'école infantine! Ça ne vient pas d'un coup, des fois c'est clair que c'est tout un apprentissage et puis ça prend du temps! [...] C'est normal, ils doivent apprendre, ils n'ont pas appris! Ils ne peuvent pas... Ça peut pas leur tomber du ciel! C'est comme les maths, c'est comme le français... La socialisation c'est aussi ça! Le respect des règles, apprendre à être gentil avec les copains..."

E10: "Avec les élèves de première infantine, ça c'est l'apprentissage du premier mois les règles de classe, la vie à plusieurs... On ne fait que ça les premières semaines, les premiers mois... Et des fois il faut poursuivre bien au-delà! [rires]"

Nous pouvons entrevoir l'enjeu qui se situe derrière la première rencontre des enfants avec les règles scolaires et ces différents propos font ressortir ce que Nanchen disait concernant l'entrée à l'école: "Ce sera l'occasion d'un apprentissage important car cette fois-ci pas question que la loi s'adapte à l'enfant, c'est l'enfant qui doit s'adapter à la loi" (Nanchen, 2002, p. 128). Cet apprentissage nécessite d'ailleurs du temps et les citations précédentes rejoignent ce que Boynton et Boynton disaient: "Le temps passé à enseigner le système d'encadrement disciplinaire et ses règles et procédures est un investissement qui rapporte beaucoup en ce qui concerne l'augmentation du temps d'apprentissage, les comportements plus centrés sur la tâche et une meilleure satisfaction dans votre travail. (2009, p. 36). Rappelons également ce que Moal disait, au risque de nous répéter: "La socialisation est une condition nécessaire pour accéder aux savoirs" (2013, p. 70)

En conclusion, ce qui ressort de ces résultats, au-delà de chaque étape, c'est l'importance non seulement de présenter les règles aux enfants, mais aussi de faire des liens significatifs afin que les élèves cernent les raisons et les fonctions des règles. Les propos des enseignantes semblent également univoques en ce qui a trait à la place de l'étayage dans l'enseignement des règles ainsi qu'à la nécessité de faire vivre les règles aux enfants continuellement, dans chaque activité. Ces constatations rejoignent ce qui a été développé tout au long du cadre conceptuel et respectent, de manière générale, les caractéristiques des élèves d'âge préscolaire. Toutes les enseignantes interrogées s'accordent également sur la nécessité de sanctionner si les règles sont transgressées. Les manières de faire des enseignantes interrogées nous paraissent donc relativement similaires.

6.3 *Lien entre l'enseignement des règles et les problèmes de discipline*

À partir des résultats ci-dessus, nous allons maintenant nous interroger sur un éventuel lien entre la manière d'enseigner les règles et les problèmes de discipline. Cette troisième partie a donc pour projet de répondre à la dernière sous-question de recherche: "Existe-t-il des différences dans la fréquence des comportements indisciplinés entre les classes où les règles font l'objet d'un enseignement et les autres classes? Qu'en pensent-les enseignants?"

Nous pouvons d'ores et déjà noter un obstacle de taille puisque, dans toutes les classes concernées par notre enquête, les règles font partie d'un processus d'enseignement. La comparaison s'en trouve donc fortement complexifiée. Nous allons tout de même tenter d'apporter des éléments de réponses à cette question, en nous intéressant à ce qui a été observé sur le terrain, à travers les propos des enseignantes et selon leur propre perception.

Comme nous l'avons vu auparavant, trois personnes doivent faire face dans leur pratique quotidienne à de graves problèmes de discipline, qui perturbent leur enseignement. Pour l'une d'entre elles, qui s'avère être le seul homme de notre échantillon, sa classe est composée d'enfants de première enfantine, divisées en deux sous-groupes: un premier groupe d'enfants fréquentent l'école uniquement le matin et les autres viennent uniquement l'après-midi. L'enfant qui présente des difficultés de comportement vient à l'école le matin. Pour les deux groupes, l'enseignement des règles a été sensiblement similaire, pourtant, le matin l'enseignant rencontre fréquemment des problèmes de discipline.

E10: "Je vois énormément de différences entre le matin et l'après-midi, où j'ai répété plein de choses puis j'ai utilisé des systèmes que j'ai fait le matin parce qu'il y avait des soucis! Je les ai réutilisés l'après-midi parce que je ne vais pas les enlever pour l'après-midi puis les remettre! Alors voilà... Et puis l'après-midi ben voilà, c'est le jour et la nuit!"

