



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

Bibliothèque nationale
du Canada

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file Votre référence

Our file Notre référence

NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

Canada

Étude des qualités métrologiques d'un instrument
d'observation des comportements déviants
en classe d'éducation physique

Par
Sylvain Audette

Thèse présentée à
l'École des études supérieures et de la recherche
de l'Université d'Ottawa
en vue de l'obtention du M.A. en éducation

Ottawa, Canada, 1994



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file Votre référence

Our file Notre référence

THE AUTHOR HAS GRANTED AN
IRREVOCABLE NON-EXCLUSIVE
LICENCE ALLOWING THE NATIONAL
LIBRARY OF CANADA TO
REPRODUCE, LOAN, DISTRIBUTE OR
SELL COPIES OF HIS/HER THESIS BY
ANY MEANS AND IN ANY FORM OR
FORMAT, MAKING THIS THESIS
AVAILABLE TO INTERESTED
PERSONS.

L'AUTEUR A ACCORDE UNE LICENCE
IRREVOCABLE ET NON EXCLUSIVE
PERMETTANT A LA BIBLIOTHEQUE
NATIONALE DU CANADA DE
REPRODUIRE, PRETER, DISTRIBUER
OU VENDRE DES COPIES DE SA
THESE DE QUELQUE MANIERE ET
SOUS QUELQUE FORME QUE CE SOIT
POUR METTRE DES EXEMPLAIRES DE
CETTE THESE A LA DISPOSITION DES
PERSONNE INTERESSEES.

THE AUTHOR RETAINS OWNERSHIP
OF THE COPYRIGHT IN HIS/HER
THESIS. NEITHER THE THESIS NOR
SUBSTANTIAL EXTRACTS FROM IT
MAY BE PRINTED OR OTHERWISE
REPRODUCED WITHOUT HIS/HER
PERMISSION.

L'AUTEUR CONSERVE LA PROPRIETE
DU DROIT D'AUTEUR QUI PROTEGE
SA THESE. NI LA THESE NI DES
EXTRAITS SUBSTANTIELS DE CELLE-
CI NE DOIVENT ETRE IMPRIMES OU
AUTREMENT REPRODUITS SANS SON
AUTORISATION.

ISBN 0-612-00515-1

Canada



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

RÉSUMÉ

Étude des qualités métrologiques d'un instrument
d'observation des comportements déviants
en classe d'éducation physique

Sylvain Audette

Les buts de l'étude sont de proposer une démarche conceptuelle appropriée à la mesure du niveau de discipline en classe et de vérifier les qualités métrologiques d'un instrument d'observation des comportements déviants en classe d'éducation physique. Le terme "comportement déviant" désigne une transgression à une règle en classe. L'instrument élaboré par Kennedy (1980) utilise l'observation directe des comportements déviants suivis d'une réaction de l'enseignant et fait l'objet de la présente étude.

Dans un premier temps, l'instrument est traduit et adapté en français et dans un deuxième temps est soumis à des analyses de fidélité et de validité. Après une période d'entraînement intensive auprès des deux codeurs, 20 groupes-classes ont participé à l'étude.

L'analyse des résultats démontre une bonne fidélité de l'instrument en ce qui concerne les 22 catégories de comportements, les cinq sous-catégories et le total pour la séance. Cependant, la fidélité calculée avec le pourcentage d'accord est faible si on tient compte des erreurs sur le nombre d'élèves impliqués. L'indice de validité concourante (0,86) calculé entre la fréquence de comportements déviants et une évaluation par l'enseignant par séance s'avère très bon.

Dans le cadre du volet exploratoire, le nombre moyen de comportements déviants par séance est de $7,3 \pm 2,3$. L'analyse des résultats par séance selon diverses variables de contexte n'a pas révélé de relation ou de différence statistique significative. L'analyse comparative des résultats avec ceux de Kennedy (1980) démontre certaines différences atténuées toutefois en tenant compte d'une modification de l'instrument dans le cadre de cette étude. Les deux catégories de comportements déviants les plus fréquentes sont: "refuse de participer"

(18,6%), et "utilise l'équipement dangereusement" (16,5%). L'addition de la catégorie "déforme la tâche" à l'instrument original de Kennedy permet une meilleure discrimination de la catégorie "Moving inappropriately-Non task". La proportion de comportements déviants "physique" (83%) est identique à celle obtenue par Kennedy.

Cette étude démontre la qualité de l'instrument proposé pour mesurer les comportements déviants en classe d'éducation physique. L'auteur suggère plusieurs avenues futures nécessitant l'utilisation de l'instrument; il propose également son utilisation dans les programmes de formation des maîtres.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre	Page
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FIGURES	ix
INTRODUCTION	1
I.- CADRE CONCEPTUEL	5
A. La discipline en classe	5
1. Courants de recherche sur la discipline	6
1.1. Le courant psychologique	7
1.2. Le courant sociologique	11
1.3. Le courant pédagogique	13
2. Définition de la discipline	15
2.1. Le concept de règles	18
2.2. L'idéologie et les règles en classe	20
3. Comportements déviants	23
B. La recension des écrits: observation des comportements déviants	29
1. Instruments complétés par les sujets: le questionnaire	30
2. Instruments complétés par le chercheur: l'observation	35
2.1. Les échelles d'appréciation et les listes de vérification	36
2.2. Les grilles d'observation	37
C. L'instrument de Kennedy	43
1. Description de l'étude	43
2. Procédure et résultats	48

3. Limites de l'instrument	54
D. Les questions de recherche	57
II.- CADRE OPÉRATOIRE	61
A. L'instrument	63
B. La traduction de l'instrument	64
C. L'entraînement des codeurs	66
D. La procédure	69
E. Les analyses statistiques	71
III.- PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .	75
A. La traduction de l'instrument	75
B. Les analyses statistiques	77
1. Fidélité	77
2. Validité	81
C. Le volet exploratoire	85
1. Statistiques descriptives	85
2. Analyses comparatives	90
CONCLUSION	98
BIBLIOGRAPHIE	105
ANNEXES	115
A. Instrument de Kennedy (version anglaise)	115
B. Formulaire de consentement A	117
C. Formulaire de consentement B	120
D. Échelle d'appréciation du nombre de comportements déviants	123
E. Instrument de Kennedy (version française)	125

REMERCIEMENTS

L'auteur tient à souligner la contribution de Renée Forgette-Giroux et de Pierre Trudel à la rédaction de cette thèse. Tout au long du processus de rédaction, ils ont su encourager l'auteur même dans les moments plus difficiles. Pour la rigueur de leurs propos, le temps investi, et leurs qualités de chercheur et d'humain: Merci !

Liste des tableaux

Tableau	Page
1. Principaux modèles de discipline en classe à l'intérieur du courant psychologique	9
2. Orientations idéologiques des enseignants face à la discipline en classe	22
3. Résumé des termes rencontrés dans la littérature pour désigner une transgression à une règle en classe	24
4. Catégories et divisions proposées par Kennedy (1980) pour observer les comportements déviants en éducation physique	50
5. Cinq phases de l'entraînement des codeurs	66
6. Pourcentages d'accord interobservateurs pendant et après la période d'entraînement avec quatre niveaux d'analyse d'erreurs	78
7. Coefficients de fidélité pi de Scott et la corrélation de rang de Spearman calculés pendant et après la période d'entraînement entre les fréquences observées par les codeurs A et B ..	80
8. Fréquences observées et évaluation des enseignants pour chaque séance d'observation	82
9. Indice de validité concourante (r de Pearson) de l'adaptation française de l'instrument de Kennedy calculé avec l'évaluation par l'enseignant comme critère d'évaluation de la fréquence des comportements déviants en classe	83
10. Résultats descriptifs obtenus par enseignant	86
11. Nombre de comportements déviants observés selon la période de la journée	88
12. Nombre de comportements déviants observés selon le ou les codeurs en devoir	89
13. Comparaison des fréquences observées pour chaque catégorie de comportements déviants avec celles de Kennedy (1980)	92
14. Comparaison de la distribution des fréquences obtenues avec celle de Kennedy (1980) dans les cinq sous-catégories	94
15. Fréquences et pourcentages de comportements déviants selon la nature du comportement	96

Liste des figures

Figure	Page
1. Résumé de la notion de règle dans la discipline en classe	20
2. Définition opérationnelle de l'indiscipline en classe	27
3. Facteurs affectant l'épisode disciplinaire	45
4. Procédure du développement de l'instrument d'observation des comportements déviants	47
5. Démarche théorique d'opérationnalisation du concept de discipline en classe	62
6. Trois phases de la traduction de la grille de Kennedy en français	65

INTRODUCTION

Le problème de la discipline en classe est une préoccupation très présente dans notre société. Aux États-Unis, les sondages Gallup, classent fréquemment le problème de la discipline à l'école au premier rang des préoccupations de la population en général face au système scolaire (Kizer, Piper, & Sauter, 1984). Au Canada, des résultats similaires peuvent être observés. En effet, un sondage Gallup effectué en 1988 auprès de la population du pays démontre que 54% des répondants sont d'avis qu'il y a un manque de discipline au secondaire et 48% signalent le même phénomène au primaire. Au Québec, la firme Sorécom en 1986 rapportait que 60% de ses 1209 répondants dénonçaient le manque de discipline à l'école.

Les enseignants sont les intervenants les plus directement concernés par le problème de la discipline en classe. Par exemple, l'indiscipline en classe a été identifiée comme étant un facteur de stress important chez les enseignants (Blase, 1985, 1986; Brenner, Sorbom, & Wallius, 1985; Payne, & Furnham, 1987). Plusieurs autres études démontrent que les enseignants sont préoccupés par la discipline en classe (Fuller, 1969; George, Borich, & Fuller, 1974; George, 1978). Les résultats de plusieurs études empiriques démontrent que ces préoccupations se retrouvent également chez les éducateurs physiques et ne

semblent pas diminuer avec l'expérience (Bain, 1990; Boggess, McBride, & Griffey, 1985; Griffey, & Housner, 1991; McBride, 1984; McBride, Boggess, & Griffey, 1986; Wendt, & Bain, 1989; Wendt, Bain, & Jackson, 1981). Au Québec, une étude à caractère qualitatif, chez une population d'éducateurs physiques en formation, démontre que le niveau de préoccupation relatif à la discipline fut le plus important avec 38,28% des événements ayant marqué la journée des stagiaires, et 65% de ces événements étaient classés désagréables par ces sujets (Fortier, & Desrosiers, 1991).

La recherche en enseignement démontre que la capacité à maintenir la discipline en classe est une caractéristique très importante pour maximiser l'apprentissage (Bedwell, Hunt, Touzel, & Wiseman, 1991; Gettinger, 1988; Reynolds, 1992; Siedentop, 1991; Silverman, 1988; Silverman, 1991).

L'importance de minimiser la fréquence des comportements déviants en classe dans un enseignement efficace de l'éducation physique est confirmée par les études empiriques. Les maîtres de stage associent "l'absence de réactions aux comportements inappropriés" à un enseignement peu efficace (Marzouk, & Brunelle, 1992). Les étudiants en formation eux-mêmes citent le manque de conformité aux règles comme la première raison d'insuccès en enseignement (Placek, & Dodds, 1988).

Malgré le consensus par rapport à l'importance du problème de la discipline en classe, l'imprécision du concept empêche

l'évolution de la recherche dans le domaine. Le mot "discipline" peut être interprété de plusieurs façons, sa définition change selon que l'on est chercheur, enseignant, parent ou directeur (Kirsch, & McBride, 1987). La discipline est définie de plusieurs façons dans la littérature: se comporter selon les règles (Hellison, & Templin, 1991; Siedentop, 1991), garder le contrôle de soi en classe (Kirsch, & McBride, 1987), maintien de l'ordre en classe (Doyle, 1986), ou maintien du contrôle de la classe (McBride, & al., 1986). Selon Huber (1984), cette diversité conceptuelle entre les personnes concernées contribue à aggraver le problème et nuit à la recherche.

En partie en raison de l'imprécision du concept, la mesure de la discipline, ou de l'indiscipline, en classe est une tâche très difficile. De plus, cette difficulté est accentuée dans le domaine de l'éducation physique avec l'aspect dynamique du comportement des apprenants. Jusqu'à maintenant la littérature en éducation physique a évalué la discipline de manière indirecte en considérant certains comportements de non engagement moteur comme étant un manque de discipline (Metzler, 1989). Très peu d'études ont tenté d'observer directement la nature et la fréquence des comportements déviants rencontrés en éducation physique. En ce sens, seul Kennedy (1980; 1982) a élaboré un instrument permettant l'observation directe de la

nature et de la fréquence des comportements déviants en classe d'éducation physique.

La présente recherche expose, dans un premier temps, une brève revue des principales recherches sur la discipline et explique les concepts de règles et de comportements déviants retenus dans la définition proposée de la discipline en salle de classe. Par la suite, une brève revue critique des instruments utilisés pour la mesure des comportements déviants, incluant l'instrument proposé par Kennedy, est présentée. Le deuxième chapitre décrit la méthodologie employée. Les résultats et la discussion sont présentés au troisième chapitre. Finalement la conclusion résume la recherche et propose des suggestions pertinentes pour des recherches futures.

Chapitre I

CADRE CONCEPTUEL

L'étude des comportements déviants en classe est très complexe, car plusieurs éléments doivent être pris en considération. La première partie du cadre conceptuel traite de la notion de discipline afin de mieux saisir l'importance du concept de comportement déviant en classe. La deuxième partie présente une revue critique des diverses méthodes utilisées pour mesurer les comportements déviants en classe. La troisième partie analyse l'instrument élaboré par Kennedy (1980) qui permet la mesure des comportements déviants en classe d'éducation physique. Finalement les questions de recherche sont présentées.

A- La discipline en classe

L'étude de la discipline en classe est abordée par plusieurs paradigmes de recherche. Chacun de ces paradigmes utilisent des définitions relativement différentes du concept de discipline. Cette section fait une brève description des

trois courants de recherche s'intéressant à la discipline en classe. Ensuite une définition est proposée à partir des éléments communs aux trois courants. Enfin, les concepts clés de cette définition, c'est-à-dire les concepts de règles et de comportements déviants sont décrits.

1. Courants de recherche sur la discipline

L'intégration de la recherche sur la discipline est difficile à cause de: "la pluralité d'approches disciplinaires utilisant différents paradigmes de recherche" (Estrela, 1992, p.102). Cette difficulté s'accroît également par les différentes théories à l'intérieur même des courants de recherche. Estrela (1992) identifie trois courants de recherche relatifs à la discipline en classe: psychologique, sociologique et pédagogique. Les trois courants sont présentés avec leurs bases théoriques ainsi que les solutions proposées par chacun d'eux aux problèmes d'ordre, de contrôle ou de gestion de la classe. Selon Estrela (1992), la principale différence entre les trois courants porte essentiellement sur l'imputabilité de l'indiscipline en classe.

1.1. Le courant psychologique

Le point central permettant d'identifier le courant psychologique est l'individualisation du problème de la discipline; chaque élève est responsable de la discipline en classe. Le courant psychologique s'intéresse d'abord aux causes de l'indiscipline "individuelle". Pourquoi l'élève ne respecte-t-il pas les règles et comment s'y prendre pour l'amener à les respecter, ce sont là les questions centrales de ces études. La recherche s'intéresse particulièrement aux manifestations de l'indiscipline, et non la discipline dans le sens du maintien de l'ordre. Poliquin-Verville et Royer (1991) ont identifié les théories servant de leitmotiv à ce courant, le prochain paragraphe s'en inspire fortement.

L'*approche biologique* impute le manque de discipline à un désordre physiologique ou neurophysiologique de l'élève et propose des avenues pharmaceutiques pour contrôler l'élève. L'*approche psychanaliste* présente l'indiscipline comme un symptôme d'une cause intrinsèque refoulée, la solution prend la forme d'une prise de conscience de cette cause et de l'élaboration d'une stratégie pour y remédier. L'*approche behaviorale* est très populaire, elle voit les comportements d'indiscipline comme ayant été appris dans des conditions inadéquates. Cette approche solutionne l'indiscipline par la modification des conditions d'apprentissage des comportements

favorisant la répression des mauvais et le renforcement des bons. L'approche *cognitivo-behaviorale* tient compte des stratégies et des processus de résolution de problème de l'élève dans son intervention. L'approche *humaniste* fut aussi assez populaire avec les idées de Carl Rogers et du Dr Spock. Les tenants de cette approche préconisent la non-intervention dans la régulation des comportements de l'élève, l'épanouissement personnel passe par l'auto-évaluation de ses actes et l'individu a en lui les capacités pour solutionner les problèmes. Finalement , "l'approche *écologique* voit l'individu comme faisant partie d'un système social complexe, étant à la fois émetteur et récepteur dans les échanges sociaux" (Poliquin-Verville et Royer, 1991, p.33). L'intervention dans cette dernière approche vise toutes les dimensions de son milieu: la maison, l'école et la collectivité. Après cette brève revue des théories il est bon de mentionner qu'il existe cependant très peu de puristes s'identifiant à une approche en particulier, les chercheurs ont tendance à accepter des contributions plus ou moins fortes de chacune d'elles.

Ces diverses approches suggèrent des solutions très variées aux enseignants pour résoudre les problèmes de discipline en classe. Ces solutions sont appelées "modèles" de discipline en classe (Bedwell, & al., 1991; Goldberg, & Wilgosh, 1990; Mckenzie, 1980; MacNaughton, & Johns, 1991; Randall, 1992). Les modèles de discipline en classe les plus

populaires sont présentés au tableau 1 avec leur(s) auteur(s) respectif(s). Cette liste n'est pas exhaustive et ne comprend pas tous les modèles du courant psychologique, d'autres modèles existent mais ils sont beaucoup moins présents dans la littérature (Taylor, & Usher, 1982). L'étude de Golgberg et Wilgosh (1990) présente une évaluation de l'efficacité des principaux modèles dans une classe; après avoir établi des critères d'évaluation avec les enseignants, leurs résultats ne démontrent pas la supériorité d'un modèle sur un autre et ils concluent en disant:

It is suggested that, in the absence of sufficient research on the efficacy of the currently popular models to facilitate selection, teachers consider selection following careful analysis and comparison of models guided by the proposed standards. (p. 42)

Tableau 1:

Principaux modèles de discipline en classe à l'intérieur du courant psychologique.

Appellation commune du modèle	Auteur(s)
Assertive discipline	Canter et Canter(1976)
Reality therapy	Glasser(1965)
Naturals and logicals consequences	Dreikurs et Cassel(1972)
Teacher effectiveness training	Gordon(1974)
Behavior modification	Skinner *

* Skinner n'a pas vraiment développé un modèle de discipline en classe mais ses travaux ont inspiré plusieurs chercheurs à appliquer ses méthodes à la discipline en classe.

Ces modèles d'inspiration psychologique sont amplement cités dans la littérature sur la discipline en classe. Cependant il y a peu de données pour vérifier leur efficacité (Duke, & Jones, 1984); cette affirmation est d'autant plus vrai en éducation physique (Luke, 1989). L'utilisation de certains modèles est cependant plus populaire, le modèle de Canter et Canter est décrit concrètement dans des guides récents à l'intention des enseignants (Côté, 1991) et des éducateurs physiques (Randall, 1992). Bedwell et ses collaborateurs (1991) résument les divers modèles du courant psychologique utilisés dans les classes. Il est intéressant de noter que dans chacun des modèles présentés au tableau 1, l'établissement de règles est présente dans tous les modèles et est essentiel au bon fonctionnement de celui-ci; les différences se situent plutôt dans l'élaboration des règles et en particulier dans la façon de les sanctionner. Le rôle de l'enseignant et de l'élève diffère mais la notion de règle demeure.

Le point central du courant psychologique est l'importance de l'individu comme responsable de la discipline en classe, la discipline d'une classe est la somme de la discipline de chaque individu. Les diverses approches servent à expliquer les facteurs impliqués dans le non respect des règlements de la classe par l'individu et proposent des solutions ou des

méthodes pour amener celui-ci à les respecter. Par l'importance des modèles, ce courant est davantage associé à une "réaction" face à l'indiscipline au lieu d'une "prévention".

1.2. Le courant sociologique

Ce courant de recherche sur la discipline en classe est le moins important en terme de nombre d'études, très peu de chercheurs ont adopté cette approche pour étudier le problème. En plus, il déborde souvent le contexte de la classe pour expliquer davantage les causes du désordre à l'école en général. C'est le courant selon lequel la société est responsable de l'indiscipline à l'école et en classe. Par rapport au courant psychologique, "l'élève cesse d'être le centre de l'analyse des phénomènes de l'indiscipline et les variables du contexte social et pédagogique suscitent la plus grande attention" (Estrela, 1992, p. 105). On explique l'indiscipline et souvent on la légitimise.

