



Master of Science HEP Vaud en enseignement pour le degré secondaire I

Session de printemps 2022

Gestion des comportements d'indiscipline au secondaire I
Comment sont perçus les comportements d'indiscipline au sein
des établissements scolaires du secondaire I ?

Mémoire professionnel réalisé par Jennifer Anne Gygli et Jeanne Kissling

Sous la conduite de Vanessa Joinel Alvarez, HEP Vaud

Membre du Jury : Laurence Court Urzelai Intza, HEP Vaud

Soutenu à Lausanne, le 14 juin 2022

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier chaleureusement Madame Vanessa Joinel Alvarez, directrice de mémoire, pour son dynamisme, ses précieux conseils, ses commentaires pertinents et sa disponibilité tout au long de notre travail de recherche.

Nous remercions également Madame Laurence Court Urzelai Intza qui a accepté avec enthousiasme d'expertiser notre travail.

Un grand merci également aux enseignant·e·s et élèves qui ont participé à notre étude et qui ont pris le temps de répondre à notre questionnaire.

Une pensée particulière à nos proches qui nous ont soutenues et encouragées tout au long de notre travail de recherche et de notre formation à la Haute École Pédagogique.

Enfin, nous avons été enchantées de travailler ensemble tout au long de notre mémoire de Master, d'échanger, réfléchir et trouver des pistes d'action quant à nos pratiques professionnelles passées, présentes et futures.

Table des matières

1. Introduction	5
2. Cadre théorique	7
2.1 Gestion de classe.....	7
2.2 Climat de classe	8
2.3 Règlements et lois	8
2.4 Comportement d'indiscipline	10
2.4.1 Définition	10
2.4.2 Types.....	10
2.4.3 Conséquences.....	11
3. Présentation de l'étude	13
4. Méthodologie	15
4.1 Échantillon	15
4.2 Procédure	16
4.3 Outils de recueil de données	16
4.4 Traitement et analyse des données.....	17
5. Résultats	18
5.1 Ensemble des données	18
5.2 Catégories des partenaires de l'école	19
5.2.1 Statut : enseignant et élève.....	19
5.2.2 Enseignants : années d'expérience	20
5.2.3 Élèves : voies scolaires	21
5.3 Représentation personnelle de l'indiscipline	22
6. Discussion	23
7. Conclusion	26
Bibliographie	31
Annexes	36
Annexe A : Règlement interne.....	36
Annexe B : Décision 102	37
Annexe C : Courriel destiné aux directeurs des EPS	39
Annexe D : Courriel destiné aux enseignants des EPS.....	40
Annexe E : Lettre destinée aux parents des élèves	40
Annexe F : Questionnaire version enseignants.....	41

Annexe G : Questionnaire version élèves	42
Annexe H : Tableaux récapitulatifs des résultats.....	43
Résumé.....	55

Table des tableaux

Tableau 1: Les différentes catégories de comportements d'indiscipline.....	14
Tableau 2 : Tableau indiquant le nombre d'enseignants et d'élèves ayant participé à l'étude..	15
Tableau 3 : Tableau regroupant les différentes catégories émergées des réponses à la question ouverte.....	22
Tableau 4 : Degrés moyens de la perception de gravité d'un comportement d'indiscipline selon le statut : enseignant et élève	43
Tableau 5 : Degrés moyens de la perception de gravité d'un comportement d'indiscipline selon l'ancienneté : 5 années et plus d'enseignement et moins de 5 années d'expérience	44
Tableau 6 : Degrés moyens de la perception de gravité d'un comportement d'indiscipline selon la voie scolaire : voie générale (VG) et voie pré-gymnasiale (VP)	46
Tableau 7 : Réponses des enseignants à la question ouverte - Selon vous, qu'est-ce qu'un comportement d'indiscipline ?	48
Tableau 8 : Réponses des élèves à la question ouverte - Selon vous, qu'est-ce qu'un comportement d'indiscipline ?	51

Table des figures

Figure 1 : Histogramme indiquant le classement en fonction du degré de gravité perçu par les différents partenaires de l'école (enseignants et élèves)	18
Figure 2 : Histogramme des moyennes du degré de perception de gravité des différents comportements d'indiscipline selon le statut des participants	19
Figure 3 : Histogramme des moyennes du degré de perception de gravité des différents comportements d'indiscipline selon les années d'expérience	20
Figure 4 : Histogramme des moyennes du degré de perception de gravité des différents comportements d'indiscipline selon la voie scolaire	21

1. Introduction

L'enseignement dans l'institution scolaire vise à transmettre aux enfants et adolescents les compétences nécessaires de savoir, de savoir-faire et de savoir-être (Astolfi, 2018). C'est cette dernière compétence qui est au cœur de ce mémoire professionnel.

Le savoir-être est, en sociologie, l'aptitude d'un individu à se comporter correctement dans une situation donnée, généralement dans ses rapports sociaux (Epinoux, 2014). En effet, vivant en société, l'individu se doit d'adapter son comportement à chaque situation en optant pour le plus adéquat afin de permettre la pérennité de tout un chacun dans ladite société. Pour ce faire, un certain nombre de règles, permettant à chaque individu de se situer, sont alors établies. Ces règles seront dès lors respectées si l'individu non seulement apprend mais intègre des compétences de savoir-être, à savoir un ensemble de qualités personnelles telles que relationnelles et comportementales.

Ainsi, c'est au sein de la cellule familiale que l'individu va, durant les premières années de sa vie, découvrir et intégrer certaines de ces règles ainsi qu'apprendre à les respecter en faisant le choix du meilleur comportement (Pourtois, Desmet, & Lahaye, 2008). En s'émancipant, par la suite, hors de cette cellule, l'individu va retrouver certaines de ces règles mais également en découvrir de nouvelles, propres au milieu dans lequel il se trouve. Ainsi, l'institution scolaire, comme toute autre institution, va jouer un grand rôle, en plus de celui de la famille, dans le développement et l'évolution de l'individu au sein de la société. Enfin, arrivé à un certain âge et selon le métier exercé ou encore le cadre occupé, l'individu n'est plus seulement un individu devant respecter ces règles mais également un individu devant les faire respecter. En tant qu'enseignantes en formation au secondaire I, et mère pour l'une d'entre nous deux, c'est en effet une des tâches qui nous incombent.

Camarades depuis le début de notre formation à la HEP, nous avons eu l'occasion de collaborer tout au long de notre parcours d'étudiantes de Master en enseignement et, ainsi eu tout le loisir d'échanger sur nos pratiques, nos impressions et ressentis ou encore nos questionnements quant à nos premiers pas dans ce métier. Parmi tous les thèmes abordés, en est apparu un bien plus souvent que les autres, à savoir la gestion de la discipline en classe.

À cet égard, et du point de vue de notre fraîche expérience, nous avons rapidement pris conscience qu'une des compétences essentielles de l'enseignant est sa capacité à faire respecter le règlement de l'institution que ce soit au sein d'une classe ou auprès d'élèves isolés, et ce, afin d'assurer, entre autres, un climat propice à l'apprentissage. Cependant, nous constatons qu'il n'est pas toujours si évident pour tout un chacun de respecter les règles d'usage en société.

Ainsi, confrontées chaque semaine à des élèves présentant des comportements allant à l'encontre des règles établies, nous avons fini par nous questionner quant à la signification de ces comportements dits d'"indiscipline" pour ces élèves-ci. Nous postulons alors qu'il existe un panel de perceptions quant à la gravité des différents comportements d'indiscipline rencontrés à l'école, ce qui pourrait expliquer, entre autres, leur existence et persistance. Afin d'étayer notre propos, nous avons fait le choix d'interroger à ce sujet tous les partenaires de l'école et non pas seulement les élèves concernés.

C'est donc vers le thème de la gestion des comportements d'indiscipline au secondaire I que, tout naturellement, nous nous sommes dirigées pour notre travail de recherche. Il y sera alors découvert, à travers une étude de terrain, les différentes perceptions de gravité, au sens de "alarmant" ou "préoccupant", des élèves et des enseignants du cycle III concernant les différents comportements d'indiscipline existants en milieu scolaire.

Le cadre théorique de notre recherche aborde la notion de gestion de classe qui ouvre à son tour la voie sur le climat de classe et met en avant l'importance du rôle de l'enseignant comme garant de la discipline. Les règlements établis dans l'institution scolaire ainsi que dans le cadre légal Suisse sont ensuite décrits afin de comprendre le contexte et les enjeux avant de terminer sur la notion de comportement d'indiscipline à travers sa définition, ses différents types ainsi que ses conséquences.

Le chapitre *Méthodologie* permet une description détaillée de l'objet de notre étude ainsi que de la méthode utilisée. Enfin, les résultats et la discussion de ces derniers sont présentés avant de conclure et de donner les limites et perspectives de notre recherche.

2. Cadre théorique

2.1 Gestion de classe

La gestion de classe est l'ensemble des éléments mis en place par l'enseignant pour établir et maintenir des conditions propices à l'apprentissage et l'enseignement (Chouinard, 1999 ; Doyle, 1986). Elle est indispensable et cruciale car c'est une des variables qui influence le plus la réussite scolaire (Wang, Haertel, & Walberg, 1993). L'enseignant effectue deux tâches principales en classe. La première étant liée aux savoirs (la transmission, la maîtrise, l'évaluation) et la deuxième aux fonctions de la gestion efficace de la classe afin d'assurer le bon déroulement des activités pédagogiques. Pour cela, l'enseignant doit être capable de gérer le temps, d'établir des règles et procédures ainsi que de réagir lors de comportements inacceptables (Doyle, 1986 ; McKee & Witt, 1990). En effet, selon Martineau et Gauthier (1999), "les procédures de gestion de classe doivent être considérées au cœur de l'effet enseignant" (p. 492).

L'enseignant a plusieurs moyens de gérer la classe. Premièrement, en adaptant les situations de travail en fonction de leur intérêt didactique et en les variant. Deuxièmement, en étant attentif à la "valence" du groupe-classe, c'est-à-dire en étant sensible à la réceptivité des élèves pour adapter la situation de travail à leur état. De plus, il est important de bannir les temps morts, d'être attentifs aux élèves et d'introduire des régularités dans le déroulement des cours. Enfin, l'établissement de règles et de sanctions est indispensable au fonctionnement d'une classe (Rey, 2009).

Il est à noter que les règles et conventions ne peuvent plus être purement institutionnelles et ne devraient plus être décidées uniquement par l'enseignant. Les conditions sociales et pédagogiques des différents élèves de la classe doivent être prises en compte dans le but de faire coexister les cultures et les niveaux de socialisation différents, ainsi que pour accomplir des activités spécifiques en partageant un enjeu commun ou même un "monde commun". Ainsi, il est important de mettre à contribution les élèves dans la décision des règles à établir en classe, de faire preuve d'une certaine flexibilité et de les ajuster au cours du temps si nécessaire. Ceci permet au groupe classe d'anticiper les situations à problèmes et de trouver des solutions pour les résoudre (Périer, 2015). La gestion de classe a pour finalité la création

d'un climat favorable à l'apprentissage et ainsi à une meilleure réussite scolaire des élèves (Martineau & Gauthier, 1999).

2.2 Climat de classe

Un bon climat de classe commence par le type de relations que les élèves entretiennent entre eux et avec leur enseignant (Bennacer, Darracq, & Pomelec, 2006). Se sentir en sécurité au cœur de la classe mais également avoir à disposition toutes les ressources adéquates pour les apprentissages, sont autant de critères qui permettent d'augmenter les chances d'avoir un bon climat. Ainsi, en plus des relations sociales, des aspects plus techniques comme les dimensions organisationnelles et spatiales de l'environnement scolaire auront toute leur importance.

L'enseignant a alors comme mission de penser aux moyens matériels et didactiques (mesures préventives, de support et/ou correctives) propices à l'apprentissage et au développement de l'autonomie de l'élève (Legault, 2001 ; Romano, 1993). Le choix des situations de travail, en fonction de leur intérêt didactique, rendra en effet le cours dynamique et maintiendra les élèves en état d'éveil intellectuel (Rey, 2009). De plus, les régularités dans le déroulement du cours aideront les élèves à avoir des repères et de la stabilité (Gauthier, Desbiens, & Martineau, 1999). Enfin, en assurant le respect de règles établies (cf. chapitre 2.3), l'enseignant renforcera le maintien de bonnes relations favorisant le climat de classe (Romano, 1993).

2.3 Règlements et lois

Les écoles du Canton de Vaud se basent sur la Loi de l'enseignement obligatoire (LEO)¹ exposant les devoirs et droits des élèves (chapitre XI) ou encore les sanctions disciplinaires² (article 120). La liste des comportements justifiant une sanction, et ainsi considérés comme des comportements d'indiscipline³, sont visibles dans le règlement d'application sur

¹ Loi adoptée par le grand conseil de l'État de Vaud le 07.06.2011 et entrée en vigueur le 01.08.2013.

² La réprimande, les travaux supplémentaires, les périodes d'arrêts et enfin la suspension et le renvoi.

³ Oublis répétés, devoirs non faits, arrivées tardives, absences injustifiées, tricherie ou plagiat, insolence, consommation de tabac, alcool, stupéfiants, vandalisme, actes de violence et atteinte à la dignité d'autrui

l'enseignement obligatoire (RLEO, article 14)⁴ et pris en compte par chaque établissement scolaire. Un des établissements scolaires sollicités pour notre travail de recherche, présente en effet dans son règlement un paragraphe (cf. Annexe A) traitant des sanctions telles que mentionnées dans l'article 120 de la LEO. En plus d'un paragraphe traitant du règlement et des sanctions, le règlement interne de l'autre établissement présente, quant à lui, une description plus détaillée des sanctions relatives à certains comportements⁵. Enfin, chaque classe possède, en plus du règlement interne, ses propres règles de vie établies par l'enseignant, parfois en collaboration avec ses élèves.

