



Master

2024

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Représentations et pratiques en matière de gestion de classe des
enseignant·e·s du secondaire I des cantons de Vaud et de Genève : un
lien avec la justice restaurative

Calabrese, Deborah; Spahr, Emilie Isabelle

How to cite

CALABRESE, Deborah, SPAHR, Emilie Isabelle. Représentations et pratiques en matière de gestion de classe des enseignant·e·s du secondaire I des cantons de Vaud et de Genève : un lien avec la justice restaurative. Master, 2024.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:175155>

**Représentations et pratiques en matière de gestion de classe des
enseignant·e·s du secondaire I des cantons de Vaud et de Genève : un lien avec la
justice restaurative**

MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA

Maîtrise universitaire en sciences de l'éducation - Approches psycho-éducatives et situations de
handicap

PAR

Deborah Calabrese

&

Emilie Spahr

DIRECTION DU MÉMOIRE

Fernando Carvajal Sánchez

JURY

Maryvonne Charmillot

Céline Kunz

Genève, février 2024

RÉSUMÉ

Ce mémoire s'intéresse à la gestion de classe et vise à comprendre les activités mises en place, les difficultés et les défis que les enseignant·e·s du secondaire I des cantons de Genève et de Vaud rencontrent lors de leur pratique professionnelle. Nous cherchons à comprendre leurs représentations et le sens qu'ils donnent à leur expérience en ce qui concerne la gestion de classe, et plus particulièrement les punitions et les sanctions éducatives. Nous voulions également comprendre la place de la justice restaurative dans les pratiques des établissements et des enseignant·e·s.

Huit entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'enseignant·e·s travaillant dans différentes classes de secondaire I du canton de Vaud et de Genève. À la suite de ceux-ci, nous nous sommes rendu compte que les enseignant·e·s mettent en place différents outils et techniques pour gérer leurs classes, et que certaines font partie des pratiques de justice restaurative.

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes ayant contribué à la rédaction de notre mémoire et nous ayant soutenues durant cette période.

Dans un premier temps, nous souhaitons remercier notre directeur de mémoire Monsieur Fernando Carvajal Sánchez pour son implication, sa disponibilité, ses conseils avisés et sa bienveillance. Par vos feedbacks, nous avons pu nous remettre en question et évoluer dans nos réflexions. Nous vous remercions pour votre confiance et pour l'autonomie que vous nous avez permis d'avoir lors de la réalisation de ce travail.

Nous remercions également les membres de notre jury, Madame Maryvonne Charmillot et Madame Céline Kunz d'avoir pris le temps de lire notre mémoire et participer activement à notre soutenance. Nous remercions particulièrement Madame Maryvonne Charmillot pour son implication, ses retours et conseils constructifs en lien avec la méthodologie, qui ont permis que nos entretiens se déroulent dans les meilleures conditions possibles.

Nous remercions tou·te·s les enseignant·e·s ayant participé à notre recherche, sans qui celle-ci n'aurait pu avoir lieu. Merci de nous avoir fait confiance, d'avoir pris de votre temps et pour vos discours riches et intéressants.

Nous remercions nos ami·e·s pour les échanges que nous avons eus lorsque nous avions des doutes ou des questions.

Enfin, un grand merci à nos familles et compagnons qui nous ont soutenues, écoutées et encouragées lors des moments de stress et de doutes. Vous nous avez permis de tenir bon grâce à votre patience et vos paroles d'encouragements.

Signature&.....

