

# Sommaire

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>10</b>
<b>CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....</b>	<b>11</b>
1.1    DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	11
1.2    ETAT DE LA QUESTION.....	12
1.2.1 <i>Origine de la discipline/indiscipline</i> .....	13
1.2.2 <i>« Pas d'école sans discipline »</i> .....	14
1.2.3 <i>Rôle de l'enseignant et l'importance des règles</i> .....	17
1.2.4 <i>Les représentations, un élément majeur dont il faut tenir compte dans la discipline</i> .....	18
1.3    QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	20
<b>CHAPITRE 2. METHODOLOGIE .....</b>	<b>23</b>
2.1    FONDEMENTS METHODOLOGIQUES .....	23
2.2    NATURE DU CORPUS.....	24
2.2.1 <i>Echantillonnage :</i> .....	25
2.3    METHODES DE COLLECTE DE DONNEES : LE Q-SORT .....	25
2.4    DEMARCHE D'ANALYSE .....	27
<b>CHAPITRE 3. ANALYSE ET RESULTATS .....</b>	<b>29</b>
3.1    PRESENTATION DES RESULTATS.....	29
3.1.1 <i>Plateau d'entretien de chaque enseignante</i> .....	30
3.1.2 <i>Echelle de gravité, choix des catégories et moyens de résolution</i> .....	36
3.1.3 <i>Définition de l'indiscipline</i> .....	61
3.2    ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS .....	63
3.2.1 <i>En lien avec ma question de recherche</i> .....	63
3.2.2 <i>En lien avec ma problématique et ses éléments théoriques</i> .....	64
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>71</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>75</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>I</b>

# Introduction

Durant ma formation à la HEP BEJUNE, j'ai eu l'opportunité d'effectuer différents stages de pratique professionnelle qui m'ont plongée dans l'univers de l'enseignement et dans ce qui sera, d'ici quelques mois, mon métier, ma profession, bref, mon quotidien. De nature curieuse et conscientieuse, j'ai commencé à me poser un grand nombre de questions sur ma manière d'agir au sein de ma classe en matière de discipline. Il y a différentes approches ayant trait à la discipline. J'ai décidé de consacrer ce mémoire à un thème plus précis : celui de l'indiscipline.

Dans un premier temps, je m'intéresserai à la discipline du point de vue de trois auteurs. Je tenterai de définir ce qu'est l'indiscipline dans la littérature et surtout je m'appuierai sur des concepts théoriques pour comprendre quels sont les facteurs qui permettent à l'enseignant de qualifier un fait d'indiscipline ou non.

Dans la seconde partie, j'irai sur le terrain à la recherche d'informations précieuses qui me permettront de comprendre quelles représentations les enseignants ont de la discipline et donc de l'indiscipline. A l'aide d'une liste d'actes concrets que je qualifie moi-même d'actes d'indiscipline, je vais chercher à mettre en lumière la définition personnelle que se fait chaque enseignant de l'indiscipline, mais aussi comment ils placeraient, sur une échelle de gravité ces différents faits. Enfin, je vais répertorier quelques moyens de résolution face à ces cas d'indiscipline qui me seront très utiles dans ma future pratique.

Dans la troisième et dernière partie, je traiterai et analyserai les différentes données récoltées précédemment. Une présentation claire des résultats ainsi qu'une analyse en lien avec ma problématique sera réalisée.

# Chapitre 1. Problématique

## 1.1 *Définition et importance de l'objet de recherche*

A en croire la préface du livre d'Estrela (1994) écrite par Jean Berbaum, l'apprentissage scolaire est favorisé uniquement par un climat de classe agréable. Celui-ci ne peut régner que si les élèves respectent les règles de vie, co-construites et acceptées par toute la classe.

Si je m'intéresse à ce respect d'une ambiance propice à l'apprentissage, c'est parce que j'ai souvent été moi-même confrontée lors de mes stages en tant qu'étudiante à ce que je considère comme des écarts de discipline de la part de mes élèves. En effet, pour favoriser cette ambiance agréable et pour que les activités de classe restent productives et intéressantes, il semble nécessaire d'instaurer des règles qui vont permettre aux élèves de baliser les limites à ne pas franchir. Toutefois, la présence de règles de vie, même les plus évidentes, au sein d'une classe ne suffit pas à la garantir, mais au mieux, la favorise et pousse probablement les élèves à faire preuve d'une certaine forme de discipline.

Dans ce travail, je vais m'intéresser de près à la discipline ou plutôt à l'indiscipline. Pour ce faire, je dois définir en premier lieu ces deux termes. Qu'est-ce que cela signifie et surtout quand peut-on affirmer que l'élève fait acte d'indiscipline ? Chaque enseignant est unique et chacun d'entre nous possède un degré de tolérance à l'indiscipline qui lui est propre. Il n'y a donc pas une seule et unique manière d'agir, mais une infinité. Dans ce travail, je cherche à comprendre comment les enseignants du primaire perçoivent ces actes d'indiscipline, mais aussi comment ils les définissent et comment ils réagissent face aux différents actes d'indiscipline.

Lors de mes stages, j'ai constaté que faire respecter la discipline prend beaucoup d'énergie. Ainsi, je me suis souvent demandé si je manquais de patience ou si, au contraire, j'en avais trop. Cela a généré des situations de stress, de frustration et de fatigue. Ce travail m'aidera, je l'espère, à mieux appréhender l'échelle de tolérance face à l'indiscipline et à mieux gérer cette indiscipline dans ma pratique future.

## 1.2 *Etat de la question*

Dans le but d'une compréhension commune de ce travail, il est de mon devoir de clarifier le terme de discipline. De quoi s'agit-il ?

Différents auteurs se sont penchés sur le phénomène de la discipline dont Maria Teresa Estrela fait partie. Il y a vingt-cinq ans déjà, elle explique qu'il est important de différencier l'indiscipline de la délinquance. En effet, « si l'indiscipline scolaire peut atteindre les frontières de la délinquance, elle est rarement délinquance, puisqu'elle ne viole pas l'ordre légal de la société, mais seulement l'ordre établi à l'intérieur des établissements scolaires en fonction des impératifs de l'apprentissage organisé collectivement » (Estrela, 1992/1994, p.18). Dans cette première définition, on retient donc que l'indiscipline ne franchit pas les limites du cadre légal de la société, mais uniquement celles du cadre scolaire imposées par l'établissement dans lequel elle est exercée. Elle est donc définie différemment en fonction des écoles.

Pour Charles (2004), la discipline est étroitement liée à la notion de comportement. Pour lui, « elle constitue l'un des principaux problèmes auxquels les enseignants font face et l'un des facteurs déterminants dans leur décision de changer de profession » (p. 4). Ce problème récurrent est lié au comportement, que l'auteur définit comme « tout ce que fait une personne, tous ses actes bons ou mauvais, corrects ou incorrects, utiles ou inutiles, efficaces ou inefficaces » (p.2).

Eirick Prairat (2008) quant à lui, définit l'indiscipline comme étant « un rapport relâché, flottant, distendu aux normes, aux règles et aux rituels constitutifs de l'ordre scolaire » (p.1).

Pour simplifier mes propos, je tiens à préciser que lorsque je parle de la discipline, par analogie, je parle également de l'indiscipline. Ces deux termes sont logiquement étroitement liés puisque l'absence de l'un entraîne la présence de l'autre et inversement.

Au terme de cette première partie, trois points de vue ont été mis en lumière. La discipline semble être tout ce qui reste de l'ordre du légal, tout acte pouvant se définir comme en adéquation avec la loi au sein de l'école. Elle est étroitement liée à la notion de comportement et d'intention. Enfin, elle est synonyme de l'ordre et semble

être en relation directe avec les normes, les règles, en d'autres termes avec les valeurs de notre société.

### **1.2.1 Origine de la discipline/indiscipline**

Il est légitime de se demander pourquoi le sujet de l'indiscipline fait encore débat aujourd'hui. Dans une définition stricte de la discipline, Estrela, il y a vingt ans déjà, (1992/1994) explique que ce terme est « porteur de nombreuses significations » (p.19). Il en ressort que lorsque nous parlons d'indiscipline, « nous avons seulement tendance à évoquer les règles, de même que l'ordre qui en découle, mais encore les sanctions liées aux infractions et les souffrances qu'elles engendrent par la suite. » (p.19) On comprend donc que la notion de discipline est plutôt vue de manière péjorative et associée à l'ordre, à la dureté. Pour Prairat (2008), dans notre société actuelle, ce terme est souvent associé à quelque chose d'inactuel, de démodé, qui ne nous correspond plus. C'est aussi ce que montre une étude réalisée par Sara Zonno (2011) dans le cadre de son mémoire de licence en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève. L'auteure explique que notre société actuelle a beaucoup évolué et que c'est aussi une cause d'indiscipline. L'autorité est sans arrêt contestée, le statut de l'enfant évolue et tout ce qui tourne autour de lui, de ses droits est sans cesse en évolution. Les élèves sont de moins en moins dociles et l'éducation que leur apportent les parents, plus permissive, n'est plus en adéquation avec celle qu'impose l'école. Les valeurs ne sont simplement plus ce qu'elles étaient et la relation de l'adulte face à l'enfant en subit les changements. Les pratiques enseignantes doivent donc également évoluer si l'on veut réinstaurer ce climat serein (Zonno, 2011).

Une question se pose tout de même : d'un côté, la discipline est vue comme étant démodée, inactuelle, plus en adéquation avec notre société, d'un autre Prairat (2008) constate que si les parents avaient le choix du critère de la discipline dans l'école de leurs enfants, ils le mettraient en avant. Pourquoi les problèmes d'école liés à l'indiscipline sont-ils toujours actuels ? Quels sont les finalités de la discipline ?

A ce propos, Jean Berbaum, dans la préface du livre d'Estrela (1992/1994), se posait la question de la finalité de l'Ecole. Le fait d'exiger une certaine discipline est défendable, mais dans quel but et pourquoi ? Berbaum pose les questions

suivantes : « S'agit-il de préparer l'enfant à la maîtrise de lui-même pour qu'il s'insère mieux dans la société telle qu'elle existe ou pour qu'il contribue mieux à la faire évoluer ? [...] Ou, simplement, la discipline est-elle une des conditions pour qu'il y ait apprentissage ? » (p.13-14).

Prairat (2008) relève pourtant que, déjà au XIXème siècle, le philosophe Michel Foucault montrait que « la discipline n'est qu'une lente et méthodique entreprise de modelage et de dressage des corps. » (Foucault, 1975, cité par Prairat, 2008, p.2). Donc la discipline existerait-elle uniquement dans le but que nous survivions au sein de notre société ?

### **1.2.2 « Pas d'école sans discipline »**

Je relève une première cause de l'indiscipline : la contradiction entre notre société actuelle qui se veut plus libre, avec une relation à l'autorité qui tend à la rébellion et un besoin tout de même primordial de discipline dans le domaine scolaire, condition essentielle pour qu'il y ait enseignement-apprentissage. Comme l'explique Prairat (2008), « les attitudes scolaires et les normes comportementales ne font plus l'objet d'un consensus » (p.2), il constate alors que « l'exigible en matière de discipline scolaire est devenu flou et mal défini. » (p.2).

Comme le souligne Estrela (1992/1994), il est donc important de relever le fait que les règles, les normes qui vont nourrir la discipline sont relatives « à une collectivité donnée, vivant dans un temps historique déterminé, ainsi qu'aux corps sociaux qui y sont présents. » (p.20). Chaque contexte de discipline (familial, scolaire, religieux, sportif,...) a sa spécificité, mais tous « s'inscrivent sur un fond éthique de caractère social, résultat d'une certaine cohabitation mondaine qui contribue à l'équilibre social. » (p.20). Chaque cas d'indiscipline s'ancre donc dans un contexte social et historique dans lequel elle a lieu. Ce constat est partagé par Charles (2004) qui pense qu'un acte est jugé inapproprié si le comportement attendu n'est pas en adéquation avec le contexte et la situation vécue.

C'est à l'enseignant que sont confiés la tâche et surtout le devoir d'instruire. Il est dans l'obligation d'instaurer un climat de classe propice à l'apprentissage. Ce climat est grandement favorisé par l'instauration de règles de conduites et règles de classe

qui engendrent l'attente d'un certain comportement. Les élèves développent donc un savoir-être au sein de la classe, de l'école.

Pour Charles (2004), le comportement de l'élève est étroitement lié à la discipline. Il pense que, de manière générale, « la mauvaise conduite en classe est intentionnelle : elle ne se produit pas par inadvertance. [...] » (p.2). Par ces propos, l'auteur associe la présence du mauvais comportement à celle de l'intention. Un élève ayant l'intention de perturber la classe fera donc preuve d'indiscipline, alors qu'au contraire, un enfant qui ne fait pas exprès, qui ne maîtrise pas son comportement ne sera pas considéré comme indiscipliné. La notion d'intention est donc primordiale. Le mauvais comportement est étroitement lié à la discipline. Faire la discipline, c'est empêcher ce mauvais comportement d'apparaître et de perturber la classe. Sans la présence de celui-ci, il n'y a pas besoin de faire la discipline.

Charles (2004) a répertorié cinq types de mauvais comportements. Ce classement est intéressant puisqu'il va me servir de base théorique pour ma recherche sur le terrain. De plus, l'auteur a intégré le paramètre de la gravité dans cette classification. Elle est la suivante, de l'acte d'indiscipline le plus grave au moins grave :

- L'agression physique ou verbale commise par un élève à l'encontre de l'enseignant ou d'un autre élève.
- Les actes immoraux (la tricherie, le mensonge, le vol).
- Le défi à l'autorité (le refus de faire ce que demande l'enseignant).
- La perturbation des activités de la classe (parler, chahuter, lancer des objets, faire le clown,...).
- Le refus de travailler (ne pas faire le travail demandé, rêvasser,...).

Si l'on en croit Charles (2004), c'est donc à l'élève que l'on pourrait imputer l'indiscipline. Toutefois, il semblerait que l'enseignant lui-même n'y serait pas étranger. En attend-il trop de la part de ses élèves ? Impose-t-il trop lui-même les règles de conduite non consenties au sein du groupe classe ? Comme l'explique Jean Berbaum dans la préface du livre d'Estrela (1992/1994), publié avant les écrits de Charles (2004) « l'ambiance relationnelle, liée aux qualités psychologiques et

organisationnelles de l'enseignant, serait déterminante dans l'établissement d'un climat de discipline. » (p.13) Estrela (1992/1994) s'appuie encore sur une recherche de Kounin (1977) pour montrer qu'il existe un lien entre la discipline et l'indiscipline des élèves et l'organisation de l'enseignant, plus précisément ses « techniques d'organisation ». (Estrela, 1992/2994, p.80).

En effet, on comprend que l'enseignant se doit d'être un exemple, une figure de modèle pour ses élèves et qu'il est important qu'il accorde une grande part de son travail à la planification et à la gestion de classe dans le but d'instaurer un climat propice à l'apprentissage. Il se doit donc d'être un organisateur hors pair.

Si l'on retrace brièvement l'évolution du concept de discipline dans la pédagogie, on comprend que le but ultime est d'arriver à mener l'élève à l'autonomie. Dans la pédagogie traditionnelle, la relation entre l'enseignant et l'élève est de type dominant-dominé. Le professeur détient le savoir et c'est lui qui va décider des moyens avec lesquels les élèves accéderont à ce savoir. Il est en quelque sorte le décideur tout puissant. « Il dicte les règles, contrôle les comportements », etc. (Estrela, 1992/1994, p.22). Au fil de l'évolution de la discipline, l'enseignant et l'élève vont passer par différents stades : de la « discipline imposée », citée ci-dessus, à la « discipline consentie », amenant l'élève à adhérer de son plein gré aux règles mises en place et imposées par le maître. (Estrela, 1992/1994, p.22). C'est donc de techniques et de stratégies que devra jouer l'enseignant pour faire accepter ses propres règles aux élèves.

Il existe donc toujours ce paradoxe entre le but ultime de l'autodiscipline, prouvant de l'autonomie de l'élève et le besoin de règles, d'un cadre que l'enseignant présente comme à choix des élèves, mais qui ne l'est pas. Estrela (1992/1994) met en lumière la contradiction entre les discours libéralisants de notre société et la prédominance continue de certaines règles très ancrées dans la pédagogie traditionnelle : « l'élève doit se taire, être sage, attentif, obéissant et respectueux. » (p.22).

Aujourd'hui encore, la notion de responsabilité des élèves est très présente chez Prairat (2008). Pour lui, la discipline « tend à faire entrer chaque élève dans une culture de la responsabilité, c'est-à-dire à lui faire sentir puis comprendre que ses actes enferment des conséquences dont il se doit de répondre. » (p.2). Il définit ensuite l'homme discipliné comme étant capable de se « donner librement des règles

de conduites conformément à des valeurs et à des objectifs. » (p.2). Dans cet oxymore entre le terme de liberté et de règles, ressort à nouveau tout ce paradoxe.

### 1.2.3 Rôle de l'enseignant et l'importance des règles

On convient tout à fait que les règles de classe, que l'on nomme aussi cadre, sont primordiales dans l'instauration d'un climat de discipline, sein, propice à l'apprentissage. Pour Estrela (1992/1994), elles semblent même « faire partie intégrante du rôle explicite et implicite de l'école » (p.81). Il est important de les définir et surtout de s'y tenir, même pour ce qui est de la règle la plus simple, la plus claire. Sans cela, Estrela (1992/1994) démontre que l'indiscipline peut rapidement s'installer et les élèves remarquer la fragilité de ce cadre.

Ces règles de comportement sont donc initiées par l'enseignant ou par les élèves eux-mêmes avec l'aide du professeur. Toutefois, Estrela (1992/1994) démontre que ces règles dépendent directement de l'interprétation que va se faire l'enseignant des valeurs et des normes de la société d'une part, du système éducatif et de l'établissement où enseigne le professeur d'autre part, mais également de l'image qu'il a de la profession d'enseignant.

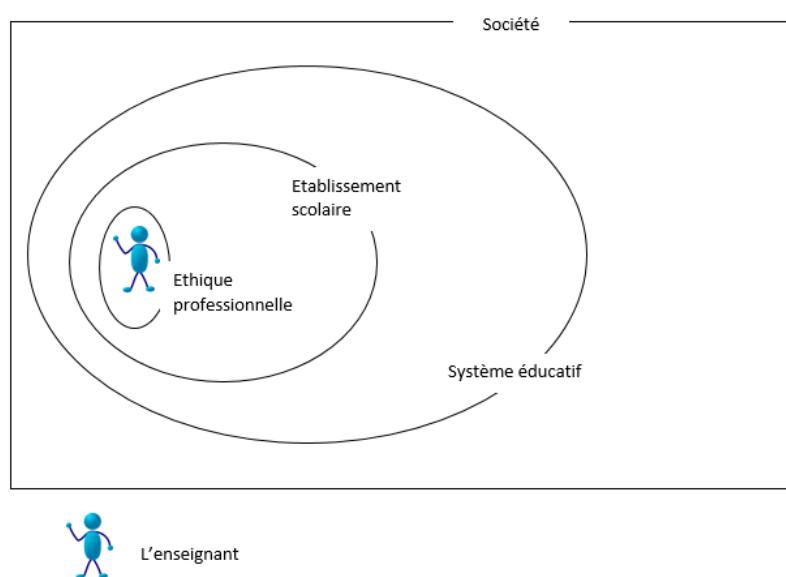


Figure 1: L'enseignant et ses représentations

On perçoit donc mieux ce que disait Foucault (1975) sur la discipline, qu'elle « n'est qu'une lente et méthodique entreprise de modelage et de dressage des corps. » (Foucault, 1975, cité par Prairat, 2008, p.2). L'enseignant instaure donc ses propres règles, en fonction de ce qu'il est, de ce qui l'a construit.

On comprend donc que le rôle de l'enseignant aujourd'hui est, d'une part, de toujours montrer l'exemple à ses élèves, puisqu'il est une sorte d'image, un reflet de ce que peuvent devenir les élèves vivant dans la même société, d'autre part, un garant des règles, du cadre qui permettront des conditions favorables à l'enseignement et à l'apprentissage. Non seulement l'enseignant doit redéfinir ce cadre avec ses élèves, mais en plus, et là c'est un constat actuel, il doit le faire constamment, sans cesse renégocier les limites de l'acceptable et toujours reformuler les exigences de travail. Prairat (2008) l'a dit plus haut, on ne sait plus ce qu'on peut exiger ou non en matière de discipline scolaire. Tout est flou ! Selon lui, c'est une des raisons qui mène l'enseignant dans un état de grande fatigue puisque cela lui demande une grande énergie.