Voici un exemple de règles de vie d'une classe de 9S :

Respecter son matériel scolaire et celui de ses camarades

Respecter ses camarades et ses enseignants

Lever la main pour prendre la parole

Ne pas bavarder en classe

Être poli

Ainsi, les règlements internes aux classes permettent de définir des règles de vie plus spécifiques à la classe elle-même ainsi que d'évoluer au cours du temps.

Enfin, le cadre légal suisse qui se base sur le Code civil suisse présente une série de comportements qui sont sanctionnés par la loi. Ces derniers, à savoir les actes de vandalisme, de violence (morale et physique), de harcèlement et de consommation de substances illicites, sont également cités dans notre travail.

Le sous-chapitre suivant permet d'explorer plus en détail cette notion de comportement d'indiscipline et tente d'en expliquer sa nature.

⁴ Loi du 7 juin 2011, adoptée le 02.07.2012 et entrée en vigueur le 01.08.2013.

⁵ Arrivées tardives, la détention, l'usage et/ou la consommation d'alcool, de cigarette, de drogue ou encore de vapoteur ainsi que la possession d'armes et d'objets dangereux.

2.4 Comportement d'indiscipline

Le sujet des comportements d'indiscipline étant un sujet vaste, sa présentation sera cantonnée à la définition du comportement d'indiscipline (cf. point 2.4.1), ses différents types répertoriés dans la littérature (cf. point 2.4.2) ainsi qu'aux conséquences relatives (cf. point 2.4.3).

2.4.1 Définition

“Il n’y a pas d’école sans discipline” expliquait Prairat (2008, p.2) dans son article traitant de l’indiscipline scolaire où il décrit, analyse et propose plusieurs pistes d’action face à l’indiscipline. Il affirme ainsi que le bon fonctionnement des activités dans une classe et dans un établissement scolaire est permis grâce à l’ensemble des règles établies et des régulations apportées. Un comportement d’indiscipline est alors un comportement qui va aller à l’encontre de ces règles, que ce soit en perturbant l’apprentissage, en mettant en danger la sécurité physique et psychologique de l’élève lui-même et/ou celle des autres, ou encore en détruisant la propriété (Romano, 1993 ; Shrigley, 1979). Le sous-chapitre suivant permet dès lors de découvrir ces différents types de comportements d’indiscipline pouvant être rencontrés aussi bien dans l’institution scolaire qu’en société de manière générale.

2.4.2 Types

L’existence d’un certain nombre de comportements d’indiscipline entraîne inévitablement une nécessité de classer ceux-ci en différentes catégories. Ainsi, Auger et Boucharlat (1995, cité dans Sieber, 2001) mettent en évidence deux catégories, à savoir les comportements perturbateurs et ceux de retrait scolaire. Prairat (2008), lui, les classe selon trois fonctions qui sont l’évitement ou le retrait du travail scolaire, l’obstruction ou l’empêchement du bon déroulement du cours et la contestation ou renégociation des règles. Tandis qu’Archambault et Chouinard (1996) les classent en quatre catégories (le comportement fautif qui ne pose pas de problème, le problème mineur, le problème majeur dont l’effet et l’étendue sont limités ainsi que l’escalade ou le problème très étendu), Charles (2004), quant à lui, les classe selon cinq catégories :

- L’agression physique ou verbale commise par un élève à l’encontre d’un enseignant ou d’un autre élève ;
- Les actes immoraux, comme la tricherie, le mensonge et le vol ;

- Le défi à l'autorité, c'est-à-dire le refus, parfois accompagné d'hostilité, de faire ce que demande l'enseignant ;
- La perturbation des activités de la classe : parler à tue-tête, interpellé un autre élève, déambuler dans la classe, faire le clown, lancer des objets, etc. ;
- Le refus de travailler : faire le pitre, ne pas effectuer le travail assigné, lambiner ou rêvasser.

Enfin, l'enquête de Walker et Walker (1994, cité dans Sieber, 2001) permet elle aussi de reporter un certain nombre de comportements⁶ déjà cités plus haut.

C'est donc en nous basant sur ces différentes études, sur le règlement d'application de l'enseignement obligatoire (RLEO) du canton de Vaud (cf. chapitre 2.3) et sur notre propre expérience, que nous avons pu apprécier l'étendue des différents comportements d'indiscipline et en créer une liste à traiter pour notre recherche (cf. chapitre 3). Et alors que l'ordre de ces comportements les plus courants et les plus graves change d'une décennie à l'autre (Weber & Sloan, 1986), les principaux retenus sont toujours d'ordre scolaire et d'ordre social (Legault, 2001). Nos recherches nous ont en effet conduites vers la même conclusion, à savoir le classement des comportements d'indiscipline en deux catégories : ceux sortant du règlement interne et ceux sortant du cadre légal Suisse (cf. chapitre 2.3).

2.4.3 Conséquences

Les conséquences des comportements d'indiscipline sont multiples pour les élèves et peuvent conduire, entre autres, à des problèmes d'apprentissage voire au décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006). Mais avant de parler plus précisément de ces problèmes, attardons-nous quelques instants sur les conséquences impactant directement les enseignants.

En se sentant à la fois coupables et victimes (Boumard & Marchat, 1993), les enseignants souffrent indéniablement des comportements d'indiscipline (Prairat, 2008). De plus, la gestion de ces comportements leur prend beaucoup de temps et d'énergie (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003) ce qui provoque de la frustration (Friedman, 2006) et, à moyen

⁶ Vol, l'inattention et l'hyperactivité, l'agression physique ou verbale, l'irrespect et la provocation envers l'enseignant, le refus d'obéir au règlement de classe, le vandalisme, la perturbation de la classe, les crises de rage, les comportements sexuels inappropriés, le mensonge et la tricherie

et court terme, de l'épuisement professionnel, ou burnout (Jaoul & Kovess, 2004). Plusieurs recherches ont en effet pu faire un lien clair entre les comportements d'indiscipline des élèves et le stress ressenti par les enseignants (Brouwers & Tomic, 2000; Kyriacou, 2001). Les recherches de Geving (2007) ont alors permis de cerner dix catégories de comportements d'élèves, coïncidents avec ceux présentés au point 2.4.2, jugées stressantes par les enseignants:

1. Les actes de vandalisme sur les propriétés de l'école;
2. Les gestes d'hostilités envers les autres élèves;
3. Les élèves qui se présentent en classe non préparés;
4. Les gestes d'hostilités envers les enseignants;
5. L'inattention en classe;
6. Le manque d'effort en classe;
7. Les troubles de l'hyperactivité;
8. Les démonstrations ouvertes de désintérêt pour l'apprentissage;
9. Le chahut en classe;
10. L'irrespect envers les règles de la classe et de l'école.

Ainsi, 50% des enseignants vivent à un moment de leur carrière de l'épuisement professionnel et pour la majorité d'entre eux, cet état se manifeste pendant leurs premières années d'expérience (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2000 ; Tsigilis, Zournatzi, & Koustelios, 2011). Les enseignants plus âgés et plus expérimentés seront, quant à eux, moins sujets à cette problématique (Sénéchal, Boudrias, Brunet, & Savoie, 2008). Les enseignants novices semblent alors plus sensibles à l'épuisement professionnel, raison pour laquelle nous avons décidé de comparer ces 2 catégories - enseignants novices et enseignants expérimentés - dans notre étude.

Du côté des élèves, une relation significative, décrite dans l'étude de Byer (1999), existe bel et bien entre la perception du climat de classe et le rendement scolaire. En effet, exempt de comportements d'indiscipline, un bon climat de classe permettra à l'enseignant de se concentrer uniquement sur le développement des capacités d'apprentissage et d'autonomie des élèves (Archambault & Chouinard, 1996), en ayant, de surcroît, tout le loisir d'ajuster au mieux son enseignement. De plus, un environnement de classe avec un certain niveau de difficulté sera perçu comme plus stimulant par les élèves et aura un impact d'autant plus positif sur la compréhension des sujets et donc sur les résultats scolaires (Walberg, 1969). Mais non loin

d'impacter uniquement le rendement de l'élève, la qualité de leur expérience aura toute son importance afin d'assurer leur scolarité sur le long terme (Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000).

En effet, les problèmes de comportement à l'école⁷ sont, et ce depuis longtemps, reconnus comme des facteurs de risque importants au décrochage scolaire (Fortin et al., 2006). L'étude de Fortin et de ses collègues (2006) met justement en avant la corrélation qui existe entre les comportements et la réussite scolaire à travers le prisme du genre. À cet égard, les garçons, présentant de manière générale plus de comportements d'indiscipline, ont de moins bons résultats, à l'instar des filles. Ces dernières suivent en effet plus volontiers les règles, montrant ainsi un comportement plus studieux avec des résultats scolaires correspondant au travail fourni. Par conséquent, elles redoublent moins, et font davantage d'études secondaires et universitaires (Duru-Bellat & Kieffer, 2008). Ainsi, à la rentrée scolaire 2021, 52,6% des élèves du canton de Vaud étaient en voie générale (VG) contre 47,4% en voie pré-gymnasiale (VP) avec une majorité de filles en VP (53%) et une majorité de garçons en VG (54%) (État de Vaud, 2021). Sur la base de ces derniers résultats, nous avons décidé de nous axer sur la catégorie des voies scolaires (voie pré-gymnasiale versus voie générale) pour notre recherche.

En plus de comparer les voies scolaires entre elles et la durée d'expérience des enseignants, nous avons également décidé de comparer la catégorie du statut (enseignants et élèves). En effet, force est de constater, durant nos stages et remplacements, que les élèves ne percevaient pas de la même manière que nous les comportements d'indiscipline. Un décalage entre notre perception et la leur s'est en effet fait ressentir.

3. Présentation de l'étude

La littérature nous a donc permis de relever des différences au niveau des résultats scolaires selon les comportements adoptés, de la gestion de ces comportements et du burnout présent entre les enseignants débutants et expérimentés. Il n'a, en revanche, pas été découvert d'information nous permettant de répondre à notre questionnement de départ, à savoir si un éventuel décalage dans les niveaux de perception de gravité de ces comportements existait au

⁷ Agressivité, violence, comportement délinquant, absentéisme scolaire

sein des différents partenaires de l'institution scolaire. Présupposant qu'il existe bel et bien une différence de perception, nous posons les deux hypothèses suivantes :

1. La perception du degré de gravité du comportement d'indiscipline diffère entre le corps enseignant et les élèves du secondaire I.
2. La signification du comportement d'indiscipline diffère au sein du corps enseignant, selon les années d'expérience, et au sein des élèves, selon les voies scolaires.

Ainsi, à travers notre question de recherche "Comment sont perçus les comportements d'indiscipline au sein des établissements scolaires du secondaire I ?", la méthode d'enquête (cf. chapitre 4) nous permet de comparer le degré de gravité attribué aux comportements d'indiscipline, présentés dans le tableau ci-dessous, entre les différentes catégories de partenaires de nos établissements scolaires respectifs (cf. point 2.4.3).

Comportements d'indiscipline	
Règlement scolaire	Cadre légal suisse
<i>arrivées tardives</i>	<i>vandalisme</i>
<i>oublis</i>	<i>consommation de substances illicites</i>
<i>bavardages</i>	<i>violence morale</i>
<i>devoirs non faits</i>	<i>violence physique</i>
<i>refus de travailler</i>	<i>harcèlement scolaire</i>
<i>tricherie</i>	Autre
<i>insolence</i>	<i>crise de rage</i>
<i>sortir du périmètre scolaire</i>	
<i>refus d'obéir au règlement de classe</i>	

Tableau 1: Les différentes catégories de comportements d'indiscipline

4. Méthodologie

4.1 Échantillon

L'échantillon de cette recherche conduite sur l'année scolaire 2021-2022 est composé de 44 enseignants volontaires et 102 élèves de nos classes de stage (conformément à la décision n°102, cf. Annexe B). Notre étude s'est déployée dans deux établissements primaire et secondaire différents du canton de Vaud. Un des établissements se trouvant proche de la campagne, dans une commune de 3'000 habitants, regroupe une population de classe sociale moyenne (22 classes au secondaire I, 13 classes de VG, 9 classes de VP et 418 élèves) et un autre, dans une commune de 12'000 habitants, proche du lac Léman, regroupe une population de classe sociale plutôt aisée (19 classes au secondaire I, 8 classes de VG, 11 classes de VP et 398 élèves).

Comme mentionné au chapitre 2.4.3, les partenaires de l'école ont été classés en plusieurs catégories afin de comparer leurs réponses et de tester nos hypothèses. Ainsi, trois différentes comparaisons ont été faites entre :

- élèves et enseignants
- enseignants novices et enseignants expérimentés
- voie générale et voie pré-gymnasiale

Le tableau ci-dessous présente les différentes catégories testées pour l'étude et comment s'y répartissent les 146 partenaires de l'école ayant participé.

Élèves					Enseignants	
Voie générale			Voie pré-gymnasiale		Novices : Moins de 5 années d'expérience	Expérimentés : Plus de 5 années d'expérience
9ème	10ème	11ème	9ème	10ème		
22	10	12	29	29	10	34
44			58			
102					44	
146						

Tableau 2 : Tableau indiquant le nombre d'enseignants et d'élèves ayant participé à l'étude

4.2 Procédure

Avant de faire passer nos questionnaires aux enseignants et aux élèves de nos établissements du secondaire I, un courriel expliquant notre travail de recherche, avec en pièces jointes nos questionnaires, a été envoyé au directeur de chacune de nos écoles (cf. Annexe C). Un courriel a été envoyé à nos collègues (cf. Annexe D) et une lettre aux parents de nos élèves (cf. Annexe E) afin de les informer du travail de recherche et d'obtenir leur accord. Tous les élèves ont pu participer à notre recherche et le taux de réponse positive des enseignants à notre requête a été de 55% (80 envois, 44 questionnaires remplis). Sept élèves n'ont pas pu répondre en ligne, ils ont donc rempli un questionnaire papier et les données ont été ensuite retranscrites.