Cet élément nous amènerait à penser que les problèmes de discipline, en tous cas dans cette situation, n'ont pas de liens évidents avec la manière d'enseigner les règles. En effet, bien que les règles aient été enseignées de manière identique, un groupe d'enfants est plus difficile que l'autre. Ceci nous amène à conclure qu'au-delà de l'enseignement des règles, de nombreux autres facteurs entrent en jeu dans les problèmes de discipline. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que, dans les trois classes les plus difficiles, il s'agit d'un, voire de deux élèves qui perturbent l'enseignement. Et à chaque fois, ces élèves semblent présenter des comportements qui dépassent le simple cadre éducatif. Les enseignantes ont évoqué pour ces enfants des suspicions de troubles plus importants, comme le trouble de l'attention avec hyperactivité. Ceci rejoint ce que nous avons déjà dit quant à l'importance de différencier les comportements perturbateurs relevant d'une approche éducative et les réels troubles du comportement qui supposent un suivi psychologique (Blin & Gallais-Deulofeu, 2004). Ces élèves disposent d'ailleurs tous d'un système de discipline différent des autres et donc d'un enseignement des règles également adapté.

D'autres propos tendent à mettre en évidence un lien entre la manière d'enseigner les règles et les problèmes de discipline. Une enseignante nous a relaté son expérience de l'année précédente, avec une classe difficile; son enseignement était alors clairement perturbé, contrairement à cette année. Lors de notre entretien, elle a relevé le fait que, l'année passée, il n'y avait que des élèves de deuxième enfantine, contrairement à cette année où les deux degrés composent sa classe. Et elle avoue avoir peut-être consacré plus de temps, cette année, à l'enseignement des règles:

E4: *"Et le fait d'avoir les premières peut-être que j'ai pris plus de temps à mettre en place les règles! Ça c'est possible..."*

Dans cette situation, l'enseignement des règles pourrait jouer un rôle et être lié, en partie du moins, à la fréquence des comportements indisciplinés.

Sept enseignantes ont mentionné qu'elles percevaient une différence entre le début de l'année scolaire et le reste de l'année où, suite à l'enseignement des règles, les problèmes de discipline étaient bien moindres. De ces observations nous pouvons déduire que l'enseignement des règles a une influence sur la fréquence des comportements indisciplinés.

E10: *"Alors au début c'est pas des écoliers les premières enfantines! C'est des enfants qui débarquent de leur univers familial qui est des fois à l'opposé d'un autre! [...] Alors après, au fur et à mesure, ben ils arrivent à devenir un peu écoliers, ils arrivent à devenir un petit peu socialement intégrés dans le groupe classe!"*

E2: *"Alors au début de l'année c'est assez fastidieux quand même, ça prend un peu de temps l'intégration des règles par les enfants! Et puis souvent au début de l'année, on aimerait que ça marche tout de suite, puis ça marche jamais tout de suite... Donc du coup voilà, mais en général, moi je dirais que maintenant je vois qu'ils ont intégré les règles et qu'ils le disent aux autres : "Ah tu sais, tu dois pas faire comme ça!" ou "viens tu peux lui dire!" Enfin, ils interagissent entre eux! Ils sont dans le vestiaire et chuchotent: "Tu dois pas parler fort, les copains travaillent!" Il y a tout un travail, de loin pas tous les élèves, mais on voit déjà ceux qui disent bon ben, j'ai compris ce que c'est que les règles de l'école, ce que c'est de vivre ensemble, pourquoi on applique certaines règles, surtout ça aussi!"*

Cette enseignante insiste sur l'importance non pas seulement d'appliquer les règles mais également de comprendre leur sens et leurs fonctions. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, c'est un aspect très important dans l'enseignement des règles, qui est ressorti des propos de toutes les enseignantes. Pour que l'enfant adhère plus facilement à un mode de fonctionnement, il doit en connaître les raisons (Archambault & Chouinard, 2009).

Afin de pouvoir cerner un éventuel lien entre la manière d'enseigner les règles et la fréquence des problèmes de discipline, nous avons voulu savoir si la pratique des enseignantes interrogées avait évolué durant leur carrière et si elles avaient observé des différences quant aux comportements indisciplinés. Ainsi, nous leur avons posé la question: "Est-ce que votre pratique à ce sujet a évolué durant votre carrière? Si oui, avez-vous observé ou observez-vous une différence par rapport à la fréquence des comportements indisciplinés?"

Quatre enseignantes nous ont dit que leur manière d'enseigner avait évolué et qu'elles percevaient une différence sur les problèmes de discipline (E2, E3, E7, E9).

E9: *"On a beau dire, ils nous disent à la HEP attention, la première année, il faut passer beaucoup de temps sur les règles! Mais au début on a l'impression,*

la première année, qu'on a tellement de choses à faire par rapport au programme, on est stressée, on veut vite passer... Puis c'est vrai que des fois après effectivement toute l'année après il faut rappeler les règles..."

E2: "Moi avant j'affichais les règles au tableau par exemple, comme j'ai dit avant, on nommait les règles, tu dois respecter ça... Puis par exemple cette année, on ne s'est même pas posé la question avec ma collègue, on n'a pas du tout affiché les règles de classe! Puis en fait ça fonctionne bien parce que c'est vrai que les règles ils les connaissent, ils savent citer les règles... Et ils savent les respecter! Donc j'ai l'impression que ça marche bien parce que c'est inclus dans la vie de tous les jours et puis que forcément ça ressort à un moment donné dans une situation ou l'autre, donc elles sont remises sur le tapis quoi... C'est un enseignement qui fait partie de la vie de classe pis qu'on essaie toujours de lier à pourquoi on doit faire comme ça! Ils savent très bien, parce que ça fait partie de la vie de groupe!"