« Cette perpétuelle renégociation du cadre de travail » (Prairat, 2008, p.2) explique également pourquoi les enseignants ont tous une tolérance différente à la discipline. Chaque enseignant possède ses propres règles et donc, son propre rapport à l'indiscipline. De plus, chaque enseignant est construit par des valeurs qui lui sont propres, valeurs qui vont lui permettre de définir ce qui, pour lui, est indiscipline. C'est ce que Jodelet (2003) va définir par les représentations sociales.

#### **1.2.4 Les représentations, un élément majeur dont il faut tenir compte dans la discipline**

On parle de représentations sociales car nous faisons partie intégrante d'un système, un monde dans lequel nous devons nous mouvoir. Nous devons sans cesse faire des ajustements afin de nous fondre dans ce monde et de nous y adapter au mieux. Pour ce faire, nous créons de toutes pièces, des représentations (Jodelet, 2003). Il s'agit de représentations dites sociales puisque nous ne sommes pas seuls dans ce monde, nous sommes confrontés aux autres, qui, eux aussi, tentent de s'adapter, en se confrontant à celui-ci.

"Les représentations sociales nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre." (p.47)

Le lien avec la discipline peut donc être fait puisqu'on comprend que chaque enseignant aura sa propre conception de la discipline qui n'est pas forcément la même que celle des élèves de sa classe. Toujours selon cette auteure, les représentations sociales naissent de la réactivation de savoirs antérieurs, basés sur des valeurs différentes selon les groupes sociaux. Cette réactivation se produit dans une situation sociale particulière. Les représentations sociales ont donc une fonction cognitive majeure. C'est ce que Moscovici (1961), qui a réalisé des travaux fondateurs sur le sujet, a défini par le terme d'ancrage. Celui-ci est ensuite repris par Jodelet (2003). Chaque situation de discipline/indiscipline doit prendre en compte ces différentes représentations. Ainsi, un élève qui mâche un chewing-gum en classe n'a peut-être jamais été confronté au fait que cela puisse paraître, chez quelqu'un d'autre, comme un acte d'indiscipline ou comme quelque chose d'impoli.

Les représentations sociales "sont reliées à des systèmes de pensée plus larges, idéologiques ou culturels, à un état des connaissances scientifiques, comme à la condition sociale et à la sphère de l'expérience privée et affective des individus." (Jodelet, 2003, p. 52). En d'autres termes, les représentations sociales sont différentes selon les valeurs du groupe social. De plus, elles sont étroitement liées à l'expérience privée et affective, au vécu de l'individu. Un groupe social est lié par ses représentations sociales communes, qu'ils voient comme une réalité. Entre deux groupes sociaux, il existe naturellement des conflits mettant en doute cette même réalité, qui n'en est plus une chez le second groupe social. C'est ce que Prairat (2008) tente de nous expliquer puisque pour lui, c'est à cause de ces différentes représentations que l'enseignant doit sans cesse redéfinir le cadre avec ses élèves puisque chacun d'entre eux possède un « ancrage » différent.

"(...) représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet. Celui-ci peut être aussi bien une personne, une chose, un événement matériel, psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie, etc. (...) Il n'y a pas de représentation sans objet." (Jodelet, 2003, p. 54)

C'est ce que Moscovici (1961) puis plus tard Jodelet (2003), nomme par l'objectivation.

Ce qui précède m'amène à comprendre que chaque enseignant possède une représentation différente de la discipline. Selon les situations qu'il a vécues, selon son passé, il va se faire une représentation de la discipline, c'est son ancrage. C'est pourquoi, chaque enseignant aura un avis bien personnel de ce qu'est la discipline et donc, l'indiscipline, avis qu'il donnera au moyen de mots, de métaphores autrement dit en lui donnant une forme objectivable.

Dans ce travail, je cherche donc à mettre en avant les représentations des enseignants face à la discipline. Comment voient-ils certains actes que je qualifie d'indiscipline ? Existe-t-il des différences majeures de tolérance face à ces actes ? Cela m'amène donc à ma question de recherche.

### **1.3 Question de recherche et objectifs de recherche**

Dans mes différentes lectures, la discipline est souvent définie de manière claire et précise, mais il s'agit principalement de modèles théoriques. Qu'en est-il pour des enseignants du terrain, qui la côtoient quotidiennement, autrement dit en tant que modèles issus de la pratique ? Ce travail me permettra de relier modèle théorique et modèle pratique. Comment les enseignants définissent-ils ce terme d'indiscipline ? Comment la perçoivent-ils ? Les concepts d'ancrage et d'objectivation vont contribuer à obtenir les représentations des enseignants. Existe-t-il des différences entre enseignants ? Sommes-nous plus ou moins sensible à la discipline ? Autant de questions auxquelles je souhaite essayer de répondre au travers de ce travail. Ma question de recherche est donc la suivante :

***Comment les enseignants du primaire définissent-ils l'indiscipline et quelles représentations se font-ils de celle-ci ? Que font-ils pour y faire face ?***

Mon premier objectif, au travers cette recherche, est de montrer comment les enseignants perçoivent l'indiscipline. Je souhaite qu'ils définissent une série de comportements perturbateurs par gravité.

De cet objectif découlent alors deux hypothèses :

1. *Les enseignants n'ont pas les mêmes représentations de la discipline.*
2. *Des différences peuvent être marquées entre un même acte selon l'âge de l'élève.*

En effet, un acte banal peut l'être pour un enseignant alors qu'il peut être grave pour un second. Tout comme un acte peut être banal s'il est exécuté par un enfant de 5 ans, alors qu'il peut être grave s'il est réalisé par un enfant de 10 ans.

Enfin, mon second objectif vise à mettre en lumière le lien entre la fréquence d'un acte et le degré de gravité.

L'hypothèse qui la sous-tend est la suivante :

3. *Un acte d'indiscipline mineur peut devenir majeur s'il est récurrent.*



# Chapitre 2. Méthodologie

## 2.1 *Fondements méthodologiques*

La méthodologie est très importante puisqu'il s'agit de la manière avec laquelle je vais agir dans le but de répondre à ma question de recherche. Par quels moyens techniques vais-je pouvoir y répondre ?

Je souhaite donner la parole aux enseignants, qui sont aux premières loges face à la discipline et donc à l'indiscipline. A l'aide d'un entretien particulier, basé sur la méthode du Q-Sort (terme sur lequel je vais revenir plus loin), je souhaite faire émerger des résultats qualitatifs. En effet, cela permet de « retirer des informations et des éléments très riches et nuancés » (Van Campenhoudt L. & Quivy, R., 2011, p.170). Je souhaite mettre en avant le sens que donnent les enseignants à leurs pratiques et aux différents événements auxquels ils sont quotidiennement confrontés. Cette recherche qualitative s'intéresse aux représentations de la discipline qu'ont les enseignants, mais également à leur propre vécu. De ce fait, une analyse quantitative n'aurait pas été appropriée pour cette recherche.

Il s'agit d'une approche à visée heuristique puisqu'elle a pour but de découvrir et de développer les connaissances sur les pratiques enseignantes. En effet, donner la parole aux professionnels de l'enseignement permet de les faire « parler sur », de les faire réfléchir sur leur propre pratique professionnelle.

L'enjeu de ma recherche est pragmatique, puisqu'elle cherche à résoudre, du moins à comprendre des causes ou problèmes de dysfonctionnement. Ici, je cherche à comprendre comment les enseignants ressentent les phénomènes d'indiscipline et comment ils y font face au sein de leur propre classe.

Pour réaliser cette recherche, j'ai choisi la méthode inductive-déductive, ce qui signifie que je cherche, dans un premier temps à étayer mon propos sur la discipline/indiscipline en effectuant des lectures de la littérature avant de réaliser la collecte de données. Dans un second temps, je souhaite revenir à la littérature pour m'appuyer sur les différents entretiens effectués. Cela me permet également de modifier et donc d'adapter mes objectifs de recherche en fonction de la récolte de données.

## 2.2 *Nature du corpus*

Pour réaliser ma collecte de données et afin d'atteindre mes objectifs de recherche, je souhaite procéder de la manière suivante :

Durant mes différents stages, j'ai recensé des situations que je qualifierais d'indiscipline. Elles ont été par la suite et au cours de mes différentes lectures modifiées et étayées. Ces situations, qui sont reprises dans le chapitre 3, je les ai écrites sous formes de phrases courtes. Elles sont brutes et sans contexte. Ce qui, je l'espère, va me permettre d'ouvrir une discussion avec les enseignants qui participent à mes entretiens. (Exemples de situations : Ne pas faire ses devoirs / Omettre de dire bonjour / Faire du bruit volontairement / etc.)

Les données qualitatives sont collectées grâce à la méthode du Q-Sort. Le choix des sujets dépend logiquement de ma question de recherche. Je souhaite effectuer quatre entretiens avec des enseignants de tous les cycles confondus. En effet, j'aimerais connaître le degré de tolérance des enseignants du cycle 1, mais également du cycle 2, dans le but de tirer éventuellement quelques conclusions (ressemblances/dissemblances,...). L'idée est également d'avoir un panel exhaustif des cycles du primaire. J'ai toutefois bien conscience qu'il ne s'agit que d'un enseignant par demi-cycle et qu'il ne sera pas question de généraliser les résultats à une échelle plus grande.

Mon vœu est que, dans les sujets interviewés, soient présents des enseignants dits « d'expérience », que je définis par un minimum de dix années d'expérience dans l'enseignement, mais également des enseignants novices, que je définis par maximum dix ans d'expérience. L'idéal serait de trouver une enseignante novice et une experte dans le cycle 1 et idem pour le cycle 2 afin de comparer leur tolérance et leurs représentations en matière de discipline.

## 2.2.1 Echantillonnage :

- Enseignante A :

35 ans d'enseignement, titulaire d'une classe de 3-4H depuis 30 ans.

- Enseignante B :

35 ans d'enseignement, titulaire d'une classe de 3-4H depuis 30 ans.

- Enseignante C :

30 ans d'enseignement dans les degrés 5H à 8H

- Enseignante D :

6 ans d'enseignement, titulaire d'une classe de 1-2H

- Enseignante E :

6 ans d'enseignement, titulaire depuis deux ans d'une classe de 7-8H

Pour ce qui est du sexe des participants, j'aurais souhaité qu'un homme puisse participer à cette étude, mais par manque de représentants masculins dans la profession d'enseignant, je vais demander à quatre femmes de participer et ceci, afin de pouvoir négliger le facteur genre en tant que variable, tout en sachant qu'il peut exister des différences entre les représentations d'un homme et celles d'une femme.

J'ai décidé également d'inclure dans ma récolte de données, l'entretien exploratoire. J'y reviendrai plus tard.

Ces entretiens ont lieu dans le courant du mois de novembre 2016, chez les sujets (classe ou domicile), sans présence des élèves et durent 45 à 60 minutes,

Les personnes ont été contactées par email puis ont reçu une lettre officielle expliquant plus précisément comment le travail va se dérouler. Un contrat de recherche a ensuite été signé entre les deux parties dans le but de respecter l'anonymat des participants.

## 2.3 Méthodes de collecte de données : Le Q-sort

Dans le but de répondre à ma question de recherche, je vais utiliser la méthode du Q-sort pour récolter mes données. Cette méthode développée par Stephenson (1935) a pour objectif, ici, de mettre en avant les représentations des enseignants

face à des cas d'indiscipline. Elle va permettre de mettre en lumière des profils d'enseignants face à des énoncés que j'aurai choisis à l'avance. Il s'agit d'une analyse qualitative construite à partir d'outils quantitatifs.

Les sujets doivent classer un certain nombre d'items (Q-sample ou Q-échantillon) selon des réponses plus ou moins guidées. Les échantillons peuvent être d'origine diverse (image, odeurs), dans mon cas, il s'agit de faits d'indiscipline présentés sous forme de phrases courtes. Comme l'explique Kunhe, Abernot et Camus (2008), cela va me permettre de « repérer des profils de point de vue similaires » des différents sujets interviewés.

Les items que je vais présenter aux sujets interrogés sont catégorisés selon le classement de Charles (2004). Trouvant ce classement non exhaustif, j'ai pris la liberté d'y ajouter une catégorie « Autre » qui va permettre une plus grande souplesse dans la catégorisation des faits que je présente lors de mes entretiens. De plus, je me suis permise de modifier la catégorie 1 et d'y ajouter l'agression symbolique (par gestes). Je tiens à souligner que j'ai parfois éprouvé de la difficulté à classer certains faits dans une ou l'autre des catégories. Il s'agit de mon point de vue personnel et il sera intéressant d'observer celui des enseignantes qui participent à ma recherche.

- Agression physique, verbale ou symbolique d'un élève à l'encontre de son enseignant ou d'un autre élève
- Actes dits « immoraux » (exemples : tricherie, mensonge, vol,...)
- Défi à l'autorité comme le refus de faire ce que demande l'enseignant
- Les perturbations des activités de la classe (exemples : parler fort, discuter avec un autre camarade, lancer des objets,...)
- Refus de travailler (exemples : rêvasser, faire le pitre,...)
- Autre

Ce classement est représentatif des situations d'indiscipline vécues en classe. Il s'agit de cas recueillis durant mes propres stages, mais également après discussions avec d'autres collègues enseignants ou futurs enseignants. C'est ce qui caractérise la méthode du Q-Sort puisqu'elle regroupe des échantillons qui ont une signification commune entre les individus, ici, le thème de l'indiscipline, mais dont le sens varie en fonction de l'interprétation que chacun va leur donner (Stephenson, 1978).

Concrètement, il s'agit de caractériser les différents échantillons, ici, énoncés de cas d'indiscipline, sur une échelle de gravité. Le sujet va lire les items l'un après l'autre et réfléchir à haute voix, d'où l'importance d'enregistrer cet entretien qui est donc semi-directif, afin de les placer sur une échelle de gravité allant de 1 à 4. La valeur de 4 qualifie l'acte de grave. La valeur de 1 considère l'acte comme insignifiant ou anodin. Je souhaite, par cette méthode, permettre à l'enseignant d'exprimer son point de vue sur l'indiscipline. A la fin de la première lecture des items, l'enseignant a la possibilité de modifier ses réponses puis je vais prendre en photo ses choix définitifs. Ainsi, je suis en mesure d'analyser les réponses de manière visuelle, mais également auditive puisque l'enseignant justifie toutes ses réponses, même si son discours représente une partie peut-être momentanée de sa réalité ; en effet, si je l'interrogeais à un autre moment, il pourrait préciser d'autres éléments. Cette manière d'agir va me permettre de mettre en lumière les représentations des enseignants face à l'indiscipline.

Il s'agit d'un entretien semi-directif puisque le chercheur, en l'occurrence moi, n'est pas neutre. Comme l'expliquent Van Campenhoudt et Quivy (1995/2011) en citant Pagès (1970), l'entretien « porte plus ou moins directement sur le thème imposé par le chercheur et non sur ce dont son interlocuteur désire parler » (p.62). L'objectif de l'entretien semi-directif est clairement en lien avec ma question de recherche.

## 2.4 Démarche d'analyse

Dans le but de vérifier la validité de mon guide d'entretien et afin de consolider mon discours face aux enseignantes, j'ai réalisé un entretien exploratoire auprès d'une enseignante de mon entourage proche. Celui-ci a été très formateur et m'a permis d'apporter plusieurs améliorations à mon guide. J'ai pu me rendre compte que le sujet n'était pas évident, dans le sens qu'il a fallu plusieurs temps de réflexion à la personne que j'ai sollicitée pour répondre aux questions. J'ai donc imaginé des relances, en veillant toujours à garder cette distance de chercheuse. J'ai aussi remarqué qu'il était monotone de faire le « tour » des items plusieurs fois. Il a donc été judicieux de poser toutes les questions au début et de répondre à chaque item directement. J'ai aussi compris qu'il serait intéressant de faire une sorte d'analyse avec la personne directement, en regardant, globalement les réponses qu'elle a

données. Cela dans le but de prendre un certain recul sur ces items. Cet entretien exploratoire m'a aussi permis de me rendre compte du temps que prendrait le véritable entretien. De plus, voyant que les réponses à cet entretien sont tout à fait exploitables, j'ai pris la décision de l'intégrer dans mon échantillonnage pour y apporter encore plus de richesse.

Pour retranscrire les différents entretiens, j'ai choisi d'être le plus fidèle possible au discours de l'enseignante. Je retranscris mot pour mot les entretiens à l'exception des erreurs de négation, que je vais corriger (les « ne....pas »). Les « euh » sont retranscrits, mais les temps de silence sont traduits par une / pour un silence d'une à deux secondes, // trois à quatre secondes et /// pour un long silence de plus de cinq secondes.

En ce qui concerne les techniques utilisées pour l'analyse qualitative des résultats, j'ai utilisé la méthode de l'analyse thématique dans un premier temps. Cela a été d'autant plus évident que le Q-sort présentait déjà les items en catégories. Pour ce qui est de l'analyse plus générale permettant de mettre en avant une définition de l'indiscipline, c'est par une première lecture flottante puis par une analyse de contenu que j'ai pu faire ressortir différents éléments qui m'intéressaient et étaient en lien avec ma problématique.

« L'analyse de contenu porte sur des messages aussi variés que des œuvres littéraires, des articles de journaux, des documents officiels, des programmes audiovisuels, des déclarations politiques, des rapports de réunion ou des comptes rendus d'entretiens semi-directifs. Le choix des termes utilisés par le locuteur, leur fréquence et leur mode d'agencement, la construction du « discours » et son développement constituent des sources d'information à partir desquelles le chercheur tente de construire une connaissance. » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p.206)

# Chapitre 3. Analyse et résultats

## 3.1 Présentation des résultats

En premier lieu, il me semble intéressant de revenir sur le déroulement des entretiens. Les enseignantes interviewées ne savaient pas la forme qu'allait prendre notre discussion. Elles n'étaient au courant que du thème général : l'indiscipline. Je trouve important de signaler cela puisque ces enseignantes n'ont pas pu se préparer à mes questions. C'est donc dans la spontanéité et dans le moment présent qu'elles ont répondu à mes questions. C'est très important puisqu'elles ont discuté de faits parfois vécus, parfois pas, dans un état de repos, de calme. Elles n'étaient pas dans le vif de la situation, dans l'action même. Il s'agit donc de réponses « à froid » qui peuvent parfois diverger par rapport à une réaction à vif, dans l'action. J'ai également remarqué qu'au fil de l'entretien, parfois, elles nuançaient leurs propos en fonction des différents items que je leur proposais. Il semblait parfois difficile pour certaines de mettre des mots sur des situations, des actions implicites qu'elles avaient comme le dit Jodelet (2003), « ancrées » en elles.

Pour débuter ce travail d'analyse des données récoltées lors de mes entretiens, je vais, dans un premier temps, m'intéresser aux faits que j'avais définis personnellement comme des faits d'indiscipline. Je vais plus particulièrement faire ressortir ce que les enseignantes m'en ont dit en termes de gravité et d'indiscipline. Pour ce faire, je vais passer en revue chaque item et observer, sur l'échelle de gravité, où l'a placé chaque enseignante et comment, dans leur discours, elles ont réussi à justifier ce choix. Les résultats montreront également si les enseignantes considèrent cela comme de l'indiscipline ou non.

Dans un second temps, je m'intéresserai aux catégories. Conviennent-elles aux enseignantes ou alors, dans quelle(s) autre(s) catégories les classeraient-elles ?

Dans un troisième temps, c'est à la définition de l'indiscipline que je m'intéresserai. Comment les enseignantes interviewées définissent-elles l'indiscipline ?

Enfin, je mettrai en lumière les différents moyens de résolution que mettraient en place les enseignantes face à ces actes d'indiscipline.

### **3.1.1 Plateau d'entretien de chaque enseignante**

Après chaque entretien, j'ai pris le soin de photographier les plateaux, support visuel au discours de chaque enseignante. Il s'agit, par la suite, de les mettre en perspective avec, également, les entretiens en version audio.

Dans le but de simplifier mon analyse j'ai décidé de nommer mes enseignantes par des lettres : A, B, C, D ou E.

