

## 13<sup>e</sup> Congrès suisse de pédagogie spécialisée



# L'INTÉRÊT DU CLIMAT SCOLAIRE ET DE LA SANCTION ÉDUCATIVE POUR APPRÉHENDER LA DIVERSITÉ DES BESOINS DES ÉLÈVES AU SECONDAIRE I

Annik Skrivan von Fellenberg & Dre Valérie Benoit

UER Pédagogie spécialisée – HEP Vaud

Fribourg, le 11 septembre 2024

# PLAN

1. Préambule
2. Un exemple de recherche action
  - a. Point de départ – la sanction éducative qui découle sur l'environnement socioéducatif
  - b. Objectifs de recherche
  - c. Méthode
  - d. Résultats
    - a. Environnement socioéducatif
    - b. Sanction éducative
  - e. Discussion et perceptives
3. Conclusion
4. Questions/échanges

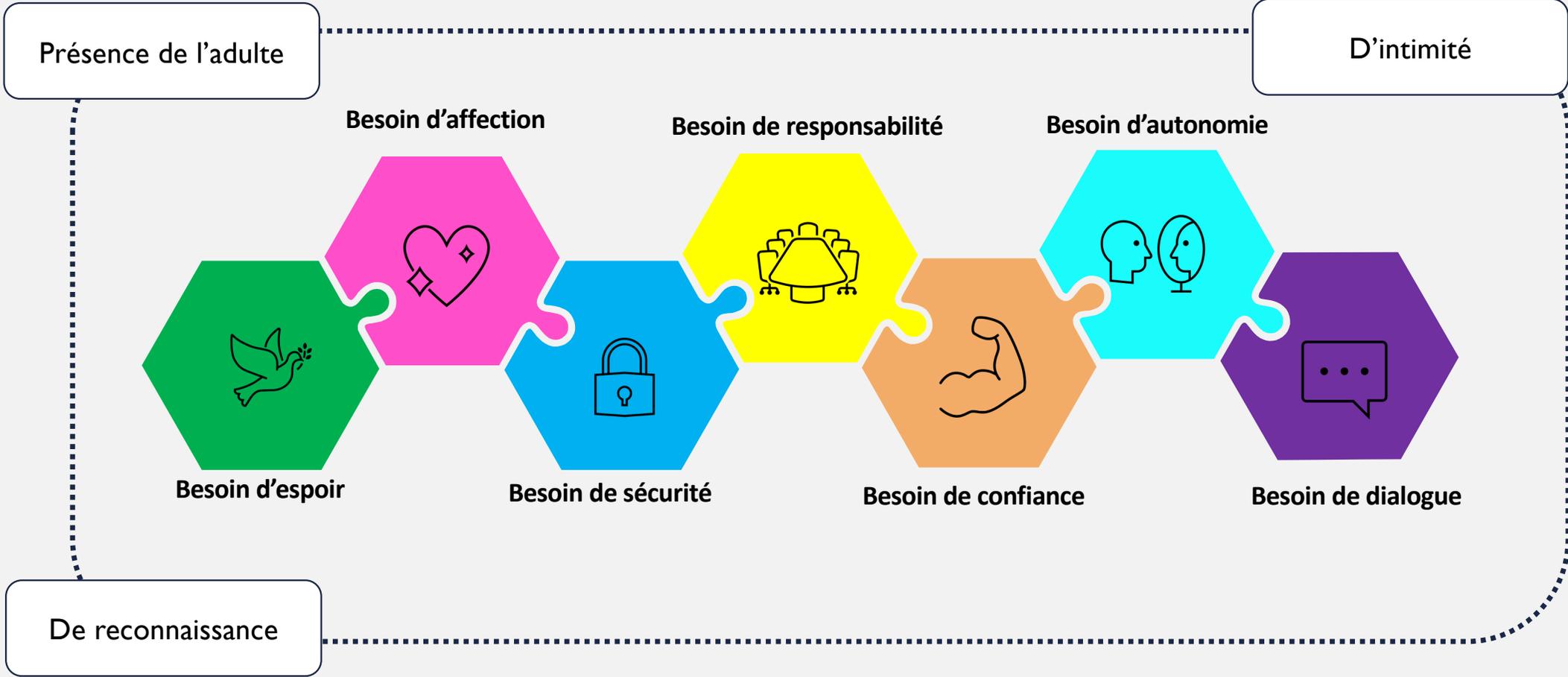
# I. PRÉAMBULE

# LA PHASE ADOLESCENTE

- Mutation de la culture adolescente
- Socialisation, normes et lien social
- Rite de passage, marginalisation
- Transgression nécessaire
- Besoins des adolescent·e·s

(Becker, 1985 ; Berthaud & Blaya, 2015 ; Castel, 1996 ; Felouzis & Charmillod, 2017 ; Fize, 2006; Jeffrey, 2008; Jeffrey et al., 2016 ; Le Breton, 2016 ; Quentel, 2011)

# 7 BESOINS CAPITAUX DES ADOLESCENTS



Fize (2006)

# UNE DIVERSITÉ DE BESOINS...

- Besoin de développer des stratégies pour mémoriser
- Besoin de développer des stratégies pour augmenter sa capacité attentionnelle
- Besoin d'apprendre à canaliser son agitation motrice
- Besoin de développer des stratégies pour améliorer sa compréhension écrite/orale
- Besoin de développer des stratégies pour améliorer sa production écrite/orale
- Besoin d'apprendre à créer du lien social
- Besoin d'apprendre à réguler ses comportements défiants
- Besoin de développer des stratégies pour apprendre à mobiliser son tonus lors d'activités de motricité fine et/ou globale
- Besoin d'outils pour avoir accès aux contenus scolaires malgré l'altération d'un ou plusieurs canaux sensoriels
- Besoin de développer des stratégies pour améliorer son raisonnement logico-mathématique
- Besoin d'accompagnement en lien avec la puberté (vie affective/changements hormonaux)
- Besoin de complexité, de tâches complexes et de stimulation intellectuelle
- Besoin de gagner en souplesse face aux changements et à la frustration
- Besoin de nourrir sa curiosité
- Besoin d'encouragement, de valorisation et de stimulations régulières

## UNE DIVERSITÉ DE BESOINS...

« La difficulté peut, elle, devenir le symptôme de nos discours, parfois même un alibi de paroles à la recherche du drame. Elle nous donne de quoi causer, nous rend presque intelligents puisque nous pouvons la désigner » (Cifali, 2019, p. 47)



Les professionnel·le·s se soucient-ils·elles vraiment de qui sont ces adolescent·e·s, ce qu'ils·elles vivent ?

## 2. UN EXEMPLE DE RECHERCHE-ACTION

- a. Point de départ, contexte et naissance du projet
- b. Aperçu théorique
  - a. Sanction éducative
  - b. Environnement socioéducatif
- c. Objectifs de recherche
- d. Plan de recherche
- e. Méthode de collecte et d'analyse des données
- f. Résultats
- g. Discussion et perspectives

## 2.a POINT DE DÉPART CONTEXTE ET NAISSANCE DU PROJET



### Adolescence

Structure scolaire vaudoise / LEO / Concept 360°

Comportements défiants  
Autres problématiques adolescentes  
Classes plus morcelées, voire plus hétérogènes  
Perte de lien, de repères, flou dans les règles, le cadre



### COVID-19 : un révélateur de problèmes latents

Péjoration de la santé mentale des adolescent·e·s  
Disparité des vécus  
Parole des jeunes muselée  
Anomie (perte de sens des normes, des lois)



### ↗ comportements défiants et des heures d'arrêt

Classes dysfonctionnelles au regard de certain·e·s enseignant·e·s  
↗ Exclusions  
Pratiques punitives inefficaces et néfastes

➤ Repenser la sanction aussi pour répondre aux injonctions du Département face au mal-être des adolescent·e·s (COVID-19)

(Berger et al., 2022; Bernier et al., 2021; Chadi et al., 2022 ; Dishion & Patterson, 2006 ; Gaudreau, 2011 ; Hastings, 2005; Jean-Pierre & Parris, 2018 ; Mengin et al., 2020 ; Quentel, 2011 ; Royer, 2005 ; Stoecklin & Richner, 2020)

## POURQUOI PENSER AUTREMENT?

- Les interventions punitives (heures d'arrêts, copie, etc.), centrées sur les manquements de l'élève, **n'enseignent rien**
  - Maintien voire aggravation des problèmes de comportement (utilisation excessive)
  - Sentiment d'humiliation, d'injustice, de dévalorisation
  - Désintérêt pour l'école
  - Décrochage scolaire
- « **Tolérer l'intolérable (...)** n'est pas non plus faire œuvre d'éducation » (Royer, 1997, p. 17)

« Oh je m'en fiche totalement ! maintenant, **les heures d'arrêt, ça m'fait plus rien**, comme les remarques dans l'agenda, j'm'en fiche complètement. » (Max, 16 ans)

« Ben **ça sert à rien** hein, que j'ai 15 heures d'arrêt ou bien... ça va pas, j'pense, attiser que j'ai envie de faire plus des conneries **mais ça n'a aucun intérêt**. C'est juste punir pour punir que... j'pense qu'en heures d'arrêt, **je ressors, je me dis pas que je vais arrêter de faire des bêtises** » (Yann – 15 ans)

