

Cahiers de la recherche en éducation

Les stagiaires et la gestion des comportements perturbateurs

Robert Goyette, Robert Doré et Éric Dion

Volume 4, numéro 2, 1997

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1017329ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1017329ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Goyette, R., Doré, R. & Dion, É. (1997). Les stagiaires et la gestion des comportements perturbateurs. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(2), 223–237. <https://doi.org/10.7202/1017329ar>

Résumé de l'article

L'auto-observation sert à étudier les réactions des stagiaires en éducation physique vis-à-vis des comportements perturbateurs (CP) d'élèves. Les réactions sont catégorisées comme directes ou indirectes, selon qu'elles font appel ou non à un statut d'autorité. Les attributions du stagiaire quant à la cause des CP ainsi que leur niveau d'intensité sont pris en considération. Les réactions et les attributions diffèrent en fonction du degré d'intensité des CP. Les stagiaires recourent davantage à une combinaison de réactions directes et indirectes en réponse aux CP de forte intensité et attribuent plus systématiquement la cause de ces CP à l'élève.



Les stagiaires et la gestion des comportements perturbateurs

Robert **Goyette**, Robert **Doré** et Éric **Dion**
Université du Québec à Montréal

Résumé – L’auto-observation sert à étudier les réactions des stagiaires en éducation physique vis-à-vis des comportements perturbateurs (CP) d’élèves. Les réactions sont catégorisées comme directes ou indirectes, selon qu’elles font appel ou non à un statut d’autorité. Les attributions du stagiaire quant à la cause des CP ainsi que leur niveau d’intensité sont pris en considération. Les réactions et les attributions diffèrent en fonction du degré d’intensité des CP. Les stagiaires recourent davantage à une combinaison de réactions directes et indirectes en réponse aux CP de forte intensité et attribuent plus systématiquement la cause de ces CP à l’élève.

Introduction

La gestion des comportements perturbateurs (CP) est la principale préoccupation des stagiaires (McKee, 1991). Ces derniers évoquent fréquemment comme motif d’abandon de l’enseignement les problèmes rencontrés dans ce domaine (Rickman et Hollowell, 1981). Malheureusement, il existe peu de données précises sur leur gestion des CP en situation concrète d’enseignement. Notre étude vise à combler cette lacune.

La gestion des CP renvoie aux réactions de maintien du rythme et de l'intégrité des activités en classe à la suite d'une manifestation de CP par l'élève (Doyle, 1986). Ainsi, notre étude porte sur les réactions qu'adoptent les stagiaires en enseignement de l'éducation physique vis-à-vis des CP d'élèves du primaire.

En général, dans les études observationnelles, les réactions aux CP sont regroupées en fonction de leur caractère coercitif et de leur complexité (Krevans et Gibbs, 1996; Kounin, 1970). Dans le cadre de cette étude, les réactions des stagiaires sont regroupées en deux catégories : directe et indirecte (Brunelle, J., Brunelle, J.-P., Gagnon, Goyette, Martel, Marzouk et Spallanzani, 1992; Flanders, 1970). De type coercitif, peu importante et de courte durée, la réaction directe (ex. : appliquer une conséquence) vise la cessation immédiate du CP et met en évidence le statut d'autorité du stagiaire et de subordonné de l'élève. Elle permet au stagiaire de maintenir, sans interruption significative, son encadrement des activités de l'ensemble du groupe (Doyle, 1986). Cependant, elle ne fournit à l'élève qu'une information limitée sur le caractère inapproprié de son comportement.

Plus importante, la réaction indirecte (ex. : décrire le CP) fournit une raison susceptible d'aider l'élève à modifier ses comportements. Elle ne fait pas explicitement appel à un statut d'autorité. Elle requiert, de la part du stagiaire, un certain investissement en temps, mais peut avoir un effet bénéfique à long terme sur le comportement de l'élève, prévenant ainsi la manifestation d'autres CP (Fernandez-Balboa, 1990).

Malgré les avantages de la réaction indirecte, les recherches disponibles indiquent que les stagiaires (Brunelle *et al.*, 1992), au même titre que les enseignants d'expérience (Kennedy, 1982), recourent rarement à ce type de réaction. Ils privilégient souvent la réaction directe. Selon certains auteurs (Brunelle *et al.*, 1992; Fernandez-Balboa, 1990), ces résultats suggèrent que les stagiaires et les enseignants ont un style de réaction coercitif ou direct qui ne favorise pas le développement de l'autorégulation chez l'élève.

