

MISE EN ŒUVRE D'UN DISPOSITIF DE
SANCTION ÉDUCATIVE AU
SECONDAIRE : UN ANALYSEUR
INSTITUTIONNEL POSSIBLE D'HABITUS
PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT·E·S

CRIFPE, Montréal – 9 mai 2024

Annik Skrivan von Fellenberg, Grégoire Sommer et Valérie Benoit

HEP-Vaud (Suisse)

PLAN

Contexte de la recherche et problématique de départ

Éléments théoriques

Objectif de recherche

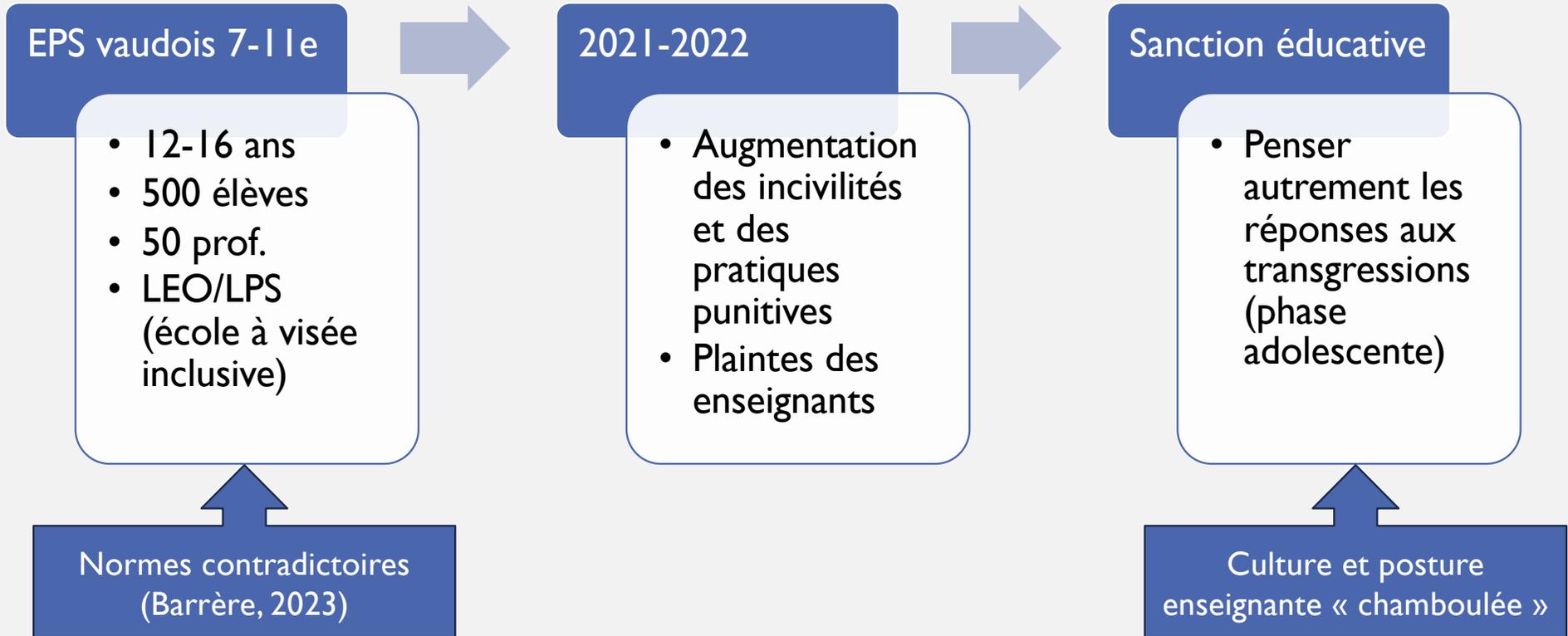
Méthode

Résultats et discussion

Synthèse et perspectives

Bibliographie

CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET PROBLÉMATIQUE DE DÉPART



TENSIONS POSSIBLES DANS LE CHANGEMENT DE PARADIGME

La sanction éducative est une « contrainte non violente qui s'applique au contrevenant, visant à ce qu'il assume concrètement sa responsabilité vis-à-vis d'autrui, vis-à-vis du groupe et de ses règles et vis-à-vis de lui-même » (Maheu, 2017, p. 65)