4.3 Outils de recueil de données

Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire en ligne Google Forms comportant sept questions pour les enseignants (cf. Annexe F) et six pour les élèves (cf. Annexe G) et dont le temps de réponse est estimé à cinq minutes. Les 3 premières questions des deux questionnaires sont les mêmes. La première question porte sur la perception de la gravité de seize comportements d'indiscipline. Les participants évaluent la gravité sur une échelle de type Likert graduée de 0 à 5, où 0 signifie que le comportement n'est pas considéré comme un comportement d'indiscipline, 1 signifie "n'est pas grave" et 5 "très grave". Cette question s'inscrit dans une démarche hypothético-déductive et va nous permettre une analyse quantitative via une échelle de Likert. Les deuxième et troisième questions, s'inscrivant dans une démarche inductive, vont nous permettre une analyse qualitative de notre question de recherche. Il s'agit de deux questions ouvertes permettant d'avoir l'avis du sujet sur ce qu'est un comportement d'indiscipline : *Selon vous, qu'est-ce qu'un comportement d'indiscipline ?* et *Selon vous, quel autre comportement s'apparente à de l'indiscipline ?*. Les dernières questions permettent, quant à elles, de récolter des données démographiques sur les enseignants (âge, années d'expérience, classes et branches enseignées) et les élèves (âge, année et niveau scolaire).

Afin de pouvoir repérer d'éventuels questionnaires auxquels les sujets auraient répondu de façon aléatoire, un dix-septième comportement « *lever la main pour prendre la parole en classe* » a été introduit. Étant donné que ce n'est pas un comportement d'indiscipline, le but est

de pouvoir écarter de nos analyses tout questionnaire dont la réponse à cette question serait autre que 0, signifiant alors un questionnaire répondu de manière aléatoire ou non réfléchi.

4.4 Traitement et analyse des données

Afin d'analyser nos données, les résultats des questionnaires ont été exportés sur un fichier Excel (cf. Annexe H). Ainsi, la moyenne du degré de perception de gravité, ainsi que l'écart-type, de chaque comportement d'indiscipline ont été calculées pour nos données quantitatives. Des graphiques ont ainsi pu être réalisés afin de représenter visuellement les résultats et d'en ressortir les tendances générales (cf. chapitre 5).

La significativité de nos résultats a été testée grâce au test de Student, ou test *t*. Ce dernier permet un ensemble de tests statistiques paramétriques où la statistique de test calculée suit une loi de Student lorsque l'hypothèse nulle est vraie. Autrement dit, ce test permet de comparer les moyennes de deux groupes d'échantillons afin de savoir si elles sont significativement différentes au point de vue statistique (Audrin & Hascoët, 2021). Le seuil de signification de toutes nos analyses a été fixé à $p < 0.05$. Enfin, ce traitement des données et l'analyse statistique ont été réalisés à l'aide de Microsoft Excel (Microsoft Corporation, 2019).

Les réponses à la question-contrôle *Notez de 0 à 5 le comportement d'indiscipline "Lever la main pour prendre la parole en classe"* nous ont permis de détecter si un ou plusieurs sujets auraient répondu de façon aléatoire. Après analyse et discussion, plusieurs participants ont pensé qu'une erreur de frappe se serait glissée dans l'énoncé, répondant donc comme si la forme négative manquait : *ne pas lever la main pour prendre la parole en classe*. Ceci nous a permis de conclure que les participants avaient pris le questionnaire au sérieux, nous permettant par conséquent d'analyser l'intégralité des questionnaires.

Concernant les données qualitatives, les réponses de tous les participants à la question - *Selon vous, qu'est-ce qu'un comportement d'indiscipline ?* - ont été regroupées en catégories créées a posteriori (cf. Chapitre 5.3, tableau 3) afin de faciliter leur analyse. Enfin, les réponses à la question - *Quel autre comportement s'apparente à de l'indiscipline ?* - n'ont révélé aucune autre proposition de comportement d'indiscipline que ceux mentionnés dans notre questionnaire.

5. Résultats

L'analyse de nos résultats a permis de faire ressortir des différences significatives concernant la perception de gravité de certains comportements d'indiscipline chez deux catégories testées, à savoir le statut et la voie scolaire. Ci-dessous, le détail des résultats.

5.1 Ensemble des données

La figure 1 représente le classement des différents comportements d'indiscipline selon leur degré de gravité - du moins grave au plus grave en allant de gauche à droite - par l'ensemble des partenaires, enseignants et élèves, de l'école qui ont participé à cette étude.

Ce classement indique que les comportements considérés comme étant les plus graves (note de 4 à 5), sont ceux faisant partie du cadre légal Suisse (*violence morale, consommation de substances illicites, vandalisme, violence physique et harcèlement scolaire*).

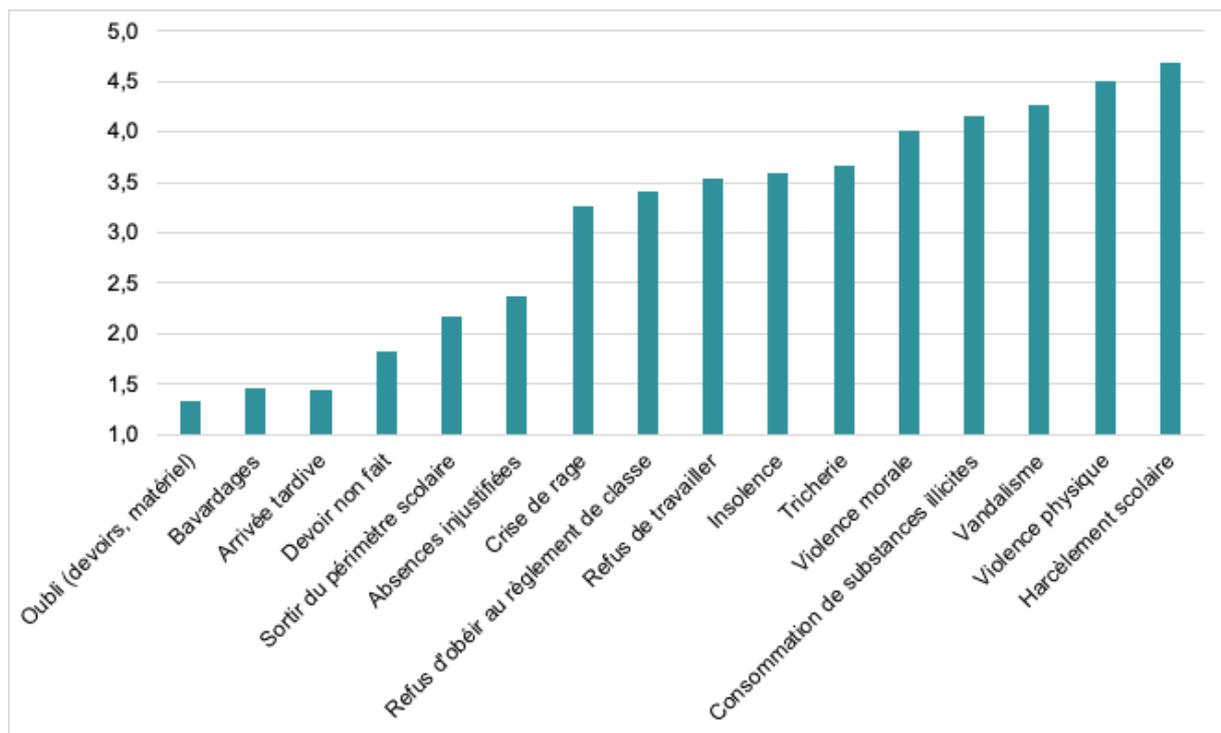


Figure 1 : Histogramme indiquant le classement en fonction du degré de gravité perçue par les différents partenaires de l'école (enseignants et élèves). De gauche à droite, les comportements sont considérés respectivement comme du moins grave au plus grave.

5.2 Catégories des partenaires de l'école

5.2.1 Statut : enseignant et élève

La figure 2 présente les moyennes du degré de perception de gravité attribué aux différents comportements selon le statut des participants. Une note plus élevée est attribuée par les enseignants à 11 des comportements (*arrivée tardive, oubli (devoirs, matériel), devoir non fait, absences injustifiées, insolence, bavardage, refus d'obéir au règlement, crise de rage, vandalisme, violence morale et sortir du périmètre scolaire*). Les comportements *refus de travailler, tricherie, consommation de substances illicites* et *harcèlement scolaire* sont, quant à eux, des comportements jugés en moyenne comme étant plus graves par les élèves. Enfin le comportement *violence physique* est évalué au même degré de gravité par les deux statuts.

Une différence significative est observée uniquement pour certains des comportements d'indiscipline "jugés" comme étant plus graves par les enseignants, à savoir *insolence, bavardage, violence morale, oubli (devoir, matériel), crise de rage* ainsi que *sortir du périmètre scolaire* (cf. Figure 2).

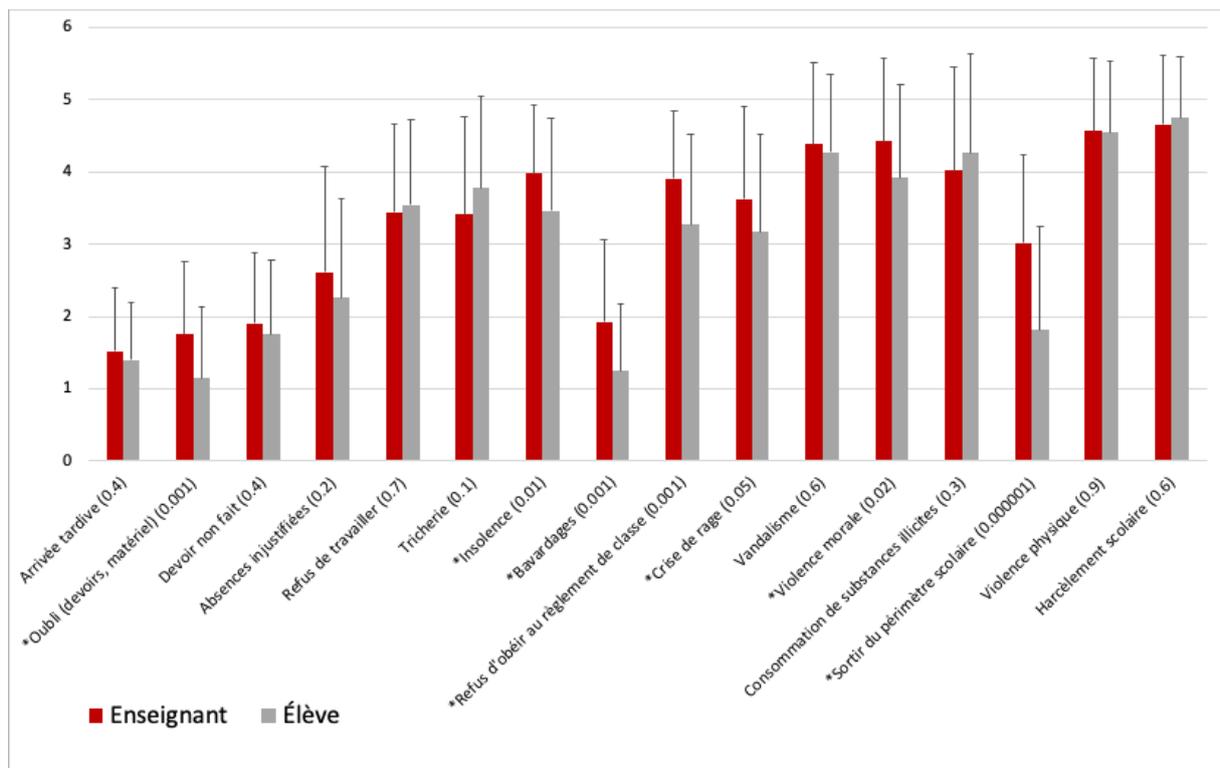


Figure 2 : Histogramme des moyennes du degré de perception de gravité des différents comportements d'indiscipline selon le statut des participants. Les différents comportements, soumis au test t sont accompagnés de leur p-value entre parenthèses, avec un astérisque indiquant les résultats significatifs.

5.2.2 Enseignants : années d'expérience

Sur la figure 3, sont représentées les moyennes du degré de perception de gravité attribué aux différents comportements d'indiscipline selon les années d'expérience. Sept des seize comportements d'indiscipline (*refus de travailler, devoir non fait, insolence, absences injustifiées, vandalisme, sortir du périmètre scolaire et violence physique*) sont considérés comme plus graves par les enseignants ayant 5 années et plus d'expérience et dont une forte tendance est à observer pour le comportement *insolence*. Trois comportements d'indiscipline, en revanche, sont considérés à un degré de gravité égal par les deux niveaux d'ancienneté (*consommation de substances illicites, refus d'obéir au règlement scolaire et violence morale*). Enfin, les bavardages, la tricherie, les arrivées tardives, le harcèlement scolaire, la crise de rage et les oublis sont notés "plus grave" par les enseignants de moins de 5 années d'expérience.