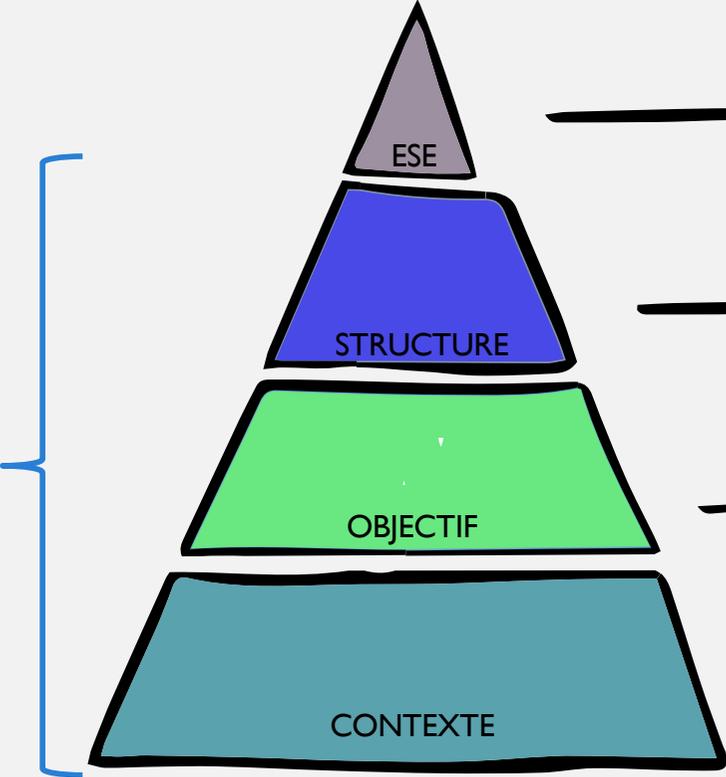
«... tu vois, aux heures d'arrêt, on copie des trucs, c'est une punition, j'prends mon cas, **ça m'a jamais rien apporté** » (Napoli, 15 ans)

(Bernier et al., 2021; Dishion & Patterson, 2006 ; Gaudreau, 2011, 2017 ; Hastings, 2005 ; Jean-Pierre & Parris, 2018; Royer, 2005 ; Whitted, 2011)

## 2.b APERÇU THÉORIQUE

# DISPOSITIF DE SANCTION ÉDUCATIVE

SOCLE UNIVERSEL



Sanction éducative/restaurative  
↳ Protocole, gestion



Contrainte, restauration  
↳ Signification, objectivation, privation, socialisation-restauration

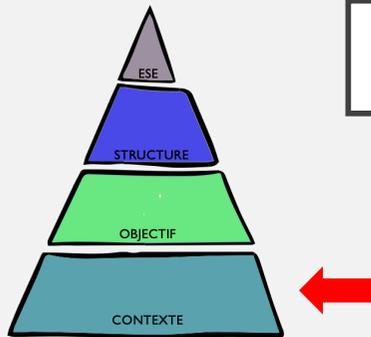


Politique, social, éthique  
↳ Justice, tact et bienveillance



Société, adolescence, lois  
↳ Respect, humilité et dignité

# UN DÉTOUR PAR LA LOI (LEO)



## Dignité:

- Respect
- Sécurité
- Reconnaissance
- Sollicitude



Entre délibération éthique  
et désengagement moral  
(Bandura, 2016; Legault 2016)

## Art. 116 Droits de l'élève

- <sup>1</sup> Chaque élève a droit à une protection particulière de son intégrité physique et psychique et au respect de sa dignité.
- <sup>2</sup> Il ne doit subir ni discrimination ni arbitraire.
- <sup>3</sup> Dans toutes les décisions importantes qui le concernent directement, son avis est pris en considération, eu égard à son âge et à son degré de maturité.
- <sup>4</sup> L'élève est informé des règles à appliquer et des comportements attendus.

## Art. 120 Sanctions disciplinaires

### a) Principes

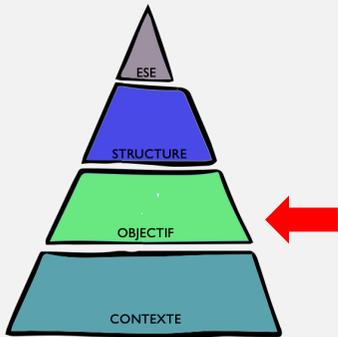
- <sup>1</sup> Lorsqu'il enfreint les règles de discipline ou les instructions de l'enseignant, l'élève est passible des sanctions disciplinaires prévues dans la présente loi.
- <sup>2</sup> L'âge, le degré de développement, la gravité de l'infraction commise ainsi que le contexte social et familial de l'élève sont pris en considération dans le choix, la durée et les modalités d'exécution de la sanction.
- <sup>3</sup> Les sanctions doivent être respectueuses de la dignité de l'élève. Elles ne peuvent être prononcées qu'à titre individuel.

## Art. 121 b) Réprimande

- <sup>1</sup> La première sanction appliquée en cas d'infraction légère à la discipline est la réprimande.
- <sup>2</sup> La réprimande peut être adressée à l'élève par l'enseignant ou par un membre du conseil de direction.

## Art. 122 c) Travaux supplémentaires

- <sup>1</sup> La sanction peut prendre la forme de travaux supplémentaires qui consistent en :
  - a. travaux scolaires supplémentaires ;
  - b. travaux en faveur de l'école.
- <sup>2</sup> Des travaux scolaires supplémentaires sont imposés par l'enseignant. Ils sont effectués soit en classe, sous surveillance, soit à domicile. Ils sont contrôlés.
- <sup>3</sup> Au degré secondaire, des travaux en faveur de l'école peuvent être imposés par :
  - a. l'enseignant pour une durée d'une demi-journée ;
  - b. par le directeur ou l'un de ses doyens pour une durée plus élevée, jusqu'à concurrence de trois journées ;
  - c. par le département pour une durée plus longue, jusqu'à concurrence de dix journées.
- <sup>4</sup> Les travaux en faveur de l'école ne sont pas rémunérés. Ils sont réalisés sous la surveillance d'un adulte.
- <sup>5</sup> L'élève qui ne s'acquitte pas de la tâche imposée dans le délai qui lui a été imparti peut voir sa sanction aggravée.



# TRIPLE FINALITÉ DE LA SANCTION ÉDUCATIVE (PRAIRAT, 2021)

**politique**

- Rappeler la loi pour préserver l'identité ainsi que la cohésion du groupe et non la prééminence de l'adulte

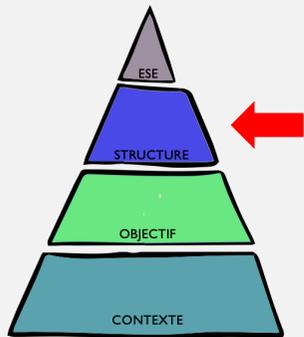
**éthique**

- La transgression est inhérente au développement sociopolitique d'un enfant, mais il a besoin de se confronter à la fiabilité d'un environnement structurant. « La sanction est un moyen de promouvoir un sujet responsable en lui imputant les conséquences de ses actes »

**sociale**

- Nécessité du STOP pour empêcher une « toute-puissance mortifère » et anxiogène.

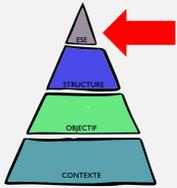
Éthique professorale:  
Justice, bienveillance,  
tact



# LA SANCTION ÉDUCATIVE

## PRINCIPES THÉORIQUES

- 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)
1. Principe de signification
    - Individuelle (non collective) ; Mettre du sens ; parole
  2. Principe d'objectivation
    - Basée sur un ou des actes (détachée de la personne)
  3. Principe de privation (droit, avantage)
    - En dehors des heures de cours
  4. Principe de socialisation (Réparation, restaurer le lien)



4 PRINCIPES  
STRUCTURANTS  
(Prairat, 2021)

# Protocole ESE

espace de sanction éducative

Rappel de la règle et de son sens

1

Mise en mot des raisons possibles de la transgression

2

Obligation de réparer

3

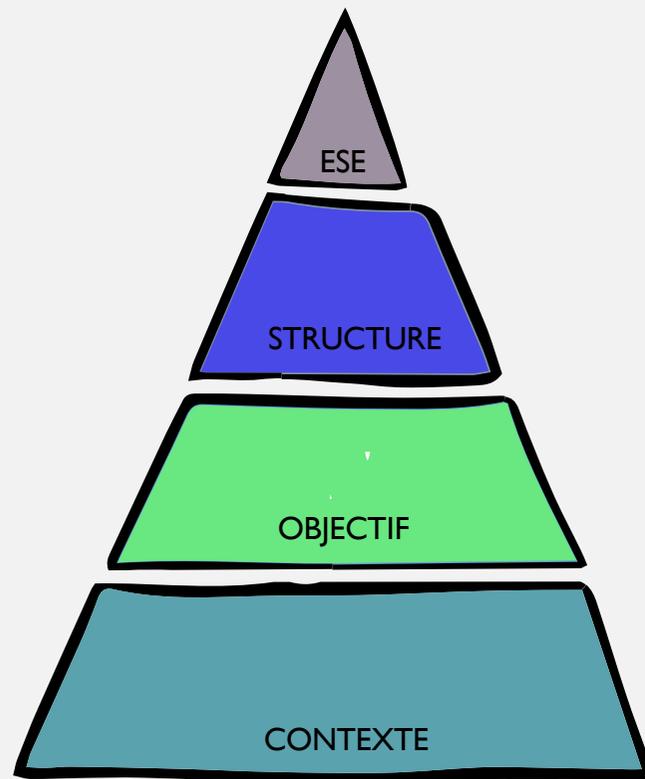
Recréer le lien social entre le transgresseur et les personnes lésées