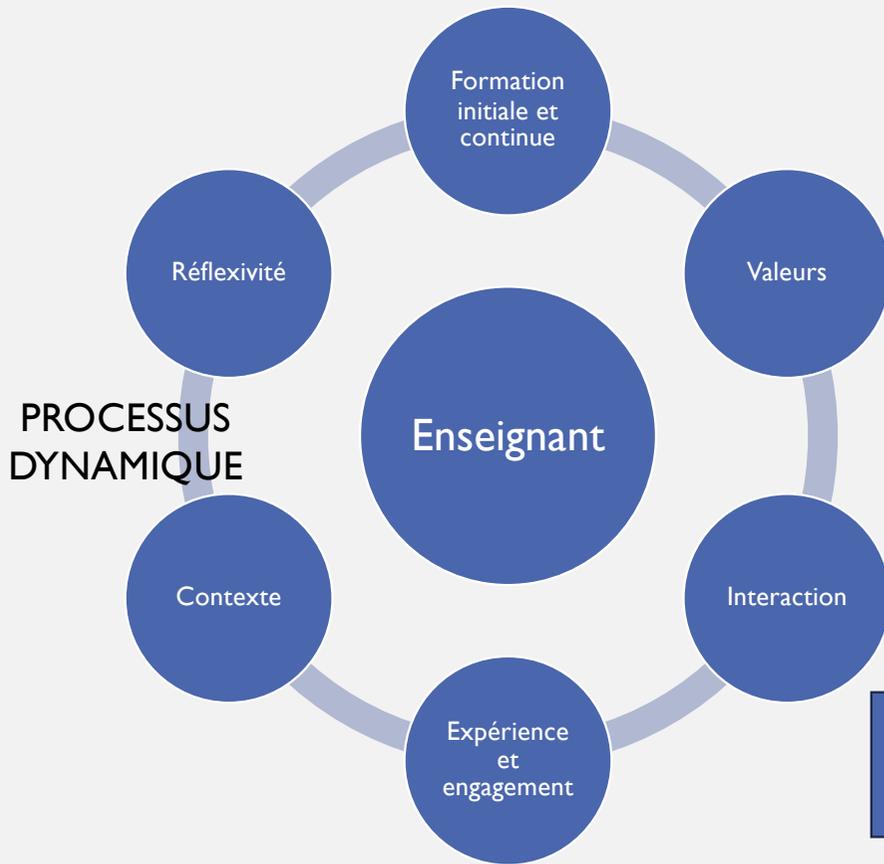
SANCTION ÉDUCATIVE

- Pratiques éducatives (Prairat, 2021a)
- Autorité éducative (Robbes, 2011)
- Temps/ressources, utilisation avec parcimonie - Indissociable de pratiques préventives
- Rôle éducatif- Ethique professorale (Prairat, 2021b) (« *Ma mission, je la conçois comme (...) débordant sur le socioéducatif. Oui vraiment, je trouve que c'est un accompagnement global de l'élève, quoi.* » - E1)
- « Actualiser ses normes antécédentes » (Schwartz, 2000, p. 594)

PRATIQUES ET VALEURS « HABITUELLES »

- Pratiques punitives
- Autorité autoritariste (Robbes, 2011)
- Contingence structurelle – logique bureaucratique – pratiques réactives
- Rôle enseignant – agent transmissif (« *Mon rôle ce n'est pas me faire apprécier, c'est transmettre la matière.* » – E2)
- « déstabilisation professionnelle » (Mazereau, 2014, p. 25)

POSTURE ET RÔLE ENSEIGNANT



Formation : « Dans ma formation, je me souviens avoir entendu "On n'est pas là, quand on est prof, on n'est pas là pour aider ses élèves mais pour transmettre un savoir. "» (E3)

Expérience/effet golem : « C'est un groupe plutôt difficile parce que c'est un VG et en général du point de vue du comportement, les VG respectent moins les règles que les VP » (E2) ; « qu'ils sont beaucoup plus respectueux. Ils sont beaucoup moins fâchés avec l'école aussi parce que j'allais dire, le fait qu'ils soient en VP, je me rends compte, ça change tout » (E4)