Les tests *t* performés pour chaque comportement d'indiscipline ne permettent pas de mettre en évidence une différence significative, les résultats montrent en effet chaque p-value supérieure à 0.05 (cf. Figure 3).

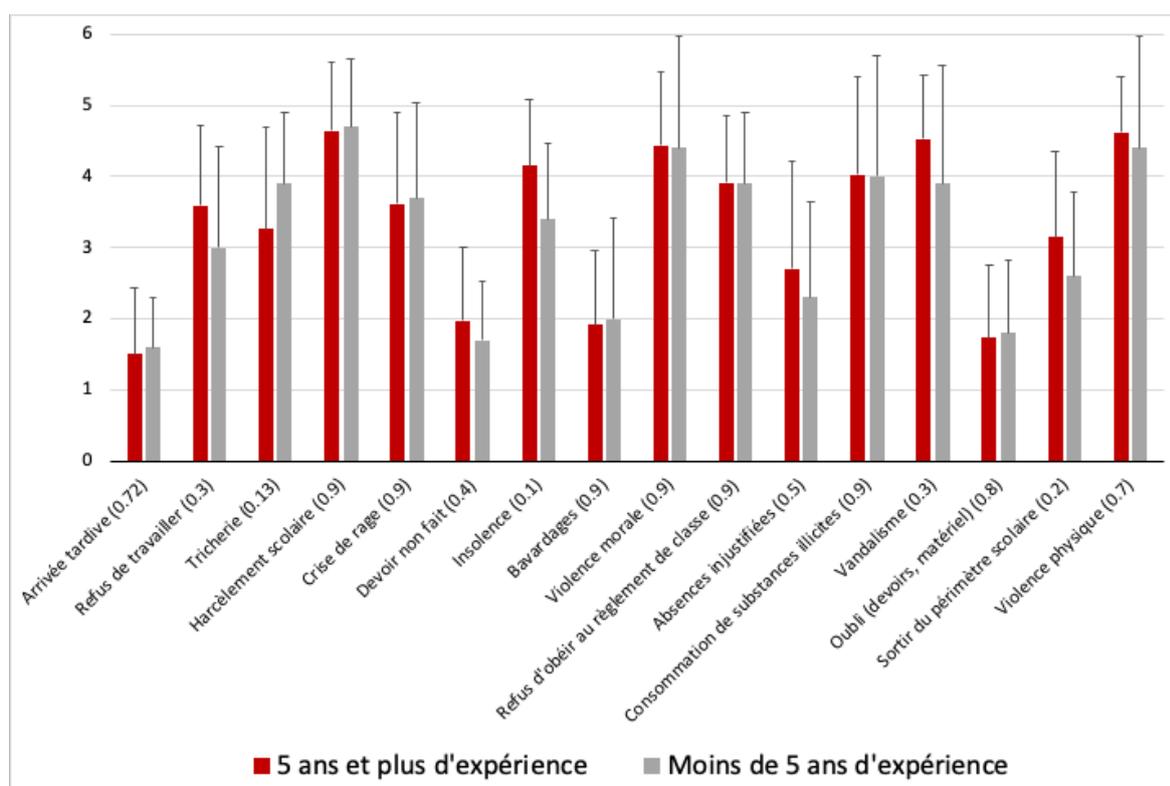


Figure 3 : Histogramme des moyennes du degré de perception de gravité des différents comportements d'indiscipline selon les années d'expérience. Les différents comportements, soumis au test *t* sont accompagnés de leur p-value entre parenthèses.

5.2.3 Élèves : voies scolaires

La figure 4 présente les moyennes du degré de perception de gravité attribué aux différents comportements d'indiscipline selon la voie scolaire. Il peut être observé que les élèves de voie pré-gymnasiale ont tendance à noter plus gravement, que les élèves de voie générale, huit des seize comportements (*refus de travailler, tricherie, refus d'obéir au règlement scolaire, crise de rage, vandalisme, sortir du périmètre scolaire, absences injustifiées et violence physique*). Deux comportements d'indiscipline (*devoir non fait et insolence*) sont, en revanche, notés par un degré de gravité égal par les deux voies scolaires.

Les tests *t* effectués pour chaque comportement permettent de mettre en évidence une différence significative pour trois d'entre eux. En effet, les élèves de voie pré-gymnasiale perçoivent, et ce de façon plus grave que les élèves de voie générale, les comportements suivants : *absences injustifiées, consommation de substances illicites et sortir du périmètre scolaire* (cf. Figure 4).

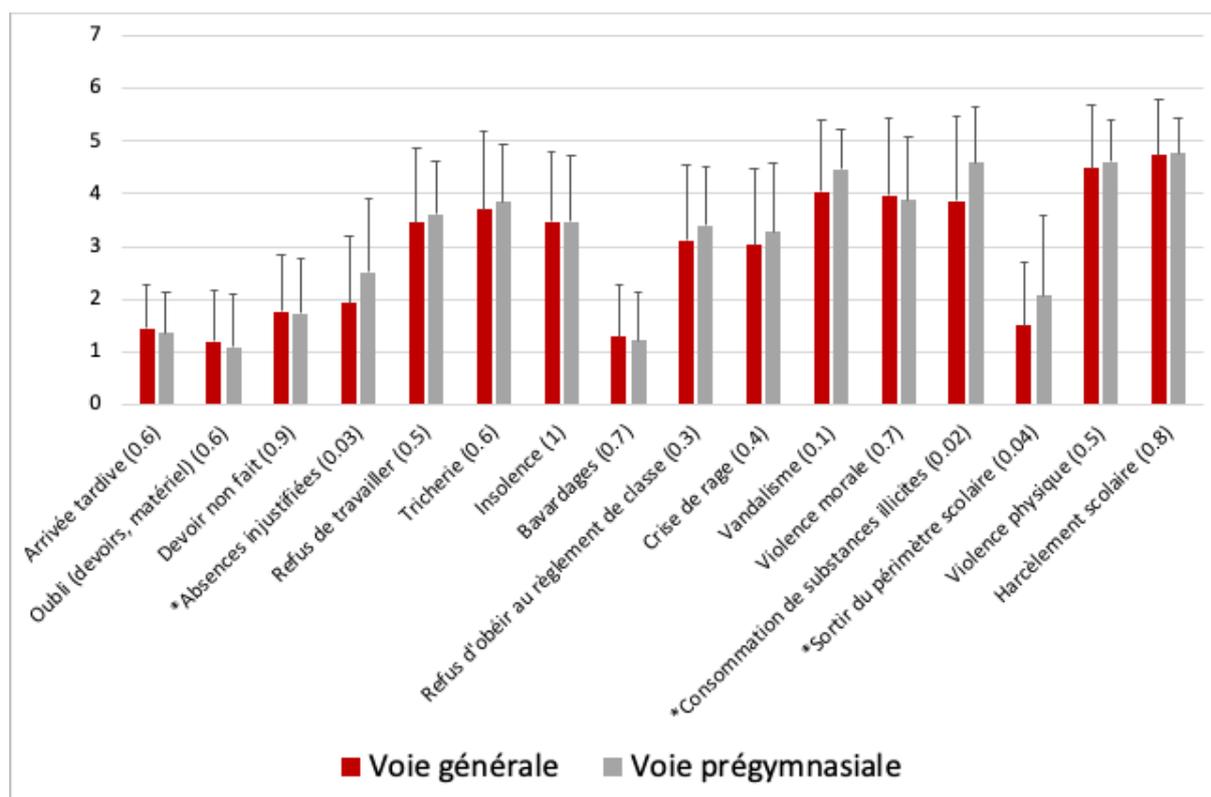


Figure 4 : Histogramme des moyennes du degré de perception de gravité des différents comportements d'indiscipline selon la voie scolaire. Les différents comportements, soumis au test *t*, sont accompagnés de leur *p*-value entre parenthèses, avec un astérisque indiquant les résultats significatifs.

5.3 Représentation personnelle de l'indiscipline

À la question - *Selon vous, qu'est-ce qu'un comportement d'indiscipline ?* - un panel de réponses a été obtenu (cf. Annexe H, tableaux 7 et 8). Afin d'en simplifier leur traitement, un regroupement de ces réponses en différentes catégories (cf. Tableau 3) a été nécessaire. Le nombre d'enseignants et d'élèves ayant répondu dans ces catégories est également indiqué dans le tableau 3.

Catégories de comportements d'indiscipline	Enseignants		Elèves	
	Nombre	Pourcentage [%]	Nombre	Pourcentage [%]
<i>Contre morale/règles/autorité</i>	21	47,7	29	28,4
<i>Irrespect</i>	6	13,6	37	36,3
<i>Atteinte à autrui/danger</i>	14	31,8	24	23,5
<i>Mal-être</i>	2	4,5	0	0
<i>Ne sait pas</i>	0	0	1	0,9
<i>“quelque chose de pas bien”</i>	0	0	5	4,9
<i>Autre</i>	1	2,3	6	5,9
Total	44	100	102	100

Tableau 3 : Tableau regroupant les différentes catégories émergées des réponses à la question ouverte - *Selon vous, qu'est-ce qu'un comportement d'indiscipline ?* - ainsi que le nombre et le pourcentage d'enseignants et d'élèves correspondants.

Dans ce tableau, nous observons que les enseignants et les élèves ont plus tendance à définir un comportement d'indiscipline comme un comportement qui va à l'encontre de la morale en général, d'un règlement ou de l'autorité. La notion d'irrespect envers un enseignant, un élève ou l'école, ainsi que l'atteinte et/ou la mise en danger d'autrui, est également décrite par les deux groupes avec une tendance plus prononcée chez les élèves pour la notion d'irrespect. En effet, la notion d'irrespect apparaît plus chez les élèves par rapport aux enseignants, contrairement aux deux autres catégories. Un enseignant mentionne que le comportement d'indiscipline est lié à un mal-être chez l'élève, ce qui n'est pas retrouvé chez

les élèves. Enfin, les élèves ont montré plus de difficulté que les enseignants à décrire le comportement d'indiscipline avec leurs propres mots. Ainsi, six des réponses des élèves ont été classées dans les catégories *ne sait pas*, « *quelque chose de pas bien* » et *autre* (hors sujet).

6. Discussion

Notre travail de recherche nous a permis de répondre à notre question de recherche et de valider ou invalider nos hypothèses. Des éléments auxquels nous ne nous attendions pas ont également été mis en lumière et ont permis d'engendrer naturellement de nouveaux questionnements. Ces derniers seront alors abordés dans la conclusion.

Il a été premièrement observé la présence d'une tendance générale, et ce dans chaque catégorie testée, exposant les comportements perçus comme étant les plus graves, ceux relatifs à toute forme de violence ou d'atteinte à autrui (*violence physique et morale, harcèlement scolaire* ainsi que *vandalisme*). Ceci pourrait être expliqué par le fait que ces comportements sont punis par la loi.

Concernant la perception des comportements d'indiscipline, ils sont perçus différemment entre le corps enseignant et les élèves du secondaire I. Bien que seuls trois comportements sur seize ont été significativement différents ($p < 0.05$), la tendance générale montre une différence de perception entre les deux groupes, ce qui vérifie notre première hypothèse, qui est *La perception du degré de gravité du comportement d'indiscipline diffère entre le corps enseignant et les élèves du secondaire I*. En effet, de manière générale, les enseignants ont tendance à juger plus sévèrement les comportements d'indiscipline. C'est le cas pour 11 comportements sur 16. Cet effet peut être expliqué par le fait que les élèves semblent être moins dérangés par les comportements d'indiscipline. La présence d'une différence entre les adultes et les jeunes au niveau cognitif pourrait être un élément expliquant ces différences de perception. En effet, un adolescent présente un cerveau toujours en développement et n'a donc pas les mêmes perceptions et analyses de situations qu'un adulte (Spear, 2008). Quant aux comportements ayant une différence significative, il n'y a pas vraiment de regroupement facilement identifiable. En effet, nous n'arrivons ni à regrouper par rapport à l'aspect légal, ni par rapport au seuil de gravité. Ainsi, si nous reprenons chaque comportement significativement différent, à commencer par le comportement qui a la valeur p la plus petite, à savoir *sortir du périmètre scolaire* ($p = 0.000001$), une telle différence pourrait

être expliquée par le fait que l'enseignant est conscient qu'il est responsable de l'élève et des conséquences en cas de problèmes. Il perçoit le risque tandis que l'élève qui se rend à l'école, en ville ou au sport, seul, ne perçoit pas le problème de la responsabilité scolaire en cas d'incident. Quant à la *crise de rage*, l'enseignant se sent probablement démuni lorsque cela arrive et évalue de façon plus grave ce comportement, car il se pourrait que son regard soit porté par rapport à la gestion qu'il va devoir faire de la situation. Dans le registre des violences, il n'y a pas de différence significative entre le *harcèlement scolaire* et la *violence physique*. En revanche, une différence est relevée quant à la *violence morale* qui est perçue plus gravement chez les enseignants. Ceci pourrait être expliqué par le fait qu'un adolescent ne se rend pas forcément compte de l'impact de ses mots, qui peuvent être tout aussi, voire plus blessant que de la violence physique. Les autres comportements tels que *insolence*, *bavardage*, *oubli* et *crise de rage* ont un impact direct dans la classe et sur la gestion de la classe de l'enseignant ce qui peut expliquer pourquoi on a une différence de perception significative.