La classe est vue comme un "microsome social", les théories sociologiques sont ensuite appliquées à la classe. Les fonctionnalistes prétendent que la discipline est la morale de la classe, le respect des règles permet un fonctionnement adéquat et une efficacité accrue. La vision des

conflictualistes voient l'indiscipline comme la résistance des élèves à l'autorité et une dénonciation de: "l'imposition d'un arbitraire culturel au service de la fonction reproductrice" (Estrela, 1992, p. 105). Beaudelot et Establet (1971) voient même dans l'indiscipline un symbole de lutte des classes. Les *interactionnistes symboliques* expliquent la déviance par la "labelling theory", un individu est déviant seulement si les autres le jugent déviant (Hargreaves, Hester, & Mellor, 1975). Selon les tenants de la "labelling theory", pour être déviant il faut non seulement enfreindre une règle établie par la société mais aussi il faut se faire prendre; celui qui n'est pas pris, même s'il a enfreint une règle ne peut être déviant.

Se basant sur le courant sociologique de la discipline, Stevenson (1991) propose une théorie "collective ressource" selon laquelle les élèves indisciplinés (déviants des règles) sont nécessaires à un bon contrôle de la classe. Comme le châtement des criminels dans la société, la punition des élèves indisciplinés renforce les règles de la classe. De la même façon, les récompenses sont utiles seulement à condition d'avoir de l'indiscipline. L'indiscipline (déviance) est vue comme un "produit de l'organisation sociale de la classe" (Stevenson, 1991, p. 129). Selon cette vision, la proportion d'indiscipline (élèves déviants) demeurera stable tout au long de l'année.

Le point central du courant sociologique est la déresponsabilisation de l'élève pour responsabiliser la société. Les parents, l'école, le milieu et les classes sont tous des facteurs expliquant l'indiscipline en classe. Afin d'expliquer un acte déviant, l'approche sociologique de la déviance insiste beaucoup sur la notion de règles .

1.3. Le courant pédagogique

La recherche en pédagogie, principalement centrée sur le processus d'enseignement, étudie davantage la responsabilité de l'enseignant face à la discipline de sa classe. Probablement pour se démarquer du courant psychologique, le courant pédagogique s'identifie davantage à la recherche en "gestion de la classe" qu'à la recherche sur la discipline. La gestion de la classe étudie des questions relatives à la façon dont l'ordre en classe est acquis et maintenu par l'enseignant (Doyle, 1986). Ce courant est relativement jeune et est en fait une branche en pleine expansion de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement (Doyle, 1986; Luke, 1989). C'est le travail de Kounin (1970) au début des années 70 qui a fait ressortir l'importance de l'enseignant dans le maintien de la discipline en classe. Depuis, plusieurs études ont contribué à définir le paradigme de la recherche en gestion de

la classe (Brophy, 1983; Brophy, & Good, 1986; Brophy, & Putman, 1979; Doyle, 1986; Duke, 1979; Johnson, & Brooks, 1979). En éducation physique, la recherche en gestion de la classe est encore très récente et peu de chercheurs s'identifient à ce paradigme (Luke, 1989).

L'étude de Kounin (1970) a révélé des corrélations entre certaines caractéristiques de l'enseignant et la discipline en classe. Parmi ces caractéristiques notons: "withness" (capacité de connaître tout ce qui se passe dans la classe), "overlapping" (attention simultanée à deux situations différentes), "smoothness and momentum" (facilité de transition en douceur sans perte de temps). Selon Doyle (1986), le bon gestionnaire de la classe doit développer des aptitudes pour superviser, établir un rythme, diriger, établir des routines, et intervenir au bon moment dans une situation d'apprentissage de la classe. Emmer, Evertson et Anderson (1980;1982) ont souligné l'importance d'établir des règles claires au début de l'année et réduire ainsi l'indiscipline en classe.

Le courant de recherche pédagogique se démarque des autres par l'importance des actions de l'enseignant sur la discipline en classe. Ce courant de recherche s'intéresse davantage au maintien de la discipline en classe dans un sens "proactif" (Gettinger, 1988). L'enseignant doit construire un environnement favorisant l'apprentissage et décourageant l'indiscipline. En éducation physique plusieurs auteurs se

sont prononcés en faveur d'une vision "préventive" ou "positive" face à la discipline (Gallahue, 1985; Hellison, & Templin, 1991; Siedentop, 1991).

En résumé, la notion de discipline est traitée différemment selon l'approche psychologique, sociologique ou pédagogique. La principale différence se situe au niveau de la responsabilité des manifestations d'indiscipline. Au risque d'être réductionniste, il est possible de résumer ces différences comme suit: le courant psychologique met la responsabilité sur l'individu, le courant sociologique sur la société et le courant pédagogique sur l'enseignant. Par contre, comme Estrela (1992) le souligne, le principal point commun entre les trois courants est l'importance du concept de règles dans la discipline en classe. Indépendamment des courants, les règles sont l'élément central de la définition de la discipline en classe. Cependant le rôle de l'élève, de l'enseignant, ou du groupe social dans l'élaboration, l'application et la sanction des règles diffère.

2. Définition de la discipline

Le concept de la discipline est difficile à saisir, cette difficulté peut même s'expliquer en partie par l'étymologie du

mot. Depuis ses origines, l'utilisation du terme "discipline" a beaucoup évolué. Selon le dictionnaire Robert, le mot latin "disciplina" signifiait à l'origine punition, ravage, douleur; aujourd'hui la discipline peut être autant "une branche de la connaissance" comme l'art ou la science qu'une "règle de conduite commune aux membres d'un corps, d'une collectivité et destinée à y faire régner le bon ordre; l'obéissance à cette règle". C'est donc la deuxième définition de la discipline qui est appropriée dans le contexte de la classe parce que les concepts de règles, de collectivité et d'obéissance à cette règle s'appliquent très bien à la discipline en classe. Cependant, pour en arriver à une définition adéquate de la discipline il faut également considérer tous les courants de recherche.

Le consensus sur la définition du concept discipline est difficile à faire (Duke & Jones, 1984; Estrela, 1992). Cependant, tel que précisé antérieurement, les trois courants ont un aspect commun: l'importance des règles dans la discipline en classe. "Le rôle joué par les règles pour le maintien d'un bon climat disciplinaire et le comportement normatif de l'enseignant mis en évidence par ce courant de "classroom management" constitue sans doute le principal point de convergence des courants psychologique, sociologique et pédagogique" (Estrela, 1992, p. 108). Le courant psychologique avec ses méthodes diverses place l'élaboration et la façon de

sanctionner les règles au centre de sa réflexion. Le courant sociologique reconnaît la discipline par le respect des règles du corps social et l'indiscipline comme une rébellion face à des règles au service du pouvoir et/ou de la classe dominante. Le courant pédagogique reconnaît l'importance pour l'enseignant de communiquer efficacement les règles et voir à leur respect. La définition retenue dans le cadre de la présente recherche est donc: la discipline est le respect des règles par les membres d'une collectivité. Dans un contexte scolaire on peut distinguer deux collectivités régies par des règles: l'école et la classe. La classe est en fait une sous collectivité de l'école. L'obéissance aux règles de l'école et de la classe définit respectivement la discipline à "l'école" et "en classe".

Les recherches sur la discipline à l'école sont assez nombreuses et remontent assez loin dans le temps (Doyle, 1978; Feldhulsen, 1978). L'opinion publique s'exprimant sur la discipline scolaire par l'intermédiaire des sondages (Gallup, 1988, 1989) et les études avec des questionnaires généraux (Feldhulsen, 1978) traitent de la discipline à l'école. En pédagogie, le concept de "discipline" est davantage orienté vers le respect des règles en classe. Évidemment il faut considérer la discipline à l'école comme un facteur pouvant affecter la discipline en classe, toutefois la recherche en enseignement s'intéresse plutôt aux façons d'atteindre la

discipline en classe (Siedentop, 1991). Une classe disciplinée selon la définition retenue est donc une classe où les élèves respectent les règles régissant cette classe. Par le même raisonnement, une classe indisciplinée est une classe où les élèves ne respectent pas les règles.

2.1. Le concept de règles

L'élaboration des règles peut se faire de diverses façons; le gouvernement, le groupe, le dictateur ou la population peut faire des règles précises alors que d'autres règles peuvent être créées par un consensus social latent. Cette première distinction est très importante dans l'étude des règles. Il y a des règles concrètes, claires et communiquées oralement ou de façon écrite. Mais il y a aussi les règles "culturelles" latentes, celles qui ne sont pas communiquées mais respectées par la majorité. Dans un contexte de classe on retrouve également ces deux catégories de règles: communiquées et non-communicuées. Siedentop (1991) utilise les termes "explicites" et "implicites" pour distinguer ces deux types de règles. Dans le cadre de cette étude les termes communiquées et non-communicuées sont utilisés dans le texte. Les règles élaborées par l'enseignant et/ou les élèves sont des règles communiquées et claires. Par contre, les règles non-

communiquées sont plutôt reliées à la culture des individus du groupe. Par exemple, l'interdiction de briser les fenêtres est une règle sous-entendue que l'enseignant ne jugera pas essentielle de communiquer aux élèves. Les règles communiquées peuvent être élaborées par l'enseignant ou les élèves alors que les règles non-communiquées sont plutôt déterminées par le contexte social.

L'application des règles est aussi importante à mentionner. Dans la société il existe plusieurs règles communiquées ou non qui ne sont pas nécessairement appliquées. De même, dans la salle de classe il arrive que certaines règles ne sont pas appliquées même si elles sont connues. Par exemple, un enseignant aurait pu dire à ses élèves du primaire au début de l'année de toujours se placer avec la même personne dans le rang, mais par la suite il laisse tomber cette règle pendant l'année parce qu'elle n'est jamais respectée.

Les sanctions rattachées aux règles sont un autre aspect dans la conceptualisation des règles. Ces sanctions peuvent être positives ou négatives. Les sanctions indiquent l'importance des règles aux membres de la collectivité (argreaves, & al., 1975). En classe, ces sanctions peuvent venir des élèves ou des enseignants. La règle (souvent non-communicée) selon laquelle les élèves doivent écouter l'enseignant pendant les explications peut être sanctionnée par

un "très bien Jean" ou un "va dans le coin Jean, de toute façon tu n'écoutes pas".

La figure 1 résume les notions relatives aux règles présentées plus haut.

			<u>Élaboration</u>	<u>Application</u>	<u>Sanction</u>
Discipline -----> en classe	respect des règles	Non communiquées	Société	Enseignant Élèves	Enseignant Élèves
		Communiquées	Enseignant Élèves	Enseignant Élèves	Enseignant Élèves

Figure 1: Résumé de la notion de règle dans la discipline en classe.

2.2. L'idéologie et les règles en classe

L'élaboration, l'application et la sanction des règles sont aussi reliées à la quantité de règles nécessaires en classe. Certains enseignants communiquent et sanctionnent beaucoup de règles d'autres très peu. Certains enseignants laissent les élèves participer à l'élaboration, l'application et la sanction des règles, d'autres pas. La notion de règles étant centrale à l'étude de la discipline en classe, il faudrait tenir compte de l'idéologie des enseignants. En effet, un enseignant préconisant une idéologie "permissive" sans règle dans la classe aura très peu de problème de

discipline au sens conceptuel puisque aucun élève ne transgressera de règles inexistantes. Dans un effort de conceptualisation des méthodes de contrôle, Henkel (1991) propose un tableau et situe l'idéologie des enseignants à l'intérieur du concept de règles en classe (tableau 2). La dernière colonne du tableau donne une bonne idée des rôles de l'enseignant et des élèves dans l'élaboration des règles selon chacune des idéologies. Ce tableau est présenté afin de comprendre l'importance de chacune des idéologies lors de l'élaboration, de l'application et de la sanction des règles. Le rôle joué par les enseignants et les élèves dans la salle de classe modifie grandement la conception et surtout l'évaluation de la discipline en classe. En allant vers la caricature, un simple baillement de la part d'un élève peut être considéré comme un non respect des règles dans une classe autoritaire et normal dans une autre.

Comme mentionné précédemment l'étude de la discipline en classe ne peut être faite sans tenir compte de certains éléments du concept de règles, notamment le fait que les règles peuvent être communiquées ou non communiquées.

Tableau 2:
Orientations idéologiques des enseignants face à la discipline en classe.

Idéologie	Description	Définition de discipline	Élaboration des règles
Laissez-faire ou Permissive	Contrôle externe minimal Les règles encouragent la déviance L'élève travaille selon ses propres règles	Obéissance aux règles naturelles intrinsèques	Aucune
Démocratique ou Humaniste	Contrôle externe modéré L'élève est "guidé" par un adulte	Obéissance à quelques règles favorisant son développement	Établies avec les élèves Sanctions positives Sanctions négatives rares
Diagnostique	Contrôle externe modéré L'élève est enclin à travailler selon les directives de l'enseignant	Obéissance à des règles favorisant la compréhension et le traitement des problèmes	Établies avec les élèves Explication des attentes Modification de comportement Sanctions négatives occasionnelles
Behavioriste	Contrôle externe entre modéré et maximal L'élève doit être motivé pour fonctionner	Obéissance à des règles pour conditionner les comportements	Établies sans les élèves Modification de comportements: - ignore les mauvais - récompense les bons
Autoritaire	Contrôle externe maximal L'élève doit être "dressé" à fonctionner	Obéissance à des règles de contrôle des comportements	Établies sans les élèves Sanctions négatives

Traduit et adapté de Henkel (1991)

De plus, l'évaluation du niveau de discipline acceptable en classe doit tenir compte des intervenants responsables de l'élaboration, l'application et la sanction de ces règles. L'idéologie préconisée en classe influence beaucoup les éléments de la notion de règle en classe et ainsi la définition

de la discipline en classe. Une bonne évaluation du niveau de discipline en classe devrait tenir compte des précisions apportées dans cette section. Une fois les règles comprises et acceptées de tous, la discipline en classe passe par le respect des règles; par conséquent, la mesure de la discipline ou de l'indiscipline peut donc se faire en observant respectivement les manifestations de respect ou de non respect des règles communiquées ou non communiquées; laquelle manifestation est observable dans le comportement des élèves. Dans la littérature, plusieurs adjectifs sont attribués aux comportements de respect et de non-respect de règles. La prochaine section propose l'étude du concept de "comportement déviant" afin de désigner la manifestation du non-respect des règles.

3. Comportements déviants

Il est théoriquement possible d'évaluer la discipline en classe de deux façons: mesurer le respect des règles ou le non respect des règles. La mesure du non-respect des règles évalue le niveau d'indiscipline en classe. La fréquence de transgression des règles de la classe peut donc servir à évaluer le niveau d'indiscipline en classe. Chaque transgression à une règle constitue l'unité observable dans la

classe, le cheminement suivi pour choisir un concept désignant cette transgression fait donc l'objet de la prochaine section. Ensuite, les composantes du concept sont étudiées et finalement des considérations au niveau de la précision souhaitée de l'unité observable sont présentées.

Selon les courants, une transgression à une règle peut prendre diverses appellations, le tableau 3 résume ces différents termes.

Tableau 3:
Résumé des termes rencontrés dans la littérature pour désigner une transgression à une règle en classe.

Termes utilisés	Auteurs
Hors tâche, "off task"	Piéron & Dohogne (1980); Siedentop, & al. (1982); Piéron, & Forceille (1983)
Comportement déviant, "deviant behavior"	Hargreaves, & al. (1975); Kounin (1970); Stevenson (1991); Brunelle, & al. (1992)
"Undesirable behaviors"	Randall (1992)
"Classroom disruption"	Lentz (1988)
"Misbehavior or Malbehavior"	Alley, & al. (1990); Fernandez-Balboa (1989); Greene (1962); Kennedy (1980); Moser (1982); Stennett (1975)
"Innapropriate behavior"	Hall, & al. (1971), Luke (1989), Siedentop (1991)
"Classroom behavior problem"	Houghton, & al. (1988)
"Disruptive behavior"	Lawrence, & al. (1978), Lentz (1988), Volger, & Bishop (1990)
Comportement dérangeant	Estrela (1992)
Comportement perturbateur	Pelletier-Murphy, & Martel (1994)

Les choix de termes pour désigner "une transgression à une règle" ne manquent pas; tous sont plus ou moins synonymes. En éducation physique, principalement à cause de la prolifération

d'études utilisant l'"Academic Learning Time- Physical Education" (ALT-PE), le terme hors tâche revient souvent (Siedentop, & al., 1982), il demeure cependant très vaste:

The student is either not engaged in an activity he/she should be engaged in or is engaged in activity other than the one he/she should be engaged in -- behavior disruption, misbehavior, and general off-task behavior, such as talking when a teacher is explaining a skill, misusing equipment, fooling around, fighting, disrupting a drill through inappropriate behavior (p. 14).

L'association du terme "hors tâche" à l'ALT-PE et sa définition trop vaste écarte la possibilité de l'utiliser ici sans créer davantage de confusion. Les trois autres termes français servant à désigner une transgression à une règle sont: comportement déviant, comportement dérangeant et comportement perturbateur (tableau 3). Il est bon de préciser ici que ces termes peuvent être définis différemment selon les études. Le terme "comportement déviant" est habituellement défini comme étant associé à une personne dont le comportement s'écarte des règles alors qu'un "comportement dérangeant ou perturbateur" est un comportement qui ennuie une autre personne ou une collectivité. Au Québec, Brunelle, Brunelle, Gagnon, Marzouk et Spallanzani (1992) ont utilisé le terme "comportement déviant" pour désigner un incident disciplinaire en classe d'éducation physique. Ce terme semble approprié et désigne la transgression à une règle, communiquée ou non communiquée.

Cependant, il est possible également d'identifier un comportement déviant comme "dérangeant" ou "non dérangeant".

Un comportement déviant des règles, autant des règles communiquées que non-communicuées, peut donc être de deux types: un comportement déviant dérangeant ou déviant non dérangeant. Dans le contexte de la salle de classe, un "comportement déviant dérangeant" est celui qui habituellement ne passe pas inaperçu, par exemple parler à voix haute pendant les explications. Le comportement déviant "dérangeant" pourrait aussi être ignoré si l'enseignant le désire. Par contre, un comportement déviant "non dérangeant" passe souvent inaperçu, par exemple un élève inattentif. Pour Hargreaves et ses collaborateurs (1975), en adoptant la "Labeling Theory" dans une approche sociologique de l'interactionniste symbolique, un comportement devient déviant seulement s'il y a une réaction de la part des autres; sans sanction du milieu, ou si le comportement passe inaperçu, il ne peut être considéré déviant.

Two features stand out in this perspective. First, deviance is seen as a question of social definition. Deviances does not arise when a person commits certain kinds of act. Rather, deviance arises when some other person(s) defines that act as deviant. Second, deviance is seen as a relative phenomenon. If a deviant act is an act that break some rule, then since rules vary between different cultures, subcultures and groups, acts which are deviant (i.e. which break rules in one culture, subculture or group) may not be deviant in another culture, subculture or group. (Hargreaves, & al., 1975, p. 3)

Dans cette optique, un comportement déviant observable est un comportement qui provoque une réaction. En classe, un comportement est considéré déviant seulement s'il satisfait à deux conditions: a) il brise une règle de la classe autant communiquée que non communiquée, et b) il provoque une réaction de la part de l'enseignant; sans réaction il ne s'agit pas d'un acte déviant car aucune sanction ne le suit. L'élève, selon les règles culturelles, doit écouter l'enseignant mais s'il pense à autre chose tout en fixant l'enseignant, ce type de comportement déviant est très difficile à observer et selon Hargreaves et al. (1975) ne peut être considéré comme déviant. Les études portant sur les comportements déviants doivent souvent se contenter de l'évaluation des comportements déviants suivis d'une réaction de l'enseignant (Kennedy, 1980). La figure 2 présente une synthèse de la réflexion sur l'opérationnalisation de l'indiscipline en classe.