Cette conclusion repose uniquement sur une analyse de la fréquence d'utilisation des réactions directes et indirectes et ne tient pas compte du contexte dans lequel elles sont utilisées (Sharpe et Hawkins, 1992). Il est possible que le recours à la réaction directe soit nécessaire et suffisant dans certains contextes, tout en étant inapproprié ou insuffisant dans d'autres situations. Avant de porter un juge-

ment sur leur gestion des CP, nous devons évaluer si les stagiaires font une utilisation différenciée des réactions directes et indirectes et, le cas échéant, déterminer dans quels contextes ils utilisent la réaction directe plutôt que la réaction indirecte. L'analyse du processus de décisions d'enseignants d'expérience (Brophy et Rohrkemper, 1981) indique que deux éléments du contexte de manifestation de la réaction doivent être pris en considération : l'intensité du CP et l'attribution du stagiaire quant à la cause de celui-ci.

Dans l'étude de Brophy et Rohrkemper (1981), les enseignants d'expérience recourent plus souvent à la réaction directe lorsque le CP est intense (ex. : une agression) et lorsqu'ils l'attribuent à des caractéristiques personnelles de l'élève plutôt qu'à des facteurs circonstanciels (ex. : le moment de la journée). Il est intéressant de vérifier s'il existe un lien entre le type de réaction adopté et l'attribution invoquée par le stagiaire. Il est possible que le recours fréquent des stagiaires à la réaction directe (Brunelle *et al.*, 1992) s'explique par leur tendance à attribuer la majorité des CP à des caractéristiques personnelles de l'élève (Fernandez-Balboa, 1991).

Nous évaluons également s'il existe, comme chez l'enseignant d'expérience, une relation entre l'intensité du CP et l'attribution du stagiaire. Dans cette étude, les CP sont regroupés *a priori* en trois catégories d'intensité, de la plus faible (ex. : bavardage) à la plus grave (ex. : agression), incluant un niveau intermédiaire (ex. : déformer l'activité). L'intensité du CP renvoie au degré de perturbation que sa manifestation introduit habituellement dans les activités en cours.

Puisque les réactions directes et indirectes sont souvent considérées comme les opposés d'un *continuum* de style de gestion (ex. : autoritaire par opposition à permissif), la possibilité que ces deux types de réaction soient utilisés en combinaison en réponse à un CP n'a jamais été examinée directement. Dans une brève analyse qualitative d'observations en classe, Kennedy (1982) mentionne pourtant que les enseignants en éducation physique utilisent fréquemment une telle combinaison de réactions en réponse aux CP de forte intensité. Lorsqu'un CP de forte intensité se produisait, les enseignants de son échantillon commençaient, dans un premier temps, par arrêter promptement la manifestation du CP à l'aide d'une réaction directe. Ensuite, ils manifestaient une réaction indirecte en expliquant à l'élève le caractère inapproprié de sa conduite.

Kennedy (1982) illustre comment la réaction peut être étudiée dans son contexte de manifestation et comment elle fait partie d'un enchaînement d'événements (ex. : un CP de forte intensité suivi d'une première réaction de type direct et d'une seconde de type indirect). Dans le cadre de la présente étude, une approche quantitative, l'analyse séquentielle (Bakeman et Gottman, 1986), est utilisée afin de déterminer si les stagiaires recourent à une combinaison de réactions directes et indirectes en réponse aux CP de forte intensité et, dans une perspective plus générale, pour déterminer s'ils font une utilisation différenciée de ces réactions en fonction de leur contexte de manifestation.

Les données présentées dans cette étude reposent sur l'auto-observation, par les stagiaires, de leurs réactions vis-à-vis des CP des élèves. Les CP, les réactions adoptées et les attributions sont catégorisés d'après la description qu'en font les stagiaires.

Notre objectif est d'analyser les réactions directes et indirectes des stagiaires dans leur contexte d'utilisation en considérant les degrés d'intensité des CP auxquels ils réagissent ainsi que leurs attributions devant ceux-ci. Des données descriptives sur les CP, les réactions et les attributions sont présentées en plus des résultats des analyses séquentielles.