Concernant les résultats entre enseignants novices et expérimentés, nous constatons qu'il n'y a pas de différence significative au sein des enseignants. Cependant, la tendance qui suit a été remarquée. Les trois comportements suivants, *violence morale*, *refus d'obéir au règlement de classe* et *consommation de substances illicites*, ont un degré de gravité égal. Les comportements tels que *arrivées tardives*, *tricherie*, *crise de rage* et *bavardages* ont été perçus plus gravement par les enseignants novices. Ces comportements dérangent le climat de classe. Étant donné que les enseignants novices remarquent un décalage entre ce qui est appris lors de leur formation et ce qu'ils découvrent sur le terrain (Prairat, 2008), la gestion de classe est la source principale de difficultés et cela les préoccupe fortement. Ces difficultés peuvent mener à une perte de contrôle de la classe et par conséquent à des problèmes de discipline (Johnson, Johnson, & Holubec, 1994). C'est donc probable que les enseignants novices évaluent différemment ces comportements pour ces raisons. Concernant le comportement *bavardage* perçu légèrement plus grave par les enseignants novices, plusieurs questionnements et hypothèses ont émergé. Il est possible qu'en début de carrière le jeune enseignant présente une moins bonne gestion de classe, ce qui engendrerait des bavardages, perturbant par conséquent le climat de classe et dérangeant le jeune enseignant. À l'inverse, les enseignants plus expérimentés gèreraient alors mieux la gestion de classe et/ou toléreraient les bavardages plus facilement. En effet, Legault (2001) décrit dans son étude que la perception des problèmes de discipline va varier en fonction de différents aspects, à savoir la tolérance de l'enseignant, le

cadre établi en classe, le moment de la journée et le type d'activité. Un autre comportement qui nous a interpellé est la *tricherie*. Lors d'un acte de tricherie, l'élève se voit attribuer la note 1. Il est probable que les enseignants non expérimentés jugent cette sanction comme lourde (répercussions sur la réussite scolaire, la relation avec les parents, la confiance, etc.) et donc perçoivent ce comportement comme grave. Avec la sagesse de l'enseignant expérimenté, avec le recul par rapport à l'impact d'une très mauvaise note, et sachant que cela peut arriver, ce comportement serait alors perçu de façon moins grave.

Au vu des difficultés rencontrées par les enseignants novices documentés dans la littérature (Chouinard, 1999 ; Maslach et al., 2001 ; Tsigilis et al., 2011), il était attendu qu'il y ait une différence significative entre les deux groupes d'enseignants. Par conséquent, l'hypothèse n'est pas vérifiée en termes de résultat statistique, mais la tendance semble tout de même aller dans son sens. Ce résultat non significatif pourrait être expliqué par le fait que la catégorie des enseignants novices allait de 0 à 5 ans d'expérience. Au cours de ces 5 années, un enseignant a le temps de mettre en place des actions pour gérer sa classe. De plus, un enseignant a, par le passé, réalisé des stages pendant sa formation et dans la plupart des cas effectué des remplacements. Ainsi, il aurait été intéressant de réduire la catégorie d'années d'expérience à 2 ans ou moins par exemple.

En ce qui concerne la comparaison entre les deux voies scolaires, c'est la voie pré-gymnasiale qui montre une tendance générale vers une perception du niveau de gravité des comportements sortant du cadre légal suisse plus élevée. Les VG, quant à eux, notent plus gravement les comportements sortant du cadre scolaire (*arrivée tardive, devoir non fait, oubli, bavardages*). Le fait que ces élèves soient plus souvent sanctionnés sur ces comportements que les VP (Cattaneo, 2016), fait confirmé par notre expérience, pourrait expliquer pourquoi les VP les considèrent comme plus graves. Enfin, reflétant la tendance générale, les trois comportements : *absences injustifiées, consommation de substances illicites* et *sortir du périmètre scolaire* sont perçus de manière significativement plus grave par les VP.

Quant aux données qualitatives, et comme mentionné au chapitre 4.4, la question ouverte - *Quel autre comportement s'apparente à de l'indiscipline ?* - n'a soulevé aucun autre comportement d'indiscipline que ce qui avait été proposé dans notre questionnaire. Cette constatation est très importante pour notre travail, cela indiquerait en effet que notre questionnaire a été exhaustif. L'autre question ouverte - *Selon vous, qu'est-ce qu'un comportement d'indiscipline ?* - , quant à elle, a montré un ensemble important de réponses.

Les élèves et les enseignants ont tendance à définir un comportement d'indiscipline comme un comportement qui va à l'encontre de l'autorité, d'un règlement ou de la morale. Il est intéressant de noter que ces mots reprennent les deux catégories que nous avons identifiées lors de l'analyse globale des résultats (cf. Figure 1) à savoir le cadre légal suisse et le règlement scolaire. Il est intéressant de noter que la notion de respect ressort dans les deux groupes, mais qu'elle est très marquée dans les réponses des élèves (36,3 % chez les élèves et 13,6 % chez les enseignants). Les élèves semblent être beaucoup plus sensibles à la notion de respect. Selon l'étude de Rousseau, Deslandes, & Fournier (2009) les élèves ont indiqué que le manque de respect était un facteur déterminant dans la non-confiance entre élèves et enseignants, ce qui a un impact sur la qualité de leur relation et sur la réussite scolaire. La notion de morale/règles/autorité est beaucoup plus ressortie chez les enseignants (47,7 %) par rapport aux élèves (28,4 %). Et le concept d'atteinte à autrui et de danger est également plus ressorti du côté des enseignants (31,8 % vs 23,5 %). Il est intéressant de souligner que ces deux dernières catégories coïncident avec la définition d'un comportement d'indiscipline décrit dans la littérature (cf. chapitre 2.4.1), à savoir qu'il est décrit comme un comportement allant à l'encontre des règles, perturbant l'apprentissage et mettant en danger la sécurité physique et psychologique de l'élève lui-même et/ou celles des autres (Romano, 1993 ; Shrigley, 1979). Deux enseignants ont relevé l'aspect de mal-être, élément qui n'a pas été mentionné du côté des élèves. Cette notion a peu été soulevée (4,5 %) car il s'agirait plutôt d'une interprétation de la cause d'un comportement d'indiscipline plutôt que d'une définition. Nous constatons enfin que les élèves ont parfois de la peine à décrire ce qu'est un comportement d'indiscipline, malgré le fait qu'ils ont eu de nombreux exemples dans la première question du formulaire.

7. Conclusion

La période de l'enfance et de l'adolescence est une période des plus intenses pour les jeunes. Non seulement soumis à des chamboulements hormonaux, ils se trouvent en plein apprentissage de la vie en communauté, en dehors du cercle familial. Certains jeunes auront pu profiter de conseils avisés de leurs parents, tandis que d'autres en auront manqué. En dehors des parents, les adultes rencontrés sur le chemin de la vie, à commencer par leurs enseignants, seront heureusement présents pour les aider à traverser ce moment ainsi qu'à comprendre les bases des rapports sociaux avec le plus de ressources possibles. Au cours de notre carrière, nous serons alors inévitablement amenés à côtoyer des jeunes ressentant le besoin de dépasser les

limites fixées par certaines règles ou ne connaissant pas l'existence de certaines de ces limites. À nous de tout faire pour comprendre la ou les source(s) de ces conflits et ce afin de les minimiser.

Notre recherche nous a permis d'explorer une piste qui nous semblait pouvoir expliquer l'existence de ces conflits, à savoir la présence de différentes perceptions du niveau de gravité des comportements d'indiscipline chez les différents partenaires de l'école. Ainsi, à notre question de recherche "Comment sont perçus les comportements d'indiscipline au sein des établissements scolaires du secondaire I ?", ont été mis en exergue des résultats qui gagnent à être soulignés.

Les réponses à la question ouverte - *Selon vous, qu'est-ce qu'un comportement d'indiscipline ?* -, ont mis en avant la notion de respect comme étant une valeur importante pour les élèves. Reflétant les résultats dans la littérature, cette donnée mériterait alors d'être prise plus en considération, en commençant par essayer de comprendre ce que signifie le respect pour eux. Les enseignants, quant à eux, sont plus sensibles à la notion d'atteinte à autrui et à la notion de morale/règle/autorité. Ces concepts concordent avec la définition d'un comportement d'indiscipline cité dans la littérature.

L'enquête réalisée au sein de ces deux établissements a également montré une différence de perception entre toutes les catégories interrogées, que la différence soit significative ou non. D'une part, les résultats significatifs obtenus au sein des catégories "voie générale - voie pré-gymnasiale" et "enseignants - élèves" mettent en avant la possibilité d'un manque de "langage" commun entre les différents partenaires de l'école. Ce manque de compréhension langagière pourrait alors expliquer l'outrage de certaines limites. La tendance retrouvée, cette fois-ci dans chacune des catégories testées, indique que les comportements perçus comme étant les plus graves sont ceux sortant du cadre légal suisse, appuyant ainsi l'idée de l'existence d'un langage commun à tous (Périer, 2015). Enfin, et même si aucun résultat significatif n'a émergé au sein de la catégorie des enseignants, la tendance générale, indiquant certains comportements perçus comme plus grave par les enseignants novices, peut être expliquée par leur faible expérience sur le terrain et/ou par un niveau de tolérance plus faible. En outre, pour en avoir fait l'expérience durant nos premiers pas dans le métier, une difficulté que l'enseignant pourrait rencontrer est l'irréaliste attente de se retrouver en face de jeunes se comportant de manière irréprochable, et ce instantanément. En effet, se trouvant en plein développement et apprentissage de la vie, il est évident que nous sommes là

pour les accompagner, non en leur insufflant des vérités toutes prêtes, mais en prenant le temps de leur expliquer les choses. En effet, beaucoup d'études mettent en avant le sens que les jeunes recherchent dans leur vie et donc dans les tâches qu'ils effectuent chaque jour (Perrenoud, 1993). Tant de fois nous avons en effet entendu des élèves (se) demander à quoi servait l'école. Ils peuvent alors protester un moment si on ne leur explique pas l'utilité de cette institution. C'est alors en ne réagissant pas de la bonne manière en face d'élèves réfractaires, avec comme finalité la non résolution du conflit, que nous avons réalisé que la communication pourrait être une des clés. Ainsi, en prenant le temps de communiquer avec eux, des changements même infimes se feront petit à petit et les rapports en seront immanquablement améliorés. Cette façon de procéder est alors valable également avec les élèves dépassant les limites fixées. Comme exemple, un élève, à plusieurs reprises, a eu un langage inadéquat avec l'une d'entre nous. Il a alors été directement réprimandé sans qu'un temps soit pris afin d'en discuter avec lui. Cela n'a pas manqué, il a recommencé et pour casser le schéma, avant donc l'attribution d'une sanction, il lui a été demandé une explication pour sa réaction. Il a expliqué qu'étant la norme de langage à la maison, cette façon de parler était considérée comme normale pour lui. Un moment a alors été pris avec lui pour discuter, en lui soumettant les conséquences potentielles dans la vie en société, afin qu'il apprécie le fait que la norme en dehors est différente. Étonné, il venait de découvrir une nouvelle règle et, dès ce jour, a changé de comportement. À notre humble avis, nous avons toutes et tous notre perception du bien et du mal, appris certaines règles et pas d'autres. Dans cette perspective, il est normal de devoir s'ajuster et d'apprendre les uns des autres, ce qui ne sera pas évident sans communication. Un décalage de niveau de langue et/ou de culture entre enseignants et élèves peut en effet être source de conflit (Périer, 2015). Les adolescents ont ainsi besoin d'un cadre sécurisant et rassurant mais avant tout de se sentir compris et écoutés. Une classe entière, d'ordinaire très agitée et dépassant quelquefois les limites, a dit à l'une d'entre nous qu'elle était la seule enseignante avec qui ils voulaient faire des efforts car elle avait été la seule ayant pris le temps de leur expliquer les conséquences de manière bienveillante.

Une piste qui pourrait alors améliorer les relations entre les enseignants et les élèves, serait de prendre conscience de ce manque de communication, d'apprendre à développer cette compétence et à l'entretenir. Ceci améliorerait sûrement l'expérience des élèves à l'école, endroit où il passe le plus clair de leur temps. Enfin, la valorisation des bons comportements ou encore la qualité du travail offert sont autant de pistes qui vont pouvoir freiner l'apparition de

problèmes de discipline. Une focalisation devrait toutefois être faite sur les causes des réactions allant à l'encontre du règlement établi. Dans cette étude, nous nous sommes axées sur la façon dont les différents individus ont de percevoir les choses, mais tant d'autres raisons peuvent en expliquer la raison, comme par exemple la présence d'un mal-être chez le jeune.

Malgré des résultats significatifs, nous avons pu constater plusieurs limites à notre travail de recherche. Concernant la littérature, de nombreuses sources existent sur la discipline, les comportements d'indiscipline et la gestion de classe. En revanche, aucun article concernant les perceptions des comportements d'indiscipline n'a été découvert, nous forçant ainsi à nous baser uniquement sur nos résultats. Une autre limite de notre travail porte sur le questionnaire. En effet, les élèves avaient des questions sur le contenu du questionnaire. Certains mots de vocabulaire n'étaient pas clairs pour eux (ex. signification du mot *illicite*). Le comportement *lever la main pour prendre la parole en classe* a été parfois compris comme étant mal écrit, c'est-à-dire, énoncé dans lequel il manquait la forme de négation. Enfin, la nuance entre les deux questions ouvertes n'était pas évidente. Si cette nuance avait été mieux perçue, des éléments de réponses auraient peut-être davantage émergé. Enfin, une limite due à la taille de l'échantillon peut également être dénoncée. La diffusion de nos questionnaires étant en effet limitée aux classes dans lesquelles nous enseignons, le nombre de participants a été limité. Un nombre plus élevé de sujets nous aurait probablement permis d'avoir un plus grand nombre de résultats significatifs augmentant ainsi la qualité des données quantitatives. Nous avons également fait le choix de porter notre regard sur les différences de perception entre élèves et enseignants et au sein de chacun de ces groupes. D'autres catégories pourraient également donner des informations précieuses sur ce sujet, méritant ainsi d'y porter intérêt dans de futures recherches. Le genre en est une mais l'établissement scolaire également. En effet, la politique et le climat de l'établissement ou encore le milieu social sont autant de données qui pourraient avoir une influence sur les différentes perceptions. La fréquence de ces comportements (fait soulevé par un enseignant et deux élèves ; cf. Annexe H, tableau 7/n°43, tableau 8/n°29 et 68) est un indicateur qui pourrait également expliquer les différentes perceptions. Enfin, axer les recherches sur les causes de ces comportements est une perspective qui permettrait une meilleure compréhension des individus en question et ainsi une meilleure gestion de ces derniers.