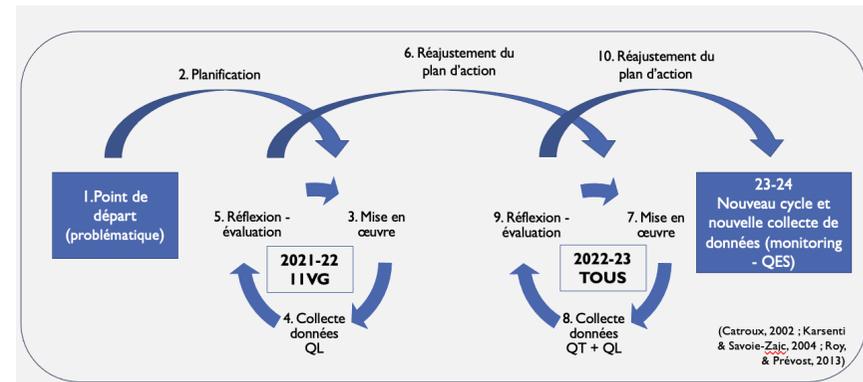
Contexte : « Je trouve qu'avec les collègues aussi ou avec la direction, la pédagogie n'intéresse plus. (...) on se passe des choses, mais on ne réfléchit plus ensemble. Il fut une époque où on réfléchissait ensemble, comment on allait mettre en place des séquences, etc. On le fait... Enfin, moi, je le fais pour moi. Il y a des collègues qui ne réfléchissent même pas, qui prennent des choses ou qui voilà. Moi, je trouve que ça, ça s'est appauvri. (E5)

OBJECTIF DE CETTE COMMUNICATION

Examiner les facteurs qui entravent ou facilitent la possibilité, pour les enseignants, d'être des agents moraux, sans se restreindre à une dialectique psychodidactique de leur mission

MÉTHODE

- Recherche-action plus large - MMR (environnement socioéducatif et perception/vécu de la sanction éducative)
- Données qualitatives récoltées par
 - entretiens (11 élèves, 9 professionnels) en 2022 et 2023 ; canevas similaire entre acteurs
 - Journal de bord (observation participante) 2022-2023
- Analyse thématique de contenu (Paillé & Mucchielli, 2016)



RÉSULTATS

FREINS ET
LEVIERS
POSSIBLES A UN
CHANGEMENT DE
PARADIGME,
QUELLES
TENSIONS ?



FREINS LIMITANT UNE POSTURE D'AGENT MORAL

- Identité multiple: l'autonomie enseignante
- Morcellement des interventions – surenchère de mesures : perte de la vision globale de l'élève
- Communication – non-appropriation/conflit des normes

Identité : « J'ai des valeurs, des fois qui sont un peu ambivalentes dans le sens où j'ai ce côté-là, dans la médiation, un peu dans l'empathie, dans l'écoute, dans la compréhension des actes ou en tout cas de ce qui peut se passer pour l'élève. Mais il y a mon côté aussi traditionnel, les valeurs qui viennent de mon éducation, qui me mettent à mal et qui parfois m'empêchent d'avoir un recul suffisant pour comprendre la situation. » (E1) ; «ça a été compliqué pour moi de voir autrement avec l'éducation que j'ai reçue» (note de terrain)

Morcellement : «Pour moi, il y a une surenchère de mesures. (...) Les choses vont trop vite et on oublie. Toutes des très bonnes choses, mais pour moi, il y a trop. Il y a une sur-stimulation de tout ça. » (E6)

Communication : « je pense, qu'il doit être encore mieux... il doit être mieux expliqué cet espace. Tout le monde n'a pas tout compris. » (E5) ; « Je ne connais pas le processus pour dire : tiens, cet élève il relève de l'ESE. "Comment on fait ? Qui on contacte à quel moment ? Qu'est-ce qu'on écrit ? Qu'est-ce qu'on dit ? » (E3) ; « Je pense qu'il y a encore du taf par rapport aux collègues qu'il faut convaincre, (...) qui sont encore assez réfractaires. La semaine dernière, on avait une conférence où la doyenne a pris le temps de revenir un petit bout sur l'ESE. Et puis j'ai quand-même une collègue qui a dit : «Ah l'ESE; c'est ce moment où on discute avec les élèves». Elle a vraiment utilisé ce ton de, ah en fait, c'est une discussion, quoi. » (E4)

(Gohier et al., 2001 ; Moignard & Rubi, 2013; Tardif & Levasseur, 2010 ; Van Zanten, 2003)