1. Méthodologie

1.1 Participants

L'échantillon ($n = 154$) est formé de l'ensemble des étudiantes (31,8 %) et étudiants (68,2 %) de fin de deuxième et du début de troisième année qui réalisent, lors de l'année scolaire 1992-1993, un premier stage d'enseignement au primaire dans le cadre du programme de baccalauréat en éducation physique de trois universités québécoises francophones. La durée du stage varie de vingt à trente-cinq jours selon l'université. Les stagiaires sont en prise en charge complète de leurs groupes-classe, plutôt qu'en assistance d'enseignement ou en coenseignement. Aucun des stagiaires n'a reçu, au moment de sa participation à l'étude, une formation spécifique à la gestion des CP.

Les stagiaires sont invités à participer à la recherche par leur superviseur universitaire et tous acceptent. La réalisation d'auto-observations est présentée

comme une contribution potentielle à leur formation universitaire. Aucune compensation financière ne leur est offerte.

1.2 Instrument

L'auto-observation des incidents disciplinaires en classe est réalisée par les stagiaires à l'aide de la «Fiche de rédaction des incidents disciplinaires» (FRID, Brunelle *et al.*, 1993). Une FRID comprend vingt-cinq questions ouvertes permettant de reconstituer le déroulement d'un incident disciplinaire. En plus des questions identifiant le répondant, elle contient des questions sur la nature des CP manifestés par les élèves engagés dans l'incident disciplinaire, les réactions adoptées par le stagiaire et les attributions invoquées pour expliquer la manifestation des CP.

1.3 Procédure

Les explications concernant la procédure pour compléter les FRID sont fournies aux stagiaires par leur superviseur en milieu universitaire. Afin d'uniformiser les explications, une rencontre comprenant les superviseurs universitaires ($n = 6$) et le premier auteur de cette étude est tenue.

Les superviseurs demandent aux stagiaires de relater, à l'aide des FRID, les incidents disciplinaires représentatifs de ce qu'ils jugent problématique dans leurs cours. La FRID doit être rédigée le plus rapidement possible après l'incident disciplinaire, c'est-à-dire à la fin du cours ou, au plus tard, à la fin de la journée. Les superviseurs demandent aux stagiaires de compléter une dizaine de FRID durant le stage.

1.4 Préparation des données

Les stagiaires complètent en moyenne 7,5 FRID ($\bar{ET} = 3.4$), pour un total de 1162 FRID. Les réponses aux FRID sont codifiées à l'aide du «Système d'observation d'incidents disciplinaires» (SOID, Brunelle *et al.*, 1993). Ce système a été construit dans le cadre d'une étude antérieure (Brunelle *et al.*, 1992) afin d'analyser les FRID recueillies auprès de stagiaires en éducation physique au

secondaire. Il comprend 19 définitions de catégories de CP (ex. : bavardage), 12 définitions de catégories de réactions (ex. : réprimander) et 7 définitions de catégories d'attributions (activité, procédure, mode d'organisation, stagiaire, élève, hors plateau, horaire).

Le système d'observation est appliqué au contenu des FRID par les six superviseurs universitaires responsables du recrutement. Un calcul d'accord interanalyste effectué à partir de 100 FRID (8,6 %) indique un taux d'accord de 86 %.

Tableau 1 – Regroupements et catégories
de comportements perturbateurs et de réactions

Regroupement et catégorie	
CP de premier niveau	Se conduit dangereusement.
Est distrait.	Est grossier.
Bavarde.	Ridiculise.
Arrive en retard.	Résiste à une consigne.
N'a pas de costume.	Réactions directes
Quitte la salle.	Dicte un comportement.
CP de deuxième niveau	Établit une conséquence.
Fait le clown.	Fait un rappel.
Se chamaille.	Applique une conséquence.
Harcèle.	Réprimande.
Fait du bruit.	Réactions indirectes
Déforme l'activité.	Décrit le comportement.
Enfreint volontairement les règles.	Exprime ses sentiments.
Arrête de pratiquer.	Reconnaît les sentiments.
CP de troisième niveau	Donne la raison.
Critique.	Suscite un arrangement.
S'en prend au matériel.	Encourage l'élève.
Agresse.	Ignore.