Table des matières

Introduction	9
Cadre théorique/ revue de littérature	10
Climat scolaire et climat de classe	10
Définitions	11
Importance du climat	12
Facteurs impactant l'installation d'un climat scolaire positif	13
Gestion de classe	15
Définition	15
Les impacts de la gestion de classe	16
Les facteurs influençant la gestion de classe	16
Facteurs contextuels	16
Perception de soi en tant que professionnel	16
Croyances pédagogiques	17
Gestes et pratiques professionnels	18
Groupe classe	18
Nécessité de nuancer	19
Discipline	19
Définition	19
Impact émotionnel	20
Groupe classe	20
Facteurs influençant la gestion de la discipline	20
Les notions de sanction et punition	21
Définition de la sanction	21
Sanction punitive	22
Sanction éducative	24
Quels élèves sont sanctionnés et pourquoi ?	28
Fonctionnement actuel du secondaire I en Suisse	30
Les systèmes de regroupement des cantons de Vaud et de Genève	30
Les lois disciplinaires dans les écoles des cantons de Vaud et de Genève	31
La justice restaurative	32
Contexte	32
Définitions et objectifs	33
Résultats lors de la mise en place d'une justice restaurative scolaire	35

Facteurs impactant négativement la décision de mise en place d'une justice restaurative	38
Facteurs entravant la réussite de la justice restaurative	39
Facteurs facilitant la réussite de la justice restaurative	42
Questions de recherche	46
Méthodologie.....	46
Production de données.....	47
Participants.....	49
Analyse des données	51
Validité et fiabilité de la recherche	52
Validité	52
Fiabilité.....	52
Résultats	54
Climat de classe	54
Représentations	54
Impact perçu du climat de classe	54
Impact perçu de la relation avec les élèves	55
Gestion de classe	57
Le lien avec les élèves : un construit ou un acquis ?	57
Manière d'instaurer une bonne relation avec les élèves	58
Importance du cadre	61
Techniques pour prévenir les dérapages en classe.....	61
Attitudes pour prévenir les dérapages en classe	64
Ressentis face à la gestion de classe.....	66
Métaphores	68
Éléments influençant le climat et la gestion de classe	69
Éléments mis en place au niveau de l'établissement pour soutenir un climat scolaire positif.....	73
Discipline	75
Comportements jugés problématiques	75
La discipline comme un passage obligé	77
Impact perçu de faire de la discipline	78
Outils pour gérer des comportements indisciplinés	79
Sanctions et punitions.....	80
Définitions données par les enseignant·e·s.....	80
Types de sanctions et punitions données aux élèves	81

Explicitation des sanctions	83
Avis sur les sanctions et punitions.....	84
Gestion des questions de justice	86
Représentation des élèves	86
Vision des élèves par les enseignant·e·s	86
Spécificités liées aux regroupements	88
La figure de l'enseignant.....	89
Vision de ce que serait idéalement l'enseignement	89
Perception de soi en tant que professionnel·le	90
Interaction avec les autres professionnels	91
Discussions sur les élèves et conseils.....	91
Discussions avec le prof de classe.....	92
Collaboration entre enseignant·e·s.....	93
Lien avec la direction.....	94
Interactions avec les parents	95
Représentation des parents par les enseignants.....	95
Justifications de ses actions auprès des parents.....	96
Justice Restaurative	97
Définition et lien avec leurs pratiques	97
Avis positifs	98
Avis mitigés.....	99
Difficulté que l'on pourrait rencontrer lors de la mise en place d'une justice restaurative	100
Discussion.....	100
Retours sur nos questions de recherches.....	100
Quelle place la gestion des comportements problématiques des élèves occupe-t-elle dans le discours des enseignant·e·s ?	100
Comment les enseignant.e.s des écoles vaudoises et genevoises perçoivent-ils la dimension de la « gestion de classe » ?	102
Comment donnent-ils du sens à leurs pratiques ?	104
Quelles mesures sont mises en place par les enseignant·e·s concernant la gestion de classe ?	105
Les principes relevant de la justice restaurative sont-ils connus et/ou mobilisés par les enseignant·e·s ? Qu'en pensent-ils ?	109
Limites de notre recherche	110
Perspectives de notre recherche	112
Partie réflexive	112

Conclusion	113
Bibliographie	116
Annexes	127
Annexe A : canevas de questions	127
Annexe B : formulaire de consentement	129
Annexe C : tableau regroupant nos catégories	131
Annexe D : Catégories complémentaires d'analyse des résultats	136
Importance du groupe classe	136
Ragots.....	137
Informations sur les élèves données en début d'année aux enseignant·e·s	137
Organisation scolaire.....	137
Attentes du métier	138
Représentation du rôle de l'enseignant	138
Lieux des interactions.....	139
Organisation.....	139
Évolution des élèves	140