FREINS LIMITANT UNE POSTURE D'AGENT MORAL

- Délégation à autrui
 - Désengagement
 - Incohérence des habitus

« En fait, la question qui se pose toujours dans ce genre de protocole, c'est l'externe, l'externalisation du problème, en fait, c'est que c'est ce que j'ai trouvé en venant un peu en Suisse, c'est à dire qu'on a tellement, on a tellement de possibilités d'intervention et de personnes ressources. C'est qu'en fait, dès qu'on est confronté à une difficulté, on externalise et puis puis on s'en débarrasse. Et pour moi, ce n'est pas la solution. Donc ça, c'est le danger à éviter. Et c'est vraiment de, on se débarrasse, c'est géré ailleurs. Et puis on fait le nœud, le nœud, il n'est jamais défait. » (E1)

« Y a pas de souci pour faire autre chose avec cette élève [que recopier un paragraphe 20x], si tu as une idée d'une punition plus éducative, c'est bien » (Note de terrain) ; « J'aimerais bien que quand je signale qu'il y a une classe difficile, qu'on ait quelqu'un d'autre, une éducatrice, une assistante ou un éducateur, un assistant, quelqu'un, un autre adulte. » (E2)

« Enfin, la cohérence entre l'avant ESE, pendant ESE et après ESE avec les enseignants qui sollicitent l'ESE. Ça, c'est sûr que c'est aussi quelque chose qui est à travailler selon moi, pour que ça fasse vraiment sens, et pas que l'élève il se dise ben OK, je suis allé à l'ESE, j'ai vécu un moment rassurant ou en tout cas constructif. Et puis finalement après je retourne en classe ou peu importe où et puis que finalement l'environnement n'ait pas changé. Il ne permet pas d'évoluer quoi. » (E1)

(Bless, 2004; Guillet et al., 2011 ; Tardif & Levasseur, 2010 ; Thomazet et al., 2014)

LEVIERS: UNE POSSIBLE APPRÉHENSION D'UN RÔLE ÉDUCATIF (I)

- Evolution des valeurs par l'expérience
- Vision de l'adolescence et délibération éthique non normative
- Perception positive du dispositif de sanction éducative (élèves comme adultes) – expérience, perception d'effets positifs d'un dispositif, changement de regard

Valeurs : « j'essaie de vraiment trouver l'équilibre entre proximité, confiance et quand même cadrante. Oui, c'est ça. Je n'ai pas envie d'être le copain. Certainement pas. Ce n'est pas du tout mes valeurs, mais j'ai quand-même envie qu'il y ait cet espace ou l'élève, il est suffisamment en confiance pour pouvoir parler, se décharger parfois et puis ben surtout évoluer, quoi. » (E1)

Vision ado : « l'essentiel, c'est de se rappeler que c'est des élèves et des jeunes. Qui sont en construction et puis donc les erreurs, ce n'est pas grave, mais il faut qu'on apporte une réponse adéquate en tant qu'adulte. Mais il y aura forcément encore plein de transgressions qui vont arriver » (E9) ; « Dans nos sociétés, elle [la transgression] est nécessaire. » (E7)

Perception ESE : « ça nous permet peut-être d'avoir un autre regard sur eux » (E4) ; « cette sanction... c'est comme un bol d'air en fait, que ça ne ruine pas le rapport à l'adulte (...) Souvent j'ai l'impression que les profs sont durs. Et ça, ça ne va pas, c'est complètement contreproductif » ; « (...) comment on peut réparer ça, donc il y a une responsabilité, une mise en responsabilité qui est tout à fait saine. Et puis dégonfler tout le machin pour qu'il comprenne un peu où il en est. Parce que cet élève, j'imagine, pour moi j'étais comme ça, est au milieu dans une sorte de tourbillon d'émotions, etc. Il ne comprend plus rien. » (E7)

« Ce que j'aime bien avec l'ESE, c'est vraiment le côté discussion de l'acte transgressé, des valeurs auxquelles ça touche et tout ça. Mais je me dis un élève, enfin... Ouais l'ESE pour moi fait vraiment vraiment sens. Sans l'ESE il manquerait une mesure essentielle. » (E8)

« c'est vraiment intéressant ce changement de regard lorsque l'on discute avec l'enseignant... » (Note terrain)

(Zimmerman et al., 2017 ; Prairat , 2012 ; Tardif et al. 1999)