E7: "Je crois que maintenant je fais beaucoup plus confiance en l'enfant... Avant j'étais beaucoup plus directive... directive dans le sens... je pense que je tenais bien la classe, apparemment ils étaient bien tenus, mais pas pour les mêmes raisons! Donc avant c'était plus : ils n'avaient pas le droit de faire ci, ça, tandis que maintenant quand ils ont un comportement adapté, c'est parce que quelque part ils sont devenus plus mûrs, ils ont plus intégré les comportements!"

Cette dernière citation est particulièrement intéressante et fait ressortir l'hypothèse que la manière d'enseigner les règles n'influe pas forcément sur la fréquence des comportements indisciplinés mais plutôt sur les raisons qui encouragent l'enfant à suivre ou non les règles mises en place. La notion d'*enseignement* est donc clairement mise en avant. L'enfant ne se contente pas que de suivre ce que l'enseignant lui demande, il est conscient des raisons pour lesquelles il agit de cette manière.

Cinq enseignantes ont vu leur manière d'enseigner les règles évoluer mais par contre elles ne pensent pas que cela a une quelconque influence sur la fréquence des comportements indisciplinés (E4, E5, E6, E10, E11).

E5: "Non, je n'ai pas toujours fonctionné la même chose, je pense que là maintenant dans ma tête, c'est je pense nettement plus clair! [...] Mais bon, j'ai toujours instauré des règles, ça c'est sûr, mais peut-être pas sous la même forme!"

Et quand nous demandons à cette enseignante si elle voit une différence sur les comportements indisciplinés, elle répond:

"Non alors pas du tout, parce que ça dépend tellement du groupe! J'avais la même chose il y a trois ans en arrière, ces mêmes règles, avec un groupe très difficile donc franchement, non, non, c'est pas la panacée!"

Une enseignante justifie le fait que la fréquence des comportements indisciplinés n'est pas modifiée de cette manière:

E10: "Je veux dire il y a aussi les enfants, il y a plein de facteurs donc on ne peut pas se dire: "Tiens, cette année j'ai mal fait la discipline, j'ai mal appris donc il y a tout qui va foirer!" Non, il y a plein d'autres facteurs! Mais c'est vrai que si on ne fait pas bien ce point-là au début d'année, ouais, c'est tendu de rattraper!"

Cependant, elle met en évidence que si l'enseignement n'est pas fait correctement, c'est plus difficile par la suite.

En ce qui concerne les trois autres enseignantes, leurs pratiques ne semblent pas avoir évolué pour deux d'entre elles, alors que la dernière ne parvient pas à dire si les comportements indisciplinés ont été influencés ou non par son enseignement (E1, E8, E12).

La deuxième partie de la sous-question vise la mise en évidence des avis des enseignantes à ce sujet. Parallèlement à ce qu'elles ont dévoilé sur l'évolution de leurs pratiques, nous leur avons donc posé la question: "Pensez-vous que la manière dont les règles sont transmises aux élèves a une influence sur les comportements indisciplinés?" Voici un graphique résumant les réponses des enseignantes:

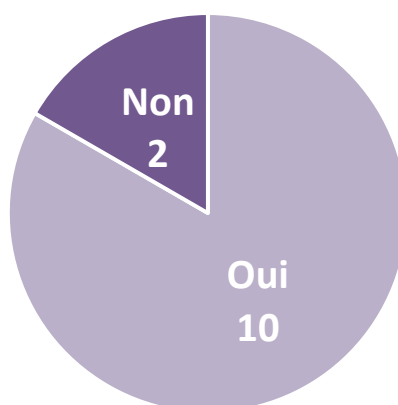


Figure 2: Réponses des enseignantes à la question: "Pensez-vous que la manière dont les règles sont transmises aux élèves a une influence sur les comportements indisciplinés?"

Il est intéressant de noter que dix enseignantes sur douze pensent que l'enseignement des règles joue un rôle sur la fréquence des problèmes de discipline.

E1: "Je pense que oui parce que je pense qu'une [enseignante] qui fait que de les afficher et qui ne fait pas tout le travail derrière d'expérimentation, elle va mettre probablement plus de temps à les mettre en place!"

E3: "Alors je pense que ça peut avoir un impact oui, parce que justement, si on lance les règles comme et puis qu'il n'y a pas d'implication de l'élève ça ne va pas du tout lui parler, ça va pas lui faire du sens, donc je pense que ça peut!"

E10: "Si on les [règles] voit en vitesse, et puis qu'ils ont à moitié compris, qu'ils se soient pas vraiment dit pourquoi on doit les faire, oui évidemment, ça leur passera au-dessus!"

E11: "Expliquer non, montrer, démontrer je dirais plus que expliquer... Parce que les théories pour les enfants ça veut rien dire! [...] Tant qu'ils ne l'ont pas vécu, ils ne vont pas le comprendre!"