Pour la plupart des analyses, les 19 CP sont regroupés en trois catégories de niveau d'intensité : les CP de premier, deuxième et troisième niveaux. Les 12 réactions sont regroupées en deux catégories : directe et indirecte. Les sept catégories d'attribution ne sont pas regroupées. Le tableau 1 présente une synthèse des catégories de CP, de réactions et de leur regroupement.

2. Résultats

2.1 Pourcentage de comportements perturbateurs et réactions

L'examen des CP les plus courants est utile pour illustrer le contenu des catégories de niveau d'intensité. Le CP de premier niveau le plus fréquent est le bavardage; il représente 48,8 % des CP de ce niveau. La déformation de l'activité est le CP de deuxième niveau le plus courant (25,1 % des CP de ce niveau). Finalement, la résistance à une consigne est le CP de troisième niveau le plus souvent rapporté par les stagiaires (30,5 % des CP de ce niveau). Regroupés par niveaux d'intensité, 22,7 % des CP rapportés par les stagiaires sont classés dans le premier niveau, 42,2 % dans le deuxième niveau et 35,1 % dans le troisième niveau.

La réaction directe à laquelle les stagiaires recourent le plus fréquemment est de dicter un comportement (45,4 % des réactions directes). La réaction indirecte la plus courante est de donner la raison (30,4 % des réactions de ce type). Regroupées en grandes catégories, près de trois quarts (73,6 %) des réactions auxquelles recourent les stagiaires sont de type direct alors que seulement 26,4 % de leurs réactions sont de type indirect.

Les FRID contiennent en moyenne 1,3 CP ($\bar{ET} = 0,6$) et 1,5 réactions ($\bar{ET} = 0,7$). Certaines FRID regroupent donc plusieurs CP et plusieurs réactions. Par contre, les stagiaires ne rapportent qu'une seule attribution par FRID, même lorsque celle-ci comporte plusieurs CP. Dans les analyses, nous considérons que l'attribution s'applique à tous les CP et à toutes les réactions relatés dans la FRID.

2.2 Pourcentage d'attributions

Près des deux tiers (63,0 %) des CP sont attribués, par les stagiaires, à des caractéristiques personnelles de l'élève. Les CP sont beaucoup moins souvent attribués à l'activité (14,1 %), au mode d'organisation (7,6 %) ou à la procédure (3,0 %). Dans le même ordre d'idées, les stagiaires se considèrent rarement (6,0 %) comme la cause des CP. Le moment dans l'horaire est également rarement invoqué (6,5 %). Finalement, aucun des CP n'est attribué au fait que l'élève soit hors plateau. Cette catégorie est exclue des analyses subséquentes.

Tableau 2 – Attributions, en pourcentage, selon le niveau d'intensité des comportements perturbateurs

Niveau d'intensité	Attributions					
	Élève	Activité	Mode d'organisation	Moment de l'horaire	Stagiaire	Procédure
Premier	59,6 *(-1,9)	12,2 (-0,7)	7,9 (0,5)	9,4 *(2,3)	6,1 (0,0)	4,9 **(2,8)
Deuxième	58,5 *(-3,7)	16,6 **(3,1)	8,2 (1,2)	7,9 (1,7)	6,9 (1,2)	1,8 (-1,8)
Troisième	73,3 **(5,5)	10,3 *(-2,6)	5,6 (-1,7)	3,3 **(-3,8)	5,1 (-1,2)	2,3 (-0,6)

Note La somme des pourcentages est égale à 100 pour chaque ligne. Les résiduels standardisés sont entre parenthèses

Légende * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,001$.

2.3 Analyses séquentielles

La dépendance séquentielle entre les CP et les réactions est évaluée en comparant la probabilité inconditionnelle et la probabilité conditionnelle des réactions (Bakeman et Gottman, 1986). La probabilité inconditionnelle représente simplement la propension générale à utiliser une catégorie de réactions. Par exemple, la probabilité inconditionnelle de la réaction directe est de 0,736 (73,6 %). La probabilité conditionnelle fournit une information complémentaire. Il s'agit de la probabilité qu'un type de réaction soit utilisé, non pas en général, mais plutôt spécifiquement, par exemple, à la suite d'un CP de premier niveau. Dans le cas de la présente étude, la comparaison de ces deux probabilités indique si les stagiaires font ou non une utilisation différenciée des types de réactions en fonction des niveaux d'intensité des CP.