4

## CRÉATION DU PROTOCOLE

- 0
  - Explication de ce qu'est cet espace
  - Règles de confidentialité, de transparence et d'éthique
- 1
  - Parole au jeune: établir « là où il en est »
  - Rappel de la règle bafouée et élaboration de l'impact extra muros
- 2
  - Comprendre la transgression dans un système d'action
  - Besoin primaire non assouvi
- 3
  - Réparation
  - Préserver l'estime des soi – définir ce qui sera communiqué
- 4
  - Re-crée lien avec victime et/ou enseignant
  - Contact avec le parent

# DISPOSITIF DE SANCTION ÉDUCATIVE- RESTAURATIVE



- Résistance
- Rôle
- Cohésion
- Collaboration
- Patience
- Ethos



VISION SOMMAIRE ALORS  
QUE PROCESSUS COMPLEXE

## L'ESPACE DE SANCTION ÉDUCATIVE- RESTAURATIVE (ESE)- PROTOCOLE

Évolution  
constante

- Par duo : nécessité d'une homogénéité
- Groupe de réflexion
- Utilisation de situations concrètes pour performer la prise en charge
- Considération des valeurs et des habitus pour rendre cet espace objectif

Mais... à penser dans un système!

# LA GESTION DES COMPORTEMENTS S'INSCRIT DANS UN SYSTÈME

(Coslin, 2007 ; Fize, 2006 ; van Gennep, 1907; Goffman, 1975 ; Gottfredson & Gottfredson, 2001 ; Jeffrey et al., 2017 ; Prairat, 2020 ; Soule et al., 2003 ; Singly, 2006 ; Verhoeven, 2012 )

## Questionnement de votre école/ de votre classe

→ Analyse en spirale: quels besoins?

## Règles d'établissement

→ Valeurs et normes communes  
→ Sécurité collective

## Gestion comportement

→ Problématiques adolescentes  
→ Normes scolaires vs sociales  
→ Solitude enseignante



## Sécurité physique & psychique

→ Environnement intra & extra muros  
→ Ordre et tranquillité du milieu, impact  
→ Rôle de l'adulte dans les zones grises

## Relations interpersonnelles

→ Définition des rôles  
→ Gardien du seuil/agent de socialisation  
→ Rite de passage  
→ Lien social

## Réflexion

→ Appartenance  
→ Equilibre du bien-être réciproque  
→ Mesures préventives et actives

Environnement socioéducatif

## LE CLIMAT SCOLAIRE : UNE DÉFINITION

- le climat scolaire englobe « les normes, les attentes et les croyances qui contribuent à créer un environnement psychosocial qui détermine la mesure dans laquelle les gens se sentent physiquement, émotionnellement et socialement en sécurité » (Aldridge & McChesney, 2018, p. 122)
- « un climat scolaire positif, un environnement scolaire sûr et le bien-être des élèves sont des antécédents significatifs et fortement interdépendants de **la satisfaction des besoins scolaires, émotionnels et sociaux des élèves** » (Kutsyuruba et al., 2015, p. 124).

# LE CLIMAT SCOLAIRE : UN ENJEU MAJEUR

- Un climat scolaire positif ?
  - impacte le bien-être et les apprentissages (Aldridge & McChesney, 2018 ; Debarbieux, 2015 ; Dulay & Karadağ, 2017 ; Kutsyuruba et al., 2015 ; Maxwell et al., 2017)
  - prévient le harcèlement scolaire (e.g., Acosta et al., 2019) et le décrochage scolaire (e.g., Orpinas & Raczynski, 2016)
  - atténuerait les effets délétères d'un faible niveau socioéconomique et d'autres facteurs de risque sur la réussite scolaire (Berkowitz et al., 2017)
  - Impacte le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et leur satisfaction professionnelle (Aldridge & Fraser, 2016 ; Malinen & Savolainen, 2016) => rétention des enseignants en poste (Cohen et al., 2009)

OR...

« souvent, les recherches antérieures ont négligé de se concentrer sur plus d'un élément du climat scolaire dans leur étude, ce qui remet en question la validité de leurs résultats et de leurs affirmations.

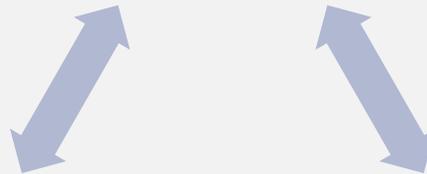


(...) les chercheurs doivent tenir compte du fait que l'expérience éducative d'un élève se déroule au sein d'une classe, d'un groupe de pairs, d'une école, d'un conseil scolaire et d'un quartier » (Kutsyuruba et al., 2015, p. 124)



# ENVIRONNEMENT SOCIOÉDUCATIF

Climat scolaire



Pratiques éducatives



Indiscipline / violence

Établir un bilan de l'environnement socioéducatif et soutenir les professionnels de l'école en les guidant dans leurs interventions éducatives et en évaluant leurs effets

(Janosz & Bouthiliez, 2007; Janosz et al., 1998)

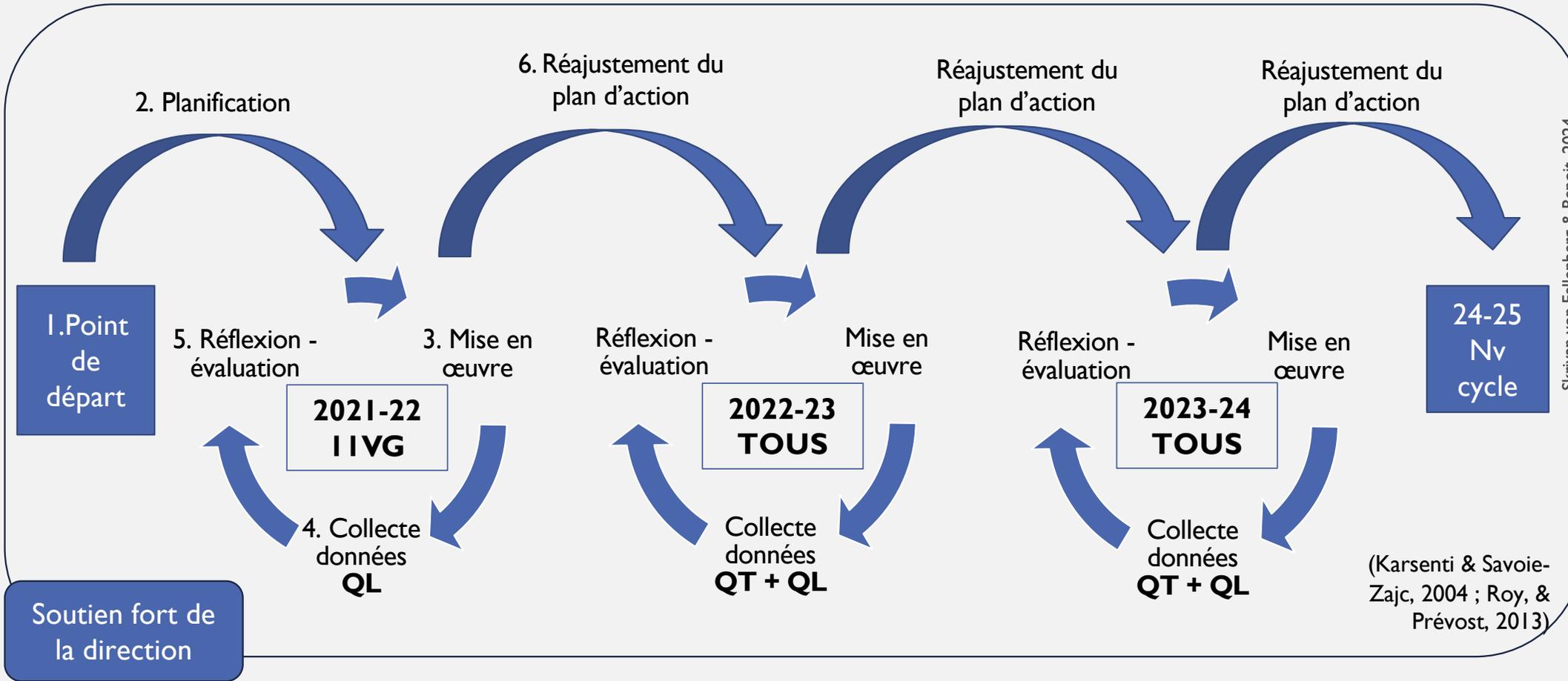
## 2.c OBJECTIFS DE RECHERCHE

- Evaluer l'évolution de la perception de l'environnement socioéducatif par les différents acteurs de l'école
- Mieux comprendre en quoi un espace de sanction éducative est une alternative crédible aux interventions punitives « classiques » (heures d'arrêt, copies, exclusions) en
  - explorant la perception et le vécu des différents acteurs (enseignants, membres de la direction, élèves)