LEVIERS: UNE POSSIBLE APPRÉHENSION D'UN RÔLE ÉDUCATIF (I)

- Posture réflexive
- Posture éducative – autorité éducative

Posture réflexive : « De mon côté, je leur dis, vous avez le droit de me dire parfois après coup que j'ai trop parlé. Je le prends en compte (...). Moi, je lui dis OK, est-ce que j'ai trop parlé ? En tout cas je vais réfléchir. » (E7)

Posture éducative : « Je préfère laisser un peu trop respirer que pas assez. » (en parlant du cadre) ; « Savoir écouter le message des élèves pour après venir avec eux avec un truc qui les accroche, tu vois. (...) Donc c'est cet équilibre entre être disponible, être l'ouverture du cœur puis en même temps, OK, tu ne sais pas, mais on va apprendre les règles du vivre ensemble. Sans ça, on est foutu. » (E7) ; « J'ouvre mon cœur, tu vois, et ça, je vois bien que les ados, j'ai l'impression que ça fonctionne complètement comme ça, quoi. » (E6)

« Je pense que les apprentissages se font beaucoup avec la relation, donc avec l'adulte. » (E8)

« C'est pour ça que les liens sont très, très importants pour qu'on puisse sans arrêt discuter de ça et se remettre au jus ou en discussion aussi avec les jeunes, avec les adolescents, qu'ils sentent où sont les limites, parce que parfois, juste la sanction, c'est bien, il le faut, mais après, il faut quand même le lien pour que pour qu'on puisse discuter de ça, le situer, expliquer pourquoi. » (E6)

(Altet et al., 2013; Perrenoud, 2010; Robbes, 2011)

SYNTHÈSE & PERSPECTIVES

L'enseignant

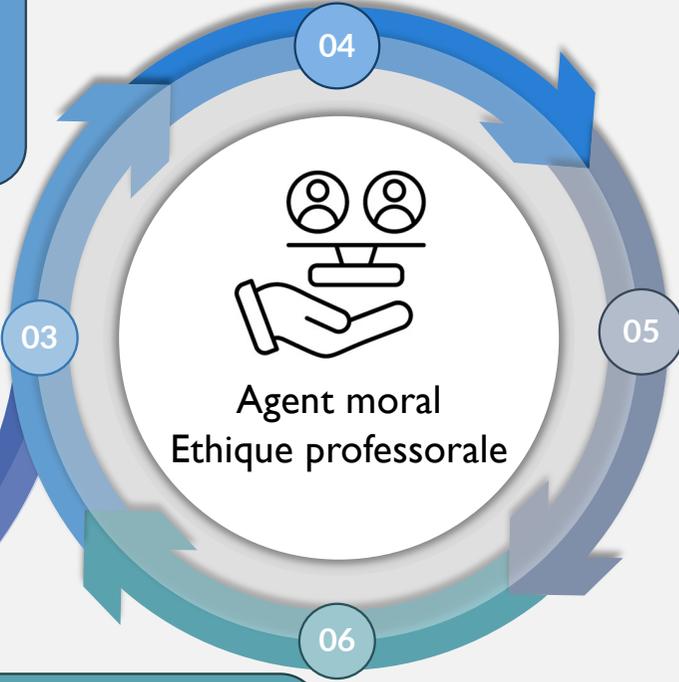
- Formation
- Définition de sa mission
- Mutation du métier subie ou acceptée – carrière horizontale

Contexte

- Structure
- Autonomie
- Leadership transformationnel
- Communauté éducative élargie
- Culture professionnelle commune

Identités plurielles

- Transactions successives
- Instabilité
- Adaptation
- Conformisme



Dilemmes

- Éthique
- Moraux
- Pédagogique/éducatif
- Lien social – relation M-E

La personne et son histoire

01

Construction de normes

- Masque – sale boulot
- Valeurs professées vs assumées
- Intériorisation
- Normativité

Communauté éducative comme source d'une éthique professorale commune

(Barrère, 2017, 2023 ; Cousin et al., 2023 ; Goffman, 1975 ; Payet, 1997 ; Perrenoud, 2000 ; Tardif et al. 1999)