De ces citations ressort très clairement, encore une fois, l'importance de mettre du sens sur les règles et de permettre aux élèves de les vivre. Ce constat rejoint ce qu'Archambault et Chouinard disent: "La mise en place des règles et des procédures est certainement beaucoup plus exigeante que le simple exposé des règles de la classe" (2009, p. 97). Une enseignante a expliqué que, selon elle, au-delà de l'enseignement, c'est surtout la manière dont les règles sont tenues par la suite qui importe; les sanctions jouent donc un rôle non négligeable, constat que nous avons déjà fait auparavant.

Comment expliquer alors que seulement un tiers des enseignantes interrogées ont remarqué une différence dans la fréquence des comportements disciplinés, alors que dix d'entre elles ont dit avoir modifié leur pratiques durant leur carrière? Nous pensons que la réponse à cette question est à chercher dans deux éléments: d'une part, même si leur

pratique a évolué, les règles ont certainement toujours fait l'objet d'un apprentissage. D'autre part, et là se situe un point important, les cinq enseignantes qui ont fait leur formation il y a plus de 20 ans, nous ont rapporté qu'elles percevaient un grand changement dans les problèmes de discipline qu'elles rencontraient. Nous pouvons donc déduire que, parallèlement à leur manière d'enseigner, de nouveaux comportements ont fait leur apparition. Cette constatation a été relevée par Forster qui souligne que "les violences et les incivilités ont acquis une plus grande visibilité et deviennent plus fréquentes" (2013, p. 4). Nous l'avons vu dans la problématique, de nombreux facteurs expliquent ce phénomène, comme l'évolution de la société de consommation, l'usage de nouvelles technologies, l'absence de limites et de contrôle parental, une gestion de classe défaillante, etc. (Auger & Boucharlat, 1995; Forster, 2013; Richoz, 2009). Ces observations apparaissent d'ailleurs dans les propos des enseignantes interrogées dans le cadre de notre recherche, non seulement celles qui enseignent depuis de nombreuses années, mais également dans les discours de toutes les autres professionnelles.

Ainsi, parmi les facteurs influençant la fréquence des comportements indisciplinés, ont été fréquemment cités: le contexte familial et le cadre défaillant posé à la maison, l'évolution de la place de l'enfant, un choix non pertinent de la part de l'enseignant en ce qui concerne les activités proposées aux élèves, le tempérament de l'enfant, la taille de la classe et le nombre d'élèves, etc. Voici des extraits des réponses les plus caractéristiques:

E3: *"Je trouve qu'il y a quand même une déresponsabilisation des parents dans l'éducation de leurs enfants, que ça soit le cadre posé à la maison ou que ça soit au niveau de la présence des parents à la maison qui crée aussi beaucoup de facteurs d'indiscipline! [...] Après ça peut être aussi par rapport à l'enseignant! [...] Si on arrive pas à capter les enfants, que ce soit par les gestes, que ce soit par n'importe quoi, même les intonations, ben les enfants ils vont profiter pour partir ailleurs!"*

E5: *"Moi je pense que l'éducation ça a vraiment, vraiment une grande importance, et bien sûr la personnalité de l'élève ça c'est clair!"*

E7: *"Je pense que les règles c'est une chose, après c'est quand même la motivation de l'enfant qui fait énormément dans son comportement! Et donc si on le prend pas là où il en est, déjà si on ne fait pas des activités bien adaptées, s'il n'est pas suffisamment en activité dans ses moments d'apprentissage, ils décrochent et puis ils ont des comportements inadaptés!"*

E9: *"Il y a aussi une autre chose, c'est les rituels! [...] Ça les rassure, ils savent ce qu'ils doivent faire et puis du coup, ça passe beaucoup plus facilement, surtout pour les enfants qui ont des problèmes de comportement!"*

E10: *"Alors évidemment le contexte familial! [...] Quand je dis l'univers familial, c'est pas seulement la famille ça peut être les parents qui divorcent, un papa ou une maman qui est absent ou quelque chose comme ça, enfin il y a tout plein de configurations que je découvre chaque année, c'est ahurissant, surtout chez les petits qui racontent volontiers des choses sans cette barrière sociale que les plus grands ont... Ensuite c'est des fois les tempéraments des enfants!"*

E11: *"La classe elle-même je dirais, la surface de la classe tout bêtement, parce que s'ils sont trop confinés, il y aura plus de problèmes de discipline! [...] Et puis le matériel, l'attraction du matériel, si c'est toujours les mêmes jeux, des vieux jeux... Quand on fait quelque chose avec eux, le rythme est très important, parce que si on fait une demi-heure d'une chose qui les barbe, ben ça va pas aller!"*

En conclusion, nous observons que la majorité des enseignantes interrogées (10 sur 12) pensent que l'enseignement des règles – qui va au-delà d'une simple présentation – joue un rôle dans la fréquence des comportements indisciplinés; sept d'entre elles nous ont rapporté percevoir une baisse significative de ces comportements au fur et à mesure de la démarche d'enseignement des règles. De nombreux propos et observations, sans contredire ce constat, démontrent qu'il existe de multiples autres facteurs qui entrent en jeu dans les problèmes de discipline. Deux enseignantes (E5, E12) pensent, au contraire, que la manière d'enseigner les règles n'a aucune influence sur les comportements problématiques. Après avoir observé attentivement les avis des enseignantes et la fréquence des comportements indisciplinés, nous ne pouvons pas faire de liens pertinents quant à ces deux aspects; aucune tendance ne ressort clairement. Nous ne pouvons pas non plus relier ces résultats avec le nombre d'années d'expérience ni avec la formation suivie.