- Déterminer les modifications à apporter au dispositif de sanction éducative, comme au fonctionnement scolaire plus largement (pratiques éducatives et pédagogiques) ;
- Fournir des éléments tangibles permettant de soutenir la pérennité du projet et d'améliorer le climat scolaire



# 2.d PLAN DE LA RECHERCHE-ACTION



## 2.d MÉTHODES DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES (MMR)

### DONNÉES QUANTITATIVES

- **QES-SEC** (adapté de Janosz & Bouthilliez, 2007)
  - 5 dimensions du climat scolaire ; 6 dimensions des pratiques pédagogiques ; indicateurs de problèmes perçus et vécus
  - Passation en décembre 2022 et 2023
  - Elèves : N = 420 (82,07%) ; N = 452 (84,02%)
  - Professionnel le s : N = 51 (75%) ; N = 37 (50%)
- Statistiques de l'école (recensement arrêts et ESE)
- Analyse de fiabilité des sous-dimensions ; AFE pour le QES-SEC élèves
- Analyses
  - Statistiques descriptives / Tests non-paramétriques

### DONNÉES QUALITATIVES

- **Entretiens semi-directifs individuels**
  - 12 élèves (m = 30,6') , 7 enseignant e s (m = 58') et 2 membres de la direction (m = 69')
  - Canevas (rapport à l'école, parole, sens, type de punitions, ESE, collaboration école-famille)
  - Prénoms d'emprunt
- **Notes de terrain** (Annik + journal de bord ESE)
- **Question ouverte du QES-SEC**
- Analyse thématique/de contenu
  - Transcription intégrale (Trint)
  - Mise en évidence des éléments prégnants permettant de répondre aux objectifs de recherche

# ECHANTILLONS

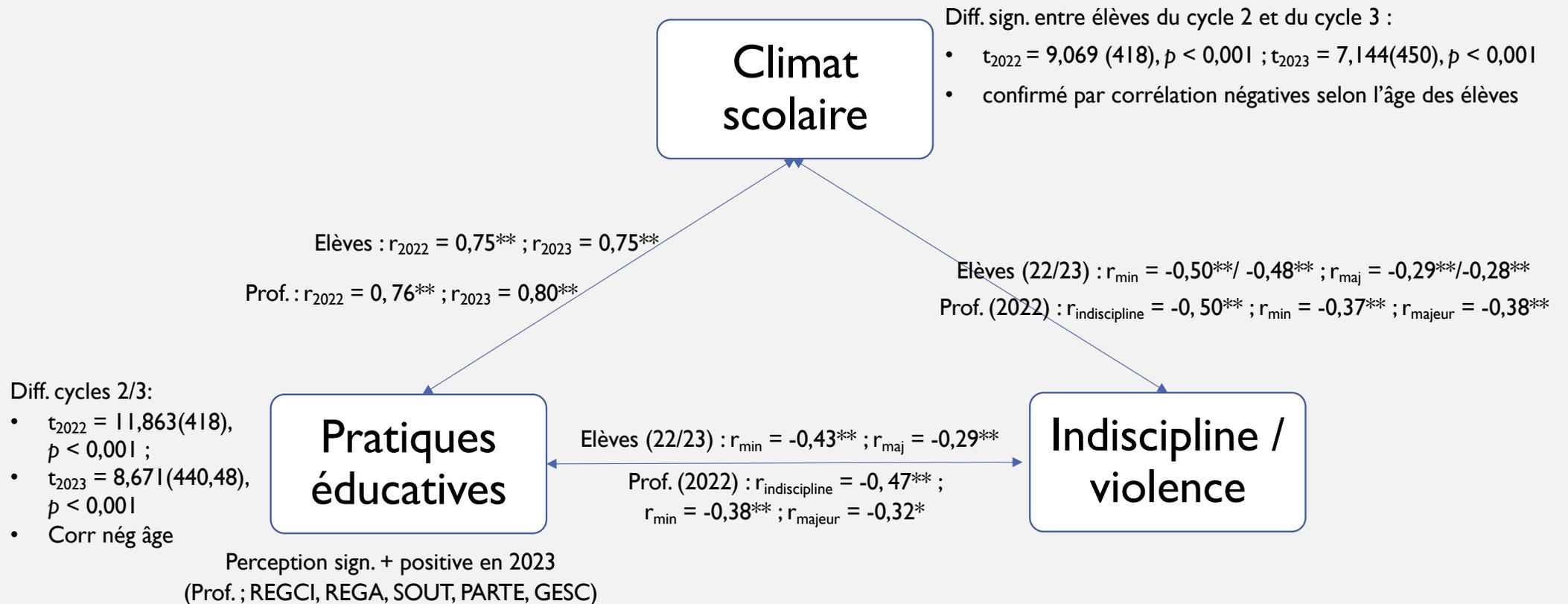
## QES-SEC (QT)

	N	Sexe (f) %	Âge moyen	Voie
<b>Elèves (2022)</b>	<b>420</b>	<b>54</b>	<b>12,74</b>	
Cycle 2 (7-8H)	173	51,4	11,18	
Cycle 3 (9-11H)	247	56,7	13,84	VG 37,3%
<b>Elèves (2023)</b>	<b>452</b>	<b>52,7</b>	<b>12,81</b>	
Cycle 2	193			
Cycle 3	259			VG 30,5%
<b>Prof. (2022)</b>	<b>51</b>	<b>56,9</b>	<b>44,00</b>	
Enseignants	39	51,3	44,13	
Cycle 3	22	50	44,23	VG-VP 58,8%
Autre prof.	9	66,7	44,16	
<b>Prof. (2023)</b>	<b>37</b>	<b>62,2</b>	<b>44,7</b>	
Autre prof.	5	66,7	40,9	

Entretiens semi-directifs (N = 15 en 2023 + 6 en 2022)

n = 6 (+6)	Sexe	Âge	Année(s)	Voie
Richard	G	15	11	VG111
RK	G	14	9	VG111
Laura	F	16	11	VG111
Michelle	F	16	11	VG111
Dklm	F	15	11	VG122
Emma	F	15	11	VG211
n = 9	Sexe	Années exp.	Cycle	Voie
ENS1	F	15	3	VG-VP
ENS2	H	4	3	VG-VP
ENS3	F	38	2	-
ENS4	F	7	2 et 3	VG-VP
ENS5	H	20	3	VG-VP
ENS6	H	4	2 et 3	VG-VP
ENS7	H	12	2 et 3	VG-VP
Dir./Doy.	H/F	10/12	2 et 3	VG-VP