Trois situations peuvent se produire lorsque la probabilité conditionnelle est comparée à la probabilité inconditionnelle. Premièrement, ces deux probabilités peuvent être égales, ce qui indique que la propension des stagiaires à recourir à un type de réaction n'est pas affectée par le fait qu'un CP d'un degré d'intensité donné ait été manifesté. Deuxièmement, la probabilité conditionnelle peut être supérieure à la probabilité inconditionnelle. Ceci indique que les stagiaires recourent

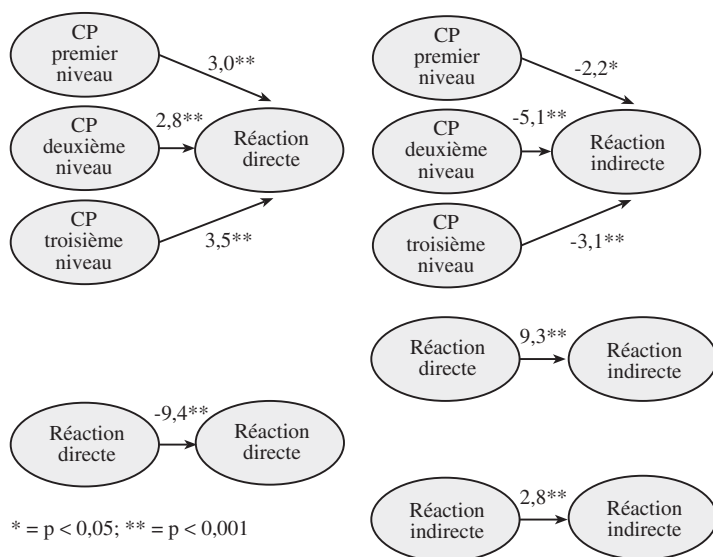
plus systématiquement à un type de réaction après la manifestation d'un CP d'un degré d'intensité donné. Troisièmement, la probabilité conditionnelle peut être inférieure à la probabilité inconditionnelle, ce qui indique que les stagiaires évitent de recourir à un type de réaction après la manifestation d'un CP d'un niveau d'intensité donné.

Puisque, dans les faits, les probabilités conditionnelle et inconditionnelle ne sont presque jamais identiques, le test du résiduel standardisé (ou score z ; Allison et Liker, 1982) est utilisé afin de déterminer si la différence entre ces deux probabilités est suffisamment grande pour être significative sur le plan statistique ($p < 0,05$). Lorsque le résiduel standardisé est près de zéro, les deux probabilités sont considérées comme étant similaires. Lorsqu'il est positif et significatif, la probabilité conditionnelle est considérée supérieure à la probabilité inconditionnelle. À l'inverse, lorsqu'il est négatif et significatif, la probabilité conditionnelle est considérée inférieure à la probabilité inconditionnelle.

Dans notre étude, deux séries d'analyses séquentielles sont réalisées. Une première série, à caractère exploratoire, vise à déterminer s'il est possible d'identifier des modes de réactions (réaction seule ou séquence de réactions) qu'utilisent fréquemment les stagiaires. Une deuxième série d'analyses vise à déterminer si ces modes de réactions sont employés plus ou moins systématiquement vis-à-vis des CP de différents niveaux d'intensité.

À propos de la première série d'analyses, la figure 1 présente les résiduels standardisés des séquences impliquant les réactions directes et indirectes des stagiaires. Les résiduels standardisés positifs des séquences *CP-Réaction directe* indiquent que les stagiaires utilisent systématiquement la réaction directe immédiatement après la manifestation d'un CP de premier, de deuxième ou de troisième niveau. Autrement dit, la réaction directe est privilégiée comme première intervention après la manifestation d'un CP, quel que soit le niveau d'intensité de ce dernier. De plus, le résiduel standardisé négatif de la séquence *Réaction directe-Réaction directe* indique que les stagiaires évitent de manifester cette séquence.

1 Le test statistique réalisé sur la matrice de transitions (Bakeman et Gottman, 1986) indique que, dans l'ensemble, les probabilités conditionnelles diffèrent des probabilités inconditionnelles, $\chi^2(16, N = 2\,032) = 146,61, p < 0,001$. L'examen des résiduels standardisés est donc justifié.