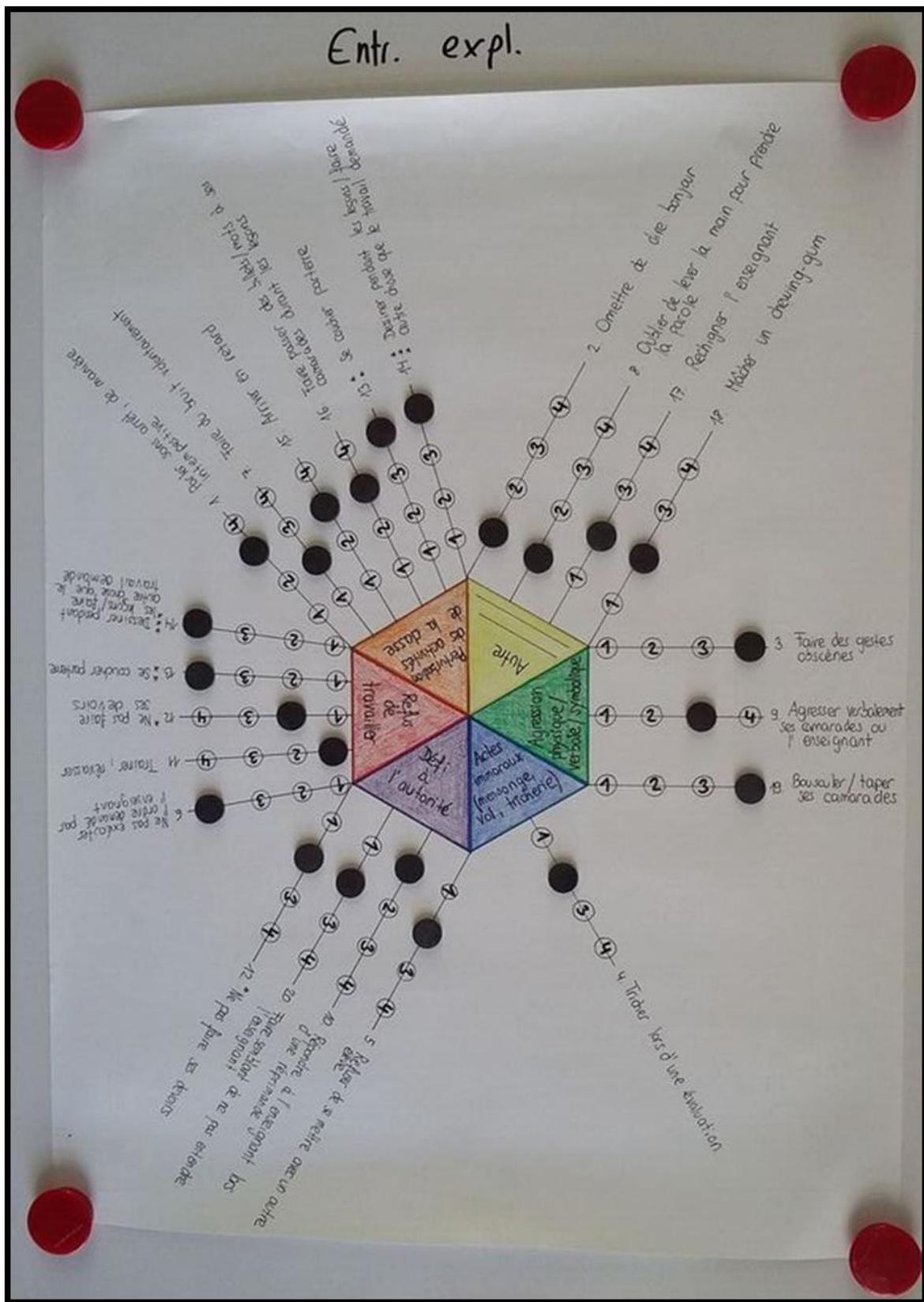


Figure 2: Plateau d'entretien de l'enseignante A, experte, cycle 1

Entr. n° 1

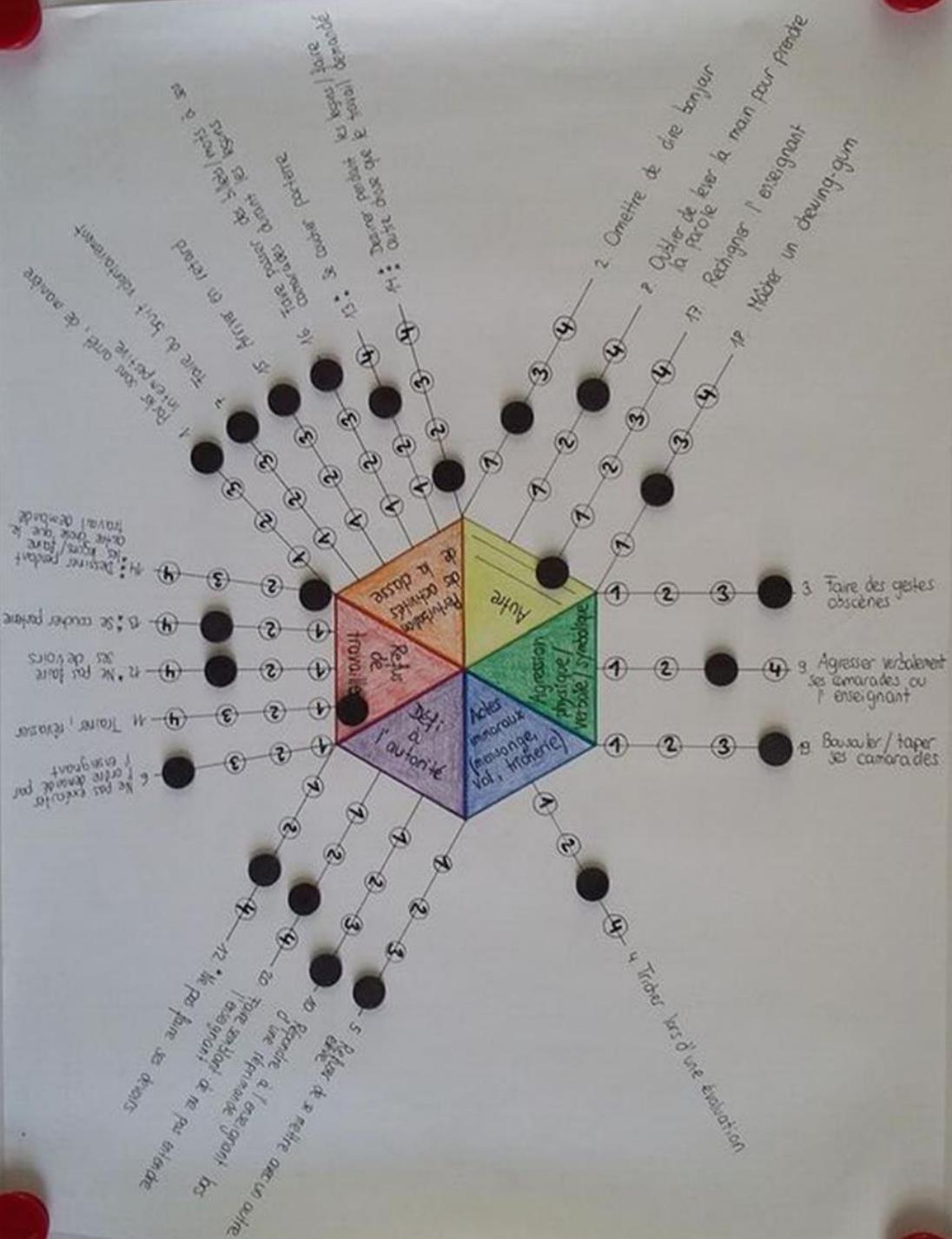


Figure 3: Plateau d'entretien de l'enseignante B, experte, cycle 1

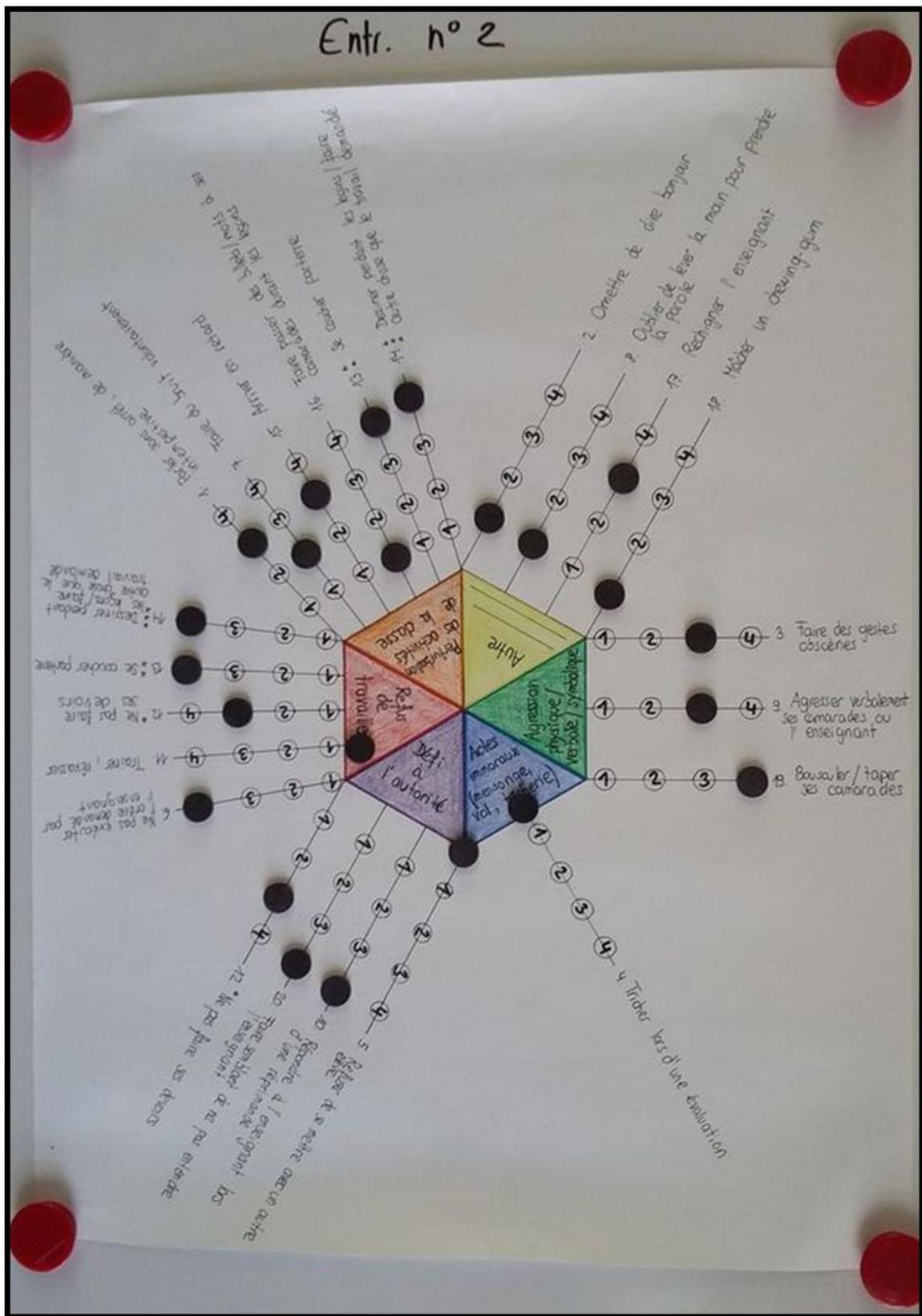


Figure 4: Plateau d'entretien de l'enseignante C, experte, cycle 2

### Entr. n° 3

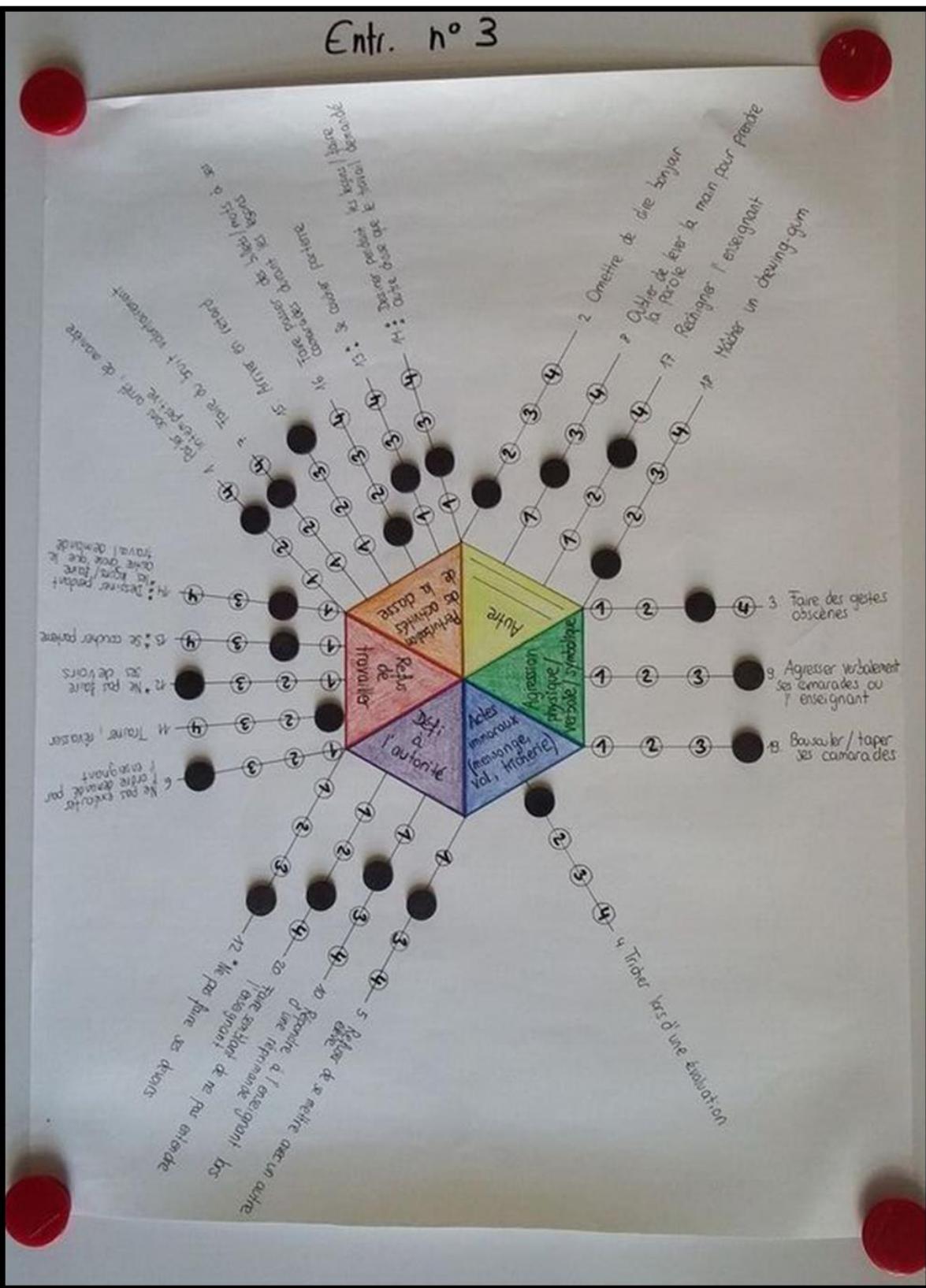


Figure 5: Plateau d'entretien de l'enseignante D, novice, cycle 1

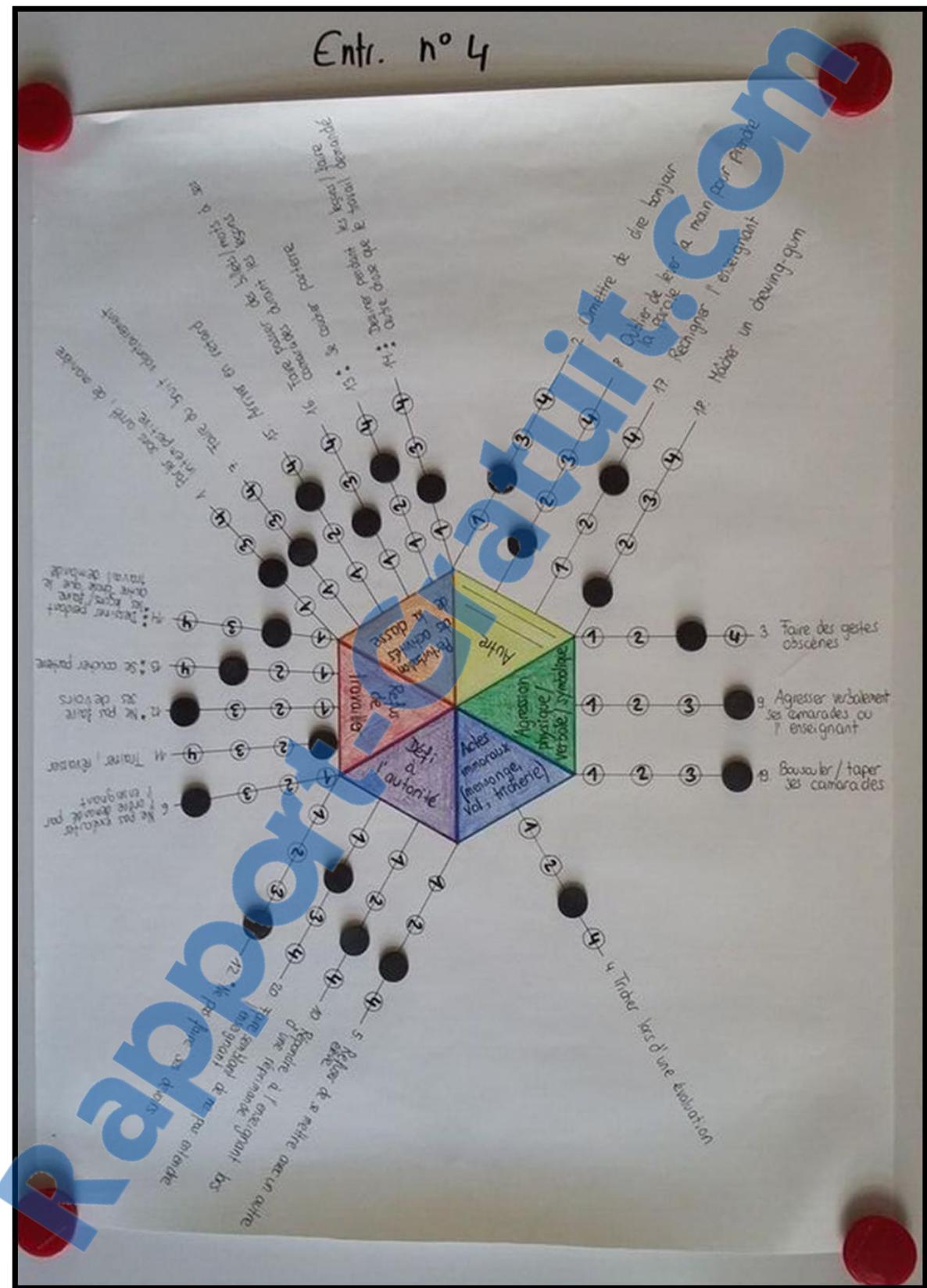


Figure 6: Plateau d'entretien de l'enseignante E, novice, cycle 2

### 3.1.2 Echelle de gravité, choix des catégories et moyens de résolution

Voici un rappel des différents thèmes discutés lors des entretiens : la gravité d'un acte traduit sur une échelle allant de 1 à 4, le choix des différentes catégories et enfin, les moyens de résolution face à ces différents faits d'indiscipline. Puis, suit la présentation des résultats par catégorie, des différents entretiens qui ont été menés.

#### Echelle de gravité

1. Anodin/insignifiant
2. Peu grave
3. Moyennement grave
4. Grave

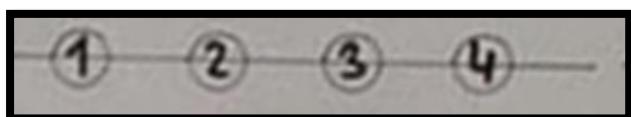


Figure 7: Echelle de gravité de 1 à 4

#### Catégories :

- Perturbation des activités de la classe
- Refus de travailler
- Défi à l'autorité
- Actes immoraux (mensonge, vol, tricherie)
- Aggression physique/verbale/symbolique
- Autre

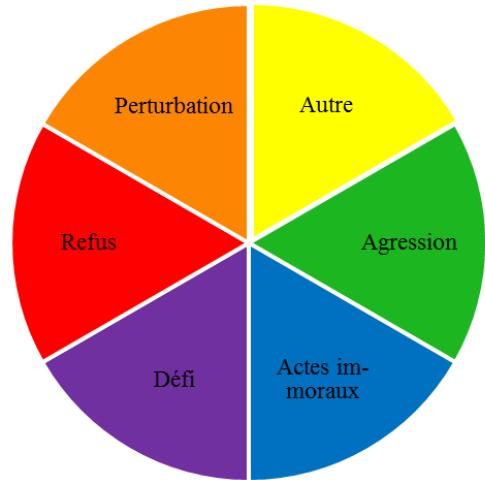


Figure 8: Catégories d'indisciplines

#### Moyens de résolution

De manière générale, les enseignantes ont toujours cherché en premier lieu à dialoguer avec l'élève pour comprendre les raisons de ses actes. De plus, elles vont souvent prévenir les parents si cela perdure. Je ne relèverai donc pas à chaque item ces deux moyens de résolution dans la suite de mes résultats.

### a) CATEGORIE « PERTURBATION DES ACTIVITES DE LA CLASSE »

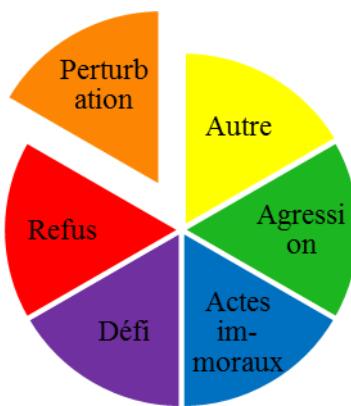


Figure 9: Catégorie "Perturbation des activités de la classe"

Tableau 1: Coefficient de gravité, catégorie "Perturbation des activités de la classe"

Catégorie "Perturbation des activités de la classe"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Parler sans arrêt, de manière intempestive	3	4	3	3	2
Faire du bruit volontairement	2	4	2	3	2
Arriver en retard	3	4	3	4	3
Faire passer des billets/mots à ses camarades pendant les leçons	3	4	1	1	2
Se coucher par terre **	4	3	4	2	3
Dessiner pendant les leçons/faire autre chose que le travail demandé***	4	1	4	2	2

## ➤ PARLER SANS ARRÊT, DE MANIÈRE INTEMPESTIVE

Catégorie "Perturbation des activités de la classe"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Parler sans arrêt, de manière intempestive	3	4	3	3	2

Mise à part une enseignante qui qualifie cela de peu grave, il semble que le fait de parler sans arrêt soit un acte moyennement grave voire grave.

- ♦ **Nuances**

C'est la récurrence qui semble gêner les enseignantes. Une enseignante qualifie même cela comme de l'irrespect. C'est un acte qui n'est en soi pas si grave, mais qui n'est pas acceptable et qui dérange toute le monde. C'est le fait de perturber les autres élèves dans leur activité qui a été souligné.

- ♦ **Choix de la catégorie**

Toutes les enseignantes pensent que la catégorie est appropriée à cet item. Cela perturbe réellement toute la classe.

- ♦ **Moyens de résolution**

Donner un avertissement à l'élève pour le stopper, lui faire répéter ce qui vient d'être dit pour lui faire comprendre qu'il n'est pas avec nous. Isoler l'élève si besoin, éventuellement trouver une solution avec lui : lui permettre de sortir cinq minutes ou utiliser une balle, ou encore lui laisser un temps de parole en début de chaque leçon.

## ➤ FAIRE DU BRUIT VOLONTAIREMENT

Catégorie "Perturbation des activités de la classe"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Faire du bruit volontairement	2	4	2	3	2

Les enseignantes sont trois à penser qu'il s'agit là d'un acte peu grave. Une d'entre elle considère néanmoins cela comme étant un acte grave.

- ♦ **Nuances**

Si tout le monde fait du bruit, ça devient ingérable. Il y a l'effet de masse et une tolérance aux bruits propre à chacun. Les élèves eux-mêmes ne supportent pas les bruits répétitifs des autres, cela les dérange. Le fait de « vouloir » faire du bruit est aussi une raison pour laquelle une enseignante a jugé cet acte plutôt comme étant

grave. Dans la même idée, c'est cette volonté de se mettre en avant, de se faire remarquer et d'abandonner sa tâche qui semble déranger.

- ♦ **Choix de la catégorie**

La catégorie convient. Il s'agit d'un abandon de la tâche en cours, cela perturbe l'activité, mais surtout dérange les autres élèves qui ne peuvent pas se concentrer. Cela perturbe aussi bien entendu l'enseignante, même si l'une d'entre elle dit ne pas être elle-même dérangée par ce genre de bruit.

- ♦ **Moyens de résolution**

Faire comprendre à l'élève que ce sont les autres qui sont dérangés. L'isoler si besoin et sanctionner.

## ➤ **ARRIVER EN RETARD**

Catégorie "Perturbation des activités de la classe"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Arriver en retard	3	4	3	4	3

Les enseignantes pensent toutes qu'il s'agit d'un acte moyennement grave, à grave avec des résultats entre 3 et 4.

- ♦ **Nuances**

A nouveau cela dérange vraiment l'enseignante qui doit recommencer l'activité pour cet élève en retard. De plus, la récurrence est primordiale pour que ce fait soit qualifié d'indiscipline. Une enseignante relève aussi le fait de l'intention. Si l'élève arrive volontairement en retard afin de perturber la classe, alors c'est un acte grave. Il s'agit de faire preuve de politesse en étant ponctuel, mais il s'agit aussi d'un apprentissage pour le futur, la ponctualité. Pour l'enseignante de 1-2H, il ne s'agit pas d'indiscipline car les élèves sont tributaires de leurs parents, toutefois, cela semble tout de même très dérangeant aussi bien pour l'enseignante et les élèves présents que pour l'élève lui-même qui doit « rattraper son retard ».

- ♦ **Choix de la catégorie**

Cela fait perdre du temps et retarde l'activité. Une enseignante s'est tout de même posé la question si cela ne pouvait pas appartenir à la catégorie « actes immoraux » en imaginant la ponctualité comme liée à la morale.

- ♦ **Moyens de résolutions**

Utiliser un système de coches (trois coches valent une punition). Si besoin, suggérer l'achat d'un réveil.

➤ **FAIRE PASSER DES BILLETS/MOTS A SES CAMARADES PENDANT LES LEÇONS**

Catégorie "Perturbation des activités de la classe"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Faire passer des billets/mots à ses camarades pendant les leçons	3	4	1	1	2

Pour cet item, il semble que les avis soient bien partagés. Certaines pensent que cela est plutôt grave (entre 3 et 4) et d'autres plutôt pas grave (entre 1 et 2). Les avis divergent.

- ♦ **Nuances**

De manière générale, les enseignantes sont toutes d'accord sur le fait que cela dérange et perturbe l'activité. Si cela se passe discrètement, c'est juste les enfants concernés qui seront pénalisés. Une enseignante qui trouve cela grave explique que c'est un signal fort qui signifie pour elle, « cause toujours tu m'intéresses ». Une autre enseignante nuance en disant « nous, on l'a fait aussi ». La gravité semble également augmenter si le billet concerne un élève ou l'enseignante en particulier. La gravité augmente en fonction de l'ampleur du message.

- ♦ **Choix de la catégorie**

Perturbe sauf dans le cas où cela se fait discrètement, sans que l'enseignante le remarque. Toutefois, cela perturbe l'élève dans son propre apprentissage. Une enseignante l'aurait mis dans une seconde catégorie, celle du « défi à l'autorité ». Car pour elle, cela signifie « cause toujours tu m'intéresses ».

- ♦ **Moyens de résolution**

Prendre l'élève sur le fait. Lui donner un avertissement. Si un élève se sent agressé, lire le billet et demander à l'élève de s'excuser.

## ➤ **SE COUCHER PARTERRE**

Catégorie "Perturbation des activités de la classe"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Se coucher par terre **	4	3	4	2	3

Mise à part une enseignante qui trouve cela peu grave, les quatre autres personnes considèrent le fait de se coucher par terre comme quelque chose de moyennement grave, voire grave.

- ♦ **Nuances**

Il semble que ce fait d'indiscipline soit davantage grave si cela arrive chez des plus grands. Ce fait d'indiscipline chez les petits est plus fréquent, mais ne se produit en général qu'une fois. Deux enseignantes soulignent le fait que c'est une règle que les élèves doivent savoir, qu'il n'est pas autorisé à se coucher par terre. Dans les deux cas, chez les petits comme chez les grands, il semblerait que cela cache un trouble du comportement plus important.

- ♦ **Choix de la catégorie**

Cela peut être dans deux catégories : perturbation et refus de travailler

Une enseignante le mettrait plutôt dans « perturbation... » sans argumenter et une autre dans « refus de travailler », car elle pense que cela ne va pas forcément perturber les autres élèves.

Chez les petits, cela serait davantage un « défi à l'autorité » puisque c'est souvent lorsque l'élève reçoit une remarque déplaisante de la part de l'enseignante.

- ♦ **Moyens de résolution**

Encourager l'élève à s'asseoir sur sa chaise. Si besoin, aller près de lui, l'aider à se relever. Chez les plus grands, chercher à comprendre la raison d'un tel acte. Eventuellement, l'envoyer chez l'infirmière scolaire ou un spécialiste du trouble du comportement.

➤ **DESSINER PENDANT LES LEÇONS/FAIRE AUTRE CHOSE QUE LE TRAVAIL DEMANDE**

Catégorie "Perturbation des activités de la classe"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Dessiner pendant les leçons/faire autre chose que le travail demandé***	4	1	4	2	2

Là aussi, il semblerait que cet item ne mette pas d'accord nos cinq enseignantes. Deux d'entre elles pensent que dessiner ou faire autre chose est un acte grave, les autres plutôt comme peu grave, voire anodin.

♦ **Nuances**

Il faut faire la nuance entre dessiner pendant les leçons, qui peut être bénéfique pour l'élève, voire même un besoin et le fait de « faire autre chose » qui signifierait pour les enseignantes, ne pas faire ce qu'elles demandent et donc faire preuve d'indiscipline. A nouveau la récurrence semble importante. Si cela se produit une fois ce n'est pas grave, mais à répétition, le fait de faire « autre chose » serait gênant.

Une enseignante relève également le fait que le dessin n'est pas grave, s'il se fait sur une feuille de brouillon, mais devient grave si c'est dans un livre appartenant à l'école que l'élève griffonne, tout comme si c'est sur une fiche devant être vue par l'enseignante.

Une remise en question par l'enseignante peut aussi être faite si un élève dessine fréquemment pendant les leçons. Cela pourrait vouloir dire que l'élève s'ennuie selon deux enseignantes questionnées.

♦ **Choix de la catégorie**

« Perturbation des activités de la classe » et « refus de travailler »

Les deux catégories conviennent, toutefois, plusieurs détails sont à nuancer. Il est aussi possible de placer dans « défi à l'autorité », car si l'élève ne fait pas ce que demande l'enseignante, c'est qu'il défie son autorité.

La première partie de l'item (dessiner) ne perturbe pas forcément les activités si cela est fait dans le calme et pour une bonne raison (s'occuper, se concentrer).

- ♦ **Moyens de résolution**

Confisquer le dessin que l'élève est en train de faire. Rappeler les règles, expliquer qu'il est interdit de griffonner dans le matériel officiel. Mettre à disposition des feuilles de brouillon. Questionner l'élève sur le vif pour s'assurer qu'il suit. Se remettre en question en tant qu'enseignante : l'élève s'ennuie-t-il parce que les cours manquent d'intérêt ?

## b) CATEGORIE « REFUS DE TRAVAILLER »

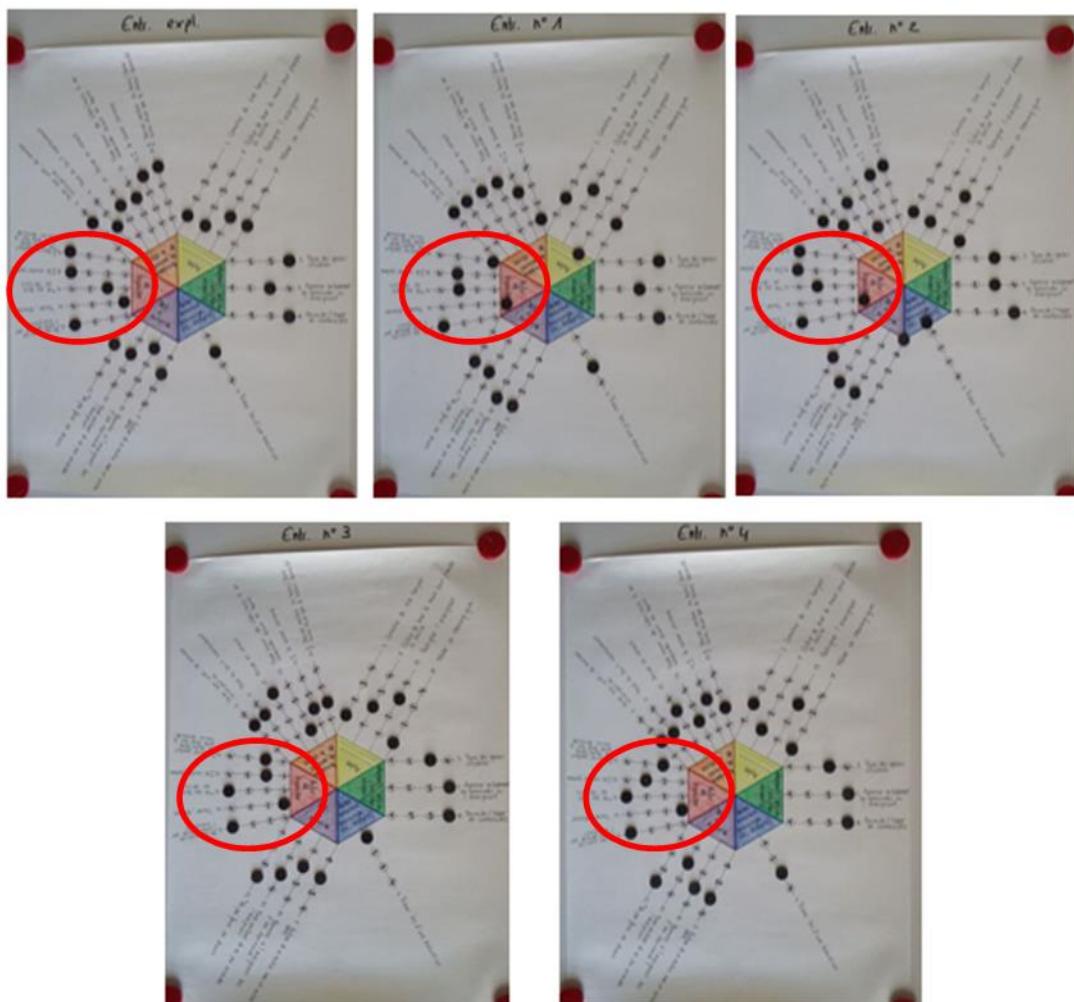
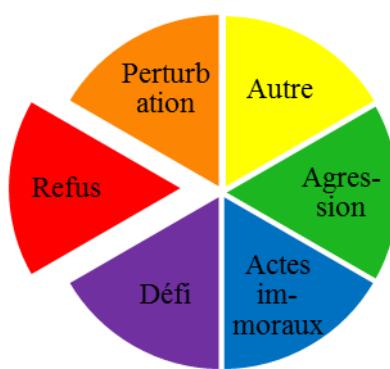


Figure 10: Catégorie "Refus de travailler"

Tableau 2: Coefficient de gravité, catégorie "Refus de travailler"

Catégorie "Refus de travailler"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Ne pas exécuter l'ordre demandé par l'enseignant	4	4	4	4	4
Traîner, rêvasser	1	-	-	1	1
Ne pas faire ses devoirs *	2	3	3	4	4
Se coucher par terre **	4	3	4	2	3
Dessiner pendant les leçons/faire autre chose que le travail demandé ***	4	1	4	2	2

## ➤ NE PAS EXECUTER L'ORDRE DEMANDE PAR L'ENSEIGNANT

Catégorie "Refus de travailler"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Ne pas exécuter l'ordre demandé par l'enseignant	4	4	4	4	4

Le résultat est clair et net pour toutes les enseignantes. Il s'agit d'un fait grave à leurs yeux.

- ♦ **Nuances**

Une enseignante explique son choix de mettre 4 parce que l'enseignante est la personne de référence et l'élève se doit de faire ce qu'elle demande, il n'a pas le choix. S'il ne le fait pas, une enseignante a soulevé le fait que l'élève n'a peut-être pas confiance en l'enseignante. Cela est très grave, une remise en question doit être faite. Cela peut même présager quelque chose de « pas bon pour la suite » si cela devient répétitif. Bien sûr, si l'élève argumente son choix de ne pas faire ce que la maîtresse lui demande, s'il a une bonne raison de le faire, alors là, ce n'est pas de l'indiscipline.

- ♦ **Choix de la catégorie**

Refus de travailler oui, mais peut-être davantage un « défi à l'autorité » pour les cinq enseignantes car l'élève n'a pas le choix. Il doit faire ce que l'enseignante lui demande. C'est quelque part une provocation envers l'enseignante.

- ♦ **Moyens de résolution**

Insister puis demander à l'élève de faire la tâche pour le lendemain. Se demander s'il existe une raison plus grave à ce refus, sinon, sanctionner l'élève.

## ➤ TRAINER, REVASSER

Catégorie "Refus de travailler"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Trainer, rêvasser	1	-	-	1	1

Les cinq enseignantes ont tendance à trouver cela anodin ou insignifiant. Certaines n'ont pas tenu à se prononcer car elles n'envisagent pas cela comme de l'indiscipline.

- ♦ **Nuances**

Pour toutes les enseignantes, il ne s'agit clairement pas d'un fait d'indiscipline. Il s'agit d'un comportement que l'élève ne choisit pas forcément et qui fait partie de son caractère, de son tempérament. Les enseignantes sont toutes d'accord sur le fait que cela n'est pas grave en soi, mais peut le devenir pour l'élève lui-même. Cet enfant prendra du retard et n'avancera pas dans ses apprentissages. Peut-être qu'il existe une cause en dehors de l'école qui perturbe, qui préoccupe ces enfants-là

- ♦ **Choix de la catégorie**

Comme il ne s'agit pas d'un fait d'indiscipline, cela n'a pas sa place dans les catégories suivantes.

- ♦ **Moyens de résolution**

Recenter l'élève sur sa tâche, être derrière lui, le prendre près de l'enseignante. Lui donner des objectifs de temps et non de quantité. Eventuellement, se demander si l'élève s'ennuie et se remettre en question.

## ➤ **NE PAS FAIRE SES DEVOIRS**

Catégorie "Refus de travailler"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Ne pas faire ses devoirs *	2	3	3	4	4

Une enseignante trouve cela peu grave, mais les quatre autres sont plutôt d'avis à classifier ce fait de moyennement grave à grave.

- ♦ **Nuances**

C'est un peu comme l'item « Ne pas exécuter l'ordre demandé ». Il s'agit d'un refus de faire ce que l'autorité demande, or c'est son « travail d'élève ». A nouveau, la gravité augmente avec la récurrence. Si ça n'arrive qu'une fois ou que l'élève a une bonne raison de ne pas avoir fait ses devoirs alors ça n'est pas grave. Finalement c'est lui-même qui sera embêté. Pour une enseignante, ce n'est pas de l'indiscipline, car l'élève devrait avoir des parents pour l'aider, cela cacherait donc un problème familial ou un enfant livré à lui-même, d'où la gravité.

- ♦ **Choix de la catégorie**

Deux catégories : « refus de travailler » et « défi à l'autorité »

Si cela est considéré comme de l'indiscipline et que l'élève n'a pas voulu faire ses devoirs, alors les deux catégories correspondent.

Une enseignante pourrait aussi l'envisager dans « perturbation des activités de la classe » si l'on imagine que l'on corrige les devoirs ensemble ou que ce devoir est le point de départ d'une activité.

- ♦ **Moyens de résolution**

Demander à l'élève de refaire ses devoirs pour le lendemain. Si besoin, conseiller à l'élève de s'inscrire aux devoirs surveillés s'ils existent.

### c) CATEGORIE « DEFI A L'AUTORITE»

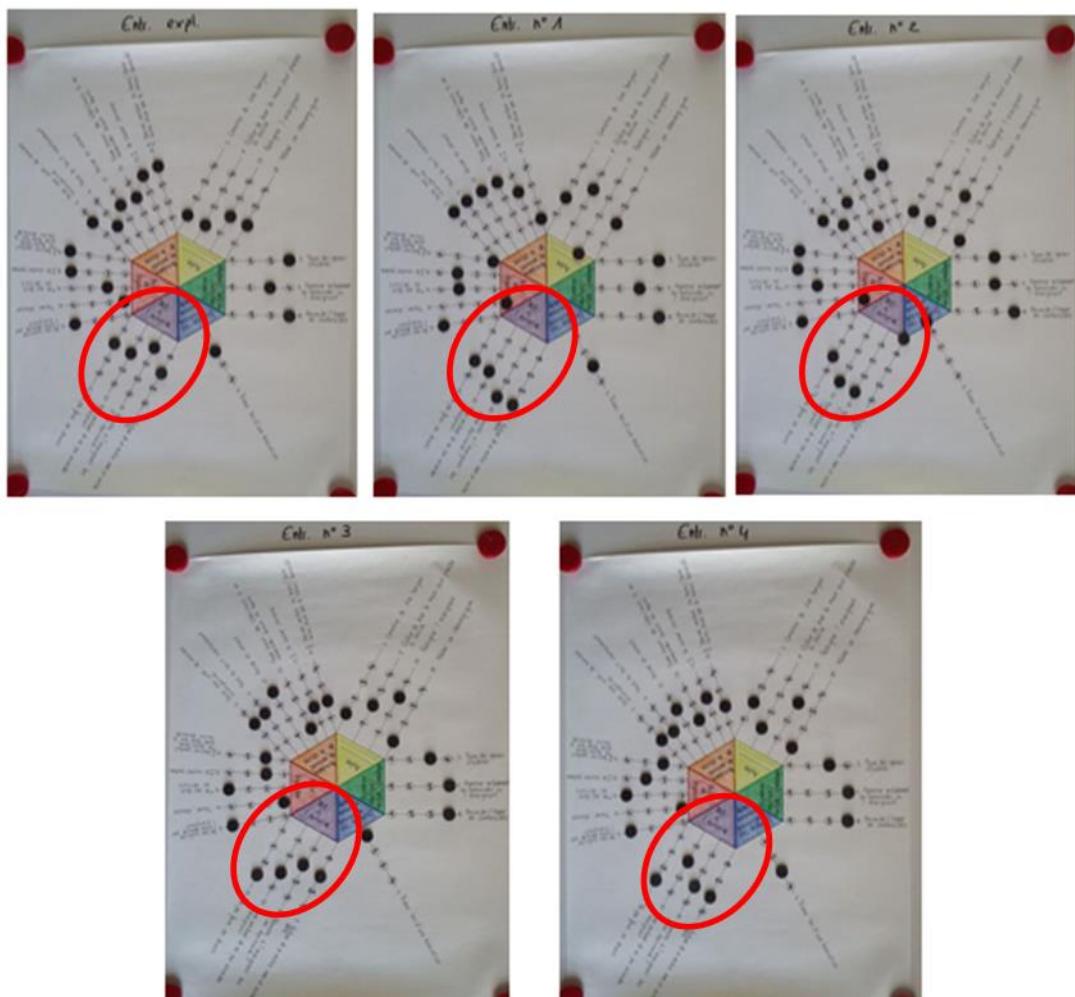
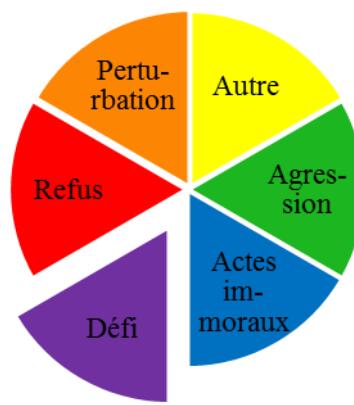


Figure 11: Catégorie "Défi à l'autorité"

Tableau 3: Coefficient de gravité, catégorie "Défi à l'autorité"

Catégorie "Défi à l'autorité"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Refuser de se mettre avec un autre élève	2	4	-	2	3
Répondre à l'enseignant lors d'une réprimande	1	4	4	2	3
Faire semblant de ne pas entendre l'enseignant	2	3	4	3	2
Ne pas faire ses devoirs *	2	3	3	4	4

## ➤ REFUSER DE SE METTRE AVEC UN AUTRE ELEVE

Catégorie "Défi à l'autorité"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Refuser de se mettre avec un autre élève	2	4	-	2	3

Les enseignantes semblent être d'avis partagés.

- ♦ **Nuances**

Cela n'est pas considéré comme de l'indiscipline pour deux enseignantes, mais plutôt comme une incompatibilité, ce qui ne serait pas très grave. Toutefois, les enseignantes semblent être d'accord sur le fait que les élèves doivent apprendre à vivre avec l'autre, malgré ses craintes, ses peurs ou ses préjugés. La socialisation est un apprentissage de la tolérance et du respect de l'autre.

Ce qui semble être considéré comme étant plus grave est le fait que l'élève ne fasse pas ce que l'enseignante lui demande.

- ♦ **Choix de la catégorie**

Pour deux enseignantes, cela ne s'apparente pas à un « défi à l'autorité », mais plutôt à un « manque de considération envers un camarade ». Une d'entre elles m'a nommé la catégorie plutôt comme un « non-respect de la vie en communauté ». Si l'on considère cela plutôt comme un refus de faire ce que l'enseignante demande, alors il s'agit bien d'un « défi à l'autorité ».

Concernant les deux enseignantes qui pensent qu'il ne s'agit pas d'indiscipline, je considère que cela n'a pas de sens de discuter des catégories.

- ♦ **Moyens de résolution**

Mettre en place un système de tournus où tous les élèves seront en binôme avec chaque enfant. Créer un dialogue entre les deux élèves. Eventuellement, expliquer qu'ils n'ont pas le choix et forcer la collaboration.

## ➤ REPONDRE A L'ENSEIGNANT LORS D'UNE REPRIMANDE

Catégorie "Défi à l'autorité"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Répondre à l'enseignant lors d'une réprimande	1	4	4	2	3

Pour trois enseignantes cela semble être moyennement grave, voire grave. Deux autres considèrent cela comme peu grave, voire anodin.

- ♦ **Nuances**

Cela dépend de la façon dont l'élève répond, de ce qu'il dit et surtout si sa réponse est justifiée ou pas. Le fait de ne pas répondre à l'enseignante et la façon de répondre s'apprend. Pour deux enseignantes, la réponse à l'échelle de gravité est clairement 4 ! « On ne répond pas à l'enseignante ! », il s'agirait même d'impertinence.

- ♦ **Choix de la catégorie**

Une enseignante pense que selon la nature des propos tenus, cela peut entrer dans la catégorie « agression verbale ». Sinon, de manière générale, toutes les enseignantes l'envisagent bien dans cette catégorie de « défi à l'autorité ».

- ♦ **Moyens de résolution**

Demander à l'élève de s'excuser. Mettre une remarque dans le carnet de devoirs.

## ➤ FAIRE SEMBLANT DE NE PAS ENTENDRE L'ENSEIGNANT

Catégorie "Défi à l'autorité"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Faire semblant de ne pas entendre l'enseignant	2	3	4	3	2

Les enseignantes sont à nouveau partagées. Toutefois, aucune enseignante ne considère cela comme étant anodin.

- ♦ **Nuances**

Pour des petits, cela semble moins grave que si cela se produit chez des plus grands de cycle 2. Il s'agit surtout d'une question de « place ». L'élève doit savoir qui est la personne qui « commande » et ce n'est pas lui. Il tente donc de franchir les limites pour voir jusqu'où il ose aller.

- ♦ **Choix de la catégorie**

C'est un « défi à l'autorité » du moment que l'élève entend vraiment l'enseignante et ne lui répond pas. Qu'il, intentionnellement, ne lui répond pas.

- ♦ **Moyens de résolution**

Viser l'élève du regard, s'approcher de lui, l'interpeller pour être sûr qu'il ait bien compris.

d) CATEGORIE « ACTES IMMORAUX (MENSONGE, VOL, TRICHERIE)»

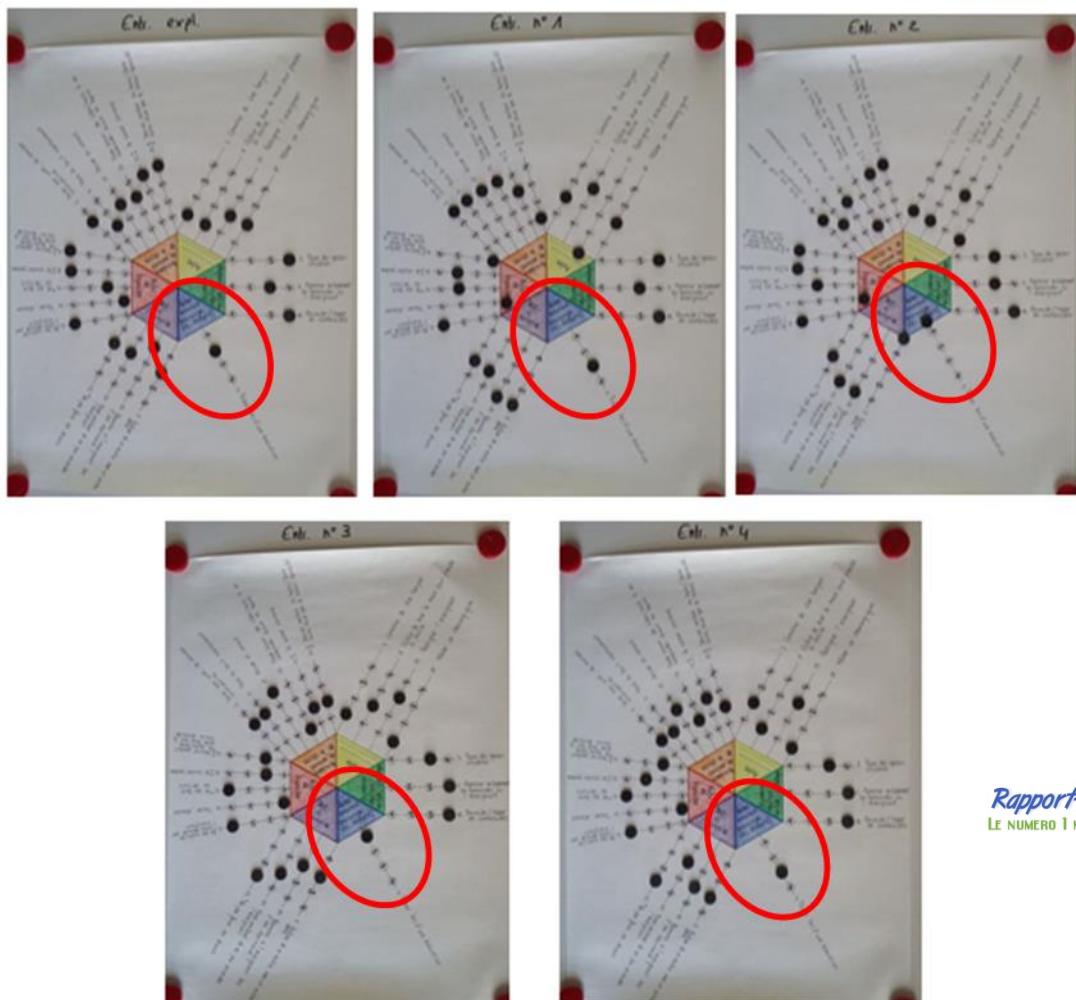
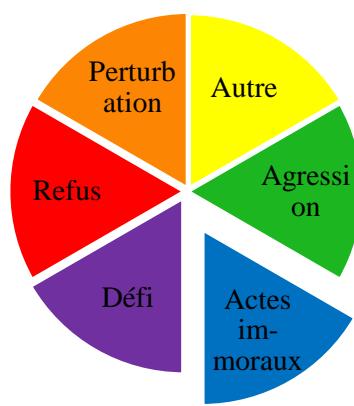


Figure 12: Catégorie "Actes immoraux (mensonge, vol, tricherie)"

Tableau 4: Coefficient de gravité, catégorie "Actes immoraux (mensonge, vol, tricherie)"

Catégorie "Actes immoraux (mensonge, vol, tricherie)"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Tricher lors d'une évaluation	2	3	-	1	3

## ➤ TRICHER LORS D'UNE EVALUATION

Catégorie "Actes immoraux (mensonge, vol, tricherie)"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Tricher lors d'une évaluation	2	3	-	1	3

Aucune enseignante ne trouve cela grave. Toutefois, deux enseignantes sur cinq pensent que cela est moyennement grave. Une enseignante n'a pas tenu à qualifier cet item en termes de gravité.

### ♦ Nuances

Les résultats montrent qu'il serait plus grave de tricher chez des grands que chez des plus petits. Un tel acte semble signifier que l'enfant cache un problème plus profond (pression des parents, peur de décevoir,...) Une nuance est donc à apporter : si l'enfant triche parce qu'il n'a pas appris son évaluation, c'est plus grave. Pour une enseignante, il ne s'agit carrément pas d'indiscipline. Elle justifie cela par le fait que l'élève ne dérange ou n'agresse personne. Cela ne va pénaliser que lui.

Une enseignante du cycle 1 souligne que ces enfants-là ne vont, en général, pas comprendre qu'ils trichent. Ils associent cela au fait qu'ils « essaient par tous les moyens de résoudre l'activité », d'où un résultat qui montre une faible gravité.

Pour le cycle 2, cela semble être grave puisque selon une enseignante, les élèves agissent en toute conscience. De plus, les élèves ont établi une relation de confiance avec l'enseignante et ils peuvent sans autre lui faire part de leur souci avant l'évaluation.

### ♦ Choix de la catégorie

Les enseignantes qui ont classifié cela comme de l'indiscipline n'ont clairement pas contesté la catégorie qui convient très bien.

### ♦ Moyens de résolution

Chercher à comprendre pourquoi l'élève triche. Existe-t-il une raison plus profonde ? De manière générale, les enseignantes ne vont pas laisser passer cet acte sans une sanction.

### e) CATEGORIE « AGRESSION PHYSIQUE/VERBALE/SYMBOLIQUE

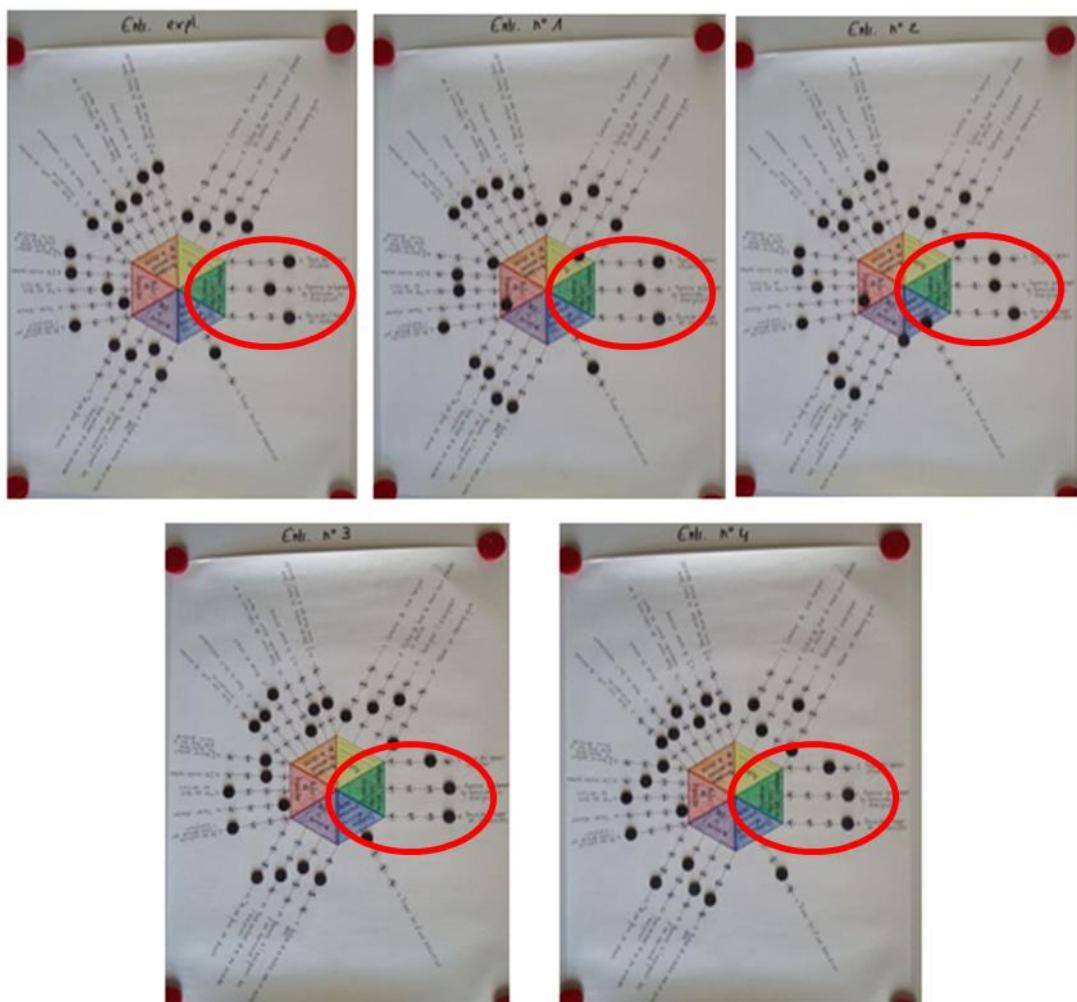
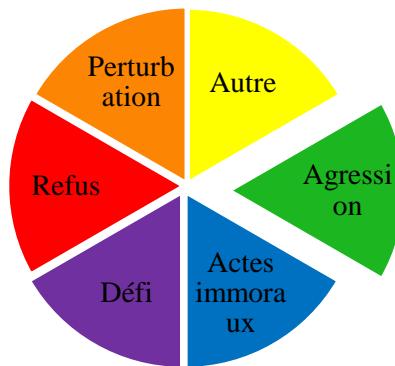


Figure 13: Catégorie "Agression physique/verbale/symbolique"

Tableau 5: Coefficient de gravité, catégorie "Agression physique/verbale/symbolique"

Catégorie "Agression physique/verbale/symbolique"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Faire des gestes obscènes	4	4	3	3	3
Agresser verbalement ses camarades ou l'enseignant	3	3	3	4	4
Bousculer/taper ses camarades	4	4	4	4	4

## ➤ FAIRE DES GESTES OBSCENES

Catégorie "Agression physique/verbale/symbolique"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Faire des gestes obscènes	4	4	3	3	3

Les enseignantes ont toutes répondu que cet acte d'indiscipline est moyennement grave, à grave, avec un coefficient entre 3 et 4 sur l'échelle de gravité.

- ♦ **Nuances**

La gravité est évidente si l'on réfléchit aux conséquences que cela peut avoir sur un enfant témoin de ces gestes, qui peut être choqué. Chez les petits, même s'ils ne comprennent pas forcément la signification de leurs actes, ils perçoivent déjà relativement vite que ces gestes-là sont interdits à l'école. De plus, le fait qu'ils connaissent si tôt certains gestes montre peut-être un problème, une déviance quelque part. D'où connaissent-ils ces gestes ?

- ♦ **Choix de la catégorie**

La catégorie convient très bien. Une enseignante pense qu'il s'agit peut-être même d'un acte dit « de violence ».

- ♦ **Moyens de résolution**

Dialoguer avec l'élève sur la signification de ses gestes. Eventuellement, chez les plus grands, laisser les élèves régler cela entre eux. Au besoin, demander de l'aide à l'infirmière scolaire ou à un spécialiste.

## ➤ AGRESSER VERBALEMENT SES CAMARADES OU L'ENSEIGNANT

Catégorie "Agression physique/verbale/symbolique"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Agresser verbalement ses camarades ou l'enseignant	3	3	3	4	4

A nouveau, les enseignantes sont d'accord entre elles et qualifient toutes cela comme quelque chose de moyennement grave ou de grave.

- ♦ **Nuances**

Il semble qu'il faille faire une nuance entre agresser l'enseignante ou agresser un camarade. Le fait d'agresser l'enseignante est d'autant plus grave qu'il s'agit de l'autorité. Le fait d'agresser son camarade est peut-être une réponse à une provocation. De plus, cela influence le climat de classe qui n'est pas serein en cas

d'agression verbale. Deux enseignantes ont comparé cela à de l'impolitesse. Il est important de faire comprendre aux élèves que cela ne se fait pas et qu'il existe d'autres manières de communiquer.

- ♦ **Choix de la catégorie**

La catégorie convient bien, de manière générale. Toutefois, pour ce qui est de l'agression envers l'enseignant, une personne a signalé qu'il pourrait s'agir d'un « défi à l'autorité » aussi puisque cette agression attaque l'enseignante et donc l'autorité.

- ♦ **Moyens de résolution**

Demander des excuses à l'élève, lui montrer par le regard son mécontentement. Mettre en place un système qui permette à l'élève de se défouler autrement que par la parole.

### ➤ **BOUSCULER/TAPER SES CAMARADES**

Catégorie "Agression physique/verbale/symbolique"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Bousculer/taper ses camarades	4	4	4	4	4

Les résultats sont sans appel. Toutes les enseignantes considèrent cela comme grave, avec un coefficient 4 sur l'échelle de gravité.

- ♦ **Nuances**

Cela est grave car les élèves savent qu'il y a d'autres moyens pour communiquer. De plus, cela peut engendrer des conséquences graves. Un enfant qui se fait taper peut avoir des difficultés à se concentrer en classe et aura la peur au ventre. Cela est d'autant plus grave que ce geste est interdit par la loi.

- ♦ **Choix de la catégorie**

La catégorie est clairement adaptée.

- ♦ **Moyens de résolution**

Séparer les élèves et ne plus les laisser ensemble. Mettre en place une auto-évaluation du comportement. Un tel acte, s'il est fréquent doit être dénoncé à plus grande instance.

f) CATEGORIE « AUTRE »

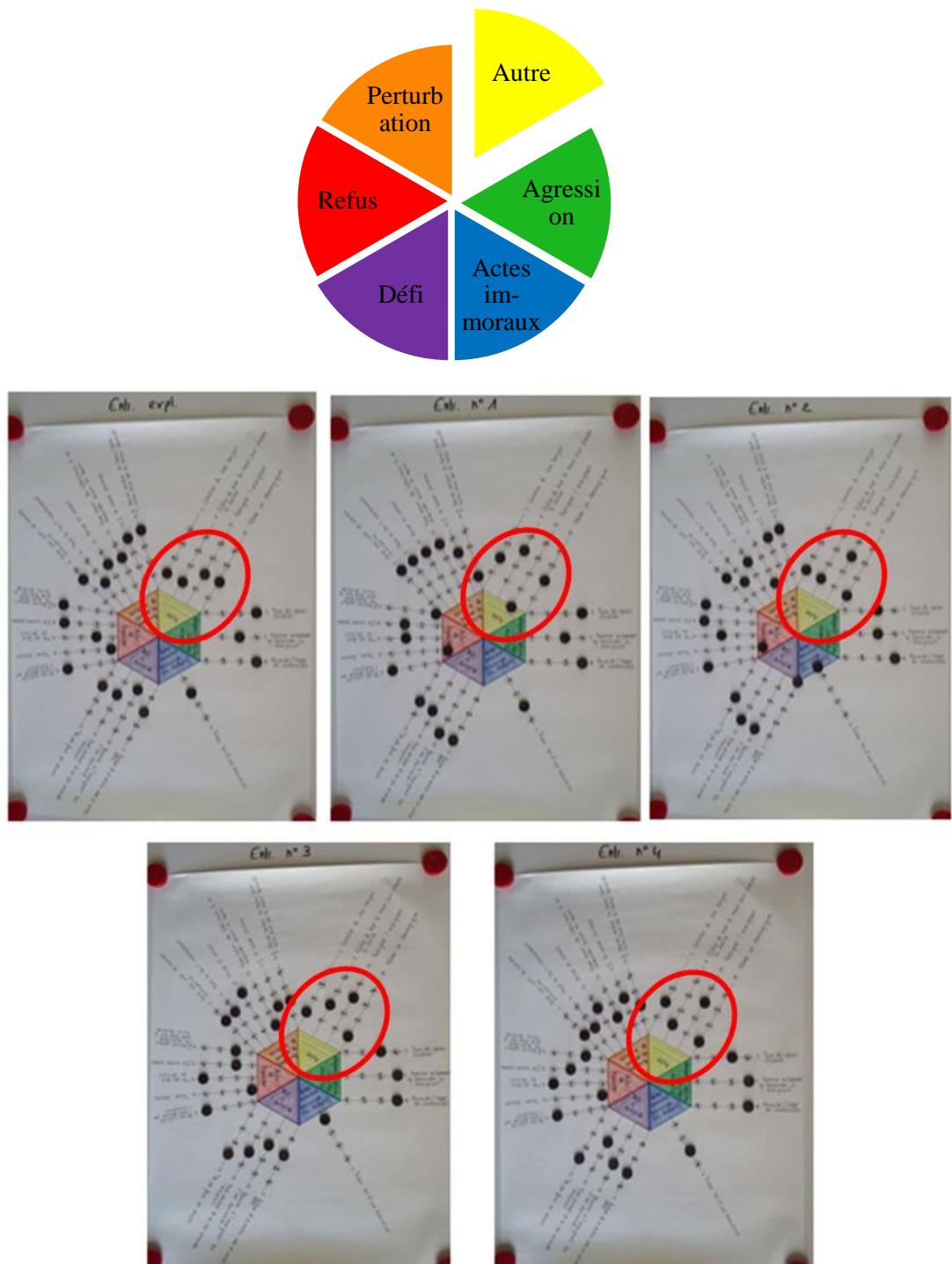


Figure 14: Catégorie "Autre"

Tableau 6: Coefficient de gravité, catégorie "Autre"

Catégorie "Autre"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Omettre de dire bonjour	1	2	1	1	2
Oublier de lever la main pour prendre la parole	1	3	1	2	1
Rechigner l'enseignant	2	-	3	3	3
Mâcher un chewing-gum	2	2	1	1	1

## ➤ OMETTRE DE DIRE BONJOUR

Catégorie "Autre"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Omettre de dire bonjour	1	2	1	1	2

A l'unanimité, les cinq enseignantes pensent qu'il s'agit d'un acte peu grave, voire anodin.

- ♦ **Nuances**

Pas grave si cela reste rare. Pour deux enseignantes, il ne s'agit pas d'indiscipline, mais plutôt d'indifférence et peut-être même parfois d'un manque d'éducation. L'élève apprend très vite qu'il doit dire bonjour lorsqu'il rencontre quelqu'un. L'élève n'oublie pas forcément de manière intentionnelle de saluer l'enseignante. Ce n'est pas grave car cela n'implique que l'enseignante touchée.

- ♦ **Choix de la catégorie**

Si l'élève fait exprès de ne pas dire bonjour, alors il s'agit d'un « défi à l'autorité ». Sinon, les enseignantes pensent que cette catégorie « autre » convient bien et n'ont pas trouvé de titre convenant mieux.

- ♦ **Moyens de résolution**

Rappeler l'élève, s'arrêter vers lui jusqu'à obtenir une réponse.

## ➤ OUBLIER DE LEVER LA MAIN POUR PRENDRE LA PAROLE

Catégorie "Autre"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Oublier de lever la main pour prendre la parole	1	3	1	2	1

Une enseignante pense que cet acte est moyennement grave. Les quatre autres considèrent cela comme peu grave ou anodin.

- ♦ **Nuances**

De manière générale, cela n'est pas considéré comme étant grave, même si l'élève ne respecte pas la règle qui dit qu'il doit lever la main avant de parler. Cela reflète souvent l'état dans lequel se trouve l'élève. S'il omet de lever la main, c'est qu'il est totalement pris dans l'activité et que, finalement, il se sent bien, à l'aise, à ce moment-là. C'est un élève parfois trop spontané. Toutefois, cela peut être plus grave

si un autre élève souhaitant parler lève la main, attend son tour et que cet enfant lui passe devant. L'élève doit donc apprendre à laisser de la place à ses camarades.

- ♦ **Choix de la catégorie**

A nouveau, aucune autre catégorie ne convient mieux que celle-ci.

- ♦ **Moyens de résolution**

Reprendre l'élève quand cela arrive, lui faire un regard insistant pour lui montrer qu'il agit mal. Ignorer les propos tenus sans lever la main.

## ➤ RECHIGNER L'ENSEIGNANT

Catégorie "Autre"	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E
Rechigner l'enseignant	2	-	3	3	3

Avec un coefficient entre 2 et 3, les enseignantes trouvent cela moyennement grave, voire peu grave.

- ♦ **Nuances**

Une enseignante considère cela comme un certain manque de respect, malgré le fait que plusieurs d'entre elles ont avoué avoir déjà rechigné quelqu'un. Cela n'est pas si grave si cela reste sur le ton de l'humour, sans blesser et si l'enfant comprend qu'il y a un temps pour rigoler et un temps pour être sérieux. Cet acte peut être plus grave si cela « casse l'image » de l'enseignante, si cela remet en cause son autorité. A nouveau, l'élève sait qu'il n'a pas le droit de faire cela, d'où le coefficient 3 sur l'échelle de gravité.

- ♦ **Choix de la catégorie**

Plusieurs enseignantes voient cela comme un « défi à l'autorité », une manière pour l'élève de voir « jusqu'où il ose aller ». D'autres enseignantes verrait cela comme une « agression verbale » et donc placeraient cet item dans « agression physique/verbale ou symbolique »

- ♦ **Moyens de résolution**

Prendre cela avec humour. Faire comprendre à l'élève qu'il y a des moments pour rigoler et d'autres pour être sérieux.

➤ **MACHER UN CHEWING-GUM**

Les enseignantes sont toutes d'accord pour qualifier cela de peu grave à anodin.

- ♦ **Nuances**

Ce n'est pas grave puisque cela ne perturbe pas les activités de la classe et n'empêche personne de travailler. C'est souvent un « oubli » de la part de l'élève qui ne jette pas son chewing-gum avant d'entrer en classe. Cela perturbe souvent, à titre personnel, l'enseignante qui n'apprécie pas d'avoir un élève qui « rumine » en face d'elle. Si cela se répète tous les jours, la gravité augmente aussi.

- ♦ **Choix de la catégorie**

Globalement, cet item semble avoir sa place dans cette catégorie. Une enseignante hésite toutefois à le placer aussi dans « perturbation des activités de la classe » car le fait de s'arrêter pour demander à l'élève d'aller le jeter peut déranger.

- ♦ **Moyens de résolution**

Demander à l'élève de jeter son chewing-gum sur le champ. Demander avant chaque leçon de jeter les chewing-gums jusqu'à ce que cela soit automatique.

**g) UNE AUTRE CATEGORIE ?**

En fin d'entretien, j'ai demandé aux enseignantes si elles souhaitaient ajouter une autre catégorie pour classifier l'indiscipline. Il semble que, de manière générale, les catégories de Charles (2004) ont convenu aux enseignantes. Toutefois, plusieurs d'entre elles ont pensé ajouter une catégorie qui regrouperait tout ce qui a trait au soin du matériel et à son rangement. Un élève qui chiffonne sa feuille, qui la tache, qui détruit le matériel ou le détériore ou encore qui ne le range pas fait preuve d'indiscipline.

### 3.1.3 Définition de l'indiscipline

Pour comprendre la définition que donnent les enseignantes de l'indiscipline, j'ai mis en avant différents termes qu'elles ont utilisés durant les entretiens, puis je les classés en six familles.

#### **Comportement**

<i>Manque de respect</i>	<i>Ne respecte pas ses camarades</i>
<i>Agression physique ou verbale</i>	<i>Comportement à ajuster face aux autres, face à l'enseignante</i>
<i>N'écoute pas, est absent</i>	<i>Doit rester « gérable » pour l'enseignante</i>
<i>Se passe « dans notre dos »</i>	<i>Quelque chose qui s'apprend</i>

#### **Règles**

<i>Non-respect des règles de vie établies ensemble</i>	<i>En lien avec leur vie future, faite de règles</i>
<i>Etre « en dehors du cadre défini ensemble »</i>	<i>La politesse</i>
<i>Etre « en dehors du cadre implicite, tout « ne va pas de soi »</i>	<i>Ne pas entrer dans le cadre défini clairement par l'enseignante ou l'autorité</i>
<i>Désobéir aux « règles établies par un groupe, pour ce groupe »</i>	<i>Non-respect des règles explicitement données, dont l'enfant a connaissance</i>
<i>« Transgresser les règles »</i>	<i>L'indiscipline, liée à la morale, aux valeurs que l'enseignante véhicule</i>
<i>Dépasser les limites, dépasser le cadre fixé</i>	<i>« Se mettre dans le moule de l'école »</i>
<i>Rapport aux « règles de la société qui sont fixées et qu'il faut intégrer »</i>	

## Récurrence

« Systématiquement »	« Rediscuter »
« Pas une fois ou l'autre »	« L'indiscipline se produit tous les jours »
« Toujours devoir demander le silence »	Comportement répété
« Tous les jours, remettre le travail sur le métier »	

## Lieu

Dans la classe/hors de la classe	Au bus
Dans la classe, à ce moment-là	Dans le corridor

## Dérangement

Perturber les autres	Elève qui « n'arrive pas à se concentrer »
« On n'avance pas dans le boulot »	Perte de temps

## Climat de classe

Les indisciplines « engendrent un mauvais climat »	Respect des règles, climat serein
Générateur de stress	

A l'aide de ces différents mots-clés et de ces catégories plus générales, je tente de définir l'indiscipline selon les cinq enseignantes qui ont participé à mon travail de recherche :

*L'indiscipline est un comportement inapproprié de l'élève qui peut se dérouler dans la classe, mais également hors de la classe, toutefois toujours dans le cadre de l'école.*

*C'est un non-respect des règles qui ont été discutées par un groupe, pour ce même groupe. C'est une transgression des limites, d'un cadre imposé par l'enseignante ou par une autorité (parents). C'est aussi une transgression des règles implicites, des valeurs que véhicule l'enseignante.*

*L'indiscipline existe s'il y a répétition de ce comportement et si celui-ci engendre un dérangement au sein de la classe. Indiscipline il y a aussi, lorsqu'une situation génère un mauvais climat de classe ou un stress pour l'enseignante.*

## **3.2 Analyse et interprétation des résultats**

### **3.2.1 En lien avec ma question de recherche**

Au terme de cette présentation des résultats, je suis en mesure de revenir à ma question de recherche et surtout à mes objectifs et hypothèses de recherche.

*Comment les enseignants du primaire définissent-ils l'indiscipline et quelles représentations se font-ils de celle-ci ? Que font-ils pour y faire face ?*

#### **Objectif 1 : Montrer comment les enseignants perçoivent l'indiscipline**

Hypothèse 1 : Les enseignants n'ont pas les mêmes représentations de la discipline

Hypothèse 2 : Il existe des différences entre un même acte selon l'âge de l'élève

#### **Objectif 2 : Montrer le lien entre la fréquence d'un acte et le degré de gravité (plus la fréquence augmente, plus la gravité augmente)**

Hypothèse 3 : Un acte d'indiscipline mineur peut devenir majeur s'il est récurrent

A la suite de cette présentation des résultats, j'ai atteint mon objectif premier de ce travail, c'est-à-dire comprendre comment les cinq enseignantes interviewées définissent l'indiscipline à travers le Q-sort et les différents actes d'indiscipline.

Pour ce qui est de ma première hypothèse, je remarque chez les enseignantes la présence d'un champ lexical commun qui caractérise l'indiscipline. Toutefois, je constate une différence dans le rapport à la gravité.

Chaque enseignante possède ses propres représentations de l'indiscipline. Bien qu'elles soient proches, elles sont encore plus marquées en termes de gravité. Elles n'envisagent pas toutes les mêmes situations comme étant graves. C'est surtout par ce biais-là que je peux discuter mon hypothèse de recherche.

L'hypothèse 3 est également vérifiée puisque l'on retrouve dans tous les entretiens le champ lexical de la récurrence. Toutes les enseignantes ont expliqué que c'est justement cette répétition d'un acte parfois banal qui va faire basculer l'élève dans l'indiscipline.

Quant à l'hypothèse 2, je remarque que par le biais de mes différents entretiens, je ne suis pas en mesure de la confirmer ou de l'infirmer. En effet, je pensais qu'en interviewant des enseignantes de cycle 1 et de cycle 2 cette information aurait pu ressortir, mais je me suis trompée. Plusieurs raisons à cela : la première est que les enseignantes ayant participé à ma recherche ont toutes enseigné dans différents degrés, que ce soit durant les stages de formation ou lors de différents remplacements ou autres et donc n'ont pas réellement différencié leurs réponses en fonction de l'âge des élèves. De plus, je n'ai moi-même pas tenu à diriger l'entretien dans ce sens puisque le discours qu'elles m'ont offert était déjà très riche en informations. Cette seconde hypothèse reste donc ouverte au terme de mon travail de recherche.

### **3.2.2 En lien avec ma problématique et ses éléments théoriques**

Après présentation de mes résultats, je suis en mesure de faire des liens théoriques issus de ma problématique avec les informations que m'ont données les enseignantes durant les différents entretiens que j'ai menés. Ces informations sont mises en lumière sous forme de verbatim afin d'appuyer mes propos. Voici différents constats :

### a) LE DECALAGE

Tout d'abord il existe un décalage entre la discipline de l'enseignant et celle de l'élève. En effet, chaque enseignant lui-même est imprégné de ses propres valeurs. Estrela parle d' « interprétations », Jodelet (2003) appelle cela « les représentations ». Il envisage une discipline d'une certaine façon, il va instaurer des règles, un cadre qui lui sont propres et qui lui parlent. Les élèves aussi sont imprégnés de leurs propres valeurs et viennent à l'école avec le cadre que leurs parents, leur entourage leur ont fixé. Finalement, est indiscipline ce qui ne rentre pas dans le cadre de l'école, que l'enseignant ou l'institution va fixer. Comme l'explique une enseignante interviewée, il y a des cadres d'élèves qui sont plus ou moins proches de celui de l'enseignante et c'est cela qui va définir un élève plus ou moins bien discipliné. Certains enfants ont besoin de peu de temps pour ajuster leur comportement afin de « rentrer dans le cadre ». Pour d'autres élèves, il faut davantage de temps pour trouver les limites, pour tester ce qui est considéré comme indiscipline ou non. C'est ce que Prairat (2008) nomme par le « modelage ».

*« On voit qu'ils [les élèves] viennent tous de milieux différents, de familles différentes, avec des règles très strictes chez certains, d'autres pas du tout [...] et puis à l'école, les règles sont les mêmes pour tout le monde, alors chacun doit se mettre dans le moule de l'école, certains ont plus de travail à faire que d'autres [...] » Entretien E, lignes 739-742*

### b) LE CADRE IMPLICITE : FLOU ?

Ce décalage, on le comprend bien, est lié aux valeurs de chaque personne, mais est d'autant plus important qu'il est souvent implicite. En effet, je constate que chez les enseignantes qui ont participé à ma recherche, il est souvent difficile d'expliquer, d'expliciter certaines règles ou façons de faire. « C'est comme ça » et c'est tout ! Un exemple qui illustre bien ce propos est celui de la place de l'enseignante, cette place de « chef ». C'est donc aussi pour cela que certains enfants font preuve d'une plus grande indiscipline, car ces règles semblent être plus floues et l'élève lui-même ne sait pas trop où se placer, ni comment agir en conséquence. Prairat (2008) le relève également. Ainsi l'élève navigue sans cesse entre discipline et indiscipline, il cherche

sa place, il teste les limites. Malgré tout, cela semble être tout à fait normal pour les enseignantes interviewées, c'est l'intériorisation des règles.

*« Il me semble, pour moi, dès qu'ils [les élèves] entendent ma voix, c'est qu'ils doivent être attentifs et qu'ils doivent au moins se taire [...] » Entretien A, lignes 40-41*

*« [...] ça m'est arrivé et ça m'arrive encore et ça va continuer de m'arriver de dire : "Ici, c'est moi qui commande." » Entretien B, lignes 586-587*

En résumé, l'élève doit trouver sa place au sein d'un système mouvant composé de règles, de valeurs plus ou moins différentes entre son environnement et celui de l'école. En plus, il doit tenter de se positionner dans un système de représentations appartenant à l'enseignante, mais aussi celles qu'il se construit lui-même.

### **c) UN CHANGEMENT DANS LA SOCIETE**

Je constate également que les enseignantes elles-mêmes subissent un réel changement de notre société en matière de discipline. Elles sont plusieurs à relever qu'il y a plusieurs années, certaines choses n'avaient pas lieu, comme le fait de devoir sans arrêt demander le silence, ou encore de devoir sans cesse rediscuter les règles. Plusieurs enseignantes l'ont signalé et c'est tout à fait ce que Prairat (2008) relève lorsqu'il dit que les enseignantes se fatiguent davantage car elles doivent constamment « redéfinir les règles du jeu, renégocier les limites de l'acceptable et redire les exigences du travail. » (p.2).

*« [...] tous les jours, tous les jours il fallait remettre le travail sur le métier, il fallait rediscuter avec eux [les élèves], les isoler, les faire entendre raison, vraiment absolument tous les jours et puis on n'avancait pas dans notre boulot quoi. » Entretien B, lignes 24-26*

### **d) LE PARADOXE DE NOTRE SOCIETE**

Je constate aussi dans mes entretiens ce que Prairat (2008) et Estrela (1992/1994) ont aussi relevé en matière de discipline. Il existe un certain paradoxe dans notre société actuelle entre ce que l'on veut pour nos enfants en matière de discipline (être poli, bien élevé, attentif) et la définition démodée de la discipline décrite par Estrela (1992/1994) comme associée à l'ordre et aux sanctions en cas de non-respect. Je le

remarque aussi dans les différents discours de mes sujets interviewés. Ce paradoxe est aussi flagrant si l'on discute de pédagogie.

Actuellement, la pédagogie nouvelle place l'élève au centre. L'enseignant est à son écoute, soucieux de son bien-être et de son apprentissage. Je constate cependant qu'en matière de discipline, c'est la pédagogie traditionnelle qui reste d'actualité.

*« [...] c'est vrai que l'enfant essaie quand-même de se défendre, c'est un peu le souci actuel, c'est que l'enfant, il prend tellement de place à la maison, on donne tellement la parole à l'enfant qu'il a toujours besoin de dire "oui mais..." [...] Moi, quand cela arrive, je leur dis (...) "tu peux ne pas être d'accord, mais voilà, tu n'as pas à discuter, c'est comme ça. » Entretien D, lignes 261-266*

#### **e) LE COMPORTEMENT ET L'INTENTION, EN LIEN AVEC LA DISCIPLINE**

Un dernier constat que je peux mettre en lumière est lié à ce que Charles (2004) explique. Pour lui, l'indiscipline est le résultat d'un comportement inadapté à une situation et à un contexte. C'est aussi ce qu'Estrela (1992/1994) montre, mais Charles (2004) y ajoute un élément important, le paramètre de l'intention. En effet, il s'agit d'indiscipline lorsque l'élève agit de manière volontaire, de façon inadaptée au contexte ou à la situation. Globalement, c'est aussi ce que j'ai constaté lors de mes entretiens. Un acte d'indiscipline est considéré comme tel et comme étant plus grave s'il est volontaire, si l'élève a la ferme intention de transgresser les règles. A l'inverse, un acte n'est majoritairement pas considéré comme de l'indiscipline si l'élève agit indépendamment de sa volonté.

*« Ils ont aussi tellement envie de dire ce qu'ils ont à dire qu'ils oublient de lever la main. » Entretien D, lignes 222-223*

#### **f) LA QUETE DE L'AUTONOMIE**

Je remarque encore dans mes entretiens que, comme l'expliquent Estrela (1992/1994) puis Prairat (2008) vingt années plus tard, le but ultime de toute enseignante est, au travers de la discipline, la quête d'une autodiscipline, mais surtout de l'autonomie. Cela est aussi étroitement lié avec cette notion d'intention que l'on retrouve ci-dessus, puisque le fait que l'élève prenne conscience de ce basculement dans l'indiscipline montre justement que le dessein de la discipline est

atteint. Comme l'explique Berbaum toujours dans la préface d'Estrela (1992/1994), il est important de savoir pourquoi on met en place un système de discipline et le fait que l'élève « sache qu'il n'ose pas » prouve qu'il tend à l'autodiscipline et donc à l'autonomie, grande finalité de l'école (Estrela, 1992/1994).

*[A propos des gestes obscènes :] « Ils savent que ça ne se fait pas.*

*[...] Ils savent très bien qu'ils n'ont pas le droit. » Entretien D, lignes 123-125*

*[A propos du fait de parler sans arrêt :] « Souvent, ça se règle entre les enfants eux-mêmes parce que ça énerve les autres ça. Donc c'est les autres qui disent « oh mais arrête maintenant, tais-toi, on en a marre, on voudrait bien travailler, tu as déjà parlé, ce n'est plus ton tour ! » ça se règle un peu entre eux et puis je laisse les autres se plaindre, voilà. » Entretien C, lignes 76-79*

### **g) L'EXPLICATION DES REGLES**

Enfin, un constat important est que les enseignantes du cycle 1 relèvent le fait que la discipline doit être absolument expliquée aux élèves pour qu'ils puissent l'assimiler. C'est un apprentissage quotidien. Il s'agit vraisemblablement de montrer aux élèves jusqu'où ils peuvent aller, en d'autres termes de « définir le cadre », principalement en 1-2H. Cela est d'autant plus vrai que l'enseignante de 7-8H explique qu'elle n'a pas énormément d'écart d'indiscipline puisqu'elle a le sentiment que ses collègues, qui ont eu les années d'avant ses élèves, ont déjà suffisamment posé ce cadre. Il faut, bien entendu, que ce cadre soit, comme je le disais, tout de même proche entre enseignants eux-mêmes.

*« [...] moi je leur dis : « ça n'est pas poli, tu ne peux pas parler comme ça », je leur explique que c'est insolent pis je leur explique ce que c'est [l'insolence] » Entretien D, lignes 251-253*

Par ces différentes références à la littérature, je me rends compte aujourd'hui que les représentations des enseignants ont une grande influence sur la discipline et donc l'indiscipline des élèves et que c'est parce qu'un enseignant possède des représentations qu'il repère les actes d'indiscipline. Enfin, pour aller encore plus loin, je remarque que c'est l'enseignant lui-même qui va être la cause première de

l'indiscipline puisque c'est principalement à cause de ses propres représentations qu'un acte d'indiscipline va exister.



## Conclusion

A travers ce travail de recherche, j'ai souhaité montrer que chaque enseignant possède sa propre définition de l'indiscipline, mais également qu'ils se prononcent sur celle-ci en terme de gravité. Mon premier constat a été que les enseignantes interviewées ont tendance à avoir la même définition de l'indiscipline. Cela m'a surprise puisque je ne m'attendais pas à autant de convergences. Est-ce peut-être parce que les enseignantes viennent de régions similaires, de sociétés aux valeurs proches ?

Là où je remarque une plus grande disparité, c'est en termes de gravité. Les enseignantes ont globalement des résultats différents. Je trouve intéressant de constater que les valeurs profondes des enseignantes semblent communes, mais que leurs représentations sociales, leur vécu, induisent des nuances en terme de gravité.

De manière générale encore, je constate que les enseignantes usent d'une pédagogie, en matière de discipline, assez traditionnelle. L'enseignante commande, les élèves écoutent. Fort heureusement, la place que l'enseignante accorde à l'enfant à quant à elle beaucoup évoluée. Je constate que tout est réfléchi, pensé pour que l'élève se sente bien au sein de sa classe, avec son enseignante, mais aussi avec ses camarades et surtout que tout est mis en place pour qu'il apprenne dans les meilleures conditions. C'est donc cela la finalité de la discipline : permettre à l'élève un apprentissage dans les conditions les plus propices, mais également lui offrir la chance de grandir dans un climat agréable, serein, de bien-être.

Dans un même esprit, je perçois encore que plusieurs enseignantes ont expliqué vouloir montrer à leurs élèves qu'elles sont « le chef ». Je comprends aujourd'hui ce que cela signifie, que c'est un moyen de prouver à l'élève qui est l'adulte de référence sur lequel il peut s'appuyer, sur lequel il peut prendre modèle, qu'il peut lui faire confiance et qu'il peut se sentir bien dans sa classe. Cela m'a beaucoup touchée et je vois aujourd'hui d'un autre regard le fait de vouloir instaurer une certaine discipline dans sa classe.

Si je reviens sur la démarche de mon travail, je m'aperçois que l'échantillonnage était peut-être trop similaire. Il serait intéressant de varier davantage les sujets en

modifiant la variable du lieu, mais aussi de la culture. L'âge également aurait pu être plus hétérogène.

Un autre facteur qui aurait pu modifier mes résultats est celui de la méthode de l'entretien dans un climat calme et hors classe. Je pense qu'il aurait été très intéressant de procéder à une observation réelle en situation de classe afin de mettre l'enseignant au cœur de l'action. Ses réactions et ses résolutions face à un acte d'indiscipline ont été certainement faussés durant l'entretien. C'est toutefois intéressant de prendre en compte ces propos « à froid », puisqu'ils reflètent une certaine forme d'idéalisme de la part de l'enseignante qui s'est probablement montrée comme elle aimeraient idéalement être dans l'action.

Pour revenir sur la méthode du Q-sort, j'ai pu remarquer que cela a permis de mettre les enseignantes relativement à l'aise durant l'entretien puisque le sujet de notre discussion était très concret et pragmatique pour elles. Elles ont pu s'appuyer sur ce Q-sort pour étayer leurs propos.

D'un point de vue personnel, ce travail m'a beaucoup apporté. Je retiens principalement le fait qu'il m'a montré que j'étais capable de me mettre dans une situation de chercheuse, malgré le fait qu'il m'ait parfois été difficile de rester en retrait et de prendre de la distance face à cette thématique qui me touche.

Avant de réaliser ce travail, je me remettais très souvent en question face à la discipline que je pouvais instaurer dans ma classe. Aujourd'hui, j'ai compris que cela ne devait pas prendre une telle ampleur et que, finalement, il suffit d'instaurer un cadre clair aux élèves et surtout de leur expliquer au moins une fois les règles de vie. L'essentiel est que je sois au clair avec le cadre disciplinaire que je souhaite instaurer dans ma classe et éviter ce « flou » face aux élèves.

Je retiens également que la discipline que l'on instaure à nos élèves reflète très clairement ce que nous sommes. Par conséquent, si un élève est indiscipliné, c'est d'abord l'enseignant, sa personnalité et son fonctionnement qu'il faut remettre en question. Cela, je le remarque aujourd'hui et je trouverais pertinent de m'intéresser au parcours de l'élève pour comprendre si réellement, sa discipline est influencée par son enseignant. Je me rends compte également que durant ma carrière, je me devrai d'être constamment un exemple pour mes élèves afin que ce que je fais soit en totale

adéquation avec ce que j'inculque. Cela permettra d'éviter qu'un « flou » ne s'installe pour mes élèves, afin de rendre ce cadre de vie le plus clair possible.

Enfin et pour conclure, je réalise que la discipline scolaire évolue peu au fil des années. Certes, la société change, le rapport à l'enfant et à l'enseignant également évolue. Cependant, les propos d'Estrela (1992/1994) montrent que, même vingt ans plus tard, qu'ils sont toujours très actuels ! Certes, l'être humain évolue, mais ne reconstruit pas tout. Il fait des essais, il tente des choses, mais ne remet pas forcément tout en question et aujourd'hui, je me rends compte encore de l'apport du behaviorisme et de la pédagogie traditionnelle dans notre quotidien.



Après la première version définitive de ce travail, j'ai découvert d'autres ressources intéressantes sur le thème abordé :

André, B & Richoz, J-C. (2015) *Parents et enseignants : de l'affrontement à la coopération*. Lausanne : Ed. Favre

Greppin Y. (2017). Ruser avec ses élèves ? Une approche nouvelle et spirituelle par l'exemple. *Revue Enjeux pédagogiques*, 28, 44-45

Différentes perspectives en lien avec ce travail :

- S'intéresser au parcours des élèves en fonction des enseignants
- S'intéresser à la manière dont les enseignants posent leur cadre, les règles en début d'année scolaire
- S'intéresser à la systémique en milieu scolaire
- S'intéresser à l'enseignant que « l'on n'aimerait pas être »

## Références bibliographiques

André, B & Richoz, J-C. (2015) *Parents et enseignants : de l'affrontement à la coopération*. Lausanne : Ed. Favre

Charles, C. M. (2004). *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduites*. (trad.) Bruxelles : Editions de Boeck Université. (Original publié 1981)

Estrela, M. T. (1994). *Autorité et discipline à l'école*. (M. Lacombe, trad.). Paris : ESF éditeur (Original publié 1992).

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard

Greppin Y. (2017). Ruser avec ses élèves ? Une approche nouvelle et spirituelle par l'exemple. *Revue Enjeux pédagogiques*, 28, 44-45

Jodelet, D. (1989/2003). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France

Kounin, J. (1977). *Discipline and Group Management*. New York : Robert E. Krieger Publishing co. In M. T. Estrela (1994). *Autorité et discipline à l'école*. (M. Lacombe, trad.). Paris : ESF éditeur (Original publié 1992)

Kuhne N., Abernot Y. & Camus D. (2008) « *Le Q-sort, un outil pour la recherche en soins Le cas des représentations chez les infirmiers en psychiatrie de l'âge avancé* », *Recherche en soins infirmiers* 4/2008 (N° 95), p. 46-56 URL :[www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2008-4-page-46.htm](http://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2008-4-page-46.htm). DOI : 10.3917/rsi.095.0046. (20.10.2016)

Moscovici S., (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF

Pagès, M. (1970). *L'Orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. Paris : Dunod, p.112. In L. Van Campenhoudt & R. Quivy (1995/2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod

Prairat, E. (2008). L'indiscipline scolaire. Décrire, comprendre et agir [version électronique]. *Questions de discipline à l'école*, Toulouse, ERES, Trames, 2007, 160 pages

Stephenson, W. (1935). *Technique of factor analysis*. Nature, 136, 297. In N. Kuhne, Y. Abernot & D. Camus « *Le Q-sort, un outil pour la recherche en soins Le cas des représentations chez les infirmiers en psychiatrie de l'âge avancé* », *Recherche en soins infirmiers* 4/2008 (N° 95) , p. 46-56 URL :[www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2008-4-page-46.htm](http://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2008-4-page-46.htm). DOI : 10.3917/rsi.095.0046. (20.10.2016)

Stephenson, W. (1978). *Concourse theory of communication*. *Communication*, 3, 21-40. In N. Kuhne, Y. Abernot & D. Camus « *Le Q-sort, un outil pour la recherche en soins Le cas des représentations chez les infirmiers en psychiatrie de l'âge avancé* », *Recherche en soins infirmiers* 4/2008 (N° 95) , p. 46-56 URL :[www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2008-4-page-46.htm](http://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2008-4-page-46.htm). DOI : 10.3917/rsi.095.0046. (20.10.2016)

Van Campenhoudt, L. & Quivy, R. (1995/2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod

Zonno, S. G. (2011). *La systémique : une approche pour comprendre les situations problématiques dans la classe*. Maîtrise : Univ. Genève

# Annexes

## Annexe 1 : Lettre de demande d'entretien

Camille Surmont  
Le Chênois 105N  
2947 Charmoille

Charmoille, le 30 novembre 2016

Madame  
Nom Prénom  
Classe degré  
Localité

### Travail de recherche

Madame

Je tiens tout d'abord à vous remercier chaleureusement d'avoir accepté de participer à mon travail de recherche et pour le temps que vous me consacrez.

Comme convenu par e-mail, je me permets de vous transmettre cette lettre.

Mon travail de recherche tente de m'éclairer sur les représentations que peuvent avoir les enseignants à propos de l'indiscipline.

Pour mener ma recherche, j'ai choisi la méthode de l'entretien semi-directif. Celui-ci sera enregistré. Il durera environ une heure. Il sera ensuite retranscrit selon différentes règles de transcriptions pour permettre une analyse ainsi qu'une interprétation. Cet entretien est bien entendu confidentiel et les données seront ensuite détruites. Vous serez évidemment, tenue au courant des avancées de mon travail si vous le souhaitez.

Madame Riat Christine, formatrice et chercheuse à la HEP-BEJUNE, suit mon travail de recherche.

En vous remerciant d'avance pour votre engagement, je reste à votre disposition pour toutes questions.

Je vous prie d'agréer, Madame, mes meilleures salutations.

## Annexe 2 : Contrat de recherche

### Contrat de recherche

Les parties prennent connaissance, en signant, des conditions suivantes de l'entretien :

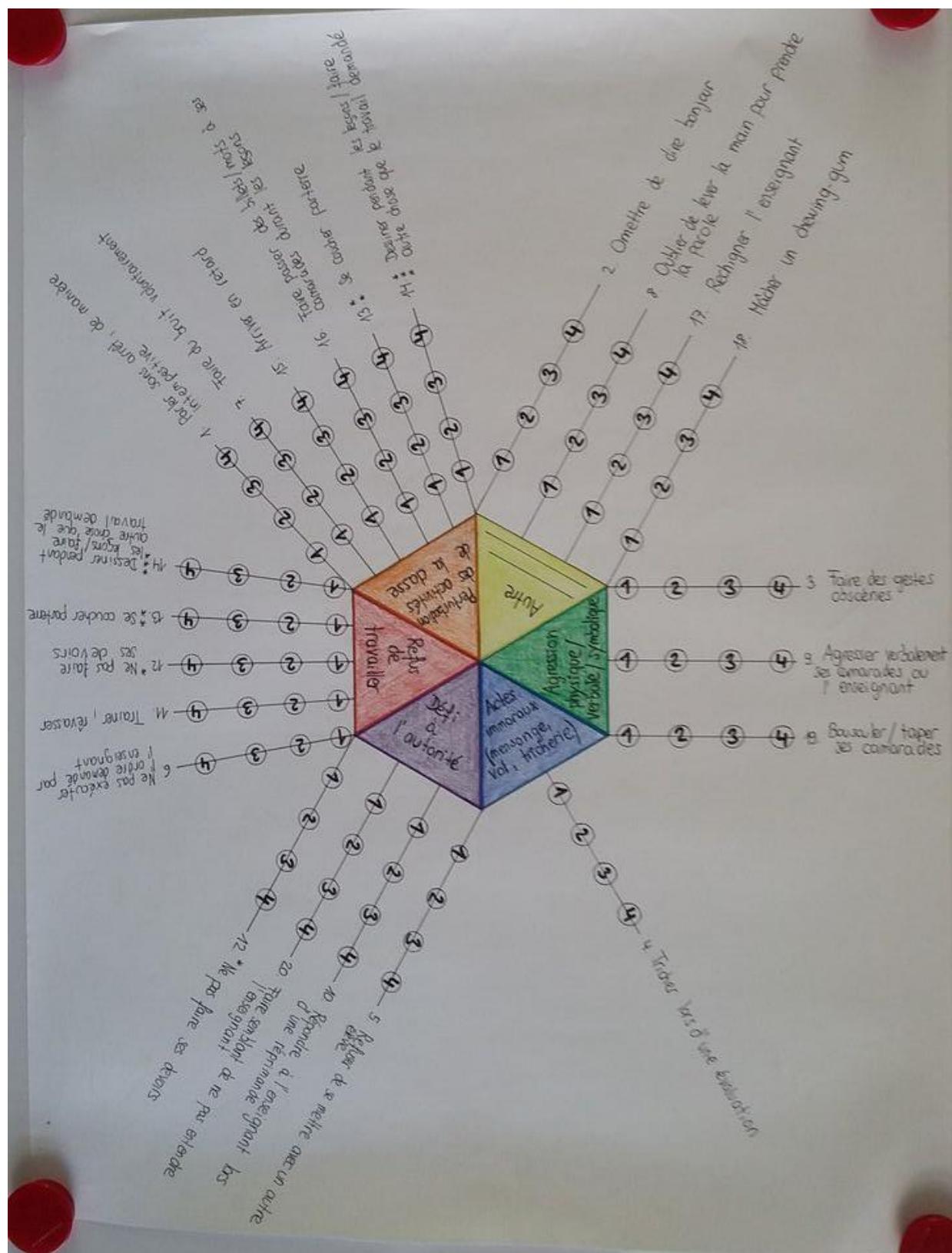
- ✓ L'entretien sera enregistré
- ✓ Les données seront traitées de manière confidentielle
- ✓ Les données ne seront utilisées que dans ce travail de recherche
- ✓ Une fois les données analysées, les enregistrements seront effacés

Toute personne impliquée dans ce travail aura la possibilité d'accéder au travail final (sous réserve de sa validation), via le site internet de la HEP-BEJUNE.

Date et signature de l'étudiante : \_\_\_\_\_

Date et signature de l'enseignante : \_\_\_\_\_

### Annexe 3 : Plateau d'entretien : Q-sort



## Annexe 4 : Guide d'entretien

### Entretien semi-directif

<p><b>1) Exemples de situations d'indiscipline pour l'enseignante :</b></p> <p>« Vous avez certainement déjà vécu, dans votre classe, des situations d'indiscipline. Pourriez-vous me donner un exemple qui vous parle ? »</p> <p>« En quoi cet exemple est-il, pour vous, de l'indiscipline ? »</p> <p>« Quelle serait votre définition de l'indiscipline ? »</p>	<p>Si l'exemple est bref, demander un second exemple.</p> <p>Relance : Par exemple un enfant qui chahute,....</p>
<p><b>2) Proposition de mes faits d'indiscipline :</b></p> <p>« Je vous ai apporté des faits, que je pourrais qualifier d'indiscipline, ou pas et je vous propose d'en discuter ensemble. »</p> <p>« Ces faits, je les ai classés dans des catégories, qui peuvent vous convenir ou pas, le but est que si ce classement ne concorde pas tout à fait avec vos représentations, vous me le signaliez et argumentiez votre propos. »</p> <p>Prenons le premier (nous procéderons de la même manière pour chaque item) :</p> <p><b>-Qu'en pensez-vous ? Est-ce de l'indiscipline pour vous ?</b></p> <p><b>Que pensez-vous de la catégorie ? Pouvez-vous argumenter ?</b></p> <p><b>-Gravité : Sur une échelle de gravité (4 étant très grave et 1 étant anodin/insignifiant), où placeriez-vous cet item ? Pouvez-vous justifier ?</b></p> <p><b>-Résolution de la situation : Allez-vous chercher à résoudre cette situation ?</b></p> <p><b>Si oui, comment ? Par quel(s) moyen(s) ? Si non, pourquoi ?</b></p> <p>Passons à l'item suivant,...</p>	<p>Comment abordent-elles le jeu ?</p> <p>Indiscipline ?</p> <p>Catégorie ?</p> <p>Gravité ?</p> <p>Résolution ?</p> <p>Moyens ?</p> <p>Faire le tour des items en suivant la numérotation.</p>
<p><b>3) Validation : Souhaitez-vous modifier vos réponses ou alors, vous les validez.</b></p>	<p>Photo avant ET après validation.</p>
<p><b>4) Discussion libre autour des résultats (pré-analyse)</b></p>	<p>Il me semble que.....</p> <p>Modifications ? Photo</p>

## Annexe 5 : Extrait d'un entretien

Ceci est un extrait. Toute personne intéressée à poursuivre cette recherche peut me contacter.

Entretien 4

M : Oui, ou alors par exemple, parler pendant que l'enseignant parle par exemple ou ne pas forcément lever la main, faire toute autre chose euh que ce qui est demandé, voilà, c'est vrai que je remarque que ton thème est intéressant parce qu'on peut le voir de pleins de manières différentes, d'accord.

C : Alors justement, on peut passer à l'étape deux qui sera peut-être justement plus concrète, qui reprend aussi des choses que tu viens de me dire. / Donc ce que je te propose c'est qu'en fait [explications de la marche à suivre]

**1. Parler sans arrêt, de manière intempestive**

C : Est-ce que pour toi c'est de l'indiscipline ?

M : Alors pour moi oui, euh, catégorie convient/ne me convient pas...

C : Donc d'abord juste pourquoi ?

M : Parler sans arrête et de manière intempestive. *repetit.* *moi!*

C : Pourquoi c'est de l'indiscipline ?

M : Alors moi je suis en train de parler, d'expliquer, je demande le silence de manière à ce que les autres comprennent, à favoriser l'apprentissage, quelqu'un qui parle sans cesse, qui me coupe, premièrement moi ça m'embête, ça me perturbe et pis de deux je pense que ça péjore pas mal les autres élèves de la classe et puis ben moi j'ai, on a l'habitude que quand quelqu'un parle, on l'écoute et puis on ne lui coupe pas la parole donc oui pour moi, c'en est. // Après euh, la catégorie tu as dit ?

C : Donc j'ai mis « perturbation des activités de la classe »

M : Alors oui je trouve qu'elle est à sa place. Euh échelle de gravité de 1 à 4, je pense que je mettrai peut-être 1 ou 2. C'est plutôt euh, ah peut-être 2.

C : 2. Donc pas forcément très grave.

M : Alors // tout dépend de quel point de vue, là aussi, tout dépend dans quelle situation, mais ça arrive de temps en temps ça c'est vrai, maintenant que je vois ça, mais ce n'est jamais forcément grave. Ce n'est pas quelques choses qui demande après euh / une réflexion ou un débat ou autre. *moi!*

C : Quand est-ce que cela deviendrait grave ? Tu dis « ça dépend ».

M : Alors quand est-ce que ça deviendrait grave, quand, bon là je vois parler sans arrêt de manière intempestive si c'est tous les jours, à chaque leçon, tout le temps, là à mes yeux ça deviendrait quand-même grave parce / voilà il y a le respect vis-à-vis de l'enseignant, il y a le respect vis-à-vis des autres et puis euh voilà, c'est pour euh on va dire favoriser l'apprentissage, l'ambiance de classe / ou autre. Gravité donc je t'ai dit, plutôt 2.

C : Est-ce que tu résoudrais ça dans ta classe et comment ?

M : Alors premièrement si, c'est parler avec les autres je pense ici ?

C : Ouais...

M : Ou intervenir de quelconque manière ?

C : Voilà ouais, exactement.

M : Premièrement je pense que j'isolerais l'élève, je le laisserais seul à un banc et non pas à deux ou en groupe ensuite::: moi j'ai, voilà j'ai un système ou autre de coches et de punitions euh j'interviendrais dans un premier temps en l'avertissant et puis si par la suite ça se produit trop ben je tenterais de dialoguer avec lui, savoir pourquoi, qu'est-ce qu'il a à dire, pourquoi il parle toujours, je lui laisserais un temps de parole au début de chaque journée qui l'ait à dire tout ce qu'il a à dire et puis après ben si vraiment ça ne change pas je pense que je devrais peut-être sanctionner d'une quelconque manière de manière à le / à, on va dire, le dissuader, le faire parler moins, voilà. *rien!*

C : Ok.

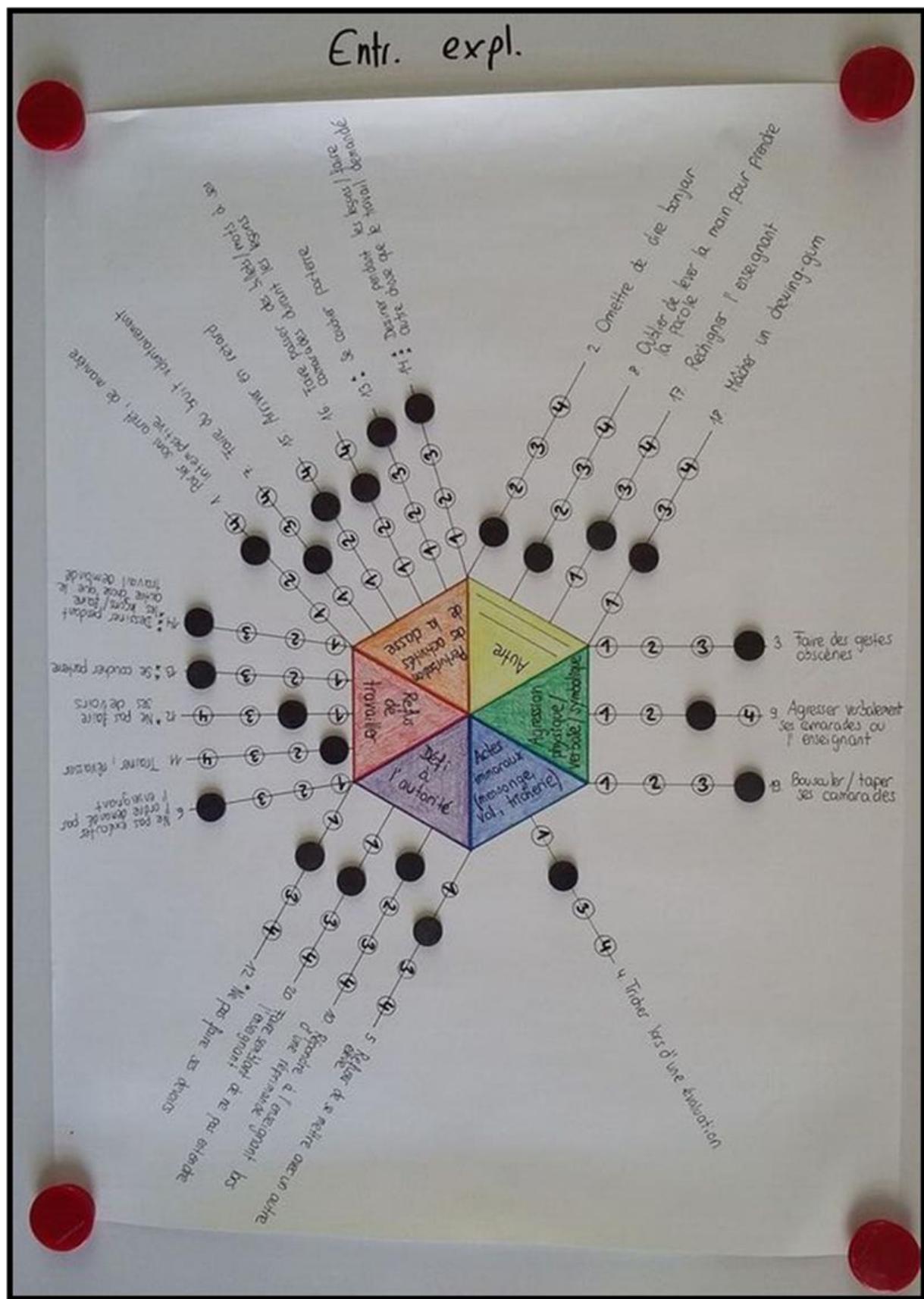
M : Dis-moi si c'est bien ou pas euh, si tu veux davantage, je te donne bien des infos.

C : Nan c'est bien. / On passe au numéro 2.

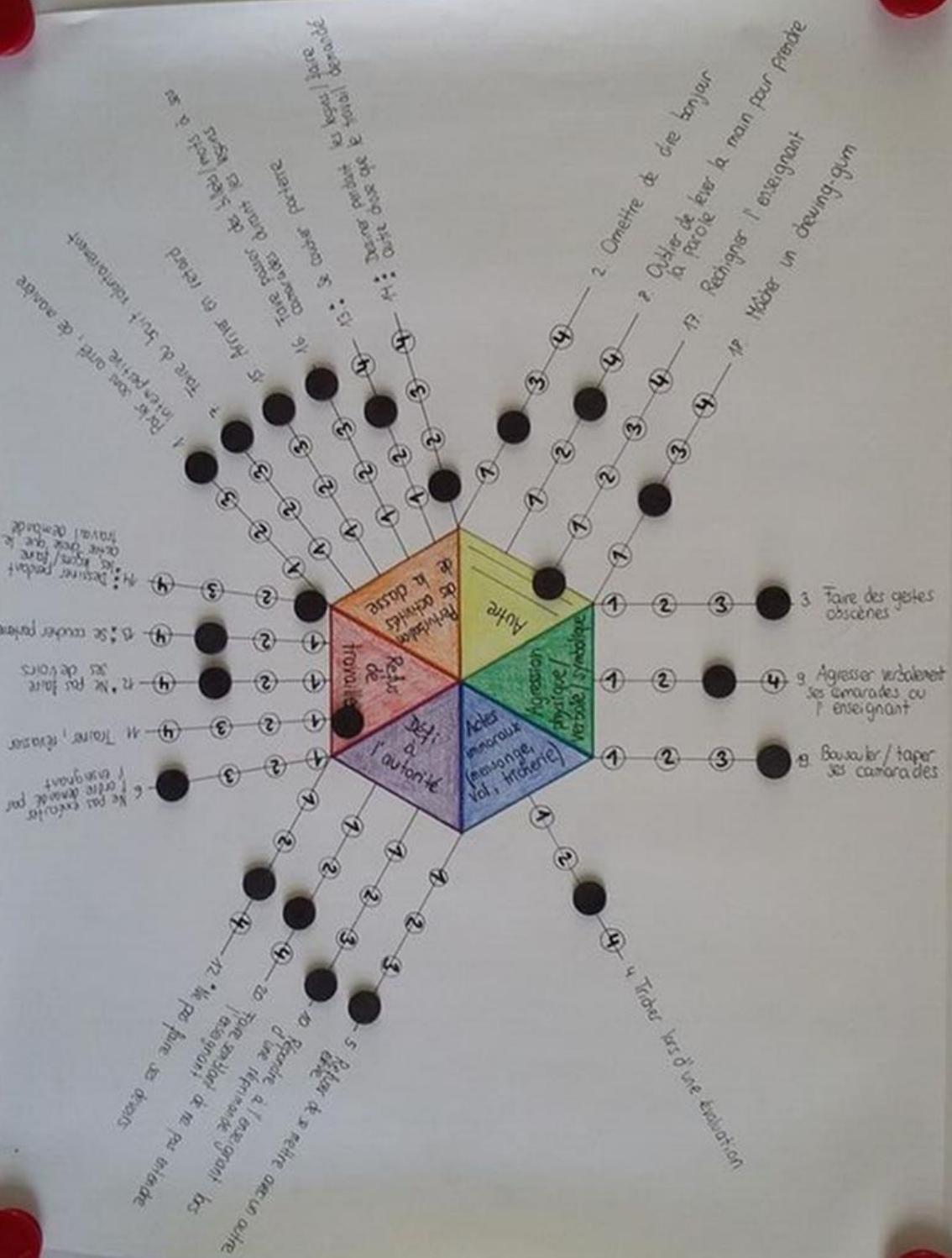
M. D'accord.

C : Tu me dis si tu veux rajouter quelques choses hein, si tu penses que, tu n'hésites pas hein.

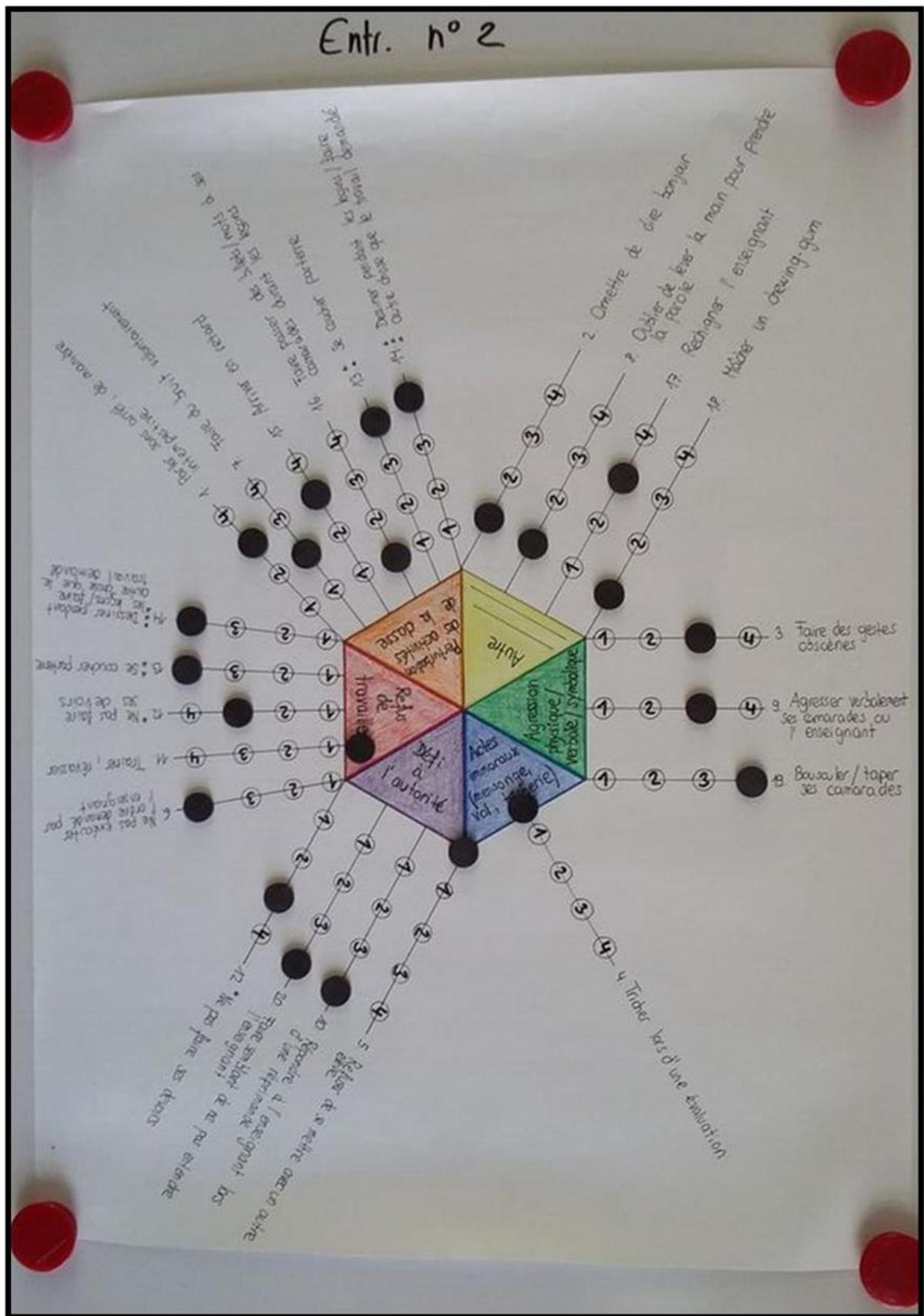
## Annexe 6 : Photos des plateaux d'entretien des cinq enseignantes



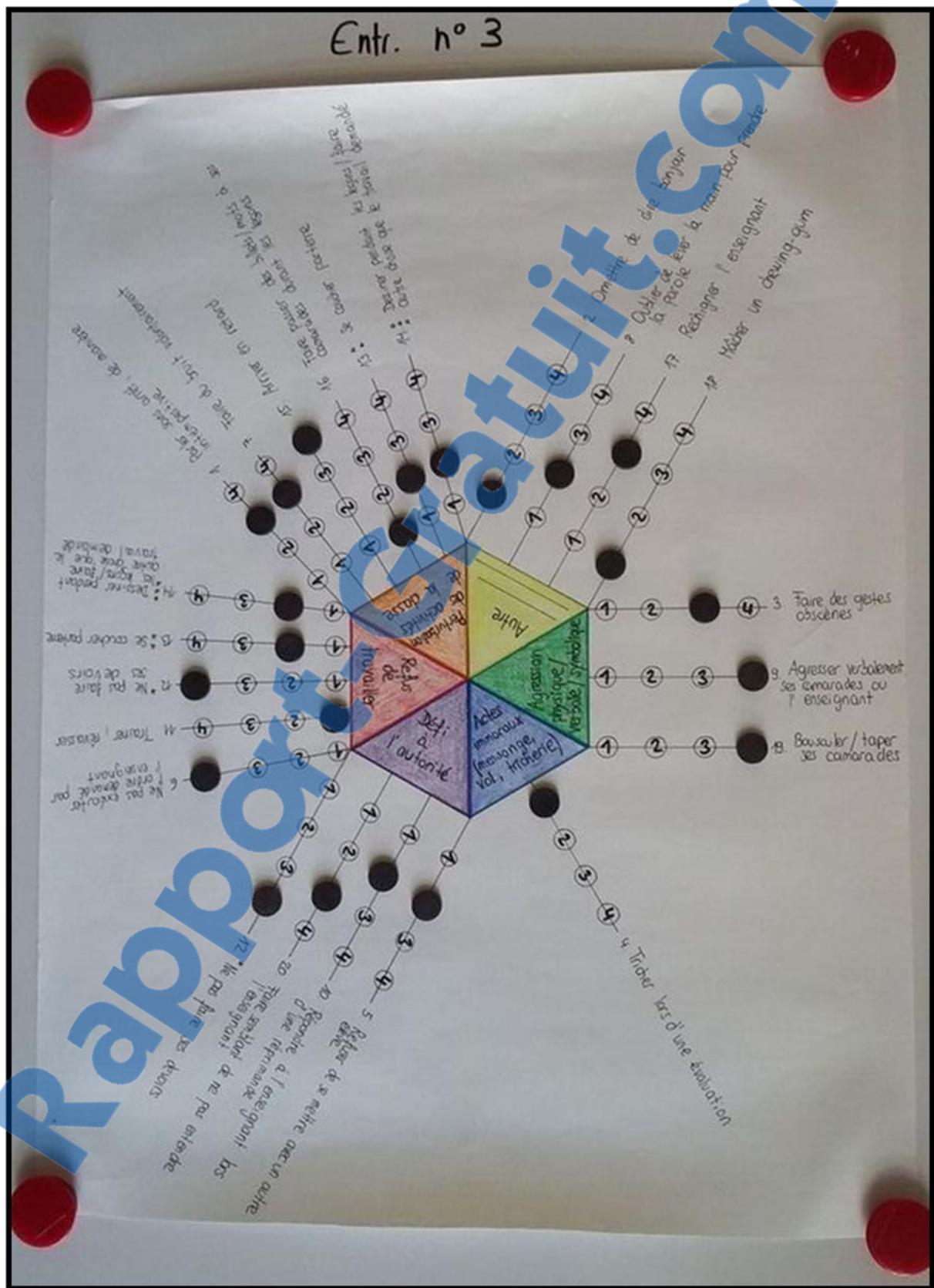
Entr. n° 1



## Entr. n° 2



Entr. n° 3



Entr. n° 4