BIBLIOGRAPHIE

- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.barre.2017.01>
- Barrère, A. (2023). Regarder les pratiques pédagogiques au prisme des finalités de l'école et de l'évolution de la jeunesse. *Éducation et sociétés*, 50(2), 5-15. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2023-2-page-5.htm>
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire: aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. de Carlo-Bonvin (Ed), *Au seuil d'une école pour tous* (pp. 13-26). Edition SZH/CSPS.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche*, 21 (3), 8-20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Changkakoti, N. & Broyon, M.A. (2011). Métier rêvé, métier transmis au rendez-vous de la pratique : identités enseignantes en question. In Wentzel, B., Akkari, J., P.-F. Coen & Changkakoti, N. (Eds.), *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale* (pp.67-88). Editions BEJUNE
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>
- Cousin, G., Piroux, B., & Lacroix, F. (2023). École inclusive et collaboration multiprofessionnelle : des dynamiques identitaires au cœur de ce changement paradigmatique. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 96(4), 233-247. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2023-2-page-233.htm>
- Desjardins, J., Guibert, P., Maulini, O., & Beckers, J. (2017). *Comment changent les formations des enseignants: Les forces en jeu*. De Boeck Supérieur.
- Desmet, L., Dupriez, V., & Galand, B. (2017). Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ? Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 108, 3-94.
- Dubet, F. (2020). Le métier d'enseignant : une alchimie à reconstruire. *Administration & Éducation*, 168, 13-20. <https://doi.org/10.3917/admed.168.0013>
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école: Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dupri.2015.01>

BIBLIOGRAPHIE

- Goffman, E. (1975). *Stigmate: les usages sociaux des handicaps*. Les éditions de minuit.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3–32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Guilley, E., Cecchini, A., Brüderlin, M., & Jendoubi, V. (2017). Des équipes pluridisciplinaires à l'école primaire: défis et apports de la collaboration interprofessionnelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 55-62.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.). Éditions du CRP.
- Lourau, R. (1976). Analyse institutionnelle et question politique. *L'Homme et la société*, 29(1), 21-34.
- Maheu, E. (2017). *Sanctionner sans punir : dire les règles pour vivre ensemble* (7^e ed.). Chronique sociale.
- Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 21-30.
- Moignard, B. & Rubi, S. (2021). Lectures sociologiques des désordres scolaires dans la recherche française. 30 ans de construction de l'objet. 1985-2015: Deuxième partie. Un nouvel âge des désordres scolaires : analyse des politiques éducatives et transformations de l'objet. *Revue française de pédagogie*, 213, 105-141. <https://doi.org/10.4000/rfp.11104>
- Moignard, B., & Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs: les collèges à l'heure de la sous-traitance?. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 47-60. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0047>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative* (4e éd.). Armand Colin.
- Payet, J.-P. (1997). Le «sale boulot» : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75(1), 19-31.

BIBLIOGRAPHIE

- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF
- Perrenoud, Ph. (2000). *Le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires*. FAPSE/UNIGE. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_23.html#Heading2
- Prairat, E. (2012). La responsabilité. *Le Télémaque*, (2), 19-34.
- Prairat, E. (2021a). *La sanction en éducation*. PUF.
- Prairat, E. (2021b). L'éthique enseignante: ce qu'elle est, ce qu'elle n'est pas. *Éthique en éducation et en formation*, (10), 14-26. <https://doi.org/10.7202/1076817ar>
- Robbes, B. (2011). *L'autorité éducative dans la classe: douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESF.
- Roy, M. & Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129–151. <https://doi.org/10.7202/1084625ar>
- Schwartz, Y. (2000). *Le refbibliodigme ergologique ou un métier de philosophe*. Octarès.
- Tardif, M., & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. PUF.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck Université.
- Thomazet, S., Merini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 69-80.
- Van Zanten, A. (2003). Les cultures professionnelles dans les établissements. In P.-M. Menger (Ed.), *Les professions et leur sociologie* (pp. 161-181). Éditions de la Maison des sciences de l'Homme.
- Van Zanten, A. (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. *Éducation et francophonie*, 29(1), 13–35. <https://doi.org/10.7202/1079565ar>
- Zimmermann, G., Barbosa Carvalhosa, M., Albert Sznitman, G., Van Petegem, S., Baudat, S., Darwiche, J., Antonietti, J.-P., et Clémence, A. (2017). Conduites à risque à l'adolescence: manifestations typiques de construction de l'identité ?. *Enfance*, 239-261. <https://doi.org/10.4074/S0013754517002051>