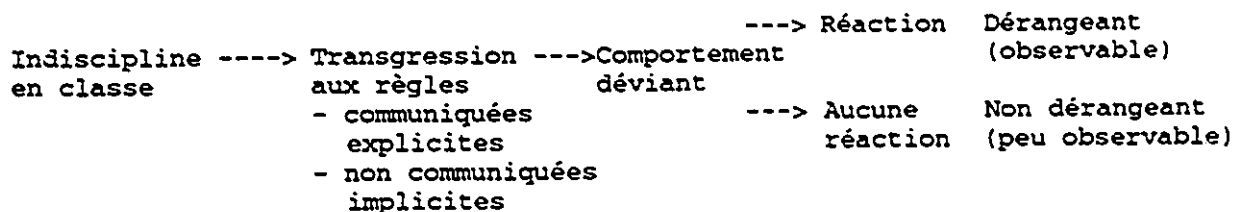


Figure 2: Définition opérationnelle de l'indiscipline en classe.

Le terme comportement déviant est le terme le plus approprié pour désigner une transgression à une règle en classe. Un comportement déviant est observable seulement s'il y a réaction de la part de l'enseignant à ce comportement. L'unité observable de l'indiscipline en classe est donc la réaction des enseignants face à un comportement qui dévie des règles.

En résumé la discipline en classe a été étudiée selon trois courants de recherche et une définition commune est difficile à formuler. La principale différence entre les courants est l'imputabilité de la responsabilité de la discipline en classe, mais la notion de règles ressort comme un point important dans toute définition de la discipline. Il existe des règles communiquées et non communiquées dans une collectivité comme la salle de classe. Ces règles peuvent être élaborées, appliquées et sanctionnées par les élèves et/ou les enseignants selon l'idéologie préconisée par l'enseignant. La définition opérationnelle de la discipline en classe peut passer par une définition de l'indiscipline en classe. La manifestation de l'indiscipline est une accumulation de transgression aux règles qui régissent la classe; chaque transgression à une règle est désignée par le terme "comportement déviant". Un comportement ne respectant pas les règles de la classe est considéré déviant seulement s'il y a

une réaction de la part de l'enseignant face à cette transgression des règles. La présence ou l'absence de comportements déviants en classe permet d'évaluer le niveau de discipline en classe. Un instrument qui permettrait d'observer et de classer l'apparition des comportements déviants en classe serait utile pour évaluer le niveau de discipline d'une classe. La prochaine section du cadre conceptuel traite de diverses méthodes et instruments susceptibles d'observer les comportements déviants en classe, plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique.

B. La Recension des écrits: observation des comportements déviants

Les études s'intéressant aux comportements déviants sont difficiles à regrouper. Les chercheurs ont utilisé des instruments d'observations très variés. Ainsi, en psychologie les auteurs ont évalué le comportement de chaque individu dans une classe et ont développé plusieurs instruments de mesure (McIntyre, 1989). En pédagogie et sociologie les auteurs ont utilisé des instruments qui permettaient une évaluation plus globale de la déviance en classe (Kounin, 1970). En éducation, Fraenkel et Wallen (1990) distinguent deux catégories d'instruments selon la personne qui doit compléter l'instrument: le chercheur ou les sujets. Les deux prochaines

sections examinent la contribution des instruments complétés par les sujets et ceux complétés par le chercheur dans la mesure des comportements déviants en salle de classe.

1. Instruments complétés par les sujets: le questionnaire

Parmi les instruments à être complétés par les sujets, le questionnaire est la forme la plus commune de mesure du comportement déviant en salle de classe. Ces questionnaires peuvent prendre trois formes différentes: a) les instruments à questions ouvertes, b) les instruments à questions fermées, et c) l'entrevue. L'entrevue est considérée ici comme un questionnaire administré par le chercheur, cette classification est davantage valide dans le cas des entrevues structurées.

L'identification de la liste des comportements déviants présents dans la salle de classe se fait à partir d'instruments à questions ouvertes. Parmi les chercheurs ayant favorisé ce genre d'instrument, la plupart utilisent une formulation du type: " selon-vous, quels sont les problèmes de discipline qui perturbent la classe ?" (Dawoud, & Côté, 1986; Reed, 1989). Par la suite l'analyse des réponses permet de catégoriser les comportements. Reed (1989) pose ce genre de questions à 300 stagiaires aux États-Unis et il identifie 17 catégories de comportements. Les deux comportements en tête de liste,

identifiés par ces étudiants-maîtres, sont "parler excessivement" et "manque de coopération".

L'instrument à questions fermées est constitué des comportements identifiés par le chercheur et il demande aux sujets d'évaluer à partir de cette liste le comportement le plus important, cette technique est assez fréquente dans l'étude des comportements déviants (Frith, & Lindsey, 1977; Houghton, et al., 1988; Stennett, 1975; Stevenson, 1991). Cette méthode est intéressante si le processus de sélection des comportements est systématique. Certains chercheurs ont déjà élaboré des listes de comportements déviants dans les classes et ces listes peuvent servir de référence dans la construction de ce genre d'instruments (Greene, 1962). Un choix arbitraire des comportements réduit beaucoup la valeur des résultats. Certains choisissent eux-mêmes les comportements à inclure (Frith & Lindsey, 1977); d'autres soumettent les catégories à des enseignants pour fin de validation (Alley, O'Hair, & Wright, 1990; Wright, O'Hair, & Alley, 1988).

Une autre technique consiste à utiliser une question ouverte pour identifier les comportements à inclure dans l'instrument à questions fermées. Au Québec, plus particulièrement dans la région de l'Outaouais, Dawoud et Côté (1986) et Dawoud (1987) utilisèrent une question ouverte avec 28 enseignants d'une école secondaire et 73 étudiants en formation à l'enseignement de l'Université du Québec à Hull

pour identifier 35 problèmes de discipline en classe. Par la suite un instrument à questions fermées fut élaboré à partir des comportements retenus. Chacun des 35 comportements identifiés par Dawoud et Côté (1986) fut ensuite validé auprès de 14 enseignants et 28 élèves du secondaire. Une échelle Likert en cinq points fut associée à chaque comportement et distribuée à 264 enseignants et 1170 élèves du secondaire. Chez les enseignants, ce sont "ne pas écouter" et "oublier son matériel" qui sont en tête de liste des 35 comportements retenus et d'après les élèves ce sont "faire rire les autres étudiants ou étudiantes" suivi de "ne pas écouter". Ce type de méthode peut être utile pour identifier la liste des comportements déviants en classe, toutefois Dawoud et Côté (1986) ont ensuite décidé d'évaluer l'importance de ces 35 problèmes auprès d'une population très différente de celle ayant servi à les identifier, soit des enseignants et des élèves du secondaire et non pas des étudiants universitaires. La pertinence des 35 comportements identifiés avec ce type de questionnaire n'est valable qu'auprès de la population ayant contribué à l'identification de ces mêmes comportements.

Certains auteurs ont préféré une approche plus personnalisée pour recueillir les comportements déviants en classe et ont décidé d'utiliser l'entrevue. Lawrence, Steed, et Young (1978) combinaient questionnaire et entrevues, Fernandez-Balboa (1989) combinait entrevues et vidéos.

L'entrevue en utilisant le vidéo est une approche intéressante mais demande beaucoup de temps de la part du chercheur et des enseignants. À cause de la disponibilité restreinte de certains enseignants, cette technique rend l'accessibilité de l'information plus difficile et plus coûteuse. La technique du groupe nominale (TNG) est aussi une méthode intéressante pour recueillir et pondérer divers comportements déviants en classe (Brunelle, Drouin, Godbout, & Tousignant, 1988). Cette technique consiste à permettre à chaque participant d'identifier un comportement déviant et ensuite de pondérer l'importance des comportements déviants recueillis. Pelletier-Murphy et Martel (1994) ont utilisé cette technique avec 19 stagiaires en éducation physique; ils ont recueilli 177 énoncés. Les quatre premiers types de comportements déviants selon la fréquence d'apparition sont les suivants: "le manque de respect des consignes d'organisation (16,7%)", "le bavardage entre élèves (15,6%)", "la production de bruits parasites (12,8%)", et "la modification des tâches d'apprentissage nuisant à l'atteinte des objectifs (11,5%)".

L'importance du questionnaire ou des techniques connexes comme l'entrevue dans une phase exploratoire n'est pas remise en cause, les limites de cette méthode de collecte des données sont cependant soulevées par plusieurs (Brunelle, Drouin, Tousignant, & Godbout, 1989; Darst, Zakrajsek, & Mancini, 1989). La plupart de ces instruments font appel à la mémoire

des enseignants pour identifier les comportements, et ils retiennent seulement les comportements les ayant marqués au cours de leur carrière mais peuvent ne pas donner une évaluation précise de la situation quotidienne réelle. Le problème de la question ouverte est sa vulnérabilité face à l'acquis des individus. En ce sens, le choix de l'individu ou de l'échantillon qui répond à la question peut influencer les résultats. Comme le souligne Siedentop (1991), l'humain est très influencé par ses expériences et l'objectivité est remise en cause dans ce genre d'instruments. Dans le cas de l'instrument à questions fermées, la rigueur est particulièrement importante dans le choix des comportements à inclure dans le questionnaire. Trop souvent le choix des éléments du questionnaire est fait de façon arbitraire, et ce processus rend souvent invalides les résultats. De plus, l'utilisation des échelles dans ce type d'instruments, même si elles semblent un procédé systématique, limite les opérations mathématiques dans l'analyse des résultats (Mortimore, Davies, Varlaam, West, Devine, & Mazza, 1983). Il arrive très souvent de voir des auteurs accorder beaucoup d'importance à la moyenne et à l'écart-type sans considérer la valeur de ces indices avec le type d'échelle du questionnaire. La valeur des résultats obtenus avec une échelle numérique est souvent remise en question, selon Darst et al. (1989):

there is no way to determine a) exactly why one person scored a 3 and another person, viewing the same event, scored a 4; and b) what the exact difference is equal to the one between 4 and 5. (p. 7)

La mesure des comportements déviants en classe par les questionnaires et techniques connexes est importante, cependant ces instruments sont limités et n'évaluent pas la fréquence réelle des comportements dans une classe donnée. La subjectivité de ces instruments a été mise en évidence par plusieurs auteurs en méthode de recherche (Gauthier, 1990; McMillan & Schumacher, 1989). Gauthier (1990) précise: " le chercheur a d'abord intérêt à considérer d'autres instruments de mise en forme de l'information. Le questionnaire n'est qu'un substitut de l'observation directe; on ne devrait y recourir que lorsque celle-ci s'avère impossible" (p. 355).

2. Instruments complétés par le chercheur: l'observation

Les instruments complétés par le chercheur pour identifier les comportements déviants sont grandement utilisés pour évaluer le comportement des élèves en classe. Cependant, le but de l'observation diffère beaucoup selon l'approche préconisée. L'approche psychologique veut mesurer les comportements de chaque individu dans la classe alors que l'approche pédagogique développe des instruments pour mesurer

les comportements déviants durant une période de classe. Conséquemment la méthodologie d'observation utilisée par ces deux approches de recherche exige une distinction particulière.

2.1. Les échelles d'appréciation et les listes de vérification

Les échelles d'appréciation du comportement et les listes de vérification (checklist) comprenant des catégories de comportements prédéterminés sont les méthodes les plus populaires de l'approche psychologique (McIntyre, 1989). Ces instruments d'observation sont privilégiés et évaluent le niveau de discipline de chaque élève dans une classe (Speece, McKinney, & Appelbaum, 1985). Dans le but d'identifier les élèves qui ont des problèmes de comportements, l'utilisation de ces listes est fréquente. McIntyre (1989) à partir d'une revue exhaustive de la littérature identifie une douzaine d'instruments très répandus dans la littérature. Ces instruments identifient principalement les élèves manifestant des troubles de comportement en classe et guident l'intervention professionnelle. Cependant, dans une perspective didactique d'intervention auprès des enseignants, ces instruments sont peu utilisés.

2.2. Les grilles d'observation

Depuis environ dix ans les grilles d'observation directe servent à identifier le comportement des élèves en classe. De fait, la prolifération de ces instruments est impressionnante (Darst et al., 1989). En éducation cette technique vient des domaines anthropologique et psychologique. Dès les années 70, des ouvrages présentant ces techniques d'observation apparaissaient (Hutt, & Hutt, 1970). En éducation physique l'utilisation de cette technique dans la recherche sur l'efficacité de l'enseignement commence timidement au milieu des années 60 avec les travaux de Flanders (1965) pour se développer rapidement durant les années 80. Aujourd'hui plusieurs instruments d'observation directe existent en éducation physique; Darst, Zakrajsek et Mancini (1989) en sont à une deuxième édition d'un ouvrage regroupant les principales grilles utilisées dans ce domaine.

La classification des techniques d'observation des comportements en classe d'éducation physique est encore ambiguë. Saudargas et Lentz (1986) identifient trois types de techniques d'observation des comportements en classe: 1) enregistrement de la fréquence, 2) enregistrement de la durée, et 3) les diverses formes d'échantillonnage de temps (Whole Interval(WI), Partial Interval(PI), Momentary Time Sampling). Par contre, Darst et al. (1989) identifient quatre techniques

d'observation directe en classe: 1) enregistrement d'événements, 2) enregistrement de la durée, 3) enregistrement par intervalle et 4) enregistrement par échantillonnage de temps. En raison de la notoriété de l'ouvrage de Darst et al. (1989), cette dernière classification en quatre techniques d'observation est davantage répandue. Près de 66% des 31 instruments d'observation directe décrits par Darst et al. (1989) favorisent l'enregistrement par intervalle et par échantillonnage de temps. Parmi les 15 instruments d'analyse directe des comportements des enseignants ou des élèves, sept ont une composante de mesure du comportement des élèves; cinq utilisent l'enregistrement par intervalle. Les limites des techniques par intervalle et par échantillonnage de temps sont décrites par Saudergras et Lentz (1986); entre autres ces techniques représentent mal la fréquence réelle des comportements en classe; la technique du WI (wide interval) sous-estime et le PI (partial interval) surestime le temps réel d'apparition du comportement. Darst et al. (1989) soulignent aussi les limites des techniques d'enregistrement par intervalle et par échantillonnage de temps:

However, unlike event and duration recording, which provide exact measure on those dimensions of any observable event, interval recording and time sampling can only estimate both properties. (p.46)

En éducation physique les résultats obtenus avec l'observation directe pour étudier la fréquence des comportements déviants sont très limités. La plupart des instruments favorisent une forme d'enregistrement par intervalle ou par échantillonnage de temps, ces techniques ne sont pas appropriées pour des comportements non fréquents. Si la plupart des instruments d'observation par intervalle ou par échantillonnage de temps en éducation physique comprennent une catégorie "Hors Tâche" (off task) incluant les comportements déviants, la proportion de cette catégorie représente un infime pourcentage du total. Ce faible taux diminue la valeur des nombreuses données recueillies pour émettre des hypothèses sur l'importance de la fréquence des comportements déviants en classe (Kraft, 1980; Piéron, & Dohogne, 1980; Piéron, & Forceille, 1983; Siedentop, et al., 1982). Le principal problème réside dans la nature même du comportement déviant, sa fréquence d'apparition est souvent très faible ainsi que sa durée. Darst et al. (1989) soulignent que dans le cas où le comportement à observer est "discret", c'est-à-dire avec un début et une fin, et est relativement court, le choix de l'enregistrement de la durée est conseillé. De plus, si le comportement "discret" observé est très peu fréquent, la technique par intervalle est à rejeter.

En ce qui concerne la mesure des comportements déviants en classe, les systèmes par intervalle de temps ne sont donc pas

recommandés. L'enregistrement de la durée est utile si le comportement observé a une durée suffisamment longue (Darst et al., 1989; Saudargas, & Lentz, 1986). Dans le cas des comportements déviants, la durée est souvent très courte. La méthode d'enregistrement d'événements est donc plus appropriée pour mesurer la fréquence des comportements déviants en classe (Brunelle, Drouin, Godbout, & Tousignant, 1988).

Quelques chercheurs ont utilisé un système par événement pour mesurer la fréquence des comportements des élèves en classe d'éducation physique. Deux instruments parmi ceux répertoriés par Darst et al. (1989) ont recours à ce type de technique. L'un d'eux, le West Virginia University Teaching Evaluation System and Feedback Taxonomie, peut coder un comportement déviant dans la vaste catégorie "hors tâche". L'autre, celui de McKenzie (1980) est un de ceux qui favorise un système d'enregistrement d'événements dans la première partie d'une étude de cas pour un élève perturbateur; il propose ensuite une méthode pour réduire la fréquence des comportements déviants de l'élève.

En éducation physique, l'instrument développé par Kennedy (1980, 1982) mesure les "épisodes disciplinaires" en utilisant l'enregistrement par événement. La démarche utilisée par Kennedy (1980) est très systématique. Son instrument est basé sur la conception de la discipline en classe tel que présentée dans ce texte. Un comportement est codé seulement s'il est

observable, c'est-à-dire s'il y a une réaction de la part de l'enseignant face à ce comportement et s'il enfreint une règle; de cette façon il y a respect de l'idéologie préconisée en classe. Aussi, l'instrument de Kennedy permet-t-il de recueillir de l'information sur la nature et la fréquence des comportements déviants. Récemment, un groupe de chercheurs de l'Université Laval ont développé un système d'observation d'incidents disciplinaires (SOID) qui reprend le principe de l'étude de Kennedy (Brunelle, et al., 1992). Comme dans l'instrument de Kennedy (1980), le système permet de coder les incidents où l'enseignant réagit. Cependant la valeur métrologique du SOID reste encore à démontrer:

la liste des catégories de comportements préétablies utilisée pour qualifier les comportements déviants des élèves et les réactions de l'enseignant à ceux-ci, de même que le contenu des autres composantes du système sont issus des résultats d'études qui avaient pour but de décrire des incidents disciplinaires en éducation physique. (Brunelle et al., 1992, p.2)

Parmi la liste des études ayant servies à catégoriser les comportements déviants, Brunelle et al. (1992) mentionnent l'étude de Kennedy (1982). Il est permis de croire que les conclusions de Kennedy ont orienté l'élaboration de leur instrument.

La mesure du comportement des élèves en classe est souvent faite à partir des techniques d'observation directe. Cependant, dans la mesure des comportements déviants, les

techniques d'enregistrement par intervalle et d'échantillonnage de temps ne sont pas appropriées en raison du faible taux d'apparition. La technique d'enregistrement par événement serait plus valide pour évaluer un comportement peu fréquent comme la déviance mais très peu d'études l'ont exploitée. Par contre les travaux de Kennedy (1980) ont mené à l'élaboration d'un instrument basé sur la technique d'enregistrement par événement. De plus, cet instrument est fidèle à la conception de la discipline vu par le respect des règles, l'importance des règles étant commune aux trois approches de recherche présentées auparavant.

En résumé, les instruments complétés par les sujets identifient les différents types de comportements déviants en classe. Ces questionnaires permettent de faire une liste des comportements déviants, toutefois leur interprétation est très difficile. Les instruments complétés par le chercheur, surtout l'emploi de grille d'observation des comportements, peuvent permettre une meilleure mesure des comportements déviants en classe avec la technique par événement. En éducation physique l'instrument de Kennedy (1980) est bâti à partir d'une technique d'enregistrement par événement des comportements déviants en classe. Ces travaux apparaissent comme une solution valable de la mesure des comportements déviants en classe d'éducation physique.

C- L'instrument de Kennedy

Kennedy (1980) est le seul à avoir développé un instrument de mesure complet avec la technique d'enregistrement par événement pour mesurer les comportements déviants en classe d'éducation physique. L'instrument développé ultérieurement par Brunelle et al. (1992) s'inspire de Kennedy mais le choix de catégories retenues reste encore à être validé. En raison de sa conception de la discipline en classe et de la rigueur méthodologique préconisée dans le choix des catégories, les travaux de Kennedy (1980) doivent être considérés comme étant les plus valables à ce jour. Son instrument enregistre le type et la fréquence des "épisodes disciplinaires" de la classe d'éducation physique seulement s'il y a une réaction de l'enseignant face au comportement. La prochaine section décrit l'étude de Kennedy et souligne les limites de celle-ci.

1. Description de l'étude

Kennedy (1980) s'intéresse au problème de la discipline en classe. Selon lui les préoccupations des enseignants face au maintien de la discipline en classe sont causées par l'ignorance des réactions à envisager après l'apparition d'un comportement déviant. Toujours selon lui, la solution pourrait

être de connaître: comment les enseignants expérimentés réagissent-ils face aux comportements déviants de la classe, cette question guide sa recension des écrits.