7. CONCLUSION

Arrivant au terme de ce travail, nous allons, en guise de conclusion, vérifier les hypothèses que nous avons émises au début de notre enquête et répondre à la question de recherche. Suite à cela, nous relèverons quelques constats généraux. Enfin, nous mettrons en évidence les limites de notre travail et identifierons de possibles prolongements.

7.1 Vérification des hypothèses

Premièrement, nous avons formulé l'hypothèse que l'enseignement des règles se résume, dans la majorité des classes, à la présentation des règles, sous forme d'exposé oral et/ou d'affichage dans la classe. Suite à l'analyse et l'interprétation des données, nous pouvons clairement infirmer cette hypothèse. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, toutes les enseignantes vont au-delà du simple affichage et de l'explication et intègrent les règles dans une véritable démarche d'enseignement.

La deuxième hypothèse que nous avons émise était que les élèves des classes dans lesquelles les règles n'ont pas été enseignées présentent des comportements indisciplinés plus nombreux. Malheureusement, nous ne pouvons infirmer ou confirmer clairement cette hypothèse. En effet, nous n'avons aucun point de comparaison avec des classes dans lesquelles les règles ne sont pas enseignées. Cependant, les avis des professionnelles tendent à vérifier, en partie du moins, cette hypothèse; la majorité des enseignantes pensent que la manière dont les règles sont enseignées a un impact sur la fréquence des comportements indisciplinés. Nous osons donc déduire qu'un enseignement insuffisant ou inadapté favorise les problèmes de discipline. Sept enseignantes ont du reste mentionné la baisse significative des comportements problématiques suite à l'enseignement des règles.

7.2 Réponse à la question de recherche

Après notre enquête qui s'est déroulée sous forme d'entretiens auprès de 12 enseignantes de classes enfantines et après avoir analysé et interprété les données obtenues, nous sommes en mesure de répondre à notre question de recherche, qui était formulée ainsi:

Dans quelle mesure les problèmes de discipline qui apparaissent à l'école enfantine sont-ils liés à la manière dont les règles sont transmises aux élèves ?

À la lumière de tout ce qui a été dit précédemment, nous pensons que les problèmes de discipline qui apparaissent à l'école enfantine sont liés, dans une certaine mesure, à la manière dont les règles sont transmises aux élèves. Nous sommes évidemment consciente

des nombreuses limites que comporte notre enquête et cette réponse est donc à considérer avec toutes les précautions d'usage. Néanmoins, en fonction des perceptions des enseignantes interrogées, les données récoltées donnent à penser qu'un lien peut être effectivement établi entre la fréquence des comportements indisciplinés et l'enseignement des règles. Les enseignantes l'ont souligné: il ne suffit pas de présenter les règles aux élèves, ces derniers doivent comprendre leur sens et leur fonction et doivent pouvoir les expérimenter, les vivre; l'enseignante et les autres élèves doivent jouer le rôle de régulation externe afin d'aider l'enfant à réguler progressivement son comportement de manière autonome. Car rappelons-le, il est tout à fait normal que les enfants de cet âge ne parviennent pas encore totalement à contrôler leur propre comportement. Les problèmes de discipline à l'école enfantine relèvent donc d'un manque d'autonomie cognitive et de nombreux autres facteurs. Mais, par rapport à ce qui est ressorti lors des entretiens et en considérant les apports théoriques de la première partie de notre travail, il semble évident qu'une transmission des règles ne prenant pas en compte les caractéristiques des enfants de cet âge et se résumant à une simple exposition des règles ne permettra pas aux élèves d'apprendre à maîtriser leur comportement et qu'alors les problèmes de discipline seront certainement plus fréquents.