Pour terminer, le travail de l'enseignant est avant tout de permettre au jeune de s'émanciper avec les bagages nécessaires à la vie d'adulte en communauté. Il est donc de notre

devoir de nous poser les bonnes questions et de chercher des solutions au bon endroit. La question des perceptions prend tout son sens dans un monde où nous vivons chacun notre propre réalité. Pour comprendre la réalité de l'autre, la communication est la seule clé. Être sur la même longueur d'onde, ou du moins comprendre l'autre, adoucit les rapports humains et permet à chacun d'être dans son rôle. Ainsi l'enseignant pourra avoir toute l'opportunité de mettre en place ses cours de façon optimale, agissant alors sur le climat de classe. De ce fait, la stimulation intellectuelle et l'apprentissage de l'élève optimisé, l'élève n'aura peut-être plus, ou moins, l'occasion d'aller contre les règles. Un cercle vertueux alors mis en place, la vie en communauté et le bien-être général de tous n'en seront qu'amélioré.

Bibliographie

- Archambault, J., & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaétan Morin éditeur.
- Astolfi, J. P. (2018). *L'école pour apprendre : L'élève face aux savoirs*. Nanterre : ESF Sciences Humaines.
- Audrin, C., & Hascoët, M. (2021). MSMET. *Analyses quantitatives - cours 10* (MSMET 11-12 - Rôle et méthodologie de recherche en éducation au secondaire I). [Slides PowerPoint]. Moodle.
- Bennacer, H., Darracq, S., & Pomelec, C. (2006). Construction et validation de « l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire » (ÉMCCE). *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 4(72), 85-100. <https://doi.org/10.3917/cips.072.0085>
- Boumard, P., & Marchat J.-F. (1993). *Chahuts, ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris: Armand Colin.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Byer, J. L. (1999). *The effects of students' perceptions of classroom social climate in middle school social studies classes on academic self-concept*. [Dissertation, The University of Southern Mississippi]. ProQuest <https://www.proquest.com/openview/1a4bf847ab6ed21acceada21ac908846/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Cattaneo, C. (2016). *L'utilisation des heures d'arrêt comme sanction disciplinaire au secondaire I*. [Mémoire de Master, Haute école pédagogique du canton de Vaud]. Réro doc. <https://doc.rero.ch/record/305451>
- Charles, C. M. (2004). *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduite* (3ème édition). Bruxelles : De Boeck.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. <https://doi.org/10.7202/032011ar>
- Code civil suisse du 10 décembre 1907 (CC ; RS 210), Accès https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/24/233_245_233/20

[200701/fr/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-24-233_245_233-20200701-fr-pdf-a.pdf](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20070-1_233)

- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392-432). New York : MacMillan Publishing Company.
- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-157. <https://doi.org/10.3917/popu.801.0123>
- Epinoux, N. (2014). *Les compétences sociales et l'apprentissage coopératif au collège : enjeux et perspectives. Apprendre à coopérer pour réaliser un projet collectif en EPS et en Sciences Physiques* [Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux]. Archive ouverte HAL theses. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01168668>
- État de Vaud. (2021). *Tableau de bord de l'enseignement obligatoire 2021*. Accès <https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/departements/departement-de-la-formation-de-la-jeunesse-et-de-la-culture-dfjc/rentree-scolaire-2021-2022/les-chiffres-de-la-rentree-scolaire-2021-2022/tableau-de-bord-de-lenseignement-obligatoire-2021/>
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of education*, 21(4), 363-383. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03173508>
- Friedman, I. A. (2006). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 925-944). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gauthier C., Desbiens, J.-F., & Martineau, S. (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 624-640. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.006>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>

- Jaoul, G., & Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. In *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 162 (1), 26-35. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2003.03.002>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Alexandria: ASCD.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Legault, J. P. (2001). *Gestion de classe et discipline : une compétence à construire*. Québec : Logiques.
- Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) du 7 juin 2011 (LEO ; LOI 400.02). Accès https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire_LEO.pdf
- Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496. <https://doi.org/10.7202/032010ar>
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria: ASCD.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McKee, W. T., & Witt, J. C. (1990). Effective teaching: A review of instructional and environmental variables. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp. 821–846). New York: John Wiley & Sons.
- Microsoft Corporation. (2019). *Microsoft Excel* (Version 16.59) [Computer software].
- Périer, P. (2015). Petits « arrangements » entre mondes dans la classe : L'expérience des professeurs débutants. In P. Rayou éd., *Aux frontières de l'école : Institutions, acteurs et objets* (pp. 65-86). Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes. <https://doi.org/10.3917/puv.rayou.2015.01.0065>
- Perrenoud, P. (1993). Sens du travail et travail du sens à l'école. *Cahiers pédagogiques*, 314(315), 23-27. https://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Sens_du_travail_et_travail_du_sens_a_l_ecole.pdf
- Pourtois, J. P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2008). L'implicite des relations, base de l'éducation familiale. *Éducation et sociétés*, 2(22), 87-96. <https://doi.org/10.3917/es.022.0087>

- Prairat, E. (2008). L'indiscipline scolaire. *Décrire, comprendre et agir [En ligne]*.
<https://disciplines.ac-toulouse.fr/education-physique-et-sportive/system/files/pdf/prairat.pdf>
- Règlement d'application de la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (RLEO ; LOI 400.02.1). Accès
https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/RLEO.pdf
- Rey, B. (2009). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant. Éléments de réflexion et d'action*. Bruxelles : De boeck.
- Romano, G. (1993). La discipline en classe. *Pédagogie collégiale* 7(1), 30-33.
https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21297/romano_07_1.pdf
- Rousseau, N., Deslandes, R., & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193-211.
<https://doi.org/10.7202/039032ar>
- Sénéchal, C., Boudrias, J. S., Brunet, L., & Savoie, A. (2008). L'épuisement professionnel des enseignants en début de carrière. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 14(4), 311-320. [https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30195-9](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30195-9)
- Shrigley, R. L. (1979). Strategies in classroom management. *NASSP Bulletin*, 63(428), 1-9.
<https://doi.org/10.1177/019263657906342801>
- Sieber, M. (2001). *Comment gérer l'indiscipline en classe? : gérer l'indiscipline auprès des élèves hyperactifs, oppositionnels ou provocateurs* [Thèse de Doctorat, Université de Fribourg]. FOLIA Université Fribourg. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/301559>
- Spear, L (2008). Le développement du cerveau et les patterns de conduites typiques pendant l'adolescence (2e partie). *Psychiatr Sci Hum Neurosci* 6, 197–204.
<https://doi.org/10.1007/s11836-008-0070-2>
- Tsigilis, N., Zournatzi, E., & Koustelios, A. (2011). Burnout among physical education teachers in primary and secondary schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 53-58. <https://doi.org/10.1.1.453.9284>
- Walberg, H. J. (1969). Social environment as a mediator of classroom learning. *Journal of Educational Psychology*, 60(6p1), 443-448. <https://doi.org/10.1037/h0028499>

- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of educational research*, 63(3), 249-294.
<https://doi.org/10.3102/00346543063003249>
- Weber, T. R., & Sloan, C. A. (1986). How does high school discipline in 1984 compare to previous decades ?. *The Clearing House*, 59(7), 326-329.
<https://doi.org/10.1080/00098655.1986.9955681>

Annexes

Annexe A : Règlement interne

Paragraphe tiré du règlement interne d'un des deux établissements de la recherche.

18 Sanctions

18.1 En cas de non respect du présent règlement, les élèves sont passibles des sanctions suivantes :

- a) La réprimande.
- b) Les travaux scolaires supplémentaires ou travaux imposés en faveur de l'école. Ces travaux sont en rapport avec les infractions commises et visent en principe leur réparation. Ces travaux ne peuvent pas faire l'objet d'un recours.
- c) Les arrêts. Ils ont lieu en dehors des heures de classe ou, dans les cas graves, le samedi. Les décisions d'arrêts sont sans recours.
- d) La suspension et le renvoi.

Annexe B : Décision 102



Anne-Catherine Lyon

Conseillère d'Etat

Cheffe du Département de la formation
et de la jeunesse du Canton de Vaud

Décision No 102

Accès aux données du système scolaire à des fins de recherche

Dans le but de permettre la réalisation de recherches scientifiques relatives au système scolaire, sans toutefois distraire les écoles de leur mission première et tout en préservant la sphère privée des élèves, des parents et des professionnels de l'école,

La Cheffe du département de la formation et de la jeunesse décide :

Des données de nature pédagogique ou organisationnelle relatives aux scolarités obligatoire et postobligatoire peuvent être mises à disposition des chercheurs conformément aux règles ci-dessous.

1. Nature de la recherche entreprise

a) Pour des recherches institutionnelles, entreprises sous l'autorité de l'institution considérée, (Universités / HEP / Fonds national / associations scientifiques) peuvent être interrogés, de façon proportionnée avec le but visé :

- **les élèves** du Canton,
- **les enseignant-e-s** du Canton,
- **les directeurs-trices** du Canton.

b) Pour des recherches personnelles destinées à l'acquisition d'un titre académique, peuvent être interrogés collectivement ou par groupes :

- **les élèves** d'une classe pendant une période au maximum,
- **les enseignant-e-s** d'un établissement,
- **les directrices et directeurs** d'une région de la scolarité obligatoire, des gymnases ou de la formation professionnelle.

c) Pour des « mémoires professionnels » requis dans le cadre des formations HEP, les données sur la scolarité seront obtenues uniquement pour les élèves de la classe dans laquelle l'étudiant accomplit son stage ou auprès des enseignants de l'établissement concerné. L'accord de la directrice ou du directeur et, pour les élèves de la scolarité obligatoire, celui des parents ou de leurs représentants légaux, est réservé. Au surplus, les dispositions de la loi sur l'information et de son règlement sont applicables.

2. Conditions générales et modalités de la recherche

a) Si des données de l'école obligatoire ou postobligatoire sont mises à disposition ou recueillies aux fins de la recherche, celle-ci doit être approuvée par le département. La compétence à cet effet est déléguée au directeur général de l'ordre d'enseignement concerné. Pour les « mémoires professionnels » requis dans le cadre des formations HEP

mentionnés ci-dessus, l'accord de la directrice ou du directeur et, pour les élèves de la scolarité obligatoire, celui des parents ou de leurs représentants légaux, suffit.

- b) Dans tous les cas, les données recueillies, qu'elles soient relatives aux personnes, aux classes ou aux établissements, sont rendues anonymes afin de garantir leur confidentialité absolue.
- c) L'accord de la directrice ou du directeur est requis si la recherche nécessite de contacter un élève ou d'accéder à une classe ou à un établissement. Le directeur ou la directrice requiert le préavis des enseignant-e-s concerné-e-s.
- d) En principe les élèves participent au plus à un seul projet de recherche par année scolaire.
- e) Le recueil à des fins de recherche de données spécifiques à des élèves est réalisé sur une base volontaire et avec l'accord écrit des personnes intéressées ou de leurs représentants légaux.
- f) Le recueil de données auprès des professionnel-les de l'école est réalisé sur une base volontaire et ne peut porter que sur des thèmes relatifs à leurs pratiques professionnelles.

Les présentes directives entrent en vigueur immédiatement.

La Cheffe du Département



Anne-Catherine LYON

Lausanne, le 1^{er} mai 2006

Annexe C : Courriel destiné aux directeurs des EPS

Monsieur le Directeur,

Étudiante à la HEP en 2^{ème} année de Master, je suis en stage A dans votre établissement sous la supervision de Monsieur [nom du praticien formateur]. Je réalise mon mémoire professionnel sur le thème des comportements d'indiscipline au secondaire I. Ce travail est réalisé en duo/collaboration avec ma collègue Jeanne Kissling, actuellement en formation dans l'établissement scolaire de [lieu de l'établissement scolaire].

De notre question de recherche « Comment sont perçus les comportements d'indiscipline au sein des établissements scolaire du secondaire I? », nous émettons deux hypothèses :

- La perception du degré de gravité du comportement d'indiscipline diffère entre le corps enseignant et les élèves du secondaire I.
- La signification du comportement d'indiscipline diffère au sein du corps enseignant, selon les années d'expérience, et au sein des élèves, selon les voies scolaires.

Pour répondre à notre question de recherche, nous souhaitons faire passer un questionnaire aux doyens, enseignants et élèves de nos établissements scolaires respectifs. En regard du point 1.c) de la décision numéro 102 datant du 1^{er} mai 2006 de Madame Anne-Catherine Lyon, nous nous permettons de vous demander votre accord. Nous vous mettons en pièces jointes le questionnaire destiné aux enseignants/doyens ainsi que celui destiné à nos élèves (les classes concernées à [lieu de l'établissement scolaire] sont les deux classes dans lesquelles j'enseigne les sciences : [noms des classes]).

En restant à disposition pour tout complément d'information, et en vous remerciant d'avance pour votre confiance, nous vous prions d'agréer, Monsieur le Directeur, nos meilleures salutations.