Sa recension est divisée en deux sections: une dite "théorique" et une dite "scientifique". Dans l'étude de Kennedy, la revue "théorique" est en fait une énumération d'opinion sur le sujet de la discipline en classe. La revue "théorique" comprend deux parties: 1) l'influence du climat de la classe sur la discipline, et 2) les méthodes préconisées dans la littérature pour réagir aux comportements déviants. Cette revue "théorique" effectuée par Kennedy ne permet pas d'identifier un cadre conceptuel précis, en fait elle met en évidence la grande divergence d'opinions sur le problème de la discipline en classe par divers intervenants. La revue "scientifique" des écrits se divise en trois parties: 1) les études d'identification des comportements déviants en classe; 2) les études de l'identification des comportements déviants combinés aux réactions des enseignants, ce que Kennedy appellera plus tard un "épisode disciplinaire"; et 3) les études combinant l'identification de la fréquence des comportements déviants, des méthodes, et des résultats de ces méthodes pour réduire les comportements à l'étude. Cette recension des écrits révèle quelques listes de comportements déviants en éducation mais aucune n'est spécifique à l'éducation physique.

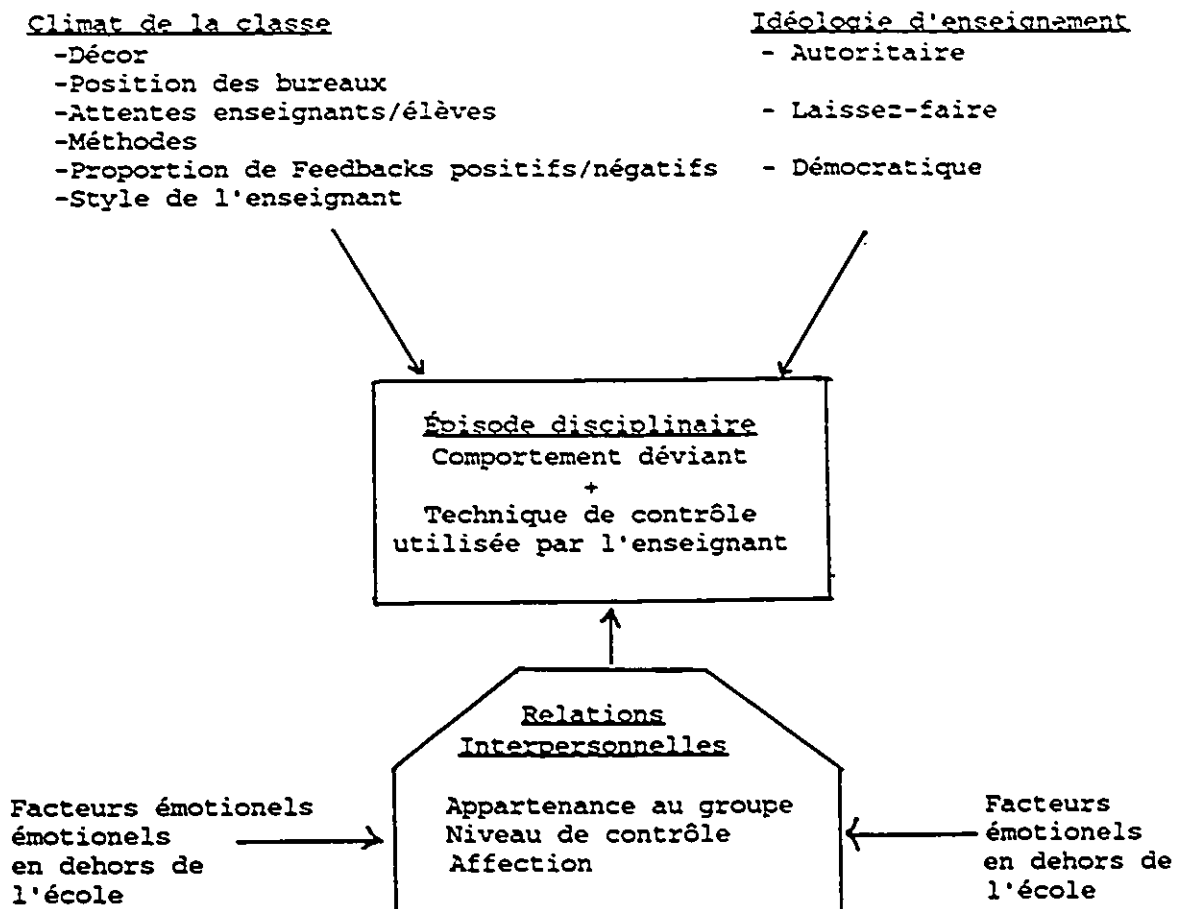


Figure 3: Facteurs affectant l'épisode disciplinaire.
(Kennedy, 1980, p.52, traduction libre)

Les études sur l'efficacité des méthodes de contrôle utilisées en réaction aux comportements déviants ont de sérieuses lacunes méthodologiques et sont souvent subjectives. Kennedy conclut en constatant que plusieurs facteurs affectent "l'épisode disciplinaire" en classe. La figure 3 présente une liste de ces facteurs. Selon lui, les principales lacunes de la recherche sur les épisodes disciplinaires sont un manque de spécificité et un manque d'objectivité dans la collecte des données. Il précise:

Many studies gathered information through written reports, interviews or questionnaires. The data gathered by these methods tend to be highly subjective in that the student or teacher reported what appeared to have occurred; the data were also limited to information the subject was willing to admit to. On the other hand, studies such as those conducted by Hayes (1943), Jackson and Lahaderne (1967), and Kounin (1970) gathered data via live observation and therefore their data were free from teacher/student- subjectivity. (p.53)

Selon lui, les catégories de comportements dans les méthodes d'observation directe sont trop vastes pour analyser adéquatement les comportements déviants et les méthodes de contrôle qui leurs sont associées. De plus, il souligne que les instruments disponibles ne sont pas assez objectifs, spécifiques et sont peu pertinents à l'éducation physique pour la mesure des épisodes disciplinaires. Il propose donc d'élaborer un instrument de mesure des épisodes disciplinaires en éducation physique. La figure 4 reproduit la procédure de Kennedy lors de la construction de son instrument.

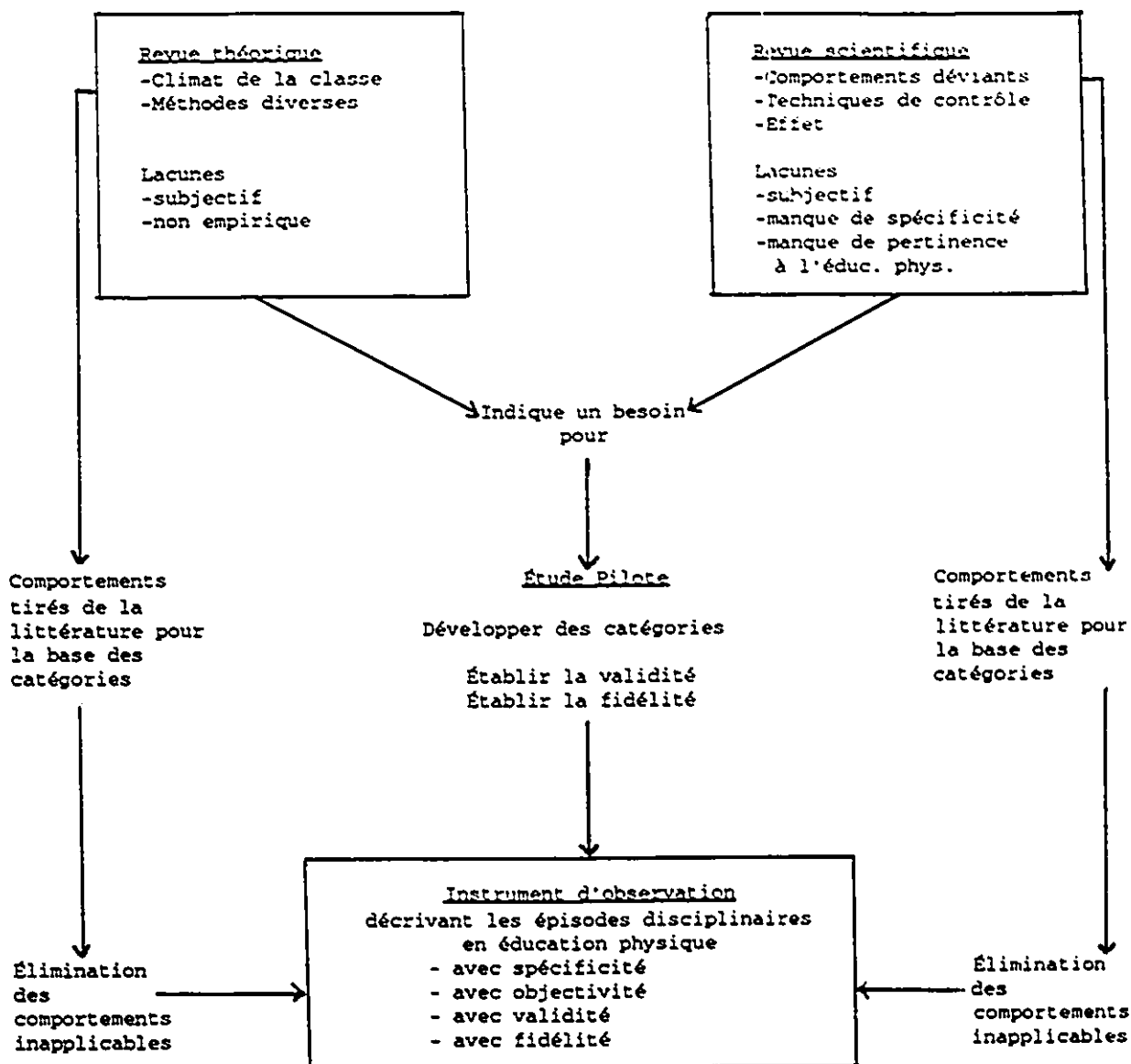


Figure 4: Procédure du développement de l'instrument d'observation des comportements déviants (Kennedy, 1980, p.69, traduction libre)

L'instrument de mesure des épisodes disciplinaires de Kennedy utilise donc l'observation directe comme technique. Cette technique permet une meilleure objectivité par rapport aux méthodes utilisées précédemment.

2. Procédure et résultats

Lors de la construction de son instrument, Kennedy recense les comportements déviants à partir de la littérature et les comportements semblables sont regroupés sous un même concept. La majorité des comportements n'étant pas reliés au domaine de l'éducation physique, 40 étudiants en formation avaient pour mandat d'aller observer des séances d'éducation physique afin de préciser des comportements spécifiques à l'éducation physique. Après une discussion entre les observateurs et le chercheur, ce processus exploratoire a permis de recueillir quatre nouveaux comportements propres à l'éducation physique. Suite à ces étapes, 22 comportements furent retenus et regroupés sous cinq catégories. Ainsi les comportements déviants peuvent être par rapport à l'enseignant, aux pairs, à des objets, à des situations d'apprentissage et à des règles de procédure. Chacune des catégories étaient divisées en deux parties: verbal et physique. C'est à partir de l'étude descriptive de Kooi et Schutz (1965) en salle de classe que Kennedy a retenu cinq catégories de comportements. Ces auteurs

ont été les premiers à regrouper des comportements déviants à partir de catégories. Selon Kennedy, ce regroupement en catégories comporte trois avantages importants: 1) il facilite le repérage et le codage des comportements observés, 2) il permet aux enseignants de cibler le problème de leur classe, et 3) il donne une indication sur la cause du problème et guide la recherche de solution. Pour arriver à une liste de 22 comportements et à déterminer leur place dans chacune des catégories, les comportements et les catégories ont été soumis à des spécialistes de l'enseignement et à des professionnels de l'éducation physique. Les spécialistes et les professionnels devaient faire des commentaires sur l'uniformité, la spécificité et la généralité des catégories proposées. Le Tableau 4 présente les 22 comportements retenus et leur catégorie respective. Parallèlement à la composition des catégories de comportements déviants, Kennedy effectue un regroupement de 17 techniques de contrôle utilisées par les enseignants et les répartit en deux catégories: 1) les techniques traditionnelles, et 2) les techniques de modification de comportements. La description des techniques de contrôle utilisées, ou la réaction des enseignants face aux comportements déviants, étaient au départ l'objectif de l'étude de Kennedy. Cependant l'importance d'identifier au préalable les comportements déviants semble avoir incité l'auteur à concentrer ses efforts sur ce problème d'abord.

Tableau 4:
Catégories et divisions proposées par Kennedy (1980) pour
observer les comportements déviants en éducation physique.

Groupe 1: Enseignant

- Division A: Verbal
 - 1. Exprime de l'hostilité
- Division B: Physique
 - 2. Démonstre de la violence physique
 - 3. Utilise des manières ou des gestes obscènes
 - 4. Prend ou détruit des objets personnels

Groupe 2: Pairs

- Division A: Verbal
 - 5. Exprime de l'hostilité
- Division B: Physique
 - 6. Démonstre de la violence physique
 - 7. Utilise des manières ou des gestes obscènes
 - 8. Prend ou détruit des objets personnels

Groupe 3: Objets

- Division A: Verbal
 - 9. Exprime de l'impatience ou de l'aversion
- Division B: Physique
 - 10. Utilise l'équipement de façon dangereuse ou destructive

Groupe 4: Situations d'apprentissage

- Division A: Verbal
 - 11. Proteste contre la tâche
 - 12. Proteste contre les conditions environnementales
- Division B: Physique
 - 13. Refuse de participer

Groupe 5: Règles de procédure

- Division A: Verbal
 - 14. Exprime de l'aversion ou ridiculise
 - 15. Crie, parle, chuchote
 - 16. Rit ou ricane
 - Division B: Physique
 - 17. Costume inadéquat
 - 18. Utilise des objets personnels
 - 19. Se déplace inadéquatement
 - a. Hors tâche
 - b. Moment
 - c. Forme
 - 20. Rêve, est inattentif
 - 21. Consomme
 - a. Gomme à mâcher
 - b. Aliments
 - c. Cigarette
 - 22. Est en retard
-

Kennedy, 1980, p.74, traduction libre.

Chacun des 22 comportements est ensuite défini de façon opérationnelle. La validité de ces définitions est vérifiée à l'aide du jugement de trois experts en éducation physique. La clarté, la constance, la spécificité, et l'exclusivité mutuelle des catégories sont vérifiées par ces juges.

Les juges experts doivent aussi voir à ce que tous les comportements déviants répertoriés soient inclus dans les catégories. Le raffinement des définitions s'est aussi poursuivi dans les phases préliminaires de l'entraînement des codeurs. Un glossaire avec sept problèmes courants d'interprétation et leurs solutions est complété pour valider davantage les définitions utilisées.

Trois codeurs ont participé à l'étude, le codeur A est Kennedy lui-même, le codeur B un étudiant gradué et un troisième codeur est utilisé après l'abandon du codeur B. Une première rencontre est organisée pour familiariser les codeurs aux définitions et à l'instrument. Ensuite, deux études pilotes utilisent un vidéo et quatre essais sur le terrain précèdent l'analyse finale. La première étude pilote consiste à coder des épisodes disciplinaires préalablement captées sur vidéo pour vérifier l'applicabilité des définitions. Lors de la deuxième étude pilote, le chercheur observe 31 classes et récolte des exemples d'épisodes disciplinaires de façon anecdotique pour entraîner ses codeurs. La fidélité intraobservateur est réalisée durant cette phase avec des

résultats de 92%, 93% et 88%. Le premier essai sur le terrain se fait avec huit périodes et les deux observateurs sont assis côte à côte afin de permettre un dialogue et une comparaison immédiate des données. La nécessité d'utiliser un chronomètre pour le calcul de la fidélité interobservateurs est reconnue lors de cette étape. Le deuxième essai sur le terrain, lors de cinq périodes, permet de calculer une première fidélité interobservateurs. Un objectif de 80% de fidélité interobservateurs est fixé pour le troisième essai auprès de cinq classes et est largement atteint. C'est ici que le codeur B abandonne et que le codeur C est entraîné à la hâte, cependant le codeur C est très expérimenté avec des instruments d'observation directe et l'apprentissage est un succès. Un quatrième essai sur le terrain est ajouté pour préparer le codeur C à la suite de l'abandon du codeur B. Après l'entraînement, la version finale, présentée en annexe A, de l'instrument est donc prête. La fidélité finale permettait de calculer l'efficacité de l'instrument et de l'entraînement des codeurs. La méthode utilisée pour calculer la fidélité interobservateurs est: $100\% - \text{nb erreurs} / \text{nb de codes}$. Kennedy compte une erreur si le code indiqué sur l'instrument d'observation pour un codeur diffère du code de l'autre ou si un codeur omet ou ajoute un code dans un interval de 60 secondes. Kennedy ne considère pas les erreurs sur le nombre d'élèves impliqués à la réaction de l'enseignant.

L'instrument final de Kennedy est utilisé au niveau secondaire avec 51 classes de trois écoles différentes. Il a recueilli 300 comportements: 82.7% des comportements déviants sont "physiques" et le comportement "Se déplace inadéquatement-Hors tâche" est le plus fréquent. Parmi les 22 comportements déviants retenus, les no 2, 3, 7, 8, 9, 14, 16, et 20 (voir tableau 4) n'apparaissent jamais. La technique "Ordering to stop-ordonne d'arrêter" domine les réactions associées aux comportements déviants avec plus de 73% des techniques de contrôle utilisées. La technique "Ordering removal of personal object" suit avec 7.3%. Toutes les autres techniques de contrôle représentent moins de 5% du temps et la plupart sont à moins de 1% des techniques utilisées. Les enseignants réagissent donc en ordonnant d'arrêter face à un comportement déviant dans près de 75% des épisodes disciplinaires.

En résumé, les comportements et les catégories de l'instrument de Kennedy ont été élaborés d'une façon systématique. La pertinence de ces comportements a été vérifiée par des experts et lors de discussions entre les utilisateurs. La fidélité interobservateurs moyenne atteinte après un entraînement intensif est de plus de 90%.

3. Limites de l'instrument

L'approche de Kennedy (1980) pour la mesure des comportements déviants en classe d'éducation physique est très valable, par contre, les résultats relatifs à la description des réactions des enseignants ne sont pas aussi concluants. Sur le plan des techniques de contrôle, l'étude de Kennedy démontre que la réaction des enseignants est souvent la même pour tous les comportements déviants, ce qui permet de douter de la pertinence d'avoir 17 techniques de contrôle. L'intérêt principal de l'instrument de Kennedy réside donc dans sa capacité à observer les comportements déviants. Les divers comportements retenus par Kennedy sont bien représentés, sur les 22 comportements retenus seulement huit n'ont pas eu lieu du tout. En observant ces huit comportements, on constate que quatre sont des comportements violents et les quatre autres sont peut-être imprécis et méritent d'être reformulés.

Le processus utilisé pour vérifier la validité de son instrument demeure une limite dans l'élaboration de l'instrument. Le jugement d'experts est un élément important dans la vérification de la validité, mais il est parfois préférable de compléter l'analyse de la validité avec d'autres méthodes afin de vérifier d'autres types de validité (Crocker & Algina, 1986). Par exemple, il serait souhaitable de vérifier, en plus de la validité de contenu, la validité concourante de

l'instrument de Kennedy. Il serait également intéressant de demander aux enseignants de quantifier le niveau de discipline de la classe après chaque observation sur une échelle Likert à cinq points; ces résultats pourraient ensuite être mis en corrélation avec la fréquence observée.

La méthode de calcul de la fidélité interobservateurs utilisée par Kennedy s'apparente à ce que Darst et al. (1989) nomment Scored-Interval Method (SI). Il s'agit de considérer chaque apparition du comportement dans le calcul du pourcentage d'accord interobservateurs ou intraobservateur. Selon Hartmann (1977) cette méthode, considérant chaque apparition, est préférable aux méthodes portant sur le score total de la séance lors d'analyses par comportements spécifiques. Cependant, cette méthode a ses limites, en particulier, dans le cas où la fréquence est très basse (moins de 10), comme cela arrive lors de certaines séances de fidélité de Kennedy. Dans ce cas, l'estimation de la fidélité interobservateurs risque d'être sous-estimée et il serait peut-être indiqué de regrouper deux ou trois séances avec le même enseignant/groupe. Les limites du calcul de la fidélité par le pourcentage d'accord sont indiquées par Crocker et Algina (1986), " these indices, though informative, are conceptually different from reliability estimates and should not be considered substitutes for reliability estimates in describing an observational instrument" (p.143). Dans le même sens, Hartmann (1977)

prétend que "le pourcentage d'accord peut donner des informations insuffisantes ou erronées" en plus de "priver les études d'observation du comportement de toute la connaissance dans le domaine de la théorie des tests" (p.116). Pour défendre l'utilisation du pourcentage d'accord dans les études d'observation, Baer (1977) répond en disant que cette façon de faire est utile et vérifie la justesse des définitions des concepts et des catégories de l'instrument. Afin de concilier les différents points de vue, Hartmann (1977) suggère de présenter les données et les indices de façon à permettre aux lecteurs de calculer tous les indices de fidélité et d'accord. Pour ce qui est de l'approche utilisée par Kennedy (1980), celui-ci s'est limité au calcul du pourcentage d'accord par apparition. Alors qu'il aurait été souhaitable d'inclure également des indices de fidélité utilisant la corrélation. Par exemple, calculer et analyser les coefficients de corrélation entre deux observateurs ayant observé la même séance.