7.3 Constats généraux

Outre les résultats déjà évoqués auparavant, cette recherche a été l'occasion de mettre en évidence quelques éléments qu'il nous tient à cœur de mentionner, même s'ils n'entrent pas entièrement dans le cadre de notre travail. À travers les témoignages reçus, il est clairement apparu que les problèmes de discipline sont effectivement au cœur des préoccupations des enseignants, comme nous le disions dans l'introduction de ce travail. Cependant, chaque enseignant vit différemment ces situations difficiles. Si pour une enseignante ces problèmes apparaissent comme un challenge, la majorité des personnes interrogées nous ont confié trouver ces situations épuisantes. Un entretien nous a particulièrement touchée en raison de la détresse que nous avons ressentie chez l'enseignante. Par ailleurs, plusieurs professionnelles nous ont fait part de leurs doutes et de leur sentiment de ne pas être à la hauteur lorsqu'elles ne parvenaient pas à gérer les comportements difficiles; elles le vivaient comme un échec personnel. Voici quelques citations qui témoignent des difficultés ressenties:

E12: *"C'est des enfants qui nous bouffent non seulement de l'énergie en classe, mais qui nous bouffent également de l'énergie à l'extérieur parce qu'on essaie toujours de trouver quelque chose!"*

E5: *"Il y a trois ans en arrière je me disais je crois que je ne peux plus, je crois que je suis plus faite pour enseigner..."*

E6: *"Si un enseignant aujourd'hui ne prend pas soin de sa vie, de sa vie même je dirais intérieure, de son équilibre, tu vas au casse-pipe ! Ouais, moi je pense que t'es obligé de faire un travail sur toi, de savoir prendre du recul, de savoir te ménager, de lâcher prise... Il y a des choses qu'on a appris à faire, qu'on est capable de faire, qu'on a le droit de faire, pis il y a des choses qu'on ne sait pas, point ! Quand je ne sais pas je demande de l'aide et puis voilà!"*

Nous avons défendu, dans la problématique, la nécessité pour l'enseignant de se remettre en question et d'envisager qu'il joue éventuellement un rôle dans l'apparition des comportements indisciplinés. C'est d'ailleurs clairement ce que nous revendiquons dans ce travail. Nous pensons en effet qu'il est important que l'enseignant considère qu'il joue un rôle actif. Toutefois, il est également essentiel, dans un souci de bien-être personnel, d'accepter qu'il existe des facteurs sur lesquels nous n'avons pas de prise directe. Et il ne faut pas avoir peur de demander de l'aide. Dans plusieurs entretiens, cette nécessité de chercher du soutien auprès des collègues ou d'autres professionnels est ressortie et a

permis de mieux vivre certaines situations. Car, nous l'avons dit, certains enfants ne dépendent pas uniquement du cadre éducatif de l'enseignant mais doivent – ou devraient – recevoir une aide psychologie ou thérapeutique.

L'importance des formations continues est un point qui nous semble important de relever. Toutes les enseignantes nous ont dit que leur formation initiale, à l'Ecole normale ou à la HEP, n'était pas entièrement suffisante, voire totalement insuffisante. Six enseignantes nous ont parlé de la conférence de Richoz et, à chaque fois, elles ont mentionné l'utilité de cette rencontre. La plupart des personnes interrogées ont aussi relevé l'apport non négligeable des années d'expérience et des différentes formations continues.

7.4 Limites de la recherche et prolongements

Au fur et à mesure que nous avançons dans notre travail, nous avons pris conscience des limites que comporte notre recherche et donc du caractère relatif des résultats obtenus.

Il est évident que l'échantillon des personnes interrogées ne peut être représentatif de la population des enseignants; les résultats de notre recherche proviennent d'un échantillon restreint, à un moment précis dans le temps et limité géographiquement. Nous l'avons d'ailleurs relevé, une limite importante de notre travail se situe dans le fait que l'échantillon ne permette pas de répondre à certaines questions de notre recherche; en effet, aucun point de comparaison n'a pu être fait avec une classe dans laquelle les règles ne font pas partie d'une démarche d'enseignement. Ceci découle, selon nous, du fait que les personnes qui ont accepté de participer à notre recherche attachent de l'importance au thème des règles et des problèmes de discipline et que ce sujet a déjà fait l'objet d'une réflexion pour ces enseignantes. Il serait donc pertinent de pouvoir comparer les résultats obtenus avec une classe dans laquelle les règles ne sont pas enseignées mais seulement présentées aux enfants, dans la mesure évidemment où une telle classe existe.

De plus, l'utilisation d'entretiens comme méthode de recherche peut engendrer certaines réserves. Le risque d'une déformation ou d'une dissimulation d'éléments de réponse ne peut être totalement évité, notamment lorsque la personne interrogée a peur d'être jugée. En effet, nous avons ressenti, dans un entretien en particulier, une appréhension de ne pas correspondre à ce que l'enseignante devait imaginer être une bonne professionnelle. Lorsque nous présentions les étapes d'enseignement, il n'était peut-être pas évident pour les personnes interrogées de contredire ces éléments théoriques que nous leur proposons. Il serait donc intéressant de compléter cette recherche en utilisant la méthode de l'observation, afin d'identifier ce qui est réellement fait sur le terrain.

Par ailleurs, la méthode d'entretien, en laissant une certaine liberté à l'enquêté, ne permet pas de cibler de manière précise toutes les réponses. Ce n'est pas parce que certains éléments n'ont pas été relevés par des enseignants qu'ils ne correspondent pas à ce que ces personnes font ou pensent. Nous avons d'ailleurs réalisé, lors de l'analyse des données, qu'à certains moments nous aurions dû approfondir quelques réponses, en demandant des compléments et des précisions.