Jennifer Gygli

NB : le courriel a été adapté pour la situation de Jeanne Kissling

Annexe D : Courriel destiné aux enseignants des EPS

Cher·e·s collègues,

Je me permets de vous contacter, car j'ai besoin de vous dans le cadre de mon travail de Master. Vous m'avez sûrement déjà croisée à la salle des maître, pour ceux-elles qui ne me connaissent pas encore, je suis étudiante à la HEP en 2^{ème} années de Master, et je suis en stage A (sciences), sous la supervision de Monsieur [nom du praticien formateur]. Je réalise mon mémoire professionnel sur le thème des comportements d'indiscipline au secondaire I et ma question de recherche est la suivante : « Comment sont perçus les comportements d'indiscipline au sein des établissements scolaires du secondaire I? ».

Je suis consciente que cette fin d'année est chargée mais je vous serais très reconnaissante si vous pouviez répondre, avant le 31 décembre, à ce petit questionnaire qui est anonyme, court (7 questions) et qui ne devrait pas vous prendre plus de 5 minutes.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf0Kjyrwxb2pSTrZfeYnIWRRePDaU3p7KHIO3ybTWiCvfbw42w/viewform?usp=sf_link

Je vous remercie d'avance pour votre confiance et votre participation. N'hésitez pas à me contacter si vous souhaitez un complément d'information. Je vous prie d'agréer, cher·e·s collègues, mes meilleures salutations,

Jennifer Gygli

Annexe E : Lettre destinée aux parents des élèves

Chers parents,

Étudiante à la HEP en 2^{ème} année de Master, j'enseigne les sciences dans la classe de votre enfant, sous la supervision de Monsieur [nom du praticien formateur], enseignant et doyen. Je réalise mon mémoire professionnel sur le thème des comportements d'indiscipline au secondaire I où ma question de recherche est la suivante : « Comment sont perçus les comportements d'indiscipline au sein des établissements scolaire du secondaire I? ».

Pour répondre à ma question de recherche, je souhaiterais faire passer un questionnaire aux doyens, enseignants et élèves de l'établissement scolaire de [nom de l'établissement]. Le questionnaire est court (5-10 minutes), anonyme, et sera fait en classe. J'ai reçu l'accord du directeur et je vous prierais de bien vouloir me retourner ce document daté et signé, seulement si vous ne souhaitez pas que votre enfant participe au questionnaire, avant le **jeudi 9 décembre 2021**.

Je vous remercie d'avance pour votre confiance et je reste à disposition pour tout complément d'information. Je vous prie d'agréer, chers parents, mes meilleures salutations,

Jennifer Gygli



.....
Je ne souhaite pas que mon enfant réponde au questionnaire de recherche.

Date : Signature :

NB : les courriels ont été adapté à la situation de Jeanne Kissling

Annexe F : Questionnaire version enseignants

N°	Questions enseignants	Réponses
1	Sur une échelle de 0 à 5 (où 0 = pas de comportement d'indiscipline, 1 = pas grave et 5 = très grave), notez selon vous, la gravité de ces comportements ?	Arrivée tardive Refus de travailler Tricherie Harcèlement scolaire Crise de rage Devoir non fait Insolence Bavardages Violence morale Refus d'obéir au règlement de classe Absences injustifiées Lever la main pour prendre la parole Consommation de substances illicites Vandalisme Oubli (devoirs, matériel) Sortir du périmètre scolaire Violence physique
2	Selon vous, qu'est-ce qu'un comportement d'indiscipline ?	<i>à développer</i>
3	Selon vous, quel autre comportement s'apparente à de l'indiscipline ?	<i>à développer</i>
4	Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?	<input type="checkbox"/> 20 - 30 ans <input type="checkbox"/> 31 - 40 ans <input type="checkbox"/> 41 - 50 ans <input type="checkbox"/> 51 - 60 ans <input type="checkbox"/> 61 ans et plus
5	Combien d'années d'expériences avez-vous dans l'enseignement au secondaire I ?	<input type="checkbox"/> moins de 5 ans <input type="checkbox"/> 5 à 15 ans <input type="checkbox"/> 16 à 25 ans <input type="checkbox"/> 26 à 35 ans <input type="checkbox"/> 35 ans et plus
6	Dans quelle(s) classe(s) avez-vous déjà enseigné ?	<input type="checkbox"/> 9VP <input type="checkbox"/> 9VG <input type="checkbox"/> 10VP <input type="checkbox"/> 10VG <input type="checkbox"/> 11VP <input type="checkbox"/> 11VG <input type="checkbox"/> Autre : <i>à développer</i>
7	Quelle(s) branches enseignez-vous ?	<input type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Allemand <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Mathématiques <input type="checkbox"/> Sciences de la nature

Annexe G : Questionnaire version élèves

N°	Questions élèves	Réponses
1	Sur une échelle de 0 à 5 (où 0 = pas de comportement d'indiscipline, 1 = pas grave et 5 = très grave), note selon toi, la gravité de ces comportements ?	Arrivée tardive Refus de travailler Tricherie Harcèlement scolaire Crise de rage Devoir non fait Insolence Bavardages Violence morale Refus d'obéir au règlement de classe Absences injustifiées Lever la main pour prendre la parole Consommation de substances illicites Vandalisme Oubli (devoirs, matériel) Sortir du périmètre scolaire Violence physique
2	Selon toi, qu'est-ce qu'un comportement d'indiscipline ?	<i>à développer</i>
3	Selon toi, quel autre comportement s'apparente à un comportement d'indiscipline ?	<i>à développer</i>
4	Dans quelle tranche d'âge te situes-tu ?	<input type="checkbox"/> Moins de 13 ans <input type="checkbox"/> 13 ans <input type="checkbox"/> 14 ans <input type="checkbox"/> 15 ans <input type="checkbox"/> 16 ans et plus
5	Dans quelle année scolaire es-tu ?	<input type="checkbox"/> 9S <input type="checkbox"/> 10S <input type="checkbox"/> 11S
6	Dans quel degré es-tu ?	<input type="checkbox"/> Voie générale (VG) <input type="checkbox"/> Voie pré-gymnasiale (VP)

Annexe H : Tableaux récapitulatifs des résultats

Tableau 4 : Degrés moyens de la perception de gravité d'un comportement d'indiscipline selon le statut : enseignant et élève.

Comportement d'indiscipline	Voie scolaire	N	Moyenne	Écart-type
Arrivée tardive	Enseignant	44	1,52	0,88
	Élève	102	1,4	0,79
Oubli (devoirs, matériel)	Enseignant	44	1,75	1,01
	Élève	102	1,15	0,98
Devoir non fait	Enseignant	44	1,91	0,98
	Élève	102	1,75	1,04
Absences injustifiées	Enseignant	44	2,61	1,47
	Élève	102	2,26	1,37
Refus de travailler	Enseignant	44	3,45	1,21
	Élève	102	3,55	1,18
Tricherie	Enseignant	44	3,41	1,35
	Élève	102	3,78	1,28
Insolence	Enseignant	44	3,98	0,95
	Élève	102	3,47	1,27
Bavardages	Enseignant	44	1,93	1,13
	Élève	102	1,25	0,93
Refus d'obéir au règlement de classe	Enseignant	44	3,91	0,94
	Élève	102	3,27	1,26
Crise de rage	Enseignant	44	3,63	1,28
	Élève	102	3,17	1,36
Vandalisme	Enseignant	44	4,39	1,13
	Élève	102	4,28	1,07
Violence morale	Enseignant	44	4,43	1,15

	Élève	102	3,92	1,29
Consommation de substances illicites	Enseignant	44	4,02	1,44
	Élève	102	4,27	1,37
Sortir du périmètre scolaire	Enseignant	44	3,02	1,21
	Élève	102	1,82	1,42
Violence physique	Enseignant	44	4,57	1
	Élève	102	4,55	0,98
Harcèlement scolaire	Enseignant	44	4,66	0,95
	Élève	102	4,75	0,85
Lever la main pour prendre la parole	Enseignant	44	0,98	1,13
	Élève	102	1,27	1,44

Tableau 5 : Degrés moyens de la perception de gravité d'un comportement d'indiscipline selon l'ancienneté : 5 années et plus d'enseignement et moins de 5 années d'expérience.

Comportement d'indiscipline	Voie scolaire	N	Moyenne	Écart-type
Arrivée tardive	>5 ans	34	1,50	0,93
	<5ans	10	1,60	0,70
Oubli (devoirs, matériel)	>5 ans	34	1,74	1,02
	<5ans	10	1,80	1,03
Devoir non fait	>5 ans	34	1,97	1,03
	<5ans	10	1,70	0,82
Absences injustifiées	>5 ans	34	2,71	1,51
	<5ans	10	2,30	1,34
Refus de travailler	>5 ans	34	3,59	1,13
	<5ans	10	3,00	1,41
Tricherie	>5 ans	34	3,26	1,42

	<5ans	10	3,90	0,99
Insolence	>5 ans	34	4,15	0,93
	<5ans	10	3,40	1,07
Bavardages	>5 ans	34	1,91	1,06
	<5ans	10	2,00	1,41
Refus d'obéir au règlement de classe	>5 ans	34	3,91	0,93
	<5ans	10	3,90	0,99
Crise de rage	>5 ans	34	3,62	1,28
	<5ans	10	3,70	1,34
Vandalisme	>5 ans	34	4,53	0,90
	<5ans	10	3,90	1,66
Violence morale	>5 ans	34	4,44	1,02
	<5ans	10	4,40	1,58
Consommation de substances illicites	>5 ans	34	4,03	1,38
	<5ans	10	4,00	1,70
Sortir du périmètre scolaire	>5 ans	34	3,15	1,21
	<5ans	10	2,60	1,17
Violence physique	>5 ans	34	4,62	0,78
	<5ans	10	4,40	1,58
Harcèlement scolaire	>5 ans	34	4,65	0,95
	<5ans	10	4,70	0,95
Lever la main pour prendre la parole	>5 ans	34	1,00	1,13
	<5ans	10	1,10	1,29

Tableau 6 : Degrés moyens de la perception de gravité d'un comportement d'indiscipline selon la voie scolaire : voie générale (VG) et voie pré-gymnasiale (VP).

Comportement d'indiscipline	Voie scolaire	N	Moyenne	Écart-type
Arrivée tardive	VG	44	1,45	0,82
	VP	58	1,36	0,77
Oubli (devoirs, matériel)	VG	44	1,20	0,95
	VP	58	1,10	1
Devoir non fait	VG	44	1,78	1,05
	VP	58	1,74	1,04
Absences injustifiées	VG	44	1,93	1,26
	VP	58	2,52	1,4
Refus de travailler	VG	44	3,45	1,41
	VP	58	3,62	0,99
Tricherie	VG	44	3,70	1,49
	VP	58	3,84	1,11
Insolence	VG	44	3,48	1,3
	VP	58	3,47	1,26
Bavardages	VG	44	1,3	0,98
	VP	58	1,22	0,9
Refus d'obéir au règlement de classe	VG	44	3,11	1,41
	VP	58	3,4	1,12
Crise de rage	VG	44	3,02	1,44
	VP	58	3,28	1,3
Vandalisme	VG	44	4,05	1,35
	VP	58	4,47	0,75
Violence morale	VG	44	3,98	1,44
	VP	58	3,88	1,19

Consommation de substances illicites	VG	44	3,86	1,6
	VP	58	4,59	1,08
Sortir du périmètre scolaire	VG	44	1,5	1,19
	VP	58	2,07	1,53
Violence physique	VG	44	4,48	1,19
	VP	58	4,60	0,79
Harcèlement scolaire	VG	44	4,73	1,06
	VP	58	4,78	0,65
Lever la main pour prendre la parole	VG	44	1,5	1,58
	VP	58	1,10	1,31

Tableau 7 : Réponses des enseignants à la question ouverte - *Selon vous, qu'est-ce qu'un comportement d'indiscipline ?*

Catégorie « Contre morale/règles/autorité »	
1	Refus volontaire face à une demande ou sollicitation de la figure d'autorité
2	Comportement inadéquat, inapproprié qui fait encourir des sanctions.
3	Une entrave à la vie en société, qui va à l'encontre des valeurs morales
4	Un comportement qui s'inscrit en opposition à l'autorité de l'enseignant ou de l'institution scolaire
5	Désobéir aux règles/règlements
6	C'est un comportement qui va à l'encontre des règles qui permettent un bon déroulement du cours.
7	Un comportement qui sort de la norme attendue selon le règlement de l'établissement.
8	Dépassement du cadre d'élève, par ce que l'élève fait, ne fait pas, montre, laisse penser, etc.
9	Ne pas suivre les règles établies.
10	Un comportement d'indiscipline est le non-respect des règles de classe ou des règles de vie qui sont nécessaires pour un climat de sécurité pour les élèves à l'école.
11	Tout ce qui déroge au cadre mis en place par l'enseignant pour assurer le bon fonctionnement de son cours, et accessoirement de l'ambiance de classe.
12	<p>L'indiscipline est une attitude de contestation de l'autorité.</p> <p>Si l'autorité en question est légitime, adaptée, acceptable, il faut faire en sorte qu'elle soit comprise et respectée. Dans le cas contraire, ce n'est pas de l'indiscipline mais une saine réaction, parfois maladroite, mais salutaire quand même !</p> <p>Il n'est certainement pas nécessaire de diaboliser les petits écarts qui permettent aussi à un adolescent de s'affirmer.</p> <p>Et toujours se souvenir que l'occasion fait le larron (tricher si le risque d'être pris est faible, sortir de la cour si la surveillance est déficiente, bavarder si le prof fait semblant de pas voir, ...).</p> <p>Dans le cadre scolaire, je pense qu'il faut chercher à comprendre ce qui provoque des "comportements d'indiscipline" chez un élève. Si les sanctions prévues permettent généralement de remettre dans le droit chemin la plupart des élèves qui commettent ce genre d'indiscipline, ces sanctions peuvent se révéler dans certaines situations totalement contre-productives. Dans ces cas, le lien doit être priorisé, les causes identifiées s'il y en a, des aides apportées à l'élève, des alternatives éventuellement proposées à l'élève et laisser du temps au temps pour que les choses se calment, s'apaisent, se réparent.</p>
13	Un comportement qui sort du cadre voulu ou fixé par l'établissement et l'enseignant.
14	Dépasser les limites
15	Un comportement d'indiscipline est pour moi quelqu'un qui n'obéit pas et qui conteste l'autorité. Mais il est vrai que lorsque les élèves ne font pas leurs devoirs, arrivent en retard, oublient leur matériel, bavardent, ... c'est une sorte de manque de respect pour l'enseignant et un manque de discipline face au travail. Mais je ne mets pas ça dans le "même panier" que quelqu'un qui refuse de travailler, qui est arrogant et désagréable.
16	C'est le non-respect des règles qui font que le vivre ensemble est possible en classe.
17	Non-respect des règles fixées par l'établissement et des règles de savoir vivre