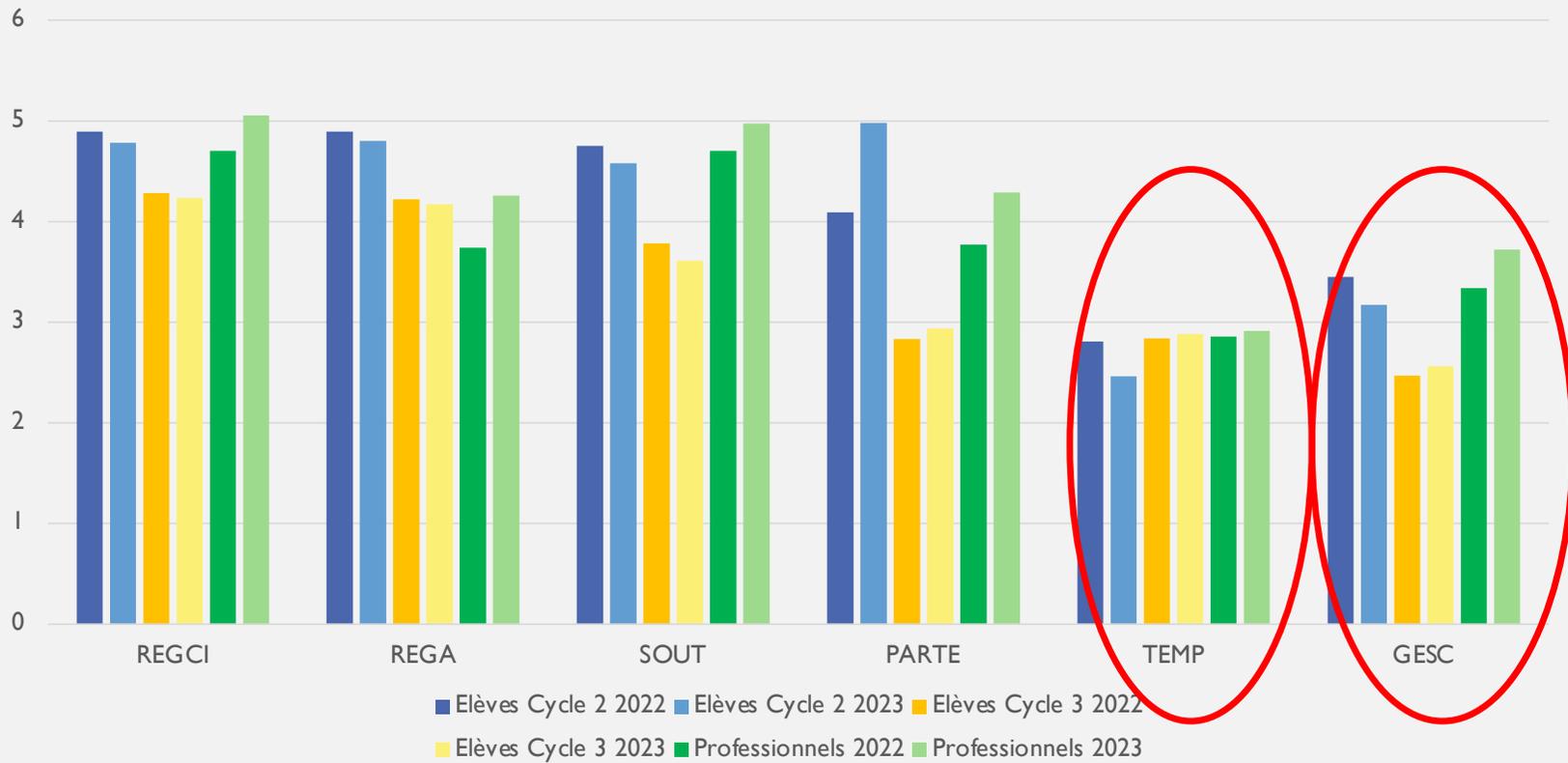
## 2.e RÉSULTATS PRINCIPAUX – QES-SEC



## 2.e RÉSULTATS PRINCIPAUX – SUITE

- Pas de différences significatives (Climat & Pratiques) selon le sexe ou si VG ou VP (prof., élèves, 2022, 2023), seulement dans certaines sous-dimensions
  - En 2023, les filles perçoivent significativement plus négativement leur relation avec leurs enseignants que les garçons (CRELA ;  $t = -1,807(449,960)$ ,  $p < 0,05$ )
  - En 2023, les élèves de VG perçoivent le climat relationnel entre élèves et enseignants significativement plus négativement que les élèves de VP (CRELA;  $t = -2,820(257)$ ,  $p < 0,01$ ).

# PRATIQUES ÉDUCATIVES PERÇUES



## PRATIQUES ÉDUCATIVES PERÇUES

« Le matin avant certains cours moi et d'autres élèves stressent car des professeurs nous demande de donner une réponses et si on ne la pas ou si elle est fausse le/la professeur nous crie dessus» (QES – f-14 ans - 2022)

«Mme XXX sois moins stricte et arête de nous humilié» (QES – g – 11 ans – 2023)

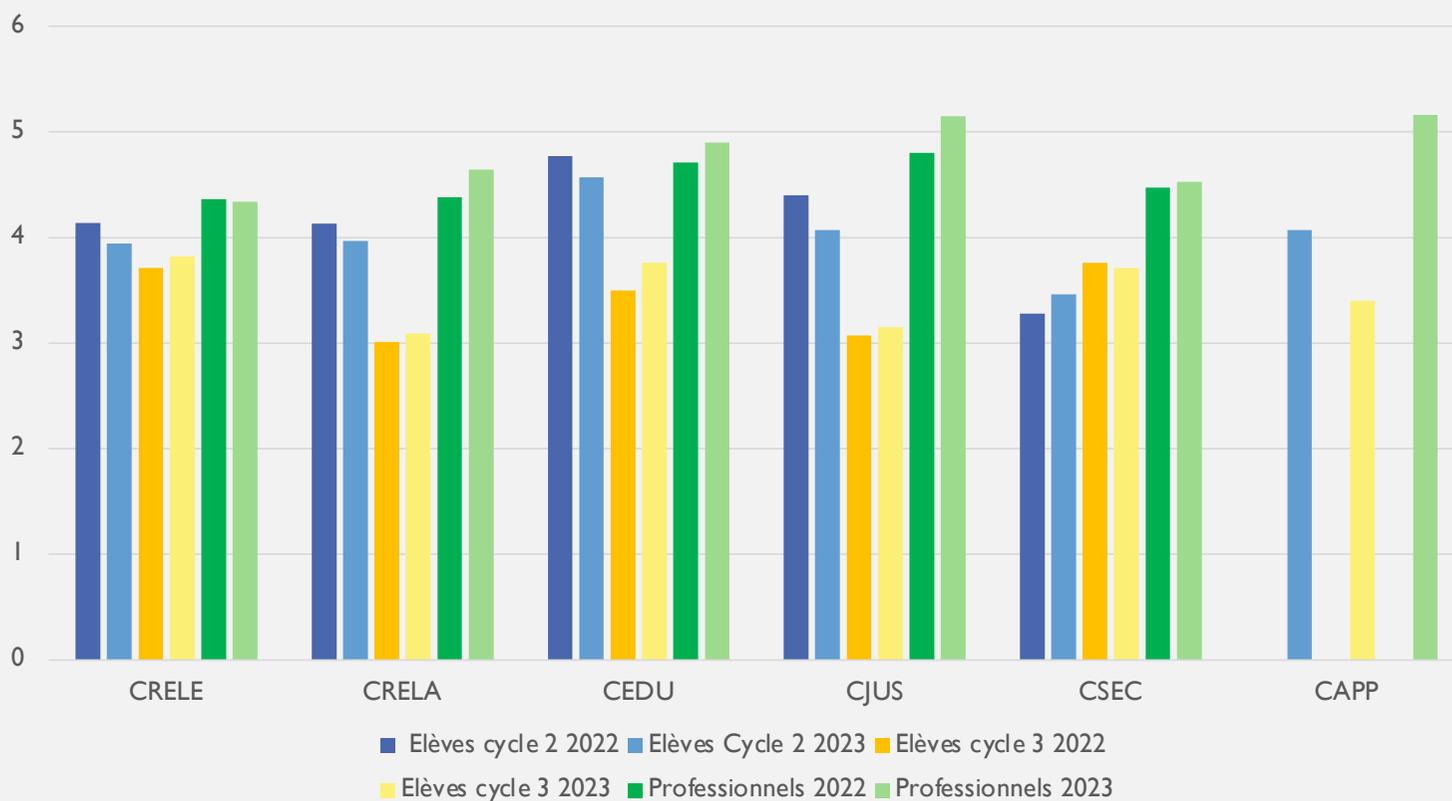
«Les profs ne se font pas respecte et ne sont pas tres presents quand un élève ne respecte pas les règles» (QES – g- 12 ans – 2023)

«Les profs doivent plus nous encourager pour le travail qu on fournit plutôt de nous rappeler, rabaisser celui qu on a fait moins bien. 🙄» ( QES – g- 13 ans – 2023)

« qu'y a beaucoup de gens qui encaissent et d'un coup qui explosent et c'est quand ils explosent que y a tout le monde qui leur tombe dessus et c'est ça, et **ce serait bien de parler avant qu'ils explosent [...] voilà, prévention, j'te jure que ça ce s'rait bien.** » (Max, 15 ans)



## PERCEPTION DU CLIMAT SCOLAIRE 2022-2023



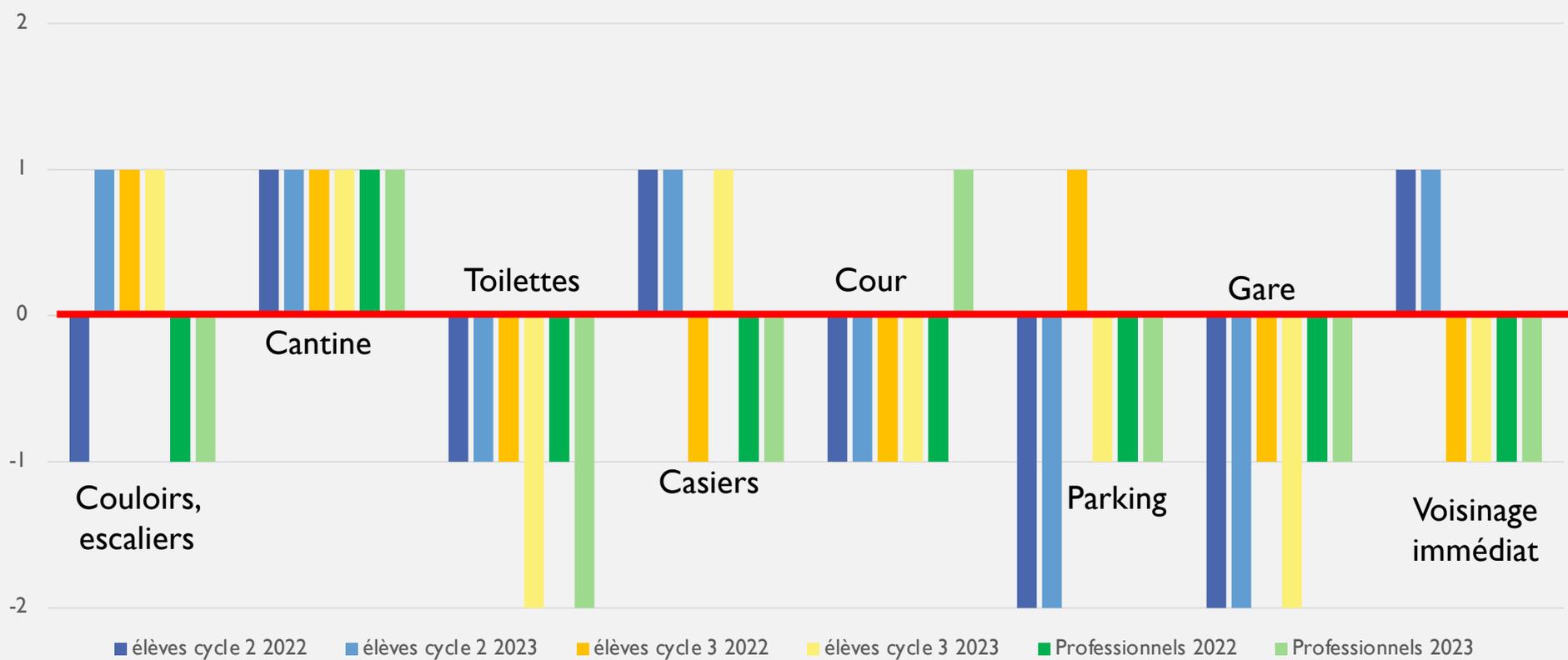
« Je trouve que les profs s'énerve vraiment trop vite et prenne pas le temps de nous laisser parler ils ont souvent un comportement très froid avec des les élèves , les profs ne veulent pas nous comprendre du moins ont a l'impression » (QES – f-13 ans - 2022)