Introduction

Le métier d'enseignant·e est un métier riche permettant un apprentissage constant. Loïc¹, enseignant depuis 37 ans, nous confie « je suis très très content d'avoir choisi cette profession parce que c'est une profession merveilleuse. Moi, j'ai appris toute ma vie, tout le temps, au contact des jeunes ». Être enseignant·e semble donc loin de consister uniquement en la transmission de savoirs.

De nombreuses autres activités font partie intégrante du métier d'enseignant·e, c'est notamment le cas de la « gestion de classe » et celle-ci constitue une préoccupation pour nombre de professeur·e-s. En effet, être enseignant·e n'est pas facile car il faut faire face au double enjeu de devoir assurer la discipline et créer un « climat de classe » positif, tout en enseignant et facilitant les apprentissages des élèves (Berger & Girardet, 2016). Plusieurs recherches mettent en évidence une relation importante entre le « climat scolaire » et la qualité des apprentissages (Etat de Vaud, 2012). En plus de veiller à la mise en place et à la préservation d'un cadre favorable au travail, l'enseignant·e doit veiller à la socialisation des élèves (Robert-Nicoud & Caloz, 2011). Son objectif n'est donc pas uniquement de transmettre des savoirs, mais également de permettre aux élèves de s'approprier les règles de vie commune (Jeammet & Mingasson, 2005). Puisque l'école est un lieu ayant un cadre et des règles, les enseignant·e-s se retrouvent face à des comportements d'élève qui nécessitent de faire de la discipline. Cela est d'autant plus vrai au secondaire I où les élèves, qui entrent dans l'adolescence, contestent les règles des adultes comme un processus d'autonomisation (Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017). L'adolescence est en effet une période où les équilibres construits durant l'enfance se retrouvent bouleversés. Les transformations physiques, psychologiques et de statut psychosocial amènent les adolescent·e-s à changer d'attitude et de comportements, par exemple en cherchant à « faire taire le corps » (Discour, 2011, p. 45). D'autres jeunes cherchent au contraire la confrontation avec les adultes (Discour, 2011).

De nombreux articles de presse font état d'une augmentation des conflits à l'école, voire même d'une augmentation de la violence. Un médecin des HUG déclare par exemple dans la Tribune de Genève (2022) que « toutes les études le montrent, la violence à l'école est de plus en plus fréquente » (Escard, 2022). En Suisse alémanique, une étude menée sur les violences à l'égard des enseignant·e-s montre que celles-ci seraient causées autant par les parents (36 %) que par les élèves (34 %) (La matinale, 2023) et toucheraient deux enseignant·e-s sur trois (Escard, 2022). Actuellement, le canton de Genève fait face à des actes de violence tels que les atteintes à autrui, au bien et à la sécurité. La majorité des actes commis relèveraient de l'atteinte à autrui sous forme d'insultes, de menaces et certains touchent à l'intégrité physique. La violence concerne aussi l'atteinte des biens tels que l'altération du matériel scolaire et des biens personnels (SIGNA, 2022). Cependant, le nombre d'actes commis durant l'année 2021 se trouve en dessous de la moyenne des signalements répertoriés lors de ces dix dernières années (SIGNA, 2022). Par ailleurs, en analysant nos sociétés sur de longues périodes, nous nous rendons compte que celles-ci se sont progressivement pacifiées, ce qui a par ailleurs favorisé « des formes coopératives et négociées de règlement des conflits » (Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017, p. 20). Le sentiment d'insécurité est cependant subjectif et ne correspond pas toujours à une augmentation réelle des actes violents. Celui-ci est par ailleurs influencé par la place médiatique donnée aux actes particulièrement odieux, mais peu représentatifs statistiquement (Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017).