**Figure 1**

Résiduels standardisés des transitions impliquant les comportements perturbateurs (CP) des élèves et les réactions directes et indirectes des stagiaires

Les stagiaires font une utilisation différente de la réaction indirecte. Les résiduels standardisés négatifs des séquences *CP–Réaction indirecte* font voir qu’ils évitent d’adopter une réaction indirecte immédiatement après la manifestation d’un CP et ce, peu importe le niveau d’intensité. Le résiduel standardisé positif de la séquence *Réaction directe–Réaction indirecte* montre que les stagiaires utilisent surtout la réaction indirecte après une réaction directe. De plus, le résiduel standardisé positif de la séquence *Réaction indirecte–Réaction indirecte* fait ressortir que les stagiaires emploient souvent deux réactions indirectes successives.

Les résultats des analyses précédentes suggèrent l’existence de deux modes de réactions. Il s’agit, premièrement, du simple recours à une réaction directe et, deuxièmement, du recours à une réaction directe suivie d’une ou de plusieurs réactions indirectes.

Dans la deuxième série d’analyses, les résiduels standardisés des modes de réactions suivants sont examinés : le simple recours à une réaction directe ($n = 823$, 66 % des réactions) ainsi que le recours à une réaction directe suivie

d'une ou de plusieurs réactions indirectes ($n = 156, 12 \%$). De plus, afin d'être exhaustif, toutes les autres séquences de réactions ($n = 235, 19 \%$) sont regroupées en une seule catégorie et incluses dans les analyses².

Aucun des résiduels standardisés des CP de premier niveau ou des séquences de réactions «autres» n'est significatif ($p < 0,05$). Tous les autres résiduels le sont. À la suite d'un CP de deuxième niveau, les stagiaires recourent plus souvent à une simple réaction directe ($z = 2,6, p < 0,05$) et moins souvent à la séquence *Réaction directe-Réaction indirecte* ($z = -2,2, p < 0,05$). À l'inverse, après un CP de troisième niveau, les stagiaires recourent moins souvent à une simple réaction directe ($z = -3,3, p < 0,001$) et plus souvent à une séquence *Réaction directe-Réaction indirecte* ($z = 3,8, p < 0,001$).

3. Discussion

L'objectif de la présente étude était de décrire, à partir d'auto-observations, les réactions des stagiaires devant les CP des élèves et, en particulier, d'analyser dans quels contextes les stagiaires utilisent les réactions directes et indirectes, seules ou en séquence. Le niveau d'intensité du CP ainsi que l'attribution du stagiaire étaient considérés.

Comme l'indiquent les résultats d'études antérieures (Brunelle *et al.*, 1992; Fernandez-Balboa, 1991), les stagiaires emploient plus souvent la réaction directe que la réaction indirecte et attribuent surtout la manifestation des CP à des caractéristiques personnelles de l'élève. Pris isolément, ces résultats sont cohérents avec la perspective selon laquelle les stagiaires ne réagissent que sur un mode coercitif et ne font qu'une analyse limitée des causes des CP.

Nos analyses nuancent ce portrait. Premièrement, les stagiaires ne réagissent pas de la même façon à tous les CP. En effet, le recours exclusif à la réaction directe est privilégié vis-à-vis des CP d'intensité intermédiaire (ex. : se chamailler), alors que le recours à une combinaison de réactions directes et indirectes est davantage utilisé comme réponse aux CP de plus forte intensité (ex. : agresser). Deuxièmement, les attributions invoquées par les stagiaires diffèrent en fonction

2 Le test statistique réalisé sur la matrice de transitions formée par le croisement des CP et des combinaisons de réactions est significatif : $\chi^2(10, N=1\ 239) = 32,56, p < 0,001$.

de la gravité du CP, les caractéristiques personnelles de l'élève étant surtout invoquées dans le cas des CP les plus graves. Les stagiaires disposent donc d'un répertoire personnel de réactions et d'attributions. De plus, les réactions qu'ils adoptent et leur analyse de la situation diffèrent selon la gravité du CP.