« les prof sont très insolent Evert les élèves il sont très méchant » (QES – g-13 ans - 2022)

« ils nous rabaisse en permanence ceux qui écrase la confiance en sois » (QES – f-14 ans - 2022)

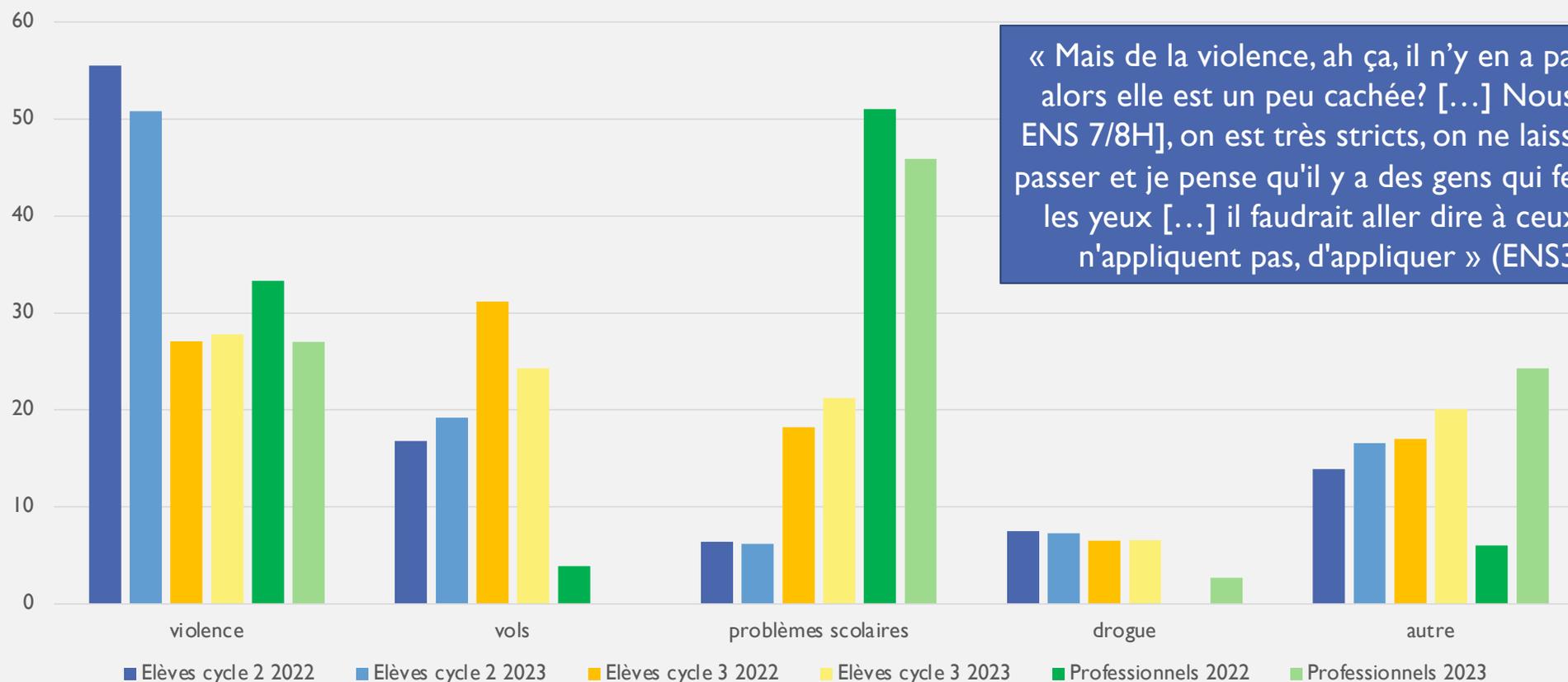
# PERCEPTION DE LA SÉCURITÉ DES LIEUX

(MODE : -2 = NON SÉCURITAIRE ; +2 = TRÈS SÉCURITAIRE)

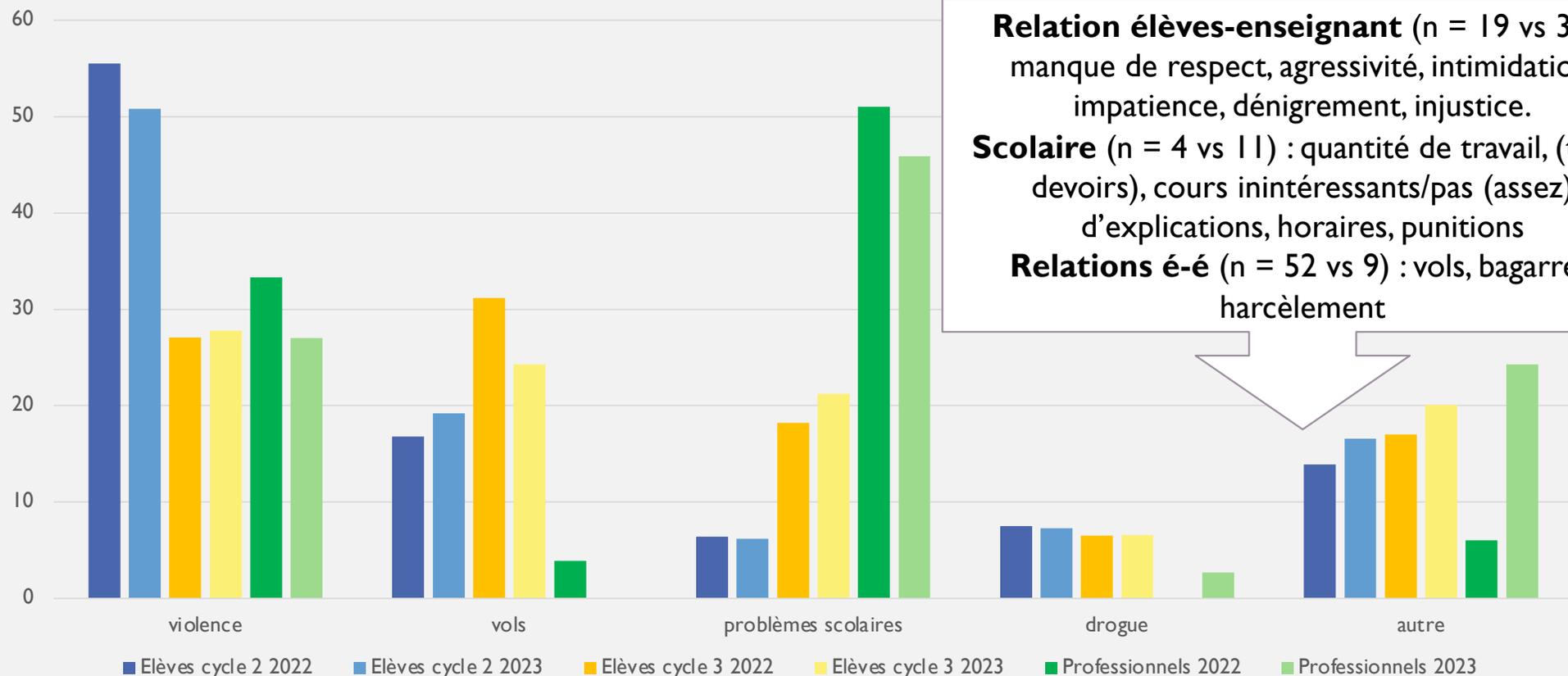


# PERCEPTION DU PROBLÈME PRIORITAIRE À RÉGLER (%)

« Mais de la violence, ah ça, il n'y en a pas. Ou alors elle est un peu cachée? [...] Nous [les ENS 7/8H], on est très stricts, on ne laisse rien passer et je pense qu'il y a des gens qui ferment les yeux [...] il faudrait aller dire à ceux qui n'appliquent pas, d'appliquer » (ENS3).



# PERCEPTION DU PROBLÈME PRIORITAIRE À RÉGLER (%)



**Relation élèves-enseignant (n = 19 vs 31) :**  
 manque de respect, agressivité, intimidation,  
 impatience, dénigrement, injustice.