¹ Tous les prénoms sont fictifs

Ainsi, si certains articles parlent de violence croissante à l'école, le recensement des faits de violence dans les établissements scolaires publics (2022) montre plutôt une grande fluctuation dans le nombre d'actes violents commis dans les écoles au cours de ces dix dernières années. Mais alors, comment les enseignant·e·s, acteur·rice·s véritablement sur le terrain, perçoivent-ils et vivent-ils les conflits, la violence à l'école et les représentations communes qui circulent à propos de ces phénomènes ? L'objectif de notre recherche est donc de leur donner la parole. Il est d'autant plus intéressant d'interroger leurs perceptions et gestion des conflits que ces dernières années, les pratiques scolaires se sont transformées. Il est demandé aux enseignant·e·s de privilégier des pratiques de collaboration et de respect plutôt que les pratiques marquées par les rapports hiérarchiques. Il est demandé aux enseignant·e·s de sanctionner les élèves par la mise en place de sanctions éducatives (Pithon & Barrandon, 2007) et non plus de « punition », car ce terme ne serait plus adapté au système scolaire en raison de sa connotation négative et impliquant une dimension répressive (Antoniotti & Guerra, 2017). Pour faire face à ce changement de paradigme, les enseignant·e·s doivent mettre en place de nouvelles manières de gérer les conflits. Il a par exemple été mis en place dans certaines écoles aux États-Unis des pratiques réparatrices. Qu'en est-il au sein des cantons de Vaud et de Genève ?

Notre recherche vise à comprendre les activités mises en place, les difficultés ainsi que les défis rencontrés par les enseignant·e·s du secondaire I dans les cantons de Genève et Vaud en ce qui concerne le « climat de classe ». Nous essayerons de répondre aux questions suivantes : Quelle place la gestion des comportements problématiques des élèves occupe-t-elle dans le discours des enseignant·e·s ? Comment les enseignant·e·s des écoles vaudoises et genevoises perçoivent-ils la dimension de la « gestion de classe » ? Comment donnent-ils du sens à leurs pratiques ? Quelles mesures sont mises en place par les enseignant·e·s concernant la gestion de classe ? Les principes relevant de la justice restaurative sont-ils connus et/ou mobilisés par les enseignant·e·s ? Qu'en pensent-ils ?

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous analyserons le discours des enseignant·e·s par le prisme de la justice punitive et restaurative, ainsi que les sanctions éducatives, pour tenter de comprendre leur façon de percevoir les comportements des élèves et leurs pratiques. Pour ce faire, nous commencerons par définir plusieurs notions telles que la « gestion de classe », les « sanctions » et « les punitions ». Nous parlerons des philosophies constitutives des pratiques de « justice punitive » et « restaurative ». Par la suite, nous expliquerons la méthode choisie, puis analyserons les données obtenues à la suite d'entretiens. Nous terminerons par une discussion de nos résultats et une conclusion.

Cadre théorique/ revue de littérature

Climat scolaire et climat de classe

Puisque notre recherche s'intéresse aux activités, difficultés et défis rencontrés par les enseignant·e·s du secondaire I concernant le climat scolaire et de classe, il convient de comprendre ce que ces termes désignent.

Définitions

Le climat de classe englobe la qualité des relations qu'entretiennent les élèves entre eux ainsi que les interactions qu'ils ont développées avec leurs enseignant·e·s au sein d'une classe (Bressoud et al., 2021).

Le climat scolaire reprend les caractéristiques du climat de classe mais se situe quant à lui au niveau de l'établissement. D'après le site officiel de l'État de Vaud (n.d.), la notion de « climat scolaire » « renvoie à la qualité de vie et de communication perçue au sein de l'école. Défini comme une composante de l'environnement socioéducatif, il correspond à l'atmosphère qui règne dans les rapports sociaux et aux valeurs, attitudes et sentiments partagés par les acteurs dans l'établissement scolaire ».