Sur les plans théorique et méthodologique, nos résultats remettent en question la perspective selon laquelle les réactions directes et indirectes représentent deux types d'interventions incompatibles et aux opposés d'un continuum de style de gestion. En fait, l'analyse des séquences de réactions des stagiaires suggère plutôt que les réactions directes et indirectes remplissent des fonctions complémentaires dans la gestion des CP. La réaction directe est surtout utilisée comme réaction de première ligne pour arrêter la manifestation des CP, alors que la réaction indirecte est plutôt utilisée pour élaborer l'intervention débutée par une réaction directe (voir également Kennedy, 1982). La séquence de réactions directe-indirecte est utilisée plus particulièrement en réponse aux CP de forte intensité, les CP graves qui, présumément, requièrent l'intervention la plus élaborée. Dans la mesure où, tel que le suggèrent ces résultats, les réactions directes et indirectes remplissent des fonctions complémentaires, il apparaît que le recours exclusif à un seul des deux types de réaction (ex. : indirecte) ne représente pas une stratégie optimale de gestion des CP.

La question des fonctions complémentaires des réactions directes et indirectes est complexe et doit être explorée davantage. L'analyse séquentielle représente, à notre avis, une stratégie fort pertinente à cet égard. Ce type d'analyse incite à considérer la réaction dans son contexte de manifestation, c'est-à-dire en référence à ce qui la précède et la suit. Une réaction est, après tout, justement manifestée en réaction à quelque chose et avec l'intention de produire un changement. Elle s'inscrit dans le flot ininterrompu des événements en classe et de la perception qu'en a le stagiaire.

Toujours sur les plans théorique et méthodologique, il est important de mieux comprendre pourquoi les stagiaires attribuent le plus souvent la cause des CP à des caractéristiques personnelles de l'élève, en particulier en ce qui concerne les CP graves. Leur manque d'expérience n'est vraisemblablement pas le seul facteur en cause puisque ce style d'attributions est également remarqué chez les enseignants d'expérience (Brophy et Rohrkemper, 1981), chez les parents en interaction avec leur enfant (Rubin et Mills, 1990) et chez les intervenants œuvrant auprès d'élèves ayant des troubles du comportement (Wright et Dawson, 1988). Il

est possible que le fait d'attribuer la cause des CP à des caractéristiques personnelles de l'élève résulte d'une analyse reposant sur le principe de la responsabilité morale de l'élève devant sa conduite, en particulier dans le cas des écarts graves à la norme (ex. : agresser un pair). Les stagiaires (et les enseignants d'expérience) jugent peut-être que l'élève doit être considéré comme moralement responsable de sa conduite en tout temps, même lorsque des circonstances atténuantes (ex. : une activité mal planifiée) pourraient être en cause. Nous ne possédons malheureusement pas beaucoup d'informations sur le cadre d'analyse qu'utilisent les stagiaires et les enseignants d'expérience. L'entrevue structurée et l'observation différée par le biais d'enregistrement vidéo peuvent servir à recueillir ce type d'informations.

Conclusion

En terminant, rappelons que les données présentées dans cet article reposent sur l'auto-observation. La validité de ces données peut être réduite par des phénomènes de désirabilité sociale ou de mémoire sélective. Afin de contourner les limites inhérentes à l'auto-observation, il serait intéressant d'utiliser l'observation directe pour étudier les réactions des stagiaires. De plus, à l'avenir, il serait essentiel d'étudier les différences individuelles, ce qui n'était pas possible dans le cadre de la présente étude en raison du nombre restreint d'auto-observations recueillies par chacun. Il est vraisemblable que les difficultés rencontrées dans la gestion des CP diffèrent d'un stagiaire à l'autre. Finalement, les apports de la recherche à la formation des stagiaires resteront limités aussi longtemps que des indicateurs d'efficacité des réactions ne seront pas recueillis. Il est essentiel, notamment, de tester l'hypothèse selon laquelle l'utilisation de la réaction indirecte produit, à court et à long terme, une amélioration du comportement de l'élève. À cet égard, l'utilisation du journal de bord pour étudier la récurrence des CP des enfants en fonction du type de réaction adopté par le parent représente un modèle de recherche pertinent (Larzelere, Schneider, Larson et Pike, 1996).

Références

- ALLISON, L. B. et LIKER, J. K. (1982).
Analyzing sequential categorical data on dyadic interaction : A comment on Gottman.
Psychological Bulletin, 91, 393-403.
- BAKEMAN, R. et GOTTMAN, J. M. (1986).
Observing interaction : An introduction to sequential analysis. Cambridge [MA] : Cambridge University Press.

BROPHY, J. E. et ROHRKEMPER, M. M. (1981).

The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, 73, 295-311.