**Scolaire (n = 4 vs 11) :** quantité de travail, (tests,  
 devoirs), cours inintéressants/pas (assez)  
 d'explications, horaires, punitions

**Relations é-é (n = 52 vs 9) :** vols, bagarres,  
 harcèlement

# PERCEPTION DE LA SANCTION ÉDUCATIVE

## ELÈVES

- « Le fait de discuter avec quelqu'un, c'est plus efficace que de rester, par exemple, quand j'étais assis là-bas » (RK, 14 ans)
- Ben déjà c'est une punition qui est plus intelligente que juste mettre des heures d'arrêt parce que **tu réfléchis et t'essaie de trouver des solutions (Yann, 15 ans)**
- **ben là je commence à me rendre compte... (Max, 16 ans)**
- « J'ai jamais eu ce genre de truc dans les autres écoles où j'étais... ça aide vraiment à réfléchir » (note terrain A., 14 ans)
- « Je pense que c'est bien puisque ça permet de s'exprimer, chaque élève de son vécu et comment et comment il pense que les choses pourraient être changées, etc. » (Richard, 15 ans)

## PROFESSIONNEL ·LLE ·S

- « Je trouve génial que ces gamins, ils aient un espace dans lequel ils puissent être avec des adultes, lâcher leur sac pour oser poser les problèmes, discuter, trouver des solutions et puis avoir une sanction qui est éducative. » (ENS2)
- « 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. [...] C'est vraiment l'occasion pour les élèves de comprendre par eux-mêmes tout en étant accompagnés. » (DIR2)
- « Cet espace de sanction éducative, je pense vraiment que ça fonctionner pour la grande majorité des élèves de ma classe qui y sont passés » (ENS1)

*Manque de clarté du dispositif souvent mentionné :*

- « Je devrais savoir ce que c'est, mais je ne sais pas ce que c'est. [...] je ne sais pas ce qu'ils font vraiment, j'imagine qu'ils discutent avec les élèves. » (ENS4)
- « Je ne connais pas le processus pour dire : tiens, cet élève il relève de l'ESE. » (ENS2)

Qu'est-ce qui se cache derrière ces propos ?

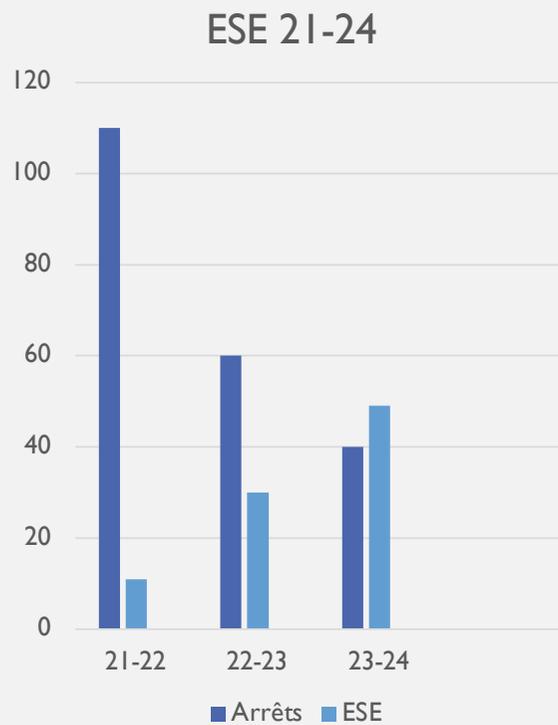
Entre rôle et résistances?

## LE RÔLE PERÇU DE LA SANCTION ÉDUCATIVE PAR LES ÉLÈVES

- Permettre d'élaborer l'interdit intériorisé - langage trait d'union (Fize, 2006 ; Prairat, 2020)
- Permettre de saisir le ou les besoins fondamentaux non assouvis (p. ex. sécurité) (Fize, 2006)
- Préserver les sphères de reconnaissance (Fraser, 2011 ; Honneth, 2006)
- Comprendre le vécu adolescent sans soumettre à une définition adulto-centrée (Zimmermann et al., 2017)
- Permettre l'agrégation au monde du social (Jeffrey et al., 2016 ; van Gennep, 1909)

Personnalisation de la prise en charge  
(conscientisation, réparation, alternatives  
comportementales socialement acceptables)  
Changement de regard (retour Ens.)

- « ça m'a permis de me rendre compte de certaines choses en parlant » (Richard, 15 ans)
- « Moi, ça m'arrange quand c'est souple, mais quand c'est strict, ben ça m'aide ; je sais que si on est trop souple avec moi, je ferais n'importe quoi » (RK, 14 ans).
- « les profs sont trop chiant nous cris pour rien sont rabaissant » (QES – f-14 ans)
- « À cet âge-là, j'aurais bien aimé que d'autres adultes m'entendent pour qu'ils m'aident à régler ces problèmes parce qu'à l'époque, j'étais vraiment petit. Puis ça, c'était dur pour moi » (RK, 14 ans)
- « La période où il faut savoir nous tenir, mais sans, sans nous casser constamment. » (Dklm, 15 ans)
- «Le fait d'être entouré par des gens qu'on peut dire de confiance (Laura, 16)
- Alternatives pour accrocher en classe (notes de terrain, Richard)



## STATISTIQUES ESE

- Analyse ESE 23-24:
  - 20 pour insolence
  - 18 filles
- Suite ESE:
  - Médiation élève-enseignant (4)
  - Signalement-recadrage (2)
  - Harcèlement (4)
  - Suivi enseignant (3)

## LES RÉSISTANCES AUXQUELLES SE FROTTENT LE DISPOSITIF – INJONCTIONS STRUCTURELLES ET PERCEPTIONS DE LA FONCTION ENSEIGNANTE

- Aspects structurels / injonctions politico-légales – règlements divers
    - Vision humaniste et/ou vision méritocratique?
  - Attitudes des professionnel·le·s
    - Vision de l'adolescence, dangereux ou en danger ? Stigmatisation (VG/VP) → déviance ? (Goffman & Kihm, 1974; Verhoeven, 2012)
    - Cadre vs relation positive
    - Perception du rôle : être transmissif vs être dans l'éducatif
    - Perception de l'école : entre lieu de socialisation vs lieu de soumission et de contrainte (point de rupture)
- «Moi je réfléchis à l'adolescent aussi parce que je ne veux pas qu'il pète ma classe» (notes de terrain, ENS8)
  - « En général du point de vue du comportement, les VG respectent moins les règles que les VP, à mon avis» (ENS4)
  - « Je pense que je suis là d'abord pour aimer ces gamins, donc les aimer, les encourager, les faire grandir tout ça et donc intégrer cette dimension très humaine dans mon boulot. » (ENS2)
  - « C'est plutôt la transmission de la matière [...] C'est la discipline qui reprend le 90%» (ENS4)
  - « Quand même une rigueur, mais avec un côté humain, parce que sans cadre, on n'y arrive pas. Et je trouve que la vie, la vie ne fait pas de cadeau» (ENS3)

## LES RÉSISTANCES AUXQUELLES SE FROTTENT LE DISPOSITIF – INJONCTIONS STRUCTURELLES ET PERCEPTIONS DE LA FONCTION ENSEIGNANTE

- Aspects structurels / injonctions politico-légales – règlements divers
  - Vision humaniste et/ou vision méritocratique?
- Attitudes des professionnels
  - Vision de l'adolescence, dangereux ou en danger ? Stigmatisation (VG/VP) → déviance ? (Goffman & Kihm, 1974 ; Verhoeven, 2012)
  - Cadre vs relation positive
  - Perception du rôle : être transmissif vs être dans l'éducatif
  - Perception de l'école : entre lieu de socialisation vs lieu de soumission et de contrainte (point de rupture)
- **Fonction du langage et du dialogue : les enjeux ou les risques du discours collectif**

- « Si t'es devant ils sont motivés [...] la motivation des jeunes, ça dépend qui ils ont devant eux, alors ça j'en suis persuadé » **vs** « J'ai des collègues qui sont courageux face à certains enfants, jeunes qui ne sont pas motivés. » (ENS3)
- « J'ai, avec plusieurs collègues, et pratiquement tout le monde est d'accord, que cette classe n'est pas vraiment un niveau VP. Du point de vue performance, de moyenne des notes, ça passe, mais d'un point de vue comportement, ils ne sont pas vraiment matures. » (ENS4)

# BESOINS DES ADOLESCENT·E·S ET ENVIRONNEMENT SOCIOÉDUCATIF

Dans un système donné



Sécurité physique et psychique



Relation  
Appartenance



Pratiques pédagogiques

Interdépendance

Réponse aux besoins

ESPACE DE DIALOGUE - ÉCOUTE

## 2.e DISCUSSION ET PERSPECTIVES

« Cette école est une bonne école mais il reste quelques points à régler pour qu'elle soit vraiment agréable pour tout le monde. » (QES – f- 15 ans VP – 2023)

- Projet révélateur, jouant le rôle d'analyseur institutionnel (Lourau, 1979)
- Accompagnement « personnalisé » dans la transgression
- Place à l'écoute et donc à la parole du jeune dans une contrainte non-violente (Prairat, 2021)
  - Dispositif tant « réactif » que « préventif »
- Lien et cadre sécurisant
- « Faire à la place de » (délégation à autrui : perception de son rôle et de ses compétences ; non-adhésion à la philosophie)

- Formation des enseignants du secondaire I / clarification de la mission
- Rien n'est figé dans sa procédure
- Être patient... cela nécessite du temps pour en récolter les fruits!
- A penser dans un système ; action qui ne peut être isolée si elle se veut institutionnelle
- Autres mesures préventives

### 3. CONCLUSION RÉAGIR OUI, MAIS...

## Les 6 composantes de la GESTION DE CLASSE

- Le développement des relations positives**
  - Relations élève-enseignant
  - Relations entre les élèves
  - Relations avec les parents
  - Relations interprofessionnelles
- L'établissement d'attentes claires**
  - Règles de la classe
  - Attentes et consignes
  - Mise en place de routines
  - Enseignement de procédures
- La gestion des ressources**
  - Temps
  - Espace
  - Ressources matérielles
  - Ressources technologiques
  - Ressources humaines
- L'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage**
  - Enseignement différencié
  - Perception de la tâche (intérêt, utilité, capacité perçue)
  - Renforcement des comportements d'engagement
  - Soutien à l'autodétermination des élèves
- La gestion des comportements difficiles**
  - Stratégies préventives (interventions universelles)
  - Prise en compte des émotions dans l'intervention
  - Accompagnement différencié (interventions ciblées)
  - Approche écosystémique
- La personne enseignante**
  - Style d'autorité
  - Sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe
  - Compétences socioémotionnelles
  - Expériences antérieures
  - Attitudes envers les élèves

Gaudreau, N. (à paraître). *Gérer efficacement sa classe: les ingrédients essentiels* (2e édition). Presses de l'Université du Québec.