Dimension subjective

Cette définition met en avant le caractère subjectif du climat scolaire puisqu'il s'agit de la manière dont sont « perçue(s) » les dimensions de vie et de communication au sein de l'école. Cet aspect se retrouve également dans le rapport de Debarbieux et al. (2012) qui, bien que montrant qu'il existe une diversité de définitions, estime que le climat scolaire « repose sur une expérience subjective de la vie scolaire » (p. 2), ainsi que dans l'étude de Bennacer (2005) qui reprend la définition formulée par Gadbois (1974) du climat d'une organisation comme étant « la perception globale qu'ont ses membres d'une série de caractéristiques générales, relativement stables, des interactions sociales qui se produisent dans cette organisation » (p. 2).

Prise en compte de toute la communauté scolaire

La définition du climat scolaire donnée sur le site de l'État de Vaud (n.d.) implique la prise en compte de tout ce qui est partagé par « les acteurs dans l'établissement scolaire ». Le climat se construit dans l'interaction entre les différents membres de la communauté scolaire, et non pas uniquement entre les enseignant·e·s et les élèves. Debarbieux et al. (2012) expliquent que l'expérience subjective de la vie au sein de l'école n'est pas à prendre en compte au niveau de l'individu, mais au niveau de l'école « en tant que groupe large » (p. 2). Ainsi, les relations sociales et émotionnelles entre collègues et la qualité du leadership sont également à prendre en compte dans la notion de climat scolaire. D'autres auteur·ice·s élargissent en dehors des murs physiques de l'école la notion de communauté scolaire pour prendre en compte les parents. En effet, l'engagement actif des parents participe au développement des sentiments de confiance et de sécurité chez les élèves, ainsi qu'au sentiment d'appartenance à la communauté scolaire (Anghel, 2016).

Autres dimensions caractérisant le climat scolaire et de classe

Si le climat scolaire et de classe se composent des relations qui se jouent entre les acteurs de la communauté scolaire, d'autres dimensions sont également à prendre en compte. Entrent également en jeu l'enseignement et l'apprentissage (Debarbieux et al., 2012) avec des dimensions comme l'orientation vers la performance et la participation en classe (Bennacer, 2005) ou l'organisation des leçons (Bressoud et al., 2021), l'environnement physique (Debarbieux et al., 2012) comprenant par exemple la propreté et le matériel (Catheline, 2023 ; Bressoud et al., 2021), le sentiment d'appartenance (Debarbieux et al., 2012), la vie émotionnelle (Bressoud et al., 2021), l'engagement, le plaisir, la motivation, la manière de gérer les problèmes de violences entre les élèves ainsi qu'avec et entre le personnel éducatif

(Catheline, 2023), l'organisation, la réglementation scolaire (Bennacer, 2005), le sentiment de sécurité (Debarbieux et al., 2012) et de sécurité affective (Bressoud et al., 2021). Le climat est une notion complexe et plurielle qu'il convient de ne pas réduire à une seule de ses dimensions.

Importance du climat

Maintenant qu'a été expliqué ce que sont les climats scolaires et de classe, il convient d'aborder pourquoi ces notions seront intéressantes dans le cadre de notre travail en explorant leurs impacts.

Réussite scolaire

De nombreuses études établissent la relation entre climat scolaire positif et réussite scolaire des élèves (Debarbieux et al., 2012 ; Bennacer, 2005). Un climat scolaire positif favoriserait la motivation à apprendre (Debarbieux et al., 2012 ; Bennacer, 2005), l'estime de soi, la satisfaction, les attitudes personnelles (Bennacer, 2005), l'apprentissage coopératif, la cohésion de groupe, le respect et la confiance mutuels (Debarbieux et al., 2012), ainsi que la fixation de buts de maîtrise de la part des élèves (Souchal & Viallon, 2018). D'après Souchal et Viallon (2018), un climat de maîtrise, où les élèves souhaitent développer leurs compétences, favoriserait l'utilisation de stratégies efficaces dans les tâches scolaires, alors que les élèves se trouvant dans un climat de compétition utiliseraient des stratégies inadaptées comme refuser de demander de l'aide. Le climat de maîtrise pousse les élèves à réussir à l'école grâce à la compréhension de nouveaux faits et phénomènes et à la volonté de progresser dans les apprentissages, le but étant d'enrichir ses compétences. Pour ce faire, les tâches scolaires données aux élèves peuvent être présentées sous forme de défis, l'enseignant-e encourage les progrès de l'élève, les efforts fournis et la coopération entre les élèves. Le niveau de qualité des interactions, une des dimensions du climat scolaire, est par ailleurs un fort prédicteur de la réussite académique des élèves (Duval et al., 2016). Un climat positif aiderait les élèves à réaliser des apprentissages plus en profondeur. À l'inverse, un climat délétère accentue les difficultés scolaires des élèves. En effet, les élèves se sentant appartenir à la classe, valorisé-e-s par leurs enseignant-e-s et pouvant participer aux politiques de l'école, se sentent plus motivé-e-s à entreprendre les apprentissages scolaires que les élèves qui sont victimisé-e-s et qui ont un sentiment d'injustice lorsqu'ils se font sanctionner (Debarbieux, 2015). Cela est également le cas au niveau de la classe. Un climat de classe positif favorise le bien être des élèves dans la classe, ce qui les pousse à persévérer dans leurs apprentissages, favorisant ainsi leur réussite scolaire (Bressoud et al., 2021 ; Plante et al., 2022).

Compétences relationnelles

Un climat scolaire positif aide au développement affectif des élèves (Bennacer, 2005) et prévient les risques de violences, de harcèlement, de victimisation, d'états dépressifs et d'idées suicidaires (Catheline, 2023 ; Debarbieux, 2015, Debarbieux et al., 2012). De plus, des relations étroites entre les élèves et les enseignant-e-s, dimension constitutive du climat de classe, amènent les élèves à être plus autonomes, coopératifs, engagés dans les apprentissages et à moins éviter l'école (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2011). À l'inverse, un climat scolaire délétère amène à plus d'intimidations, qui elles-mêmes amènent à des sentiments d'anxiété et d'impuissance, à une baisse d'estime de soi et à une augmentation de

l'absentéisme (Calp, 2020). Selon Ayrat (2011) les comportements indisciplinés qui surviennent dans les classes sont fortement liés au climat de classe négatif dans lequel l'ambiance est dégradée.

Facteurs impactant l'installation d'un climat scolaire positif

L'importance du climat scolaire et de classe pour le bien être des élèves et leur futur académique amène à se questionner sur les moyens d'installer un climat scolaire positif.

Relation et soutien

Une relation positive entre les élèves et les enseignant·e·s participe à l'établissement d'un climat scolaire positif (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2011). L'étude de Debarbieux et al. (2012) montre que le facteur « relations professeurs-élèves » impacte significativement la réussite scolaire des élèves. En outre, le développement social des élèves est également impacté positivement et durablement par la relation élève-enseignant·e (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2011). Pour établir cette relation positive, il convient pour l'enseignant·e de créer une relation véritable avec l'élève en ne se concentrant pas uniquement sur l'aspect scolaire, mais également en étant à l'écoute de ses sentiments (Calp, 2020) et en passant du temps en individuel avec les élèves avec qui il a du mal à créer une relation positive (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2011). Au sein de la classe, un environnement de soutien avec des pratiques centrées sur l'apprenant (par exemple d'inclure les élèves dans les prises de décisions) participe à l'instauration d'une relation positive. La communication se doit également d'être positive. Le fait en tant qu'enseignant·e de montrer son plaisir à être avec les élèves, de les respecter, de les aider aussi bien scolairement que socialement, de reconnaître l'importance des pair·e·s et d'encourager les élèves à être attentionné·e·s et respectueux·se·s les un·e·s envers les autres, participent à l'instauration d'une relation et communication positive (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2011). « Il s'agit d'une attention de tous les instants pour valoriser les efforts, pointer les progrès, donner confiance à chacun en sa marge de progression » (Souchal & Viallon, 2018, p. 167). Les enseignant·e·s pratiquant le soutien émotionnel favorisent un climat positif, car ils se préoccupent de leurs élèves et les respectent en cherchant à comprendre leurs émotions et leurs points de vue. Ils peuvent mettre en œuvre des pratiques de respect mutuel, c'est-à-dire soutenir et inviter les élèves à se respecter entre eux grâce à la mise en place d'une bonne communication, réduisant ainsi le risque de conflits (Plante et al., 2022). À l'inverse, la perception d'un manque de soutien de la part des enseignant·e·s entraîne chez les élèves une baisse de l'estime de soi, une augmentation des risques de dépressions et des problèmes de comportement (Debarbieux et al., 2012).

Ces relations chaleureuses et encourageantes ne sont pas à mettre en place uniquement par les enseignant·e·s, mais par tous les adultes de la communauté scolaire, car celles-ci amènent à une augmentation de l'estime de soi et des attitudes de demande d'aide face au harcèlement et menaces, et à une diminution de la victimisation et des problèmes psychosomatiques (Debarbieux et al., 2012). Comme mentionné dans la définition, le climat scolaire englobe tou·te·s les acteur·ice·s scolaires. Nous avons vu les effets positifs d'une attitude de soutien des adultes sur le bien être des élèves, mais il convient de ne pas oublier les autres membres de la communauté scolaire. Tout d'abord, une recherche québécoise menée par Jeffrey et Sun en 2006 met en lumière les effets positifs du soutien ressenti auprès de leurs collègues sur la qualité du moral et de l'engagement des enseignant·e·s débutant·e·s (Debarbieux et al., 2012). Le partenariat école-famille est également primordial en ce que la participation active des parents participe aux sentiments de confiance et de sécurité des

élèves, ainsi qu'au sentiment d'appartenance à la communauté scolaire de chacun (Anghel, 2016).

Valeurs au sein de l'école

Les valeurs portées par l'établissement scolaire impactent également le climat scolaire. Par exemple, une culture de réactivité, plutôt que de passivité, face aux problèmes de violence favorise l'acquisition de compétences civiques chez les élèves, ce qui constitue un facteur de prévention contre le harcèlement et la violence. « Dans les écoles où des lignes de conduite à adopter vis-à-vis des menaces sont suivies, les élèves rapportent moins de harcèlement, se sentent plus à l'aise pour demander de l'aide et ont une perception plus positive du climat scolaire » (Debarbieux et al., 2012, p. 8). L'étude de Calp (2020) interroge des enseignant·e·s et des élèves de primaire sur leurs visions d'une école « paisible et heureuse ». Les grandes valeurs qui ressortent de leurs discours sont le respect, l'empathie, le calme, la justice et les règles. Le climat scolaire est en effet très lié à la clarté des règles et au sentiment de justice, qui dépend de la clarté dans l'application du règlement (Debarbieux et al., 2012). Il est très intéressant de voir que les enseignant·e·s et les élèves ont appuyé sur l'importance de la prise en compte des sentiments et de se sentir valorisé pour se sentir bien dans un environnement scolaire (Calp, 2020).

Contexte environnemental

L'article de Bennacer (2005) fait ressortir l'impact de plusieurs facteurs physico-environnementaux sur le climat scolaire. Tout d'abord, les caractéristiques physiques et architecturales, comme la façon dont sont disposées les tables et les chaises en classe, influencent le climat. Calp (2020) recommandait dans son article une réorganisation des lieux physiques de l'école, pour que ceux-ci soient plus confortables, pour construire un environnement positif. Entrent également en compte les caractéristiques contextuelles telles que le type d'école (professionnalisante, générale, etc) et la section d'étude. Le facteur organisationnel, comme le niveau scolaire ou le nombre d'élèves dans une classe, influence également le climat de classe (Bennacer, 2005). Duval et al. (2016) montrent par exemple que moins on retrouve d'élèves dans une classe, meilleure est la qualité des interactions au sein de celle-ci. Le facteur collectif, comme l'appellent les auteur·ice·s, englobe les caractéristiques des élèves. Il a par exemple été montré que les classes ayant un pourcentage élevé d'enfants issus de familles socialement défavorisées ont un climat social plus réglementé. La réglementation scolaire fait partie du domaine de « maintien du système de la classe » au même titre que l'ordre et l'organisation (Bennacer, 2005). Enfin, les caractéristiques de l'enseignant·e jouent également un rôle. Duval et al. (2016) montrent par exemple que plus l'enseignant·e est âgé·e, meilleurs sont ses scores dans les domaines de soutien émotionnel et d'organisation en classe.

Programmes favorisant l'instauration d'un climat scolaire positif

Le climat scolaire étant particulièrement important tant au niveau scolaire que social et puisque nous connaissons les facteurs l'influençant, il existe de nombreux programmes visant à aider l'instauration d'un climat scolaire positif. Tout d'abord, pour améliorer le climat scolaire d'un établissement, il est nécessaire de prendre conscience de la situation, puis de mettre en place des actions de remédiations (Debarbieux, 2012). Un climat scolaire se construit au travers de nombreux aspects comme par exemple des relations et une communication positive (Duval et al., 2016). Il existe des outils permettant d'évaluer ces aspects pour faire un état des

lieux de la situation actuelle et ainsi agir là où cela est nécessaire. Par exemple, concernant l'évaluation de la qualité des interactions en classe, il existe l'outil CLASS qui évalue le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage (Duval et al., 2016). Une fois la situation évaluée, il existe de nombreux programmes qui permettent d'améliorer le climat scolaire. Nous avons par exemple mentionné précédemment qu'une culture de réactivité face aux problèmes de violence au sein de l'école aide à la réduction du harcèlement et de la violence. Cependant, des politiques scolaires répressives trop dures « entraînent des sentiments de crainte, et augmente(nt) les conduites à risque (ex : consommation de drogue) » (Debarbieux et al., 2012, p. 10). Des programmes proposant un apprentissage des compétences sociales montrent quant à eux une diminution de la violence et une augmentation des résultats scolaires. Ces compétences nouvellement apprises permettraient aux élèves de résoudre leurs problèmes de manière non violente et de développer leurs capacités d'apprentissage (Debarbieux et al., 2012).

Si les effets positifs d'un climat scolaire favorable sont nombreux, les auteur·ice·s avertissent cependant de la lenteur du processus d'instauration d'un climat positif avant que celui-ci ait des effets. Les programmes visant à établir ou restaurer un climat scolaire positif ont besoin de temps afin de s'intégrer dans la culture de l'établissement et dans les attitudes des élèves et du personnel éducatif. Il convient donc de faire de véritables évaluations pour prendre conscience des progrès réalisés malgré leur lenteur pour ne pas abandonner rapidement le programme (Debarbieux et al., 2012). De plus, les conditions d'implantation de ces programmes sont « au moins aussi importantes que les programmes eux-mêmes » (Debarbieux et al., 2012, p. 11). Ces programmes nécessitent en effet une implication globale de l'ensemble de l'établissement (Debarbieux et al., 2012).

Gestion de classe

Définition

Le climat de classe renvoie à la perception de la qualité de vie au sein d'une classe. Les enseignant·e·s peuvent agir sur plusieurs facteurs pour influencer ce climat, le « gérer » si l'on veut. L'un des aspects de la « gestion de classe » est d'établir et maintenir une bonne « atmosphère », ou climat de classe, permettant une bonne régulation du climat cognitif et relationnel (Poymiro & Vannereau, 2021). La gestion de classe comprend « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignant·e·s d'une équipe-cycle ont recours afin d'établir, maintenir et, si besoin, restaurer dans la classe les conditions favorables au développement des compétences des élèves » (Archambault & Chouinard, cités dans Mettraux & Müller, 2021, p. 7). La gestion de classe comprend une multitude de comportements réalisés par les enseignant·e·s en vue de gérer les éléments entourant l'acte d'enseigner des connaissances. Cela comprend premièrement les actions « réalisées en vue d'établir un environnement d'apprentissage ordonné et productif » (Berger & Girardet, 2016, p. 130). Chez Mettraux et Müller (2021), cet aspect est