Une autre limite que nous pouvons relever réside dans l'interprétation des discours des enseignantes. Malgré notre souci constant de rester fidèle aux propos des personnes interrogées, nous ne pouvons totalement exclure le risque d'une interprétation subjective des propos recueillis. Ceci d'autant plus que l'analyse se fait de manière différée et ne permet pas de s'assurer auprès des enseignantes de la bonne compréhension de leurs idées.

Il est évident que la problématique des comportements indisciplinés est intimement liée à de nombreux facteurs; en choisissant de nous intéresser uniquement à la manière dont les règles sont transmises, nous avons mis de côté de multiples éléments qui interviennent

dans cette problématique. Il serait intéressant de poursuivre la recherche en analysant l'influence d'autres facteurs sur l'apparition et la fréquence des problèmes de discipline.

Ainsi par exemple, nous avons choisi de ne pas prendre en compte la nature et la pertinence des règles mises en place. Est-ce que cela pourrait avoir un impact sur la problématique? Et les punitions et les sanctions, à partir de quand peuvent-elles jouer un rôle dans la genèse des comportements indisciplinés? Et les récompenses? Plusieurs enseignantes ont également mentionné le fait que la nouvelle manière d'enseigner en enfantine favorisait les problèmes de discipline. Qu'en est-il réellement? Et la taille de la classe est-elle un facteur d'indiscipline, comme l'ont relevé certaines professionnelles? Le seul homme de notre recherche doit faire face à des comportements difficilement gérables, alors que selon le sens commun, les enfants obéissent plus facilement aux hommes. Comment interpréter cela?

Nous voyons que notre recherche ouvre de nombreux autres questionnements – nous en avons cité qu'une infime partie – auxquels il faudrait répondre pour appréhender cette problématique de manière globale et plus objective. D'ailleurs, nous tenons à souligner que cette recherche n'a pas pour prétention de résoudre la problématique des problèmes de discipline, loin de là. Elle s'apparente plutôt à une tentative de mettre en lumière certains phénomènes sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer afin de maîtriser, en partie, les comportements indisciplinés.

Nous terminerons ce travail en soulignant la richesse des entretiens et de leur contenu. Malheureusement, l'analyse des données ne peut témoigner de toutes les nuances, de toutes les subtilités des discours des enseignantes et de l'enseignant ayant pris part à notre recherche. Nous ne pouvons que déplorer cette perte, inévitable.

Références bibliographiques

- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Bruxelles: De Boeck.
- Arpin, L., & Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal: Chenelière.
- Auger, M.-T., & Boucharlat, C. (2004). *Elèves "difficiles". Profs en difficulté*. Lyon: Chronique sociale.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Blin, J.-F., & Gallais-Deulofeu, C. (2004). *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris: Delagrave Edition.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boynton, M., & Boynton, C. (2009). *Prévenir et régler les problèmes de discipline*. Montréal: Chenelière Education.
- Brophy, J., & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problems students. *The Elementary School Journal*, 93, pp. 3-68.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Canter, L., & Canter, M. (1997). *Lee Canter's assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Santa Monica: Lee Canter and Associates.
- Charles, C. (2004). *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduite*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2003). Déclarations sur les finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003 [Page web]. Accès: http://www.ciip.ch/la_ciip/documents_officiels/declarations_politiques [20.08.13]
- CIIP (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel: CIIP.
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Evertson, C., Emmer, E., & Worsham, M. (2005). *Classroom management for elementary teachers*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Forster, S. (2013). Enfants et classes difficiles: une constante dans l'histoire de l'éducation. *Educateur*, 8, pp. 2-4.
- Halmos, C. (2008). *L'autorité exiliée aux parents*. Paris: NiL Editions .
- Hendrick, J. (2004). *L'enfant. Une approche globale pour son développement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Jones, F. (1987). *Positive classroom discipline*. New York: McGraw-Hill.
- Jones, V., & Jones, L. (2007). *Comprehensive classroom management. Creating communities of support and solving problems*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development. The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row Publishers.
- Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Marzano, R. (2003). *Classroom management that works: Researchbased strategies for every teacher*. Alexandria: ASCD.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Meirieu, P. (2009). Ecole maternelle, école première. Dans C. Passerieux, *Première école, premiers apprentissages* (pp. 49-64). Lyon: Chronique sociale.
- Moal, A. (2013). L'apprentissage de la socialisation. Dans S. Briquet-Duhazé, & A. Moal, *Enseignement - apprentissage à l'école maternelle* (pp. 57-68). Paris: L'Harmattan.
- Nanchen, M. (2002). *Ce qui fait grandir l'enfant*. Saint-Maurice: Editions Saint-Augustin.
- Nault, T., & Fijalkow, J. (1999). La gestion de classe: d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Félix Alcan.
- Poisson, M.-C., & Sarrasin, L. (1998). *A la maternelle...voir grand !* Montréal: Les éditions de la Chenelière.
- Prairat, E. (1997). *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris: L'Harmattan.
- Py, G. (1993). *L'enfant et l'école maternelle: les enjeux*. Paris: Armand Colin Editeur.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne: Editions Favre SA.
- Richoz, J.-C., & Pasche, D. (2009). Des classes et des élèves difficiles, mais combien exactement? *Prismes*, 53-57.
- Schönbächler, M.-T. (2005). *Klassenmanagement auf der Primarstufe*. Bern: Universität Bern.
- Schrenko, L. (1994). *Structuring a learning-centered school*. Palatine: IRI/Skylight.
- Sieber, M. (2001). *Comment gérer l'indiscipline en classe? Gérer l'indiscipline auprès d'élèves hyperactifs, oppositionnels ou provocateurs*. Fribourg: Editions Universitaires .
- Slavin, R. (1988). *Educational psychology : Theory into practice*. Engelwood Cliffs: Prentice-Hall.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Walker, H., & Walker, J. (1994). *L'indiscipline en classe. Une approche positive pour les enseignants*. Québec: La Corporation Ecole et Comportement .