Des modifications au niveau de la validité et de la fidélité de l'instrument permettraient d'assurer la crédibilité de l'instrument de Kennedy pour la mesure des comportements déviants en classe. De plus, l'instrument de Kennedy, ayant été validé auprès d'élèves et d'enseignants du secondaire aux États-Unis, son utilisation dans un autre contexte, par exemple

dans des écoles francophones, devrait être précédé d'un processus de validation rigoureux.

En résumé, l'instrument de Kennedy (1980) qui vise à mesurer les comportements en classe d'éducation physique a été élaboré avec une certaine rigueur. La procédure utilisée et les résultats obtenus ont permis de faire avancer grandement le problème de la mesure des comportements déviants. La description des comportements déviants aide à mieux comprendre le problème de la discipline en classe d'éducation physique. Cependant certaines limites dans l'établissement de la fidélité ont été soulevées avant de pouvoir utiliser l'instrument sur une plus grande échelle. Il a fourni une excellente base pour poursuivre la compréhension du problème de la discipline.

D- Les questions de recherche

Comme il a été démontré, le problème de la discipline en classe est reconnu par plusieurs intervenants dans le milieu scolaire. En éducation physique, le problème de la discipline est aussi très important et les recherches sur le sujet sont peu nombreuses. Par contre, les recherches qui se sont intéressés au problème de la discipline à l'école ou en salle de classe s'entendent sur l'importance du concept de règles

dans la définition de la discipline en classe. Il faut aussi souligné que la façon d'élaborer, d'appliquer et de sanctionner les règles dans la classe est directement liée à l'idéologie préconisée par l'école ou l'enseignant. L'accumulation de transgressions aux règles de la classe peut donc être une façon valide d'évaluer la discipline de la classe.

Le terme "comportements déviants" est souvent utilisé pour indiquer une transgression à une règle de la classe sanctionnée par l'enseignant. Une transgression à une règle qui ne génère pas de réaction de la part de l'enseignant ne constituera donc pas un comportement observable et ne sera pas considéré. Il a été démontré que différentes méthodes pouvaient servir à la mesure des comportements déviants en classe mais que l'observation directe des comportements demeure la technique permettant le mieux le contrôle des biais. La plupart des grilles d'observation directe en éducation physique utilisent des techniques de collecte de données qui ne permettent pas de mesurer adéquatement les comportements déviants. Kennedy (1980) est le premier à avoir élaboré systématiquement un instrument permettant la mesure des comportements déviants en classe d'éducation physique. Cet instrument a été élaboré selon une démarche rigoureuse et permet d'observer les comportements déviants. Notamment, il offre la possibilité d'observer les comportements qui génèrent une réaction de la part de l'enseignant.

Sur le plan de la validité et de la fidélité, certaines démarches additionnelles pourraient permettre de mieux vérifier les qualités métrologiques de l'instrument. L'auteur n'a utilisé qu'une seule technique de vérification de la validité et seul le pourcentage d'accord est calculé pour la fidélité. De plus, aucune étude n'a utilisé cet instrument dans un contexte francophone.

La présente étude se propose dans une première étape de traduire en français cet instrument et d'en adapter la version anglaise. Lors d'une deuxième étape, des études de fidélité et de validité seront menées auprès de groupes d'élèves en éducation physique au secondaire dans la province de Québec afin d'établir les qualités métrologiques de cet instrument.

Conséquemment, les questions de recherche sont les suivantes:

Question de recherche 1:

La traduction française de l'instrument de Kennedy, utilisée auprès d'élèves québécois du secondaire, fera-t-elle preuve d'une fidélité interobservateurs acceptable ?

Sous-question 1a:

Les pourcentages d'accords interobservateur obtenus pendant et après la période d'entraînement des codeurs seront-ils égaux ou supérieurs au niveau acceptable généralement recommandé, ($>$ ou $=$ à 80%) ?

Sous-question 1b:

Les coefficients de corrélations interobservateurs obtenus après la période d'entraînement des codeurs seront-ils égaux ou supérieurs à la norme établie ($>$ ou $=$ à 0,80) ?

Question de recherche 2:

La traduction de l'instrument de Kennedy démontrera-t-elle une validité concourante acceptable ?

Sous-question 2a:

Le coefficient de corrélation, calculé entre la fréquence des comportements déviants des classes observées et l'évaluation du niveau de discipline de l'enseignant avec une échelle descriptive en cinq points, sera-t-il égal ou supérieur à la norme établie ($<$ ou $=$ à 0,80) ?

Volet exploratoire:

Les résultats de Kennedy (1980) indiquent une très forte prédominance (83%) des comportements déviants physiques par rapport aux comportements déviants verbaux. Dans le cadre d'un volet exploratoire, les résultats obtenus par Kennedy (1980) seront comparés à ceux obtenus dans le cadre de la présente étude.

Chapitre II

CADRE OPÉRATOIRE

La définition opérationnelle du concept de discipline en classe passe par la mesure du respect ou de la transgression des règles en classe. La figure 5 propose une illustration de la démarche opérationnelle retenue dans la présente étude afin d'obtenir un indicateur observable de la discipline en classe. Dans un contexte d'observation directe des comportements, en considérant qu'un élève respecte plus souvent les règles qu'il ne les transgresse pendant une séance, il est plus facile et souhaitable d'observer les comportements déviants pour obtenir une mesure de la discipline ou de l'indiscipline en classe.

L'instrument développé par Kennedy (1980) semble valide et mesure la fréquence des comportements déviants en classe d'éducation physique. Ce chapitre présente la méthodologie proposée pour traduire et valider une version adaptée de cet instrument d'observation. Dans ce deuxième chapitre, les descriptions de l'instrument, de la technique de traduction, de la procédure de l'entraînement des coeurs et de l'expérimentation précèdent la description des analyses de validité et de fidélité proposées.

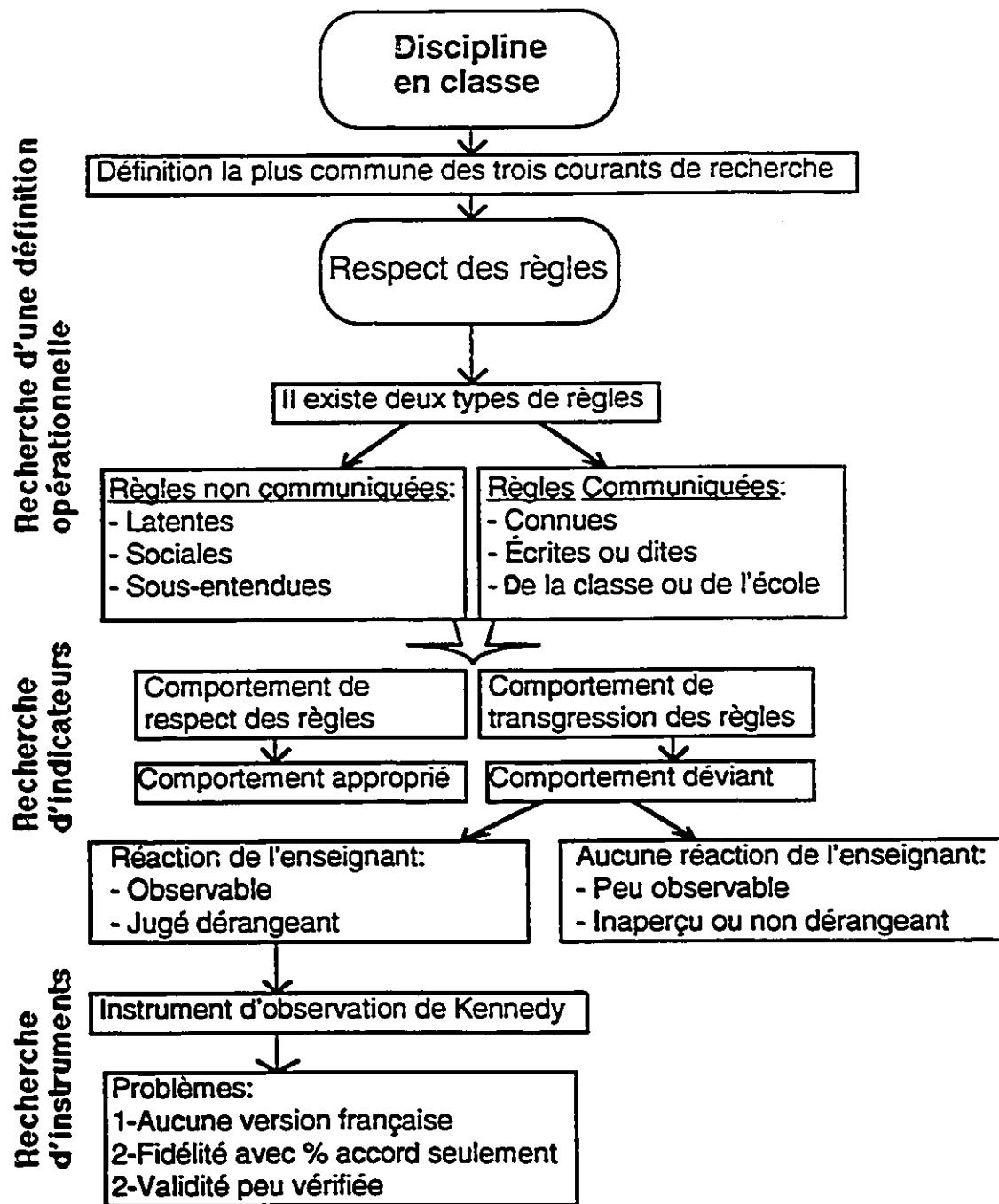


Figure 5: Démarche théorique d'opérationnalisation du concept de discipline en classe.

A- L'instrument

L'instrument de Kennedy (1980) a été décrit brièvement au chapitre I. Dans le cadre de cette étude certaines adaptations ont été faites. Le plus grand changement est l'élimination du codage des techniques de contrôle utilisées par l'enseignant. Le codage des techniques de contrôle associées aux 22 comportements déviants avait donné des résultats très peu discriminatoires à Kennedy (1980; 1982). L'autre modification importante est l'ajout d'une catégorie "13b. déforme la tâche" dans le sous-groupe 4. Cette modification a été jugée nécessaire à la suite de discussions par rapport à la catégorie "19a. se déplace inadéquatement-hors tâche"; cette dernière catégorie étant jugée trop vaste et peu descriptive pour inclure aussi les comportements du type "déforme la tâche". Le choix du nom de la nouvelle catégorie est justifié par une présence importante de cette catégorie de comportements dans la littérature française récente sur le sujet (Brunelle, Brunelle, Gagnon, Marzouk, & Spallanzani, 1992; Pelletier-Murphy, & Martel, 1994). Kennedy (1980) a validé son instrument auprès d'enseignants et d'experts alors que la fidélité a été vérifiée avec un indice d'accord interobservateurs. Aucun indice statistique n'a été calculé pour évaluer le niveau de validité. Les indices de

fidélité calculés ont atteint 89,6%, 85,2% et 86,5% dans trois situations d'observation.

Le principe important de l'instrument est de coder seulement les comportements déviants suivis d'une réaction de l'enseignant. Le codage des comportements déviants permet une discrimination entre les comportements verbaux et physiques ainsi qu'une discrimination selon la cible du comportement; c'est-à-dire lorsque le comportement est dirigé vers l'enseignant, les pairs, les objets, les situations d'apprentissage ou les règles de procédures.

B- La traduction de l'instrument

La technique de traduction utilisée sera celle de la traduction renversée. Celle-ci est proposée par plusieurs auteurs spécialisés dans le domaine (Brislin, 1986; Vallerand, & Halliwell, 1983). Vallerand et Halliwell (1983) décrivent bien le processus:

En général, cette technique nécessite que la version originale (ici en anglais) soit traduite en français par un individu bilingue. Par la suite, cette traduction française sera remise à un second individu bilingue qui la traduira en anglais. Cette dernière traduction doit se faire sans l'aide de la version originale. En d'autres termes, il s'agit d'essayer de reproduire la version originale du test en se servant uniquement de la version française. (p.11)

La version finale anglaise ainsi obtenue sera ensuite comparée à la version originale par un comité d'expert. Ce processus sera utilisé dans le cadre de cette recherche. La figure 6 présente les phases de la traduction de l'instrument.

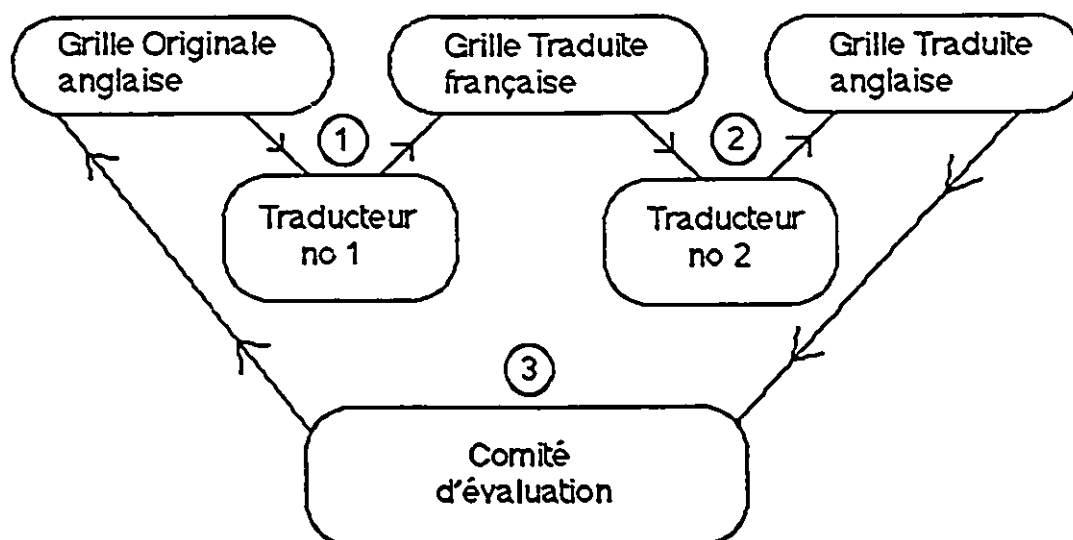


Figure 6: Trois phases de la traduction de la grille de Kennedy en français.

Le choix des deux traducteurs sera fait au sein de la communauté universitaire et le comité d'évaluation sera composé du chercheur et d'un collègue. Les experts doivent traduire les 22 comportements déviants et les cinq catégories de la grille d'observation de Kennedy. Chaque comportement

est accompagné d'une description facilitant le codage, ces descriptions seront traduites lors de l'entraînement des codeurs.

C- L'entraînement des codeurs

Le chercheur et un collègue participeront à l'entraînement avec la grille traduite de Kennedy. Comme il est souligné dans plusieurs ouvrages sur le sujet, l'entraînement des codeurs est une étape critique dans la validation d'un instrument d'observation systématique (De Ketele, 1987; Darst, & al, 1989). Darts et ses collaborateurs (1989) proposent cinq phases dans l'entraînement des codeurs, ces phases sont présentées au tableau 5.

Tableau 5:

Cinq phases de l'entraînement des codeurs.

-
- 1- Orientation
 - 2- Apprentissage des catégories
 - 3- Utilisation de la grille de codage
 - 4- Pratique en laboratoire
 - 5- Pratique en situation d'apprentissage
-

(tiré de Darst & al, 1989)

La période d'entraînement comporte cinq phases. D'abord il y a une séance d'orientation face au concept d'épisode disciplinaire présenté au chapitre I. Il importe ici d'insister sur le fait qu'un épisode disciplinaire est toujours une combinaison d'un comportement déviant et d'une réaction de l'enseignant face à ce comportement. Un comportement est jugé déviant seulement s'il est accompagné d'une réaction de l'enseignant. Les codeurs doivent s'habituer à exclure les comportements qui ne sont pas accompagnés d'une réaction de l'enseignant.

Lors de la phase d'apprentissage des catégories, chaque codeur apprend par coeur les cinq catégories et les 22 comportements de la grille d'observation ainsi que les abréviations utilisées dans la grille. C'est aussi lors de cette phase qu'ils doivent apprendre les définitions pour chacun des comportements. Un examen écrit est complété par le deux codeurs après cette phase.

La phase 3 de l'entraînement présente la façon de compléter la grille. Les codeurs doivent noter le temps de l'événement d'abord dans la marge de gauche et ensuite indiquer le numéro du comportement et utiliser un symbole (G ou M) si nécessaire. La notation G (groupe) signifie que l'enseignant réagit à tout le groupe ou à un sous-groupe d'élèves face à une situation et non à un élève en particulier; la notation suivie d'un M? (multiple + nombre

d'élèves impliqués) signifie que l'enseignant réagit à une accumulation de comportements déviants ultérieurs. La notation sur le nombre d'élèves impliqués est utilisé si le codeur juge qu'il y avait plus d'un élève ayant eu un comportement déviant.

La quatrième phase est cruciale pour le bon déroulement de l'étude. C'est lors de cette phase que le codage de situations typiques s'effectue et que les définitions pour chacun des 22 comportements se précisent. L'utilisation d'épisodes disciplinaires sélectionnées à l'avance sur vidéo facilite l'apprentissage des catégories et la capacité de discrimination des codeurs. C'est aussi à cette étape que les définitions qui semblent se chevaucher doivent être précisées par les deux codeurs. Une cassette comprenant 20 exemples d'épisodes disciplinaires est utilisée pour le premier contact avec l'instrument. Ensuite des séances complètes captées sur vidéo sont codées simultanément par deux codeurs avec possibilité d'arrêter ou de ralentir l'image. Lors de cette phase il est convenu de coder au temps 00:00 le comportement déviant "17.costume inadéquat" s'il y avait un ou plusieurs élèves dans cette situation. Un premier essai de concordance interobservateurs est effectué avec une séance sur vidéo pour conclure cette phase. Un minimum de 80% de concordance interobservateurs est nécessaire avant de continuer. Les codeurs visionnent de nouveau la même séance sur vidéo plus

tard pour établir un niveau de concordance intraobservateur de 80%.

La cinquième phase s'effectue dans le gymnase des sujets qui participent à l'étude. D'abord côte à côte, les deux codeurs en viennent progressivement à coder seul une situation réelle d'enseignement avec l'instrument d'observation. Cette phase permet de développer l'acuité visuelle en plus d'habituer l'enseignant et les élèves à la présence d'observateurs. Après chaque séance les deux codeurs se rencontrent pour discuter des problèmes et des définitions. Cette dernière phase se termine dès que l'accord interobservateurs atteint 80% trois fois de suite.

D- La procédure

L'observation porte sur seulement deux enseignants mais il y a une possibilité de 22 groupes différents. Dans le cadre de cette étude, un groupe classe est considéré comme une entité en soi; les différents groupes classes possèdent une personnalité unique en dépit d'avoir le même enseignant. Il est important de faire cette distinction car même si le choix de deux enseignants semble peu élevé, l'étude porte sur l'observation de 22 groupes différents. L'observation a lieu

dans une école secondaire publique en milieu urbain de la région de l'outaouais québécois. Une des deux enseignants a plus de 15 années d'expérience et l'autre plus de 10 années. Les noms fictifs de Lise et Jean sont utilisés dans l'étude pour identifier ces deux enseignants. Chacun d'eux enseignent deux périodes de 75 minutes à un groupe par cycle de neuf jours, et ils sont responsables de onze groupes de 3e et 4e secondaire. Ils doivent donc donner 22 périodes d'enseignement par cycle de neuf jours. Chaque groupe est composé en moyenne 25 ± 3 élèves, et les matières enseignées lors de l'étude sont la gymnastique pour Lise et le badminton pour Jean.