18	Un comportement qui enfreint les règles de l'école et qui va au-delà de ce qui est socialement acceptable (p. ex. insultes ou geste violent)
19	Ne pas obéir
20	Lorsqu'un élève refuse qqch qui lui est demandé (enlever sa capuche, faire ses exercices), ou répond à l'enseignant.
21	C'est un comportement qui sort du cadre défini par le règlement de l'établissement scolaire et qui sort du cadre défini par les règles mises en place par l'enseignant en classe. C'est un comportement qui perturbe le déroulement du cours et qui perturbe l'apprentissage de l'élève indiscipliné et du reste de la classe. Cela peut aussi être un appel à l'aide ou un besoin d'attention de l'élève concerné.
Catégorie « Irrespect »	
22	Tout comportement irrespectueux, soit à l'égard de ses camarades, de ses enseignants, du matériel ou de l'institution scolaire
23	Comportement qui fait montre d'irrespect de manière générale (personnes, institution, ...)
24	Non-respect des autres élèves et de l'enseignant
25	Un manque de respect envers la classe, l'enseignant ou l'école dans sa globalité, voire des violences aussi bien morales que physiques.
26	Selon moi, un comportement d'indiscipline est principalement le fait de ne pas respecter les autres et soi-même, de mettre en danger physique et/ou en danger psychologique. Bref le non-respect !
27	Ne pas respecter ses pairs, le corps enseignant, le matériel et les lieux de vie, le règlement (lois et directives) et ... le bon sens.
Catégorie « Atteinte à autrui/danger »	
28	Un comportement qui met en danger/blesse (moralement et physiquement) l'élève en question ou d'autres élèves, mais aussi qui empêche le groupe classe de travailler et nuit au bien-être d'autres élèves.
29	Pour moi, c'est lorsqu'un élève se met en danger ou autrui lorsque c'est grave, que l'élève ne peut pas se réguler même avec l'aide d'un adulte. Il y a des comportements d'indiscipline pas grave lorsque le cadre n'est pas respecté mais qu'il-elle arrive à se réguler, qu'une relation efficace et respectueuse avec les adultes et les autres élèves peuvent être conservées.
30	Lorsque ça porte atteinte au matériel au règlement à soi-même aux autres.
31	Tout comportement qui perturbe un climat de classe propice aux apprentissages.
32	Comportement inadéquat qui dérange le bon déroulement de la leçon et empêche d'avoir un climat serein et agréable pour tous. Comportement générant un climat de malaise, d'insécurité ou d'agressivités. Comportement qui empiète sur la liberté des autres.
33	Comportement empêchant le fonctionnement dans un groupe et impliquant le bien-être des membres du groupe.
34	Un comportement qui perturbe le bon déroulement de la classe.
35	Un comportement qui dérange le travail des autres et le sien propre.
36	Tout comportement qui nuit au travail scolaire de l'élève, de ses camarades, à la possibilité d'enseigner pour l'enseignant ainsi que toute atteinte physique ou psychologique envers les autres (élèves ou enseignants).
37	Un comportement qui nuit à la vie en communauté à l'école, au respect des autres et de soi, à l'objectif d'apprentissage.
38	Un comportement qui dérange l'enseignant.
39	Un comportement qui empêche le reste du groupe (maître et/ou élèves) de travailler.
40	Un comportement qui empêche la classe de travailler.

41	Un comportement qui empêche le cours de se dérouler dans de bonnes conditions ou un comportement qui nuit aux apprentissages.
Catégorie « Mal-être »	
42	La trace d'un mal-être, quelque chose à considérer comme un symptôme.
43	C'est un comportement qui va perturber le climat de classe, qui va empêcher le déroulement du cours, qui va à la fois pénaliser l'élève perturbateur et le reste des autres élèves. C'est un comportement qui montre une souffrance ou un malaise, camouflé sous de la violence verbale ou physique ou sous le non-respect volontaire des règles de vie de la classe ou du règlement de l'école. Cependant dans la liste ci-dessus, un critère manque : celui de la fréquence. Si un élève oublie son matériel ou ne fait pas ses devoirs, ou arrive en retard de temps, pas de soucis. Si cela devient fréquent et répétitif (plusieurs fois dans le mois ou la semaine) alors il y a lieu de s'inquiéter.
Catégorie « Autre »	
44	Ne pas pouvoir entrer (différent de "faire partie") dans un groupe afin de le faire avancer.

Tableau 8 : Réponses des élèves à la question ouverte - *Selon vous, qu'est-ce qu'un comportement d'indiscipline ?*

Catégorie « Contre morale/règles/autorité »	
1	Tout ce qui n'est pas justifié.
2	C'est quand on ne respecte pas les règles.
3	Un comportement indiscipliné est de ne pas obéir au règlement.
4	Ne pas respecter les règles.
5	Ne pas lever la main pour aller se moucher.
6	Si on fait n'importe quoi et que on est méchant.
7	L'indiscipline est souvent quand quelqu'un ne respecte pas une règle publique.
8	De faire qqch contre le règlement scolaire.
9	Comportement non réglementaire, comportement violent physiquement et mentalement.
10	Faire tous ce que l'on veut.
11	Ne pas respecter un règlement.
12	Se moque des autres, parler sans avoir la parole.
13	Pour moi c'est de pas respecter les règles du collège ou de classe.
14	Ne pas obéir.
15	Quelqu'un qui ne respecte pas les règles de la société.
16	Quand on ne respecte pas les règle.
17	C'est qu'on tu ne respectes pas les règles.
18	Quand on te demande de faire quelque chose que tu ne veux pas le faire.
19	Moi je pense qu'avoir des arrivées tardives des devoir non fais c'est de l'indiscipline.
20	Quelqu'un qui ne respecte pas les consignes qui sont donner.
21	De ne pas obéir et de ne pas respecter l'enseignement.
22	Que les personnes ne veulent pas faire ce que les profs veulent.
23	C'est une personne qui ne suit pas les règles données.
24	Ne pas faire ce que la prof dit et de parler mal ou autre.
25	Quand on désobéit aux règles du collège.
26	Un comportement enfreignant le règlement scolaire et le règlement imposé par l'instituteur/trice.
27	De faire qqch contre le règlement scolaire.
28	Une situation où l'élève enfreint le règlement scolaire ou ne respecte pas son prof.
29	Selon moi, cela est un comportement qui est inadéquat dans le cadre scolaire, souvent un refus de discipline pas très grave comme quelques bavardages, arrivés tardives, oublis, refus de travailler mais qui peut devenir grave si répété trop fréquemment.

Catégorie « Irrespect »	
30	Être insolant avec la/le prof refuser de travailler.
31	Le non-respect entre profs-élèves.
32	C'est quand on n'écoute pas le prof.
33	Pas de respect.
34	Irrespect envers les autres.
35	Un comportement irrespectueux envers qqn ou qqch.
36	Répondre au prof, ne pas écouter.
37	Manque de respect.
38	Ne pas respecter les profs et ses camarades, parler sans arrêts pendant le cours. Ne pas écouter le prof.
39	Ne pas respecter les professeurs et ses camarades, ne pas toujours parler pendant les cours.
40	Selon moi, le manque de respect et la violence relèvent de l'indiscipline.
41	Quelqu'un qui n'a simplement aucun respect pour tout le monde appart lui.
42	De l'irrespect.
43	De l'irrespect.
44	Le non-respect, les moqueries, le harcèlement, le vandalisme, les insultes, le jugement, tous.
45	Ne pas respecter les autres et l'environnement.
46	Mal parler au prof.
47	Qui n'écoute pas.
48	Manquer de respect au prof et au élèves.
49	Pour moi sais d'insulter un prof leur manquer de respect.
50	D'insulter un prof.
51	Le manque de respect aux personnes plus veille que nous.
52	Insulter les profs.
53	Quand on ne se respecte pas les uns les autres.
54	De répondre aux profs.
55	Manquer de respect aux personnes.
56	Manque de respect.
57	Répondre violemment.
58	Mal respecter les autres, mal parler.
59	Ne pas respecter les autres et surtout les profs.
60	Mal respecter les autres, ne pas obéir aux profs.
61	Être insolant avec ses profs.

62	Ne pas respecter ses camarades et être insolant avec les profs.
63	Le manque de respect envers tout le monde.
64	Ça peut aller du fait de pas lever la main au harcèlement.
65	Manquer de respect.
66	C'est quand les personnes ne respectent rien.
Catégorie « Atteinte à autrui/danger »	
67	Manquer de respect, violence morale et physique, harcèlement.
68	Le manque de respect, violence morale, oubli trop fréquent.
69	Toute forme de violence (physique ou morale).
70	L'irrespect et la moquerie et le harcèlement.
71	Des choses qui pénalise les autres. Si cela pénalise que la personne cela est moins grave.
72	Manque de respect, violence
73	Insulter, harceler ou ne pas respecter des personnes.
74	C'est un comportement inadéquat dans le cadre de l'école. Par exemple cela peut être de l'irrespect ou de la violence, ce qui n'a sa place à l'école ni ailleurs.
75	La personne ne veut rien faire, elle dérange, elle est dérangeante.
76	Harceler les gens.
77	De taper les gens sans raison particulière ou du harcèlement !
78	Ne pas écouter, harcèlement, ne rien faire pendant les cours.
79	Le harcèlement
80	Manque de respect, harcèlement.
81	Harcèlement.
82	Violence.
83	Vandalisme.
84	Insulte.
85	Crier en classe.
86	Quelqu'un qui répond aux profs, insulter, taper les autres.
87	Un comportement qui nuit à la vie collective (à l'école).
88	Faire du mal avec les mots ou physiquement.
89	Ne pas être gentil.
90	Selon moi, de l'indiscipline c'est quand on n'écoute pas en cours et qu'on discute avec d'autres gens. C'est aussi quand on critique un professeur.
Catégorie « Quelque chose de pas bien »	
91	Un comportement pas bien.

92	C'est un comportement pas très bien.
93	C'est un comportement qui ne se fait pas.
94	C'est un comportement pas très bien.
95	C'est ne pas prendre le droit chemin, sombrer.
Catégories « Ne sait pas » et « Autre »	
96 à 102	1 réponses « ne sait pas » et 6 réponses hors sujet.

Résumé

Que ce soit en perturbant l'apprentissage, en mettant en danger la sécurité physique et/ou psychologique de l'élève lui-même et/ou celle des autres, les comportements d'indiscipline vont à l'encontre des règles assurant le bon fonctionnement au sein d'une classe. Étant un des problèmes majeurs dans le système scolaire, ce sujet interpelle depuis de nombreuses années et maintes recherches ont voulu en apprendre plus afin d'y remédier. En effet, non loin d'être un sujet récent, ce phénomène est malheureusement et souvent accompagné de conséquences pouvant aller, pour l'élève, du mauvais rendement au décrochage scolaire. En ce qui concerne les enseignants, des sentiments comme la frustration ou l'épuisement peuvent les amener jusqu'au burnout. Il est alors important de pouvoir trouver des solutions afin d'améliorer l'expérience de l'élève et de l'enseignant à l'école.

Ces problèmes peuvent en effet être réglés à court terme via le système des sanctions, mais si la source de ces comportements reste méconnue, ils réapparaîtront tôt ou tard. Notre expérience du métier nous a conduit à supposer qu'il existait, au sein des partenaires de l'institution scolaire, différents niveaux de perception de gravité des comportements d'indiscipline qui pourraient expliquer la cause de leur existence et persistance. Aussi, dans ce travail de Master nous avons cherché à comprendre comment étaient perçus les comportements d'indiscipline au sein des établissements scolaires du secondaire I.

Notre étude, réalisée dans deux établissements secondaires du canton de Vaud et basée sur une démarche à la fois hypothético-déductive et inductive, nous a permis de relever des éléments répondant à notre question de recherche, mais également de valider ou réfuter nos hypothèses de départ. En constatant qu'il existe bel et bien des différences de perception entre les enseignants et les élèves, au sein des enseignants ainsi qu'au sein des élèves, nous émettons l'hypothèse qu'un manque de compréhension entre les différents individus d'une même institution pourrait engendrer des dysfonctionnements.

Tout ceci conforte notre suspicion quant à l'importance de la communication entre l'enseignant et l'élève, une des clés pour couper le problème directement à la racine.

Mots-clés : Secondaire I, comportement d'indiscipline, enseignant, élève, règlement, perception.