Liste des annexes

ANNEXE I GUIDE D'ENTRETIEN

ANNEXE II GRILLES D'ANALYSE

ANNEXE I: GUIDE D'ENTRETIEN

En introduction :

Se présenter et remercier pour la participation
 Aspects éthiques et pratiques (anonymat, enregistrement...)
 Présenter le sujet du mémoire

Généralités	Depuis combien de temps enseignez-vous? Par quelle formation êtes-vous passé? (école normal, HEP-VS, autres) Depuis combien d'années enseignez-vous à l'école enfantine? Avez-vous enseigné dans d'autres degrés au cours de votre carrière?	
Problèmes de discipline	<i>Définition et exemple</i>	Qu'est-ce que pour vous un problème de discipline? Pouvez-vous me citer des exemples?
	<i>Fréquence et gravité</i>	Est-ce que des problèmes de discipline apparaissent dans votre classe? A quelle fréquence? Est-ce que cela perturbe votre enseignement? → Cf. classification d'Evertson <i>et al.</i> Est-ce que ces problèmes de discipline concernent une ou plusieurs règles en particulier?
	<i>Réactions des enseignantes face aux problèmes de discipline</i>	Que faites-vous lorsqu'il y a des problèmes de discipline?
Enseignement des règles	<i>Enseignement des règles</i>	Comment enseignez-vous les règles? Est-ce pareil pour toutes les règles?
	<i>Planification de l'enseignement des règles</i>	Planifiez-vous cet enseignement? (Liens avec le PER)
	<i>Par rapport aux étapes</i>	Certains auteurs proposent plusieurs étapes pour enseigner les règles. Que pensez-vous de ces étapes? Que pouvez-vous dire par rapport à votre pratique?

	<i>Évolution de la pratique et effets sur les comportements indisciplinés</i>	Est-ce que votre pratique à ce sujet a évolué durant votre carrière? Si oui, avez-vous observé ou observez-vous une différence par rapport à la fréquence des comportements indisciplinés?
	<i>Avis des enseignants sur le sujet</i>	Pensez-vous que la manière dont les règles sont transmises aux élèves a une influence sur les comportements indisciplinés? L'avez-vous observé?
	<i>Formation</i>	Pensez-vous que votre formation vous a apporté des outils adéquats concernant l'enseignement des règles?

ANNEXE II : GRILLES D'ANALYSE

Grille d'analyse 1

Problèmes de discipline: définition et exemples		
	Extraits de l'entretien	Mots-clés, idées fortes, etc.
Entretien 1		

...

Grille d'analyse 2

Problèmes de discipline: fréquence		
	Extrait(s) de l'entretien	Mots-clés, idées fortes, etc. Liens avec la grille d'Evertson <i>et al.</i> (2005)
Entretien 1		

...

Grille d'analyse 3

Enseignement des règles		
	Extraits de l'entretien	Mots-clés, idées fortes, etc. Liens avec les étapes proposées
Entretien 1		

...

Grille d'analyse 4

Enseignement des règles: réactions des enseignantes face aux problèmes de discipline		
	Extraits de l'entretien	Mots-clés, idées fortes, etc.
Entretien 1		

...

Grille d'analyse 5

Problèmes de discipline: évolution durant l'année scolaire, suite à l'enseignement		
	Extraits de l'entretien	Mots-clés, idées fortes, etc.
Entretien 1		

...

Grille d'analyse 6

Enseignement des règles: planification		
	Extraits de l'entretien	Mots-clés, idées fortes, etc.
Entretien 1		

...

Grille d'analyse 7

Enseignement des règles: évolution des pratiques et effets sur les problèmes de discipline		
	Extraits de l'entretien	Mots-clés, idées fortes, etc.
Entretien 1		

...

Grille d'analyse 8

Avis des enseignantes sur le sujet		
	Extraits de l'entretien	Mots-clés, idées fortes, etc.
Entretien 1		

...

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

St-Maurice, le 17 février 2014