- La prévention restera toujours l'intervention la plus efficace
- Les relations positives avec les élèves représentent l'un des outils de gestion de classe le plus puissant
- Il n'y a rien qui puisse remplacer un enseignement de qualité
- Les interventions efficaces sont celles qui permettent à l'élève de modifier ses comportements **tout en préservant sa dignité**

(Gaudreau, 2023 ; Gaudreau 2017, pp. 125-127)

## REMERCIEMENTS

*Un immense merci*

- *aux adolescents et adolescentes de cette école, de s'être ouvert e s à nous*
- *aux enseignants et enseignantes, pour le temps accordé et leur franchise;*
- *à la direction, pour leur confiance et leur soutien;*

*Un remerciement tout spécial à C. et à S., ainsi qu'aux membres du groupe de travail de cette école pour leur engagement.*

« Je pense que l'école ont beaucoup de problèmes d'injustice ma8s je trouve tout de même que le climat scolaire a évolué il est plus agréable de aller à l'école maintenant que il y a 3 ans » (QES - g - 15ans - VG - 2023)

MERCI DE  
VOTRE  
ATTENTION !

[ANNIK.SKIVAN@HELP.CH](mailto:ANNIK.SKIVAN@HELP.CH)

[VALERIE.BENOIT@HELP.CH](mailto:VALERIE.BENOIT@HELP.CH)



# BIBLIOGRAPHIE

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence*, 18(2), 200-215. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19, 291-307. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x>
- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité: comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. de Boeck supérieur.
- Bandura, A. (2016). *Moral disengagement : How people do harm and live with themselves*. Worth Publishers.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Métailié.
- Berger, G., Häberling, I., Lustenberger, A., Probst, F., Franscini, M., Pauli, D., & Walitza, S. (2022). The mental distress of our youth in the context of the COVID-19 pandemic. *Swiss medical weekly*, 152, w30142. <https://doi.org/10.4414/smw.2022.w30142>
- Bernier, V., Gaudreau, N., & Massé, L. (2021). Des arguments pour modifier certaines pratiques discutables utilisées auprès des jeunes présentant des difficultés comportementales. *Foucade*, 22(1), 40-44.
- Berthaud, J., & Blaya, C. (2015). Pratiques numériques, perception de la violence en ligne et victimation chez les étudiants. *Recherches en éducation*, (HS7). <https://doi.org/10.4000/ree.9705>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of educational research*, 87(2), 425-469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>

- Castel, R. (1996). Les marginaux dans l'histoire. In S. Paugam (Ed.), *L'exclusion, l'état des savoirs* (pp. 32-41). Editions La Découverte.
- Chadi, N., Ryan, N. C., & Geoffroy, M. C. (2022). COVID-19 and the impacts on youth mental health: Emerging evidence from longitudinal studies. *Canadian Journal of Public Health*, 113(1), 44-52. <https://doi.org/10.17269/s41997-021-00567-8>
- Cifali, M. (2019). *Préserver un lien. Éthique des métiers de la relation*. PUF.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/01614681091110010>
- Coslin, P. G. (2007). *La socialisation de l'adolescent*. Armand Colin
- Debarbieux, É. (2015). Du «climat scolaire». *Éducation & formations*, 88(01), p-11.
- De Pedro, K. (2012). *School Climate Improvement in Schools: A Comprehensive Theoretical and Methodological Approach, Review of the Literature*. Rossier School of Education, University of Southern California.
- Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (2006). *The development and ecology of antisocial behavior*. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (éd. révisée, vol. 3 : Risk, Disorder, and Adaptation) (p. 503-541). Wiley & Sons.
- Dulay, S., & Karadağ, E. (2017). The Effect of School Climate on Student Achievement. In E. Karadağ. (Ed.), *The Factors Effecting Student Achievement* (pp. 199-213). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_12)
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, (8). <https://doi.org/10.22019/SC-2017-00001>
- Fize I, M. (2006). De l'interdit à l'inter-dit. *Pensée plurielle*, 1(11), 69-73.
- Frazer, N. (2011). Qu'est-ce que la justice sociale. *Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte.

- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Eudcation e Francophonie*, 39(2), 122-144. [www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-122\\_GAUDREAU.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-122_GAUDREAU.pdf)
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels*. PUQ.
- Gaudreau, N. (2023). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels* (2<sup>e</sup> éd.). PUQ.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Editions de minuit.
- Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. C. (2001). What schools do to prevent problem behavior and promote safe environments. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(4), 313-344.
- Hastings, R. P. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25, 207-221. <https://doi.org/10.1080/0144341042000301166>
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Cerf.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris*. Editions la Découverte.
- Janosz, M., & Bouthillier, C. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES). Université de Montréal.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Jeffrey, D. (2008). Les rites de passage à l'adolescence. Dans : D. Le Breton (Ed.), *Cultures adolescentes: Entre turbulence et construction de soi* (pp. 97-110). Autrement. <https://doi.org/10.3917/autre.lebre.2008.01.0097>
- Jeffrey, D., Lachance, J. & Le Breton, D. (2016). *Penser l'adolescence*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.lebre.2016.03>
- Jean-Pierre, J., & Parris, S. (2018). Alternative school discipline principles and interventions: An overview of the literature. *McGill Journal of Education*, 53(3). <https://doi.org/10.7202/1058410ar>

- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *Recherches et éducation. Etapes et approches* (4<sup>e</sup> éd.). Presses Universitaires de Montréal.
- Le Breton, D. (2016). La disparition de soi à l'adolescence. *Etudes*, (2), 41-52.
- Kutsyuruba, B., Klinger, D.A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>
- Legault, G.A. (2016). La délibération éthique au cœur de l'éthique appliquée. *Revue française d'éthique appliquée* (1), 37-44.
- Lourau, R. (1973). 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<sup>e</sup> éd.). Chronique sociale.
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and teacher education*, 60, 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in psychology*, 8, 2069. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>
- Mengin, A., Allé, M. C., Rolling, J., Ligier, F., Schroder, C., Lalanne, L., ... & Giersch, A. (2020). Conséquences psychopathologiques du confinement. *L'encephale*, 46(3), S43-S52.
- Orpinas, P. & Raczynski, K. (2016). School Climate Associated with School Dropout Among Tenth Graders. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 9-20. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS14-1.scsd>

- Prairat, E. (2020). Le tact au cœur de la parole professorale. *Recherches en éducation*, (39). <https://doi.org/10.4000/ree.311>
- Prairat, E. (2021). *La sanction en éducation*. Presses Universitaires de France
- Quentel, J.-C. (2011). *L'adolescence aux marges du social*. Faubert
- 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>
- Royer, E. (1997). *Comment enseigner à des élèves ayant des troubles du comportement ?*. Bulletin du CRIRES (mars-avril). [https://www.crires.ulaval.ca/no\\_07\\_1997.pdf](https://www.crires.ulaval.ca/no_07_1997.pdf)
- Royer, E., (2005). *Comme un caméléon sur une jupe écossaise ou comment enseigner à des jeunes difficiles dans s'épuiser*. *Ecole et comportement*.
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(7), 919-936. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.7.919>
- Stoecklin, D., & Richner, L. (2020). *Le vécu des enfants et adolescents de 11 à 17 ans en Suisse romande par rapport au COVID-19 et aux mesures associées (semi-confinement)*. Université de Genève. [https://www.unige.ch/cide/files/6415/9237/8024/Enquete\\_exploratoire\\_Covid-19\\_Stoecklin\\_et\\_Richner\\_1.pdf](https://www.unige.ch/cide/files/6415/9237/8024/Enquete_exploratoire_Covid-19_Stoecklin_et_Richner_1.pdf)
- Verhoeven, M. (2012). Normes scolaires et production de différences. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 45(1), 95-121.
- Van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage : étude systématique des rites*. A. et J. Picard, 1991.
- Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure: Alternative education for children and youth*, 55(1), 10-16. <https://doi.org/10.1080/10459880903286755>