Chacun des deux enseignants doivent compléter un formulaire de consentement pour participer à l'étude (annexe B). Une permission écrite de la direction de l'école a précédé la sollicitation des enseignants (annexe C).

Le plan d'observation est de 20 séances d'éducation physique de 75 minutes (la période réelle d'enseignement est souvent plus courte) après la période d'entraînement des codeurs. Deux enseignants et 22 groupes sont donc susceptibles d'être observés sur une période de deux semaines. Cinq prises de données simultanées pour fin de tests de fidélité sont prévues. Pour chacune des prises de données simultanées deux chronomètres à main sont synchronisés très précisément afin de déterminer si les comportements identifiés sont les mêmes.

Avant chaque séance ou avant un groupement de séances, les codeurs rencontrent les enseignants et discutent de la séance à venir. Les enseignants sont informés qu'ils devront évaluer globalement le niveau de discipline après chaque séance sur une échelle en cinq points.

Pendant les périodes d'observation (et d'entraînement), les enseignants sont munis d'un micro sans fil afin de faciliter l'écoute des interventions verbales de l'enseignant par les codeurs. Les interventions de l'enseignant ne sont pas enregistrées et l'enseignant peut éteindre le micro s'il le désire. À la fin de chaque séance, les enseignants doivent répondre au questionnaire (annexe D) afin d'évaluer le niveau de discipline de la séance.

E- Les analyses statistiques

Les méthodes d'analyse de la validité et de la fidélité de Kennedy (1980) étaient valables mais elles laissaient place à certaines précisions. Notamment, il y a absence d'indices objectifs de la validité de l'instrument, et la fidélité a été calculée uniquement avec des indices de pourcentage d'accord. Certains auteurs affirment l'importance d'avoir plus d'un indice de validité pour juger de la qualité d'un instrument, ils soulèvent aussi les limites d'avoir recours uniquement au

pourcentage d'accord pour évaluer la fidélité (Crocker, & Algina, 1986; Hartmann, 1977). Dans cette étude, des analyses supplémentaires compléteront celles effectuées par Kennedy.

Pour vérifier la sous-question de recherche 1a, à savoir si la fidélité interobservateurs et intraobservateur de la traduction française de l'instrument adapté est acceptable, le pourcentage d'accord est calculé pour les items codés avec la formule courante dans la littérature en éducation physique (Darst, & al., 1989).

$$\frac{\text{Accord}}{\text{Accord} + \text{Désaccord}} \times 100$$

Un désaccord survient si deux observateurs ne codent pas la même chose pour un même temps donné. Il peut y avoir une erreur de type omission par un des codeurs, une erreur de discrimination de la catégorie ou une erreur sur le nombre d'élève impliqués. Les erreurs de type omission permettent d'évaluer la sensibilité de l'instrument alors que les erreurs de discrimination du comportement évaluent la capacité de

discriminer des catégories de l'instrument. Les erreurs sur le nombre d'élèves impliqués surviennent si un codeur juge qu'il y a plus d'un seul élève impliqué, alors que l'autre codeur n'indique pas le même nombre d'élèves impliqués (ex: M2 versus M3). Ce type de formule tient donc compte de ces trois types d'erreurs. Pour juger de la présence ou de l'absence d'erreurs dans un codage, il ne doit pas y avoir plus de 20 secondes de différence dans le temps d'apparition. Le pourcentage d'accord sera évalué par item, un item étant un comportement codé par au moins un des deux codeurs dans un temps donné.

La sous-question de recherche 1b est vérifiée à l'aide du calcul du coefficient de fidélité π_i de Scott. Cet indice permet de tenir compte de l'effet du hasard dans le calcul. La formule est la suivante:

$$\pi_i = \frac{P_o - P_e}{100 - P_e}$$

Dans cette formule, P_o représente la proportion d'accord et P_e la proportion d'accord due au hasard. Cette analyse permet davantage de vérifier la capacité de discrimination des 22 comportements de la grille et la valeur des définitions. Parallèlement au π_i de Scott, la corrélation de rang de

Spearman est calculée comme indice additionnel de la fidélité entre les codeurs A et B.

Ces deux analyses sont effectuées pour chaque séance de codage simultanée mais dans le cas où la fréquence est trop basse (ex: moins de 5) il est possible de combiner plusieurs séances ensemble.

Afin de vérifier la sous-question de recherche 2a, une corrélation de Pearson est calculée entre la fréquence de comportements déviants total pour chacune des 20 séances et l'évaluation de la séance par les enseignants à l'aide de l'échelle (voir annexe D). L'indice obtenue permet d'évaluer la validité concourante de l'instrument à déterminer la fréquence des comportements déviants dans une séance d'enseignement.

Le volet exploratoire se fait à partir des techniques statistiques non paramétriques et il décrit et compare les résultats obtenus lors de l'étude. L'analyse descriptive s'effectue selon diverses variables de contexte. Les tests Mann-Withney, Krushkal-Wallis, et d'homogénéité des distributions sont utilisés avec un seuil alpha fixé à $p \leq 0.05$ pour l'interprétation des données.

Chapitre III

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le but principal de cette étude est de décrire les qualités métrologiques d'un instrument d'observation des comportements déviants en éducation physique. A cet égard, la présentation et l'interprétation des résultats des analyses de fidélité et de validité concourante constituent les principaux éléments de ce chapitre. Les analyses de fidélité et de validité sont cependant précédées par une courte section sur le déroulement de la traduction de l'instrument. Le chapitre se termine par le volet exploratoire de l'étude.

A. La traduction de l'instrument

La traduction de la version anglaise (annexe A) de l'instrument de Kennedy s'est déroulée selon les phases décrites au chapitre précédent. La traduction des catégories

de l'anglais au français par le traducteur no 1 s'est effectuée sans problème. La seule difficulté rencontrée fut avec le terme "affected" de la catégorie 3, qu'il a décidé de ne pas traduire. Après une discussion entre le traducteur no 1 et le chercheur, il a été convenu d'utiliser le mot "manières" et de le présenter au traducteur no 2. Le traducteur no 2 a ensuite traduit de nouveau en anglais. En comparant la version anglaise finale obtenue avec l'originale, deux mots seulement n'étaient pas les mêmes; soit "takes" au lieu de "seizing" aux catégories 4 et 8, et "dangerous" au lieu de "unsafe" à la catégorie 10. La version française finale de la grille retenue est présentée en annexe E. En raison des excellents résultats lors de la première traduction, un seul cycle de traduction a été suffisant pour obtenir l'instrument adapté en français.

L'entraînement des codeurs s'est également déroulé tel que précisé au chapitre précédent. Lors de l'apprentissage des catégories, les codeurs A et B ont réussi à 100% l'examen écrit lors d'un deuxième essai. Les pourcentages d'accord de 80% intraobservateur et interobservateurs ont tous été atteints, les valeurs calculées lors des phases d'entraînement sont présentées avec l'analyse de la fidélité.

B. Les analyses statistiques

L'analyse de la fidélité est effectuée en utilisant le pourcentage d'accord et les indices de fidélité du type corrélationnel. Des analyses de fidélité sont faites pendant l'entraînement avec vidéo, pendant l'entraînement sur place et après la période d'entraînement. L'analyse de la validité utilise une corrélation de Pearson et est effectuée seulement une fois l'entraînement complété.

1. Fidélité

Pendant la période d'entraînement avec vidéo, un pourcentage d'accord intraobservateur de plus de 80% a été atteint deux fois avec chacun des deux codeurs. L'accord intraobservateur a été calculé à l'aide d'enregistrements vidéos de séances d'enseignement en éducation physique de niveau 6e année. L'accord intraobservateur pour le niveau secondaire n'a donc pas été vérifié dans le cadre de la présente étude.

Pour répondre à la sous-question 1a, le tableau 6 présente les pourcentages d'accord interobservateurs calculés pendant l'entraînement sur vidéo, pendant l'entraînement sur le terrain et après l'entraînement pour quatre niveaux d'analyse des

erreurs. Pendant l'entraînement sur vidéo, trois séries de comportements déviants, totalisant 39 événements codés, ont été visionnées conjointement par les deux codeurs. Pendant l'entraînement dans le milieu, trois séances ont été observées pour 24 comportements déviants. Après la période d'entraînement, six séances ont été observées conjointement.

Tableau 6:
Pourcentages d'accord interobservateurs pendant et après la période d'entraînement avec quatre niveaux d'analyse d'erreurs.

Séance	Pourcentages		d'accord interobservateurs	
	Erreurs Omissions	Erreurs Discriminations	Sans erreurs du nb élèves impliqués	Avec erreurs du nb élèves impliqués
Vidéo 1 (n=9)	77%	77%	56%	56%
Vidéo 2 (n=16)	94%	100%	94%	81%
Vidéo 3 (n=14)	93%	85%	79%	71%
Vidéos 1,2,3 (n=39)	90 %	90 %	80 %	72 %
Entraînement 1 (n=6)	100%	100%	100%	83%
Entraînement 2 (n=11)	82%	91%	73%	63%
Entraînement 3 (n=7)	100%	86%	86%	71%
Entraîn. 1,2,3 (n=24)	92 %	92 %	83 %	71 %
Observation 1* (n=6)	100%	83%	83%	67%
Observation 7 (n=10)	90%	90%	80%	80%
Observation 10 (n=7)	100%	86%	86%	86%
Observation 11 (n=5)	100%	80%	80%	60%
Observation 19 (n=2)	100%	100%	100%	50%
Observation 20 (n=10)	90%	90%	80%	70%
Observ. Global (n=40)	95 %	88 %	82 %	72 %

* indique le numéro de la séance observée

Étant donnée le faible taux de comportements déviants lors de la séance no 19 (n=2), une sixième séance d'observation conjointe a été ajoutée. Un total de quarante événements ont servi au calcul de la fidélité interobservateurs pendant la collecte des données.

Les résultats démontrent que l'accord interobservateurs est en dessous de 80% pendant et après l'entraînement si on tient compte des erreurs du nombre d'élèves impliqués. Ce type d'erreurs survient si les codeurs s'entendent sur la présence d'un comportement déviant et s'entendent aussi sur la catégorie du comportement mais ne s'entendent pas sur le nombre d'élèves impliqués. Par exemple, ils peuvent avoir inscrit respectivement un code M2 (2 élèves impliqués) et M3 (3 élèves impliqués) à la suite du code de la catégorie. Le seuil minimal fixé pour considérer l'instrument fidèle n'est pas atteint si on tient compte des erreurs sur le nombre d'élèves impliqués.

Le seuil de 80% pour l'accord interobservateurs est atteint si on tient compte des erreurs d'omissions et de discriminations sans inclure les erreurs sur le nombre d'élèves impliqués. Une erreur de discrimination survient s'il y a accord sur la présence d'un comportement déviant mais désaccord sur la catégorie. Une erreur d'omission survient si un codeur juge de la présence d'un comportement alors que l'autre ne l'a pas vu ou le juge comme étant absent. Il est intéressant de

noter un fort taux d'accord (95%) sur la présence ou l'absence d'un comportement déviant.

Afin de vérifier la fidélité de l'instrument utilisé dans cette étude à l'aide d'une autre technique que le pourcentage d'accord interobservateurs, des coefficients de fidélité utilisant des méthodes corrélationnelles ont été calculés pendant l'entraînement en milieu scolaire et pendant la phase de cueillette des données. Pour répondre à la sous-question 1b, le tableau 7 présente les coefficients de fidélité calculés à l'aide du Pi de Scott et de la corrélation de rang de Spearman entre les fréquences obtenues par le codeur A et le codeur B. Les coefficients de fidélité calculés avec les fréquences observées sont bons pour la fidélité des 22 catégories de l'instrument et excellents pour les cinq sous-catégories et pour le total de la séance.

Tableau 7:
Coefficients de fidélité pi de Scott et la corrélation de rang de Spearman calculés pendant et après la période d'entraînement entre les fréquences observées par les codeurs A et B.

Type de fidélité (9 séances)	Pi de Scott*	r_s
Par catégories (22)	0,87	0,84
Par sous-catégories (5)	0,96	1,00
Par séance	0,96	0,96

* Le coefficient pi de Scott tient compte du hasard

Il convient donc de dire que l'instrument est assez fidèle lorsqu'il s'agit d'évaluer la fréquence des comportements dans chacune des 22 catégories, très fidèle pour évaluer la fréquence des comportements dans les cinq sous-catégories et il se comporte également bien lors de l'évaluation globale d'une séance.

Les résultats de l'analyse de la fidélité de l'instrument répondent positivement aux deux premières sous-questions de recherche. Les pourcentages d'accords interobservateurs obtenus après la période d'entraînement des codeurs sont égaux ou supérieurs à la norme établie si on tient compte des erreurs d'omission et de discrimination seulement. Ces résultats se comparent avec ceux obtenus par Kennedy alors que ce dernier avait obtenu des pourcentages d'accord entre 85% et 90%. De plus, les coefficients de corrélation interobservateurs obtenus sont supérieurs à la norme établie.

2.Validité

La validité a été évaluée uniquement pendant la phase de collecte des données, vingt séances ont été observées par un ou deux codeurs. Le tableau 8 présente les données recueillies lors des vingt séances avec les fréquences de comportements déviants et l'évaluation de l'enseignant à l'aide d'une échelle

à cinq points. La moyenne de fréquences par séance est de 7,25 et l'évaluation par l'enseignant est de 1,75. En observant l'échelle descriptive utilisée en annexe D, on se rend compte que les enseignants ont tendance à évaluer à la baisse la fréquence réelle des comportements déviants en classe. La valeur de 7,25 comportements déviants où il y a intervention laisse supposer qu'une valeur de trois en moyenne aurait dû être attribuée par les enseignants.

Tableau 8:

Fréquences observées et évaluation des enseignants pour chaque séance d'observation.

Séance	Enseignant	Période	Niveau	Nombre d'élèves	Codeur(s)	Fréquences comportements déviants*	Évaluation par l'enseignant
1	Jean	3e	sec 3	24	A+B	6	2
2	Lise	3e	sec 4	25	B	9	2
3	Jean	3e	sec 3	24	A	9	2
4	Lise	1èr	sec 4	26	A	5	1
5	Jean	1èr	sec 3	24	B	4	1
6	Lise	2e	sec 4	31	A	10	3
7	Jean	3e	sec 3	24	A+B	9	2
8	Jean	4e	sec 3	21	A	5	1
9	Lise	4e	sec 4	28	B	12	3
10	Jean	1èr	sec 3	24	A+B	7	1
11	Lise	2e	sec 4	18	A+B	5	1
12	Jean	3e	sec 3	27	A	10	2
13	Lise	4e	sec 4	29	A	13	4
14	Jean	1èr	sec 3	20	A	5	1
15	Lise	2e	sec 4	23	A	5	1
16	Lise	4e	sec 4	20	B	8	3
17	Jean	4e	sec 3	26	A	5	1
18	Jean	1èr	sec 3	24	A	6	1
19	Jean	3e	sec 3	30	A+B	2	1
20	Lise	4e	sec 4	26	A+B	10	2
Moyennes --->				24,70		7,25	1,75
Écart-type -->				3,29		2,83	0,89

* si deux codeurs, les données du codeur A sont utilisées

Comme il a été mentionné dans le chapitre I, le questionnaire fait appel à la mémoire, les enseignants ont tendance à retenir seulement les comportements les ayant marqués, or le nombre réel observé semble toujours supérieur à ce qu'ils retiennent.

Le coefficient de validité concourante calculé avec le coefficient de corrélation de Pearson est présenté au tableau 9. La corrélation obtenue est assez forte pour dire que l'instrument utilisé possède une bonne validité concourante dans l'évaluation de la fréquence des comportements déviants par séance. De plus, cette corrélation sera différente de zéro dans plus de 99,999% des cas sur le plan statistique. Toutefois, il est bon de mentionner qu'il y a une sous-évaluation systématique et constante de la fréquence réelle des comportements déviants par les enseignants.

Tableau 9:

Indice de validité concourante (r de Pearson) de l'adaptation française de l'instrument de Kennedy calculé avec l'évaluation par l'enseignant comme critère d'évaluation de la fréquence des comportements déviants en classe. (n=20 séances).

	X	Y	r	p
Fréquence des comportements déviants	Instrument de Kennedy	Évaluation par l'enseignant	0.86	0.0001

Cependant, même si les enseignants sous-évaluent le nombre de réactions à un comportement pendant une séance, ils sont en mesure de distinguer une séance avec beaucoup de problèmes d'une séance avec moins de problèmes.

Les résultats des analyses de fidélité et de validité démontrent la valeur de l'instrument utilisé dans cette étude. L'adaptation française de l'instrument de Kennedy pour mesurer la fréquence des comportements déviants en éducation physique est fidèle et discrimine les 22 catégories de comportements, les cinq sous catégories et la séance prise globalement. La fidélité calculée avec le pourcentage d'accord pour chaque événement est cependant faible si on tient compte du nombre d'élèves impliqués. La validité concourante qui évalue le niveau de discipline par la fréquence des incidents nécessitant une intervention est bonne. La validité de contenu avec des jugements d'experts a été faite par Kennedy (1980), et la validité concourante pour évaluer la fréquence de comportements déviants par séance est vérifiée dans cette étude. Cependant, d'autres types d'analyses de validité pourraient venir s'ajouter afin de poursuivre celles présentés ici. La validité présentée ici est valable seulement pour le contexte décrit au chapitre II. L'utilisation de la grille auprès d'autres groupes d'élèves, de différents niveaux, et avec différentes matières contribuerait à généraliser les résultats obtenus.

C. Le volet exploratoire

Dans le cadre du volet exploratoire, l'analyse est faite selon deux grands axes. Dans un premier temps, une analyse descriptive sommaire par séance permet de mettre en évidence certaines informations à l'aide des données recueillies. Ensuite, les distributions de fréquences obtenues pour chaque catégorie et sous-catégories sont comparées aux résultats de Kennedy (1980).

1. Statistiques descriptives

La plupart des données recueillies représentent des fréquences d'apparition de comportements par catégories, sous-catégories ou par séance. Cette section s'attarde à la description du nombre moyen de comportements déviants par séance selon diverses variables de contexte: les enseignants, les périodes d'enseignement et les codeurs en devoir. Le nombre relativement peu élevé d'observations dans chaque sous-groupe ou des distributions anormales limitent l'utilisation de méthodes inférencielles pour vérifier les hypothèses statistiques. Aussi, l'utilisation de techniques statistiques non-paramétriques est privilégiée. Les résultats et les analyses de cette section ne constituent pas le but principal

de l'étude, ceux-ci sont présentés objectivement sans nécessairement justifier préalablement de manière théorique la pertinence des hypothèses vérifiées.

Le tableau 10 indique les résultats globaux obtenus par chaque enseignant pour les vingt séances observées.

Tableau 10:
Résultats descriptifs obtenus par chaque enseignant.

Enseignant	Variable	Moyenne	Écart-type	Médiane	Min.	Max.
Lise (n=9)	Nb élèves	25,1	3,9	26,0	18	31
	Fréquence Comp. déviants	8,6	2,9	9,0	5	13
	Évaluation par l'enseignant	2,2	1,0	2,0	1	4
Jean (n=11)	Nb élèves	24,1	2,6	24,0	20	30
	Fréquence Comp. déviants	6,1	2,3	6,0	2	10
	Évaluation par l'enseignant	1,4	0,5	1,0	1	2
Total (n=20)	Nb élèves	24,7	3,3	24,0	18	31
	Fréquence Comp. déviants	7,3	2,8	6,5	2	13
	Évaluation par enseignants	1,8	0,9	1,5	1	4

Comme on peut le constater sous la troisième colonne, Lise réagit en moyenne plus de huit fois (8,6) aux comportements déviants lors d'une séance par rapport à six fois (6,1) pour Jean. Rappelez-vous que Lise enseigne la gymnastique au niveau secondaire quatre et Jean enseigne le badminton au niveau secondaire trois. Cependant, le test non paramétrique Mann-Whitney indique que cette différence est non significative ($p \leq 0,05$). Les données ne permettent pas de déceler un effet dû à l'enseignant, à la matière enseignée ou au niveau scolaire des élèves sur la fréquence des comportements déviants. Pour ce qui est de la relation entre le nombre d'élèves et le nombre de comportements déviants, un faible coefficient de corrélation ($r=0,37$) non significatif n'indique qu'il n'existe aucune relation entre ces deux variables. Le nombre de comportements déviants observés durant les 20 séances est de 7,3 en moyenne. Les données recueillies ne permettent pas de déceler des différences significatives entre les enseignants ni de relation avec le nombre d'élèves par classe.