BRUNELLE, J., BRUNELLE, J.-P., GAGNON, J., GOYETTE, R., MARTEL, D., MARZOUK, A. et SPALLANZANI, C. (1993).

Système d'observation des incidents disciplinaires (SOID). Document inédit. Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

BRUNELLE, J.-P., BRUNELLE, J., GAGNON, J., GOYETTE, R., MARTEL, D., MARZOUK, A. et SPALLANZANI, C. (1992).

Réflexion sur les incidents disciplinaires identifiés par des stagiaires en éducation physique. Conférence présentée au 3^e congrès de la CEEPPQ **écrire au long**, novembre, Laval, Québec.

DOYLE, W. (1986).

Classroom organisation and management. In M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., p. 392-431). New York [NY] : Macmillan.

FERNANDEZ-BALBOA, J. M. (1990).

Helping novice teachers handle discipline problems. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62, 50-54.

FERNANDEZ-BALBOA, J. M. (1991).

Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupils misbehaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 59-78.

FLANDERS, N. A. (1970).

Analyzing teacher behavior. Reading [MA] : Addison-Wesley.

KENNEDY, E. F. (1982).

Discipline in the physical education setting. *The Physical Educator*, 39, 91-94.

KOUNIN, J. S. (1970).

Discipline and group management in classrooms. New York [NY] : Holt, Rinehart and Winston.

KREVANS, J. et GIBBS, J. C. (1996).

Parents' use of inductive discipline : Reactions to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.

LARZELERE, R. E., SCHNEIDER, W. N., LARSON, D. B. et PIKE, P. L. (1996).

The effects of discipline responses in delaying toddler misbehavior recurrences. *Child and Family Behavior Therapy*, 18(3), 35-57.

MCKEE, J. G. (1991).

Toward an agenda for induction : Perceptions of beginning teachers and student teacher. Conférence présentée au «Annual Conference of the Eastern Educational Research Association», février, Boston, Massachusetts.

RICKMAN, L. W. et HOLLOWELL, J. (1981).

Some causes of student teacher failure. *Improving College and University Teaching*, 29, 176-179.

RUBIN, K. H. et MILLS, R. S. L. (1990).

Maternal beliefs and maladaptive social behaviors in normal, aggressive, and withdrawn preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 419-435.

SHARPE, T. et HAWKINS, A. (1992).

Strategies and tactics for field systems analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 9-23.

WRIGHT, J. C. et DAWSON, V. L. (1988).

Person perception and the bounded rationality of social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 780-794.

Abstract – Self-study was used to examine the responses of student teachers in physical education to pupils' disruptive behaviours. Response were classified as direct or indirect, according to whether they relied on authority status. The causes to which student teachers ascribed disruptive behaviours and the behaviours' intensity were also taken into consideration. Responses and ascriptions of cause differed according to the degree of intensity of the behaviours. Student teachers had greater recourse to a combination of direct and indirect responses in response to high-intensity disruptive behaviours and more systematically ascribed the cause of such behaviours to the pupils.

Resumen – La auto observación sirve para estudiar las reacciones de los practicantes en educación física frente a comportamientos perturbadores (CP) de los alumnos. Las reacciones son catalogadas como directas o indirectas, dependiendo si éstas recurren o no a un status de autoridad. Las atribuciones del practicante, en cuanto a la causa del CP y a su nivel de intensidad, son tomadas en consideración. Las reacciones y las atribuciones difieren en función del grado de intensidad de los CP. Los practicantes recurren más a una combinación de reacciones directas e indirectas como respuesta a los CP de fuerte intensidad, atribuyendo así, más sistemáticamente, la causa al alumno.

Zusammenfassung – Die Reaktionen der Praktikanten des Turnunterrichts auf störende Verhaltensweisen (CP) der Schüler werden mittels Selbstbeobachtung untersucht. Die Reaktionen werden als direkt oder indirekt eingestuft, je nach dem sie auf den Autoritätsstatus zurückgreifen oder nicht. Sowohl die Urteile des Praktikanten hinsichtlich der Ursache der CP als auch deren Intensitätsgrad werden berücksichtigt. Die Reaktionen und die Urteile hängen von der Intensität der CP ab. Bei sehr starken CP weisen die Praktikanten besonders Kombinationen von direkten und indirekten Reaktionen auf; dabei wird die Ursache der CP ziemlich systematisch beim Schüler gesucht.