Le tableau 11 présente le nombre de comportements déviants selon l'heure de la journée où a eu lieu la période d'enseignement. Ces résultats révèlent une tendance vers l'accroissement des incidents disciplinaires selon le temps de la période.

Tableau 11: Nombre de comportements déviants observés selon la période de la journée.

	1ère période 8h40-9h55	2e période 10h15-11h30	3e période 12h35-13h50	4e période 14h10-15h25
nb séances	5	3	6	6
Moyenne de comport. déviants	5,4	6,7	7,5	8,8
Minimum	4	5	2	5
Maximum	7	10	10	13
Médiane	5	5	9	9

Cette tendance n'est cependant pas significative avec un test Kruskal-Wallis. Même si la statistique H utilisée dans ce test obéit bien à la loi du chi-deux à (k-1) degrés de liberté avec un nombre limité d'observations, il y a lieu de croire que des observations additionnelles pour chacune des quatre périodes seraient nécessaires afin de confirmer ou non cette tendance à l'augmentation du nombre de comportements déviants avec la période de la journée. Les résultats obtenus justifieraient toutefois une analyse plus poussée de cette tendance.

Le tableau 12 présente le nombre de comportements observés par séance selon le codeur en devoir lors de l'observation. Les données indiquent une légère diminution du nombre de comportements déviants lors des séances de codage paires.

Tableau 12:
Nombre de comportements déviants observés selon le ou les
codeurs en devoir.

	Codeur A seulement	Codeur B seulement	Codeur A et B ensemble*
nb séances	10	4	6
Moyenne de comport. déviants	7,3	8,2	6,5
Minimum	5	4	2
Maximum	13	12	10
Médiane	5,5	8,5	6,5

* les données du codeur A sont utilisées s'il y a désaccord sur le nombre

Cependant, le test Krushkal-Wallis ne décelle aucune différence assez marquée pour être considérée significative. L'analyse des données selon le codeur en devoir ne peut infirmer une certaine ressemblance des situations observées par les deux codeurs.

L'analyse des résultats par séance selon diverses variables de contexte n'a pas révélé de relation et de différence statistique significative. La relation entre le nombre d'élèves en classe et le nombre de comportements observés avec l'instrument n'est pas confirmée. Malgré l'emploi de techniques statistiques sensibles au petit nombre

d'observation dans les sous-groupes, certaines tendances laissent croire à des différences possibles avec un plus grand nombre d'observation. L'augmentation du nombre de comportements déviants en après-midi est visible même si le test ne peut confirmer cette tendance. L'analyse des résultats selon le nombre moyen de comportements déviants en classe est peu concluante et laisse beaucoup plus de questions que de réponses. Une étude des mêmes résultats par catégories et sous catégories selon diverses variables de contexte peut aussi être faites en comparant la distribution des fréquences selon ces variables. Dans ce dernier cas l'utilisation du chi-carré pour tester l'homogénéité des distributions est suggérée. Une étude descriptive exclusivement consacrée aux rapports entre diverses variables de contexte et la mesure des comportements déviants serait souhaitable dans des études ultérieures.

2. Analyses comparatives

L'étude de Kennedy avait été effectuée auprès d'une population américaine semblable à celle utilisée dans le cadre de cette étude. Afin de déceler des tendances universelles à la situation d'apprentissage en éducation physique, les résultats de Kennedy seront comparés à ceux obtenus par la présente recherche. L'instrument utilisé dans cette étude est une traduction intégrale française de celui de Kennedy à

l'exception de l'ajout de la catégorie 13b (déforme la tâche) rendu nécessaire avec les développements récents de la recherche dans le domaine. L'analyse des distributions de fréquences des comportements déviants se fait selon les 22 catégories, les cinq sous-catégories de la direction du comportements (enseignant-pairs-objets-situations d'apprentissage-règles de procédure), et les deux sous-catégories de la nature du comportements (physique-verbal). La statistique de Pearson qui suit la loi du chi-deux à $(c-1)(r-1)$ degrés de liberté sert à vérifier les hypothèses statistiques d'homogénéité des distributions.

Le tableau 13 compare les résultats obtenus dans les 22 catégories de comportements avec ceux de Kennedy (1980). Les résultats indiquent que Kennedy a obtenu en moyenne un comportement de moins que lors de cette étude. Une corrélation de rang de Spearman, sans tenir compte de l'ajout de la catégorie 13b (elle a été ignorée dans le calcul), indique une relation de 0,80 entre les résultats de Kennedy et ceux de la présente étude. Ceci indique une bonne relation entre les rangs des catégories de Kennedy et ceux obtenus à l'aide de la traduction française. La catégorie la plus importante est "13a.refuse de participer" (18,6%), suivie de "10.utilise l'équipement de manière dangeureuse ou destructive" (16,5%), "19a.se déplace inadéquatement-Hors tâche" (13,8%) et "17.costume inadéquat" (11,7%).

Tableau 13:
Comparaison des fréquences observées pour chaque catégorie de comportements déviants avec celles de Kennedy (1980).

Catégories et sous catégories	Fr. Observées		Fr. Kennedy	
	20 séances	%	51 séances	%
Groupe 1: Enseignant				
Verbal				
1. Exprime de l'hostilité	1	0,7	2	0,7
Physique				
2. Demon. de la violence physique	0	0	0	0
3. Util. manières/gestes obscènes	0	0	0	0
4. Prend/détruit objets personnels	0	0	1	0,3
Groupe 2: Pairs				
Verbal				
5. Exprime de l'hostilité	3	2,1	10	3,3
Physique				
6. Démon. de la violence physique	0	0	2	0,7
7. Util. manières/gestes obscènes	0	0	0	0
8. Prend/détruit objets personnels	0	0	0	0
Groupe 3: Objets				
Verbal				
9. Exprime impatience/aversion	1	0,7	0	0
Physique				
10. Util. équip. dangereux/destruct.	24	16,5	26	8,7
Groupe 4: Situation d'apprentissage				
Verbal				
11. Proteste contre la tâche	5	3,4	6	2,0
12. Proteste contre cond. environnem.	0	0	2	0,7
Physique				
13a. Refuse de participer	27	18,6	26	8,7
13b. Déforme la tâche	14	9,6	--	--
Groupe 5: Règles de procédure				
Verbal				
14. Exprime aversion ou ridiculise	1	0,7	0	0
15. Crie, parle, chuchote	12	8,3	32	10,6
16. Rit, ricane, fait le clown	1	0,7	0	0
Physique				
17. Costume inadéquat	17	11,7	39	13,0
18. Utilise des objets personnels	2	1,4	3	1,0
19. Se déplace inadéquatement				
a. Hors tâche	20	13,8	91	30,0
b. Moment	6	4,1	19	6,3
c. Forme	3	2,1	13	4,3
20. Rêve, est inattentif	3	2,1	0	0
21. Consomme (Gom., Aliments, Ciga.)	1	0,7	15	5,0
22. Est en retard	4	2,8	13	4,3
Grand Total:	145	100	300	100
Moyenne par séance:	7,3		5,9	

Les résultats de Kennedy plaçaient la catégorie "19a.se déplace inadéquatement-Hors tâche" (30%) au premier rang suivie de loin par la catégorie "17.costume inadéquat" (13%). Le point le plus important qui ressort de ces résultats est la forte diminution du pourcentage de la catégorie "19a.se déplace inadéquatement-Hors tâche" avec l'ajout d'une catégorie "13b.déforme la tâche" dans le groupe 4 par rapport aux résultats de Kennedy. La catégorie 19a est une catégorie large et les comportements qui se retrouvent dans celle-ci sont assez divers, la décision d'ajouter la catégorie 13b a été basée sur ces constatations. La catégorie "13b.déforme la tâche" regroupe près de 10% des comportements recueillis, auparavant Kennedy plaçait un comportement du type "déforme la tâche" dans la catégorie 19a. L'addition de la catégorie 13b a donc contribué grandement à augmenter la capacité de discrimination de l'instrument. De plus, la catégorie 19a jugée trop large ne récolte plus que 13,8% des comportements au lieu de 30%. Sept catégories comparativement à huit pour Kennedy n'ont récolté aucun comportement déviant. Six de ces sept catégories sont des comportements déviants physiques graves qui ne se produisent que rarement. La pertinence des six catégories n'ayant pas été observées parmi 145 comportements n'est cependant pas remise en cause. Si ~~ces~~ comportements déviants sont rares, il est possible que leur apparition soit plus fréquente dans certains milieux défavorisés. Par contre, le

comportement "12.proteste contre les conditions environnementales", mériterait d'être évalué afin d'établir sa pertinence et la possibilité de l'inclure dans une autre catégorie.

De façon générale, les résultats de chaque catégorie obtenus avec la traduction française de l'instrument, permettent une bonne discrimination quant aux types de comportements déviants présents en classe d'éducation physique. La décision d'ajouter la catégorie 13b s'est avérée justifiée afin de réduire les fréquences de comportements dans une catégorie trop large.

Le tableau 14 présente les mêmes résultats selon la direction du comportement déviant. La distribution de fréquences observées est comparée à celle de Kennedy selon les cinq sous-catégories de l'instrument.

Tableau 14:
Comparaison de la distribution des fréquences obtenues avec celle de Kennedy (1980) dans les cinq sous-catégories.

	Sous catégories				
	Enseignant	Pairs	Objets	Situations d'apprentissage	Règles de procédure
Fréquences Observées (n=145)	1 (0,7%)	3 (2,1%)	25 (17,2%)	46 (31,6%)	70 (48,4%)
Fréquences de Kennedy (n=300)	3 (1,0%)	12 (4,0%)	26 (8,7%)	34 (11,4%)	225 (74,8%)

Les résultats au tableau 14 ci-dessus indiquent que pour la présente étude les comportements déviants des règles de procédure représentent près de 50% des interventions de l'enseignant. Les comportements déviants dirigés contre les enseignants et les pairs ne représentent qu'un très faible pourcentage du total. L'analyse statistique des distributions confirme une différence fortement significative ($p \leq 0,01$) entre la distribution obtenue et celle de Kennedy. Les résultats de Kennedy avaient une proportion beaucoup plus grande dans la sous-catégorie du groupe 5 "règles de procédure" et une proportion beaucoup plus faible dans les sous-catégories "objets" et "situations d'apprentissage". Si on tient compte de l'addition de la catégorie 13b dans la sous-catégorie du groupe 4, il y a lieu d'ajouter 10% à la catégorie 5 et de diminuer la catégorie 4 du même pourcentage dans les données obtenues. Malgré ce déplacement de 10% il existe toujours une différence significative dans les proportions obtenues et celles de Kennedy. Il existe donc une différence dans la distribution des fréquences entre les résultats de la présente étude et ceux de Kennedy selon les cinq sous-catégories. Cette différence est principalement attribuable au pourcentage plus élevé observé sous la catégorie "objets" dans le cadre de cette étude. La nature de la tâche dans la cadre de cette étude pourrait expliquer plus de comportements déviants dirigés vers les objets ou le matériel.

Le tableau 15 présente les résultats obtenus et ceux de Kennedy selon la nature des comportements déviants.

Tableau 15:
Fréquences et pourcentages de comportements déviants selon la nature du comportement.

	Nature des comportements	
	Verbal	Physique
Fréquences observées (n=145)	24 (16,6%)	121 (83,4%)
Fréquences de Kennedy (n=300)	52 (17,3%)	248 (82,7%)

Les distributions de fréquences entre les sous-catégories verbal et physique sont très semblables. Un test d'homogénéité des distributions entre les deux modalités confirme qu'il est fort probable ($p \leq 0,05$) que les deux distributions soient identiques. Ces résultats semblent démontrer une tendance vers une répartition assez stable des comportements verbaux et physiques en éducation physique. Plus de huit comportements déviants sur dix qui suscitent une réaction de la part de l'éducateur physique sont de nature physique. Dans le but de vérifier si ces proportions sont exclusives à l'enseignement de l'éducation physique, il serait souhaitable de vérifier si les

fréquences se distribuent de la même façon dans une classe régulière.

La comparaison des distributions de fréquences selon les catégories et sous-catégories avec les résultats de Kennedy révèle des différences qui sont toutefois atténuées lorsque l'on tient compte de l'ajout d'une catégorie non présente dans l'instrument original. Cette catégorie supplémentaire permet d'améliorer le pouvoir de discrimination de l'instrument de Kennedy. Le refus de participer et l'utilisation de l'équipement d'une façon inadéquate sont les deux comportements qui semblent provoquer davantage de réactions de la part des enseignants observés. La distribution de fréquences selon la nature des comportements est identique à celle de Kennedy. Une très forte majorité de comportements déviants observés avec l'instrument sont de nature physique.

Conclusion

Les préoccupations des enseignants face au maintien de la discipline en classe sont importantes. La démarche conceptuelle de l'étude fait ressortir la problématique rattachée au concept de la discipline en classe. Le terme "comportement déviant" désigne une transgression à une règle. L'instrument d'observation des comportements déviants en classe d'éducation physique élaboré par Kennedy, fait l'objet de cette étude. Le but était de vérifier les qualités métrologiques d'une adaptation française de l'instrument d'observation des comportements déviants élaboré par Kennedy.

Les analyses de fidélité et de validité effectuées lors de cette étude démontrent la valeur de l'instrument. Les résultats permettent de dire que l'instrument est valide et fidèle et identifie le nombre et la nature des comportements; seul le pourcentage d'accord sur le nombre d'élèves impliqués lors de la présence d'un comportement déviant se révèle en dessous du seuil fixé. L'étude démontre qu'avec un entraînement rigoureux des observateurs, l'instrument s'avère être une source d'informations très valable pour l'observation directe de la discipline en classe d'éducation physique.

La valeur des qualités métrologiques de l'instrument se limite pour l'instant au milieu dans lequel l'étude a été menée. Certaines variables de contexte peuvent influencer les analyses de fidélité et de validité d'un tel instrument. Le niveau de scolarité des élèves, la matière enseignée, l'enseignant, ou le niveau socio-économique sont autant de variables à vérifier avant son utilisation. Cependant, rien dans les résultats obtenus ne permet d'infirmer l'hypothèse suivante: l'instrument est valide et fidèle dans plusieurs contextes d'enseignement.

Le nombre de séances d'observation et la disponibilité des participants sont des facteurs très importants dans la planification d'une étude. Si le nombre d'observations est trop petit, la valeur des résultats peut être remise en cause. D'autre part, il peut être difficile d'agencer l'horaire des professeurs et celui des codeurs si le nombre de séances à observer est trop élevé. Le choix de 20 séances avec deux enseignants s'est donc avéré un compromis acceptable dans le cadre de l'étude. Le but était de vérifier l'instrument et non de généraliser les résultats. Même s'il est souhaitable d'avoir des centaines d'observations de séances sélectionnées au hasard dans une population spécifique, un tel projet est trop ambitieux pour être réalisé par un groupe restreint de chercheurs. L'observation de 20 à 30 groupes-classes semble

beaucoup plus réaliste et utile aux études avec des moyens limités. La description précise des variables de contexte est cependant requise.

La particularité de l'instrument proposé dans cette étude est d'observer seulement les comportements déviants qui suscitent une réaction de l'enseignant. L'instrument ne permet donc pas l'observation des comportements déviants qui passent inaperçus ou sont ignorés par l'enseignant. L'utilisation de cet instrument afin de vérifier l'efficacité de méthodes d'intervention favorisant l'ignorance des comportements déviants (extinction) n'est donc pas justifiée.

Malgré les limites inhérentes à tout système d'observation direct, la présente étude démontre la valeur d'un instrument d'observation des comportements déviants en classe d'éducation physique. L'adaptation française de l'instrument de Kennedy possède des qualités qui justifient son utilisation dans des recherches ultérieures. Cet instrument a les qualités nécessaires et peut contribuer au développement de la recherche dans le domaine de l'éducation physique en français. L'impact de la présente étude dépend beaucoup de la reconnaissance de l'instrument dans le milieu scientifique francophone. Sans avoir la prétention de vouloir fermer la porte au développement de systèmes similaires à celui-ci, il serait souhaitable à l'avenir de reconnaître la valeur de l'instrument démontré ici et d'orienter les efforts vers des stratégies d'intervention

afin de réduire les préoccupations des enseignants face au problème de la discipline en classe.

L'application de cet instrument d'observation des comportements déviants peut prendre des avenues diversifiées. Parmi ces applications, il faut mentionner la possibilité d'intégrer l'instrument au programme de formation des maîtres. Les stagiaires pourraient utiliser l'instrument afin de préciser la nature et la fréquence des comportements déviants qui surviennent lors de leur enseignement. L'identification des comportements déviants les plus fréquents permettrait au maître de stage de cibler objectivement son intervention. En plus des stagiaires, l'instrument pourrait également s'insérer dans un processus de supervision de l'intervention auprès des éducateurs physiques plus expérimentés. Selon une perspective moins pratique et plus théorique, l'utilisation de l'instrument d'observation des comportements déviants pourrait permettre une meilleure compréhension de la problématique de la discipline en classe. Le sujet de la discipline en classe d'éducation physique commence à prendre de l'ampleur (Fernandez-Balboa, 1989; Brunelle, & al., 1992; Pelletier-Murphy, & Martel, 1994), cependant plusieurs questions de recherche sont encore sans réponse. Les questions proposées sont offertes seulement dans le but de guider d'éventuels chercheurs intéressés à répondre

aux réflexions personnelles de l'auteur. Parmi les questions qui mériteraient une attention particulière, en voici quelques unes:

1. Est-ce que la répartition des fréquences des comportements déviants est influencée par la matière enseignée ?
2. Quelles sont les caractéristiques personnelles des enseignants qui semblent influencer la fréquence des comportements déviants mesurée par l'instrument ?
3. Certaines variables de contexte, comme le nombre d'élèves en classe ou le temps de la période d'enseignement, sont-elles importantes dans la détermination du nombre de comportements déviants en classe d'éducation physique ?
4. Comme le suggère certaines théories sociales, l'intervention par l'enseignant, après un comportement déviant, est-il plus ou moins constant indépendamment des groupes d'élèves ? Si oui, est-ce que la répartition des types de comportements déviants diffère selon ces groupes ?

5. Peut-on établir une relation entre les stades de préoccupations des enseignants, tels qu'établis par Fuller (1969), et la fréquence de comportements déviants mesurée par l'instrument ?

6. Est-ce que la connaissance des règles par les élèves de la classe réduit la fréquence totale ou la fréquence de certains types de comportements déviants en classe ?

7. La fréquence moyenne de comportements déviants chez les stagiaires est-elle la même que pour les enseignants expérimentés ? La répartition dans les sous-catégories est-elle semblable ?

Voici sept questions de recherche où l'instrument analysé dans le cadre de cette étude pourrait être employé. Il y a encore beaucoup d'éléments à cerner concernant la nature et la fréquence des comportements déviants en classe d'éducation physique. Jusqu'à présent, nos connaissances sont limitées et toute la complexité du problème de la discipline en classe reste à être précisée. Le jour où nous serons capable de prédire parfaitement le comportement humain est encore loin, certains diront qu'il sera bien triste ce jour là. En attendant, le fait de comprendre quelques variables impliquées qui influencent la fréquence des comportements déviants

pourrait permettre d'améliorer les situations d'apprentissage et ainsi favoriser un enseignement plus efficace. La valeur pratique de l'instrument est encore à vérifier, nul doute cependant que l'instrument mérite d'être considéré dans les études où les interventions portant sur la discipline en classe puisque sa validité et sa fidélité sont éprouvées.

BIBLIOGRAPHIE

- Alley, R. B., O'Hair, M., & Wright, R. (1990). Student misbehaviors: which ones really trouble teachers?. Teacher Education Quarterly, 17(3), 63-70.
- Baer, D. M. (1977). Reviewer's comment: just because it's reliable doesn't mean that you can use it. Journal of Applied Behavior Analysis, 10, 117-119.
- Bain, L. L. (1990). Physical education teacher education. In R. Houston (Ed.), Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Education. New York: MacMillan.
- Beaudelot, L. C., & Establiet, R. (1971). L'École capitaliste en France. Cahiers libres, Paris, 213-214.
- Bedwell, L.E., Hunt, G.H., Touzel, T.J., & Wiseman, D.G. (1991). Effective teaching: preparation and implementation (2nd ed). C.C Thomas, Springfield, Illinois.
- Blase, J. J. (1985, January). How discipline creates stress for teachers. The Canadian School Executive Journal.
- Blase, J. J. (1986). Qualitative analysis of sources of teacher stress: consequences for performance. American Educational Research Journal, 23(1), 13-40.
- Bogges, T.E., McBride, R. E., & Griffey, D. C. (1985). The concerns of physical education student teachers: a developmental view. Journal of Teaching in Physical Education, 4, 202-211.
- Brenner S. O., Sorbom, D., & Wallius, E. (1985). The stress chain: A longitudinal confirmatory study of teacher stress. Journal of Occupational Psychology, 58, 1-13.
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W.J. Lonner and J.W. Berry (Eds.), Field methods in cross-cultural research (pp. 137-164). Beverly Hills, CA: Sage.
- Brophy, J. E. (1983). Classroom organisation and management. The Elementary School Journal, 83(4), 265-285.

- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Brophy, J. E., & Putman, J. G. (1979). Classroom management in the elementary grades. In D. L. Duke (Ed.), Classroom management (78th Yearbook of the National Society for Study of Education, Part 2). Chicago: University of Chicago Press.
- Brunell, J., Brunelle, J-P., Gagnon, J., Marzouk, A., & Spallanzani, C. (1992). Système d'observation d'incidents disciplinaires (Document préliminaire). Québec: Groupe de Recherche en Intervention en Activité Physique (GRIAP), Université Laval.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., & Tousignant, M. (1988). La supervision de l'intervention en activité physique. Gaétan Morin, Montréal, Québec.
- Canter, L., & Canter M. (1976). Assertive discipline. Los Angeles, California: Canter and Associates.
- Côté, R. (1991). La discipline scolaire: Une réalité à affirmer, Troisième édition. Éditions Agence d'ARC inc., Montréal, Québec.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). Introduction to classical & modern test theory. Orlando: Holt, Rinehart and Winston inc.
- Darst, P. W., Zakrajsek, D. B., & Mancini, V. H. (1989). Analysing physical education and sport instruction (2nd edition). Human Kinetics Books, Champaign, Illinois.
- Dawoud, M. (1987). Les problèmes de discipline: certaines variables à considérer. Revue des Sciences de l'Éducation, 13(2), 223-237.
- Dawoud, M., & Côté, R. (1986). La discipline dans les écoles secondaires. Revue des Sciences de l'Éducation, 12(2), 197-210.
- De Ketele, J-M. (1987). Méthodologie de l'observation. Bruxelles: DeBoeck Université.

- Doyle, W. (1978). Are students behaving worse than they used to behave. Journal of Research and Development in Education, 11(4), 3-16.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed., pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Dreikurs, R., & Cassel, P. (1972). Discipline without tears: What to do with children who misbehave. New York: Hawthorn.
- Duke, D. L. (1979). Environmental influences on classroom management. In D. L. Duke (Ed.), Classroom management (78th Yearbook of the National Society for Study of Education, Part 2). Chicago: University of Chicago Press.
- Duke, D. L., & Jones, F. V. (1984). Two decade of discipline-assessing the development of an educational specialization. Journal of Research and Development in Education, 17(4), 25-35.
- Emmer, E., Evertson, C., & Anderson, L. (1980). Effective management at the beginning of the school year. Elementary School Journal, 80, 219-231.
- Emmer, E., Evertson, C., & Anderson, L. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. Journal of Educational Psychology, 74, 485-498.
- Estrela, M. T. (1992). Recherche sur la discipline/indiscipline et formation professionnelle de professeurs. Les Sciences de l'Éducation, 1-2, 99-118.
- Feldhulsen, J. F. (1978). Behavior problems in secondary school. Journal of Research and Development in Education, 11(4), 17-28.
- Fernandez-Balboa, J. M. (1989). Physical education student teachers' reflections, beliefs, and actions regarding pupil misbehavior. Thèse de doctorat, University of Massachusetts, Boston.
- Flanders, N. A. (1965). Teacher influence, pupil attitudes, and achievement (Cooperative research monograph No. 12). Washington, DC: U.S. Office of Education.

- Fortier, A., & Desrosiers, P. (1991). Les préoccupations personnelles de stagiaires en éducation physique au primaire. STAPS, 26, 47-59.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1990). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill Publishing Co.
- Frith, G. H., & Lindsey, J. D. (1977, February). Behavior affecting the instructional process. The Clearing House, 273-274.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualisation. American Educational Research Journal, 6(2), 205-226.
- Gallahue, D. L. (1985, Late winter). Toward positive discipline in the gymnasium. The Physical Educator, 14-17.
- Gallup. (1988, Novembre). Discipline insuffisante. Info-MEP, 19, 6.
- Gauthier, B. (1990). Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- George, A. A. (1978). Teacher concerns questionnaires. Austin: University of Texas Research & Development Center for Teacher Education.
- George, A. A., Borich, G. D., & Fuller, F. F. (1974). Progress report on research on the teacher concerns checklist. Austin: University of Texas.
- Gettinger, M. (1988). Methods of proactive classroom management. School Psychology Review, 17(2), 227-242.
- Glasser, W. (1965). Reality therapy. New York: Harper & Row.
- Goldberg, J. & Wilgosh, L. (1990, summer). Comparing and evaluating classroom discipline models. Education Canada, 36-43.
- Gordon, T. (1974). Teacher effectiveness training. New York: Wyden.
- Greene, J. E. (1962). Alleged misbehaviors among high school students. Journal of Social Psychology, 58, 371-382.

- Griffey, D. C., & Housner, L. D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. Research Quarterly for Exercise and Sport, 62(2), 196-204.
- Hall, R. V., Fox, R., Willard, D., Goldsmith, L., Emerson, M., Owen, M., Davis, F., & Porcia, E. (1971). The teacher as observer and experimenter in the modification of disputing and talking-out behaviors. Journal of Applied Behavior Analysis, 4, 1-12.
- Hargreaves, D. H., Hester, S. K., & Mellor, F. J. (1975). Deviance in classrooms. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Hartmann, D. P. (1977). Considerations in the choice of interobserver reliability estimates. Journal of Applied Behavior Analysis, 10, 103-116.
- Hellison, D. R., & Templin, T. J. (1991). A reflective approach to teaching physical education. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- Henkel, S. A. (1991). Teachers' conceptualization of pupil control in elementary school physical education. Research Quarterly for Exercise and Sport, 62(1), 52-60.
- Houghton, S., Wheldall, K. & Merrett, F. (1988). Classroom behavior problems which secondary school teachers say they find most troublesome. British Educational Research Journal, 14(3), 297-312.
- Huber, J. D. (1984, April). Discipline in the middle school-parent, teacher, and principal Concerns. NASSP Bulletin, 74-79.
- Hutt, S. J., & Hutt, C. (1970). Direct observation and measurement of behavior. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- Johnson, M., & Brooks, H. (1979). Conceptualizing classroom management. In Daniel L. Duke (Ed.), Classroom management: The seventy-eight yearbook (pp. 1-41). Chicago, Illinois: the National Society for the Study of Education.

- Kennedy, E. F. (1980). Development of an observational system for the recording of disciplinary episodes in high school physical education classes. Thèse de Doctorat, Colombia University.
- Kennedy, E. F. (1982). Discipline in the physical education setting. The Physical Educator, 39(2), 91-94.
- Kirsch, R. A., & McBride, R. E. (1987). Physical discipline problems in the gymnasium. Physical Educator, 44(3), 355-359.
- Kizer, D. L., Piper, D. L., & Sauter, W. E. (1984). A practical approach to teaching physical education. Ithaca, New York: Movement Publications Inc.
- Kooi, B. Y., & Schutz, R. E. (1965). "A factor analysis of classroom disturbance intercorrelations. American Educational Research Journal, 2, 37-40.
- Kounin, J. (1970) Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Kraft, R. B. (1980). A system for monitoring student behavior. Journal of Physical Education, 51(5), 25 et 58.
- Lawrence, J., Steed, D., & Young, P. (1978). Monitoring teachers' reports of incidents of disruptive behaviour in two secondary schools: Multi-disciplinary research and intervention. British Educational Research Journal, 4, 38.
- Lentz, F. E. (1988). On-task behavior, academic performance, and classroom disruptions: Untangling the target selection problem in classroom interventions. School Psychology Review, 17(2), 243-257.
- Luke, M. D. (1989). Research on class management and organization: Review with implication for current practice. Quest, 41, 55-67.
- MacNaughton, R. H., & Johns, F. A. (1991, September). Developing a successful schoolwide discipline program. NASSP Bulletin, 47-57.

- Marzouk, A., & Brunelle, J. (1992). Perceptions des maîtres de stages sur les comportements des stagiaires favorisant plus ou moins la participation des élèves dans les cours d'éducation physique. Revue Canadienne de l'Éducation, 17(1), 33-50.
- McBride, R. E. (1984). Perceived teaching and program concerns among preservice teachers, university supervisors, and cooperating teachers. Journal of Teaching in Physical Education, 3, 36-43.
- McBride, R. E., Boggess, T. E., & Griffey, D. C. (1986). Concerns of inservice physical education teachers as compared with Fuller's concern model. Journal of Teaching in Physical Education, 5, 149-156.
- McKenzie, T. L. (1980). Behavioral engineering in elementary school physical education. In P. Klavara & K. A. W. Wipperfurth (Eds.), Psychological and sociocultural factors in sport (pp.194-203). Toronto: University of Toronto, School of Physical and Health Education.
- McIntyre, T. (1989). The behavior management handbook: Setting up effective behavior management systems. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (1989). Research in education: A conceptual introduction (2nd Ed.). Harper Collins Publishers.
- Metzler, M. (1989). A review of research on time in sport pedagogy. Journal of teaching in physical education, 8, 87-103.
- Mortimore, P., Davies, J., Varlaam, A., West, A., Devine, P., & Mazza, J. (1983). Behavior problems in schools: An evaluation of support centres. London & Canberra: Croom Helm.
- Moser, C. J. (1982). Changing attitudes of student teachers on classroom discipline. The Teacher Educator, 18(1), 10-15.
- Payne, M., & Furnham, P. (1987). Dimensions of occupational stress in West Indiana secondary school teachers. British Journal of Educational Psychology, 57, 141-150.

- Pelletier-Murphy, J., & Martel, D. (1994, Mars). Comportements perturbateurs d'élèves identifiés par les stagiaires. In P. Trudel, & X. Nguyen (Eds), Résumés des communications. Septième rencontre annuelle de l'Association Québécoise des Sciences en Activité Physique, Ottawa, Canada.
- Placek, J. H., & Dodds, P. (1988). A critical incident study of preservice teachers' beliefs about teaching success and nonsuccess. Research Quarterly for Exercise and Sport, 59(4), 351-358.
- Piéron, M. et Dohogne, A. (1980). Comportement des élèves dans des classes d'éducation physique conduites par des enseignants en formation. Revue de l'Éducation Physique, 20(4), 11-18.
- Piéron, M. et Forceille, C. (1983). Observation du comportement des élèves des classes de l'enseignement secondaire: influence de leur niveau d'habileté. Revue de l'Éducation Physique, 23(2), 29-13.
- Poliquin-Verville, H., & Royer, É. (1991, Hiver). Les troubles du comportement à l'école: Un état de connaissances. Éducation Canada, 28-52.
- Randall, L. E. (1992). The student teacher's handbook for physical education. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.
- Reed, D. (1989). Student teacher problems with classroom discipline: Implications for program development. Action in Teacher Education, 11(3), 59-65.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. Review of Educational Research, 62(1), 1-35.
- Saudargas, R. A., & Lentz, F. E. (1986). Estimating percent of time and rate via direct observation: A suggested observational procedure and format. School Psychology Review, 15(1), 36-48.
- Siedentop, D., Tousignant, M., & Parker, M. (1982). Academic learning time-physical education: Coding manual. Ohio State University: School of Health, Physical Education and Recreation.

- Siedentop, D. (1991). Developing teaching skills in physical education (Third edition). Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.
- Silverman, S. (1988). Relationships of selected presage and context variables to achievement. Research Quarterly for Exercise and Sport, 59(1), 35-41.
- Silverman, S. (1991). Research on teaching in physical education. Research Quarterly for Exercise and Sport, 62(4), 352-364.
- Sorécom, (1986, 9 janvier). Système public d'éducation. Journal LeDroit.
- Speece d. L., Mckinney, J. D., & Appelbaum, M. I. (1985). Classification and validation of behavioral subtypes of learning-disabled children. Journal of Educational Psychology, 77(1), 66-77.
- Stennett, R. G. (1975). Elementary school classroom mangement survey (students - grades 6, 7 and 8): Secondary analyses. London: London Board of Education, Educational Research Services. 21 p.
- Stevenson, D. L. (1991). Deviant students as a collective resource in classroom control. Sociology of Education, 64, 127-133.
- Taylor, J. G., & Usher, R. H. (1982). Discipline. In H. E. Mitzel (Ed.), Encyclopedia of educational research. (pp.447-450). New York: The Free Press, A division of MacMillan Publishing Co. inc.
- Vallerand, R., & Halliwell, W.R. (1983). Vers une validation trans-culturelle de questionnaires: Implications pour la psychologie du sport. Journal Canadien des Sciences Appliquées au Sport, 8,9-18.
- Volger, W. E. et Bishop, P. (1990). Management of disruptive behavior in physical education. The Physical educator, 47(1), 16-26.
- Wendt, J. C., & Bain, L. L. (1989). Concerns of preservice and inservice physical educators. Journal of Teaching in Physical Education, 8, 177-180.

Wendt, J. C., Bain, L. L., & Jackson, A. S. (1981). Fuller's concerns theory as tested on prospective physical educators. Journal of Teaching in Physical Education, Introductory Issue, 66-70.

Wright, R., O'Hair, M., & Alley, R. (1988). Student teachers examine and rate classroom discipline factors: Help for the supervisor. Action in Teacher Education, 10(2), 85-91.

Annexe A

Instrument de Kennedy (version anglaise)

FIGURE 4

STUDENT MALBEHAVIOR CATEGORIES

Group I: Teacher

- Division A: Verbal
 1. Expressing Hostility
- Division B: Physical
 2. Demonstrating Physical Violence
 3. Using Affected or Obscene Gestures
 4. Seizing or Destroying Property

Group II: Peer

- Division A: Verbal
 5. Expressing Hostility
- Division B: Physical
 6. Demonstrating Physical Violence
 7. Using Affected or Obscene Gestures
 8. Seizing or Destroying Property

Group III: Object

- Division A: Verbal
 9. Expressing Impatience or Dislike
- Division B: Physical
 10. Using Equipment in an Unsafe/Destructive Manner

Group IV: Learning Situation

- Division A: Verbal
 11. Protesting Assignment
 12. Protesting Working Conditions
- Division B: Physical
 13. Refusing to Participate

Group V: Procedural Rules

- Division A: Verbal
 14. Expressing Dislike or Ridicule
 15. Shouting, Talking, Whispering
 16. Laughing or Gibing
- Division B: Physical
 17. Dressing Improperly
 18. Using Personal Objects
 19. Moving Inappropriately
 - a. Non-Task
 - b. Rate
 - c. Form
 20. Day-dreaming/Non-attending
 21. Consuming
 - a. Chewing Gum
 - b. Eating
 - c. Smoking
 22. Being Tardy

Annexe B

Formulaire de consentement A

Ottawa, Ontario

Février, 1993

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT A

Monsieur le directeur,

Dans le cadre d'un projet de thèse de maîtrise, à la faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa, je demande votre permission afin d'entrer en contact avec les éducateurs physique de votre établissement. Le projet vise l'étude des qualités métrologiques d'un instrument d'observation des comportements déviants en classe d'éducation physique. La procédure prévue nécessitera la participation de deux enseignants parmi votre personnel qui accepteront d'être observés pendant environ 12 séances d'enseignement chacun. Ils devront répondre à une question sur une échelle de cinq points après chacune des séances.

La participation de votre établissement à cette étude est volontaire. Si vous jugez que ce projet empêche le fonctionnement adéquat de votre établissement, il vous sera possible de mettre fin à l'étude sans aucun préjudice.

Aucune mention précise de votre établissement ou des enseignants sera incluse dans la communication des résultats de l'étude. Aucun enregistrement audio ou vidéo ne sera effectué pendant le déroulement de l'étude sans une permission écrite de votre part et des personnes concernées. Je m'engage à prendre les mesures nécessaires pour assurer la confidentialité des données.

Si vous avez des questions ou des commentaires au sujet de votre participation à cette étude, veuillez me contacter au (819) 669-3437 ou à contacter ma directrice de thèse, Renée Forgette-Giroux, au (613) 564-7730. Si vous désirez obtenir une copie des résultats de cette étude, je serai heureux de vous la faire parvenir.

Si votre établissement accepte de participer à la présente étude, je vous demande, s'il vous plaît, de remplir et de signer ce formulaire.

Merci de votre collaboration.

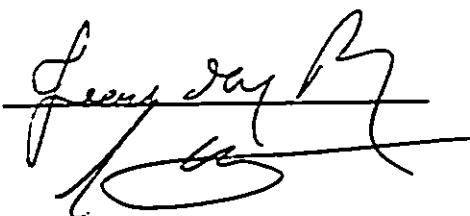
Sylvain Audette
Étudiant à la maîtrise en éducation
Université d'Ottawa

Renée Forgette-Giroux
Directrice de thèse
Université d'Ottawa

J'accepte de permettre au chercheur d'entrer en contact avec les éducateurs
physique de mon établissement afin de réaliser l'étude décrite ci-haut,

Nom du directeur: Leon G. J. Rod

Date: 9/10/331

Signature du directeur: 

Signature du chercheur:

Annexe C

Formulaire de consentement B

Ottawa, Ontario
Février, 1993

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT B

Cher enseignant,

Dans le cadre d'un projet de thèse de maîtrise, à la faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa, je sollicite votre participation afin de vérifier les qualités métrologiques d'un instrument d'observation des comportements déviants en classe d'éducation physique. Après deux séances d'information de 10 à 15 minutes, environ 12 séances d'enseignement seront observés par des codeurs. Pendant la séance vous devrez porter un micro sans fil pour faciliter l'écoute de vos conversations. Après chaque séance vous devrez répondre à une très courte question à l'aide d'une échelle en cinq points.

Votre participation à cette étude est volontaire. Si vous désirez vous retirer de l'étude, vous pourrez le faire en tout temps sans que cela ne vous cause aucun préjudice.

Aucune mention de votre nom ou de l'établissement sera incluse dans la communication des résultats de l'étude. Aucun enregistrement audio ou vidéo ne sera effectué pendant le déroulement de l'étude sans une permission écrite de votre part. Je m'engage à prendre les mesures nécessaires pour assurer la confidentialité des données.

Si vous avez des questions ou des commentaires au sujet de votre participation à cette étude, veuillez me contacter au (819) 669-3437 ou à contacter ma directrice de thèse, Renée Forgette-Giroux, au (613) 564-7730. Si vous désirez obtenir une copie des résultats de cette étude, je serai heureux de vous la faire parvenir.

Si vous acceptez de participer à la présente étude, je vous demande, s'il vous plaît, de remplir et de signer ce formulaire.

Merci de votre collaboration.

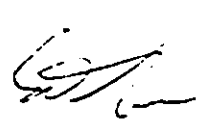
Sylvain Audette
Étudiant à la maîtrise en éducation
Université d'Ottawa

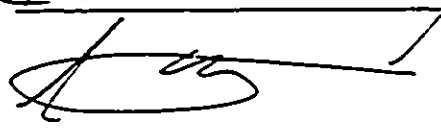
Renée Forgette-Giroux
Directrice de thèse
Université d'Ottawa

J'accepte de participer à l'étude décrite ci-haut,

Nom de l'enseignant: Michelle Branchini - G. Smith

Date: 31 mars 94

Signature de l'enseignant: Michelle Branchini 

Signature du chercheur: 

Annexe D

Échelle d'appréciation du nombre de comportements déviants

Enseignant: _____

Date: _____ Heure: _____

Manifestation d'indiscipline: Transgression aux règles

**Comment évaluez-vous le niveau de discipline de la séance
qui vient de se terminer en terme de fréquence de
comportements où vous avez dû intervenir ?**

- encercler le chiffre correspondant

1	2	3	4	5
Entre 0 et 3 interventions	Entre 4 et 6 Interventions	Entre 7 et 9 Interventions	Entre 10 et 12 Interventions	Plus de 13 Interventions

Annexe E

Instrument de Kennedy (version française)

Codeur: _____
Date: _____
Sujet: _____
Activité: _____

Code

22. Est en retard

[illegible]

Groupe = G
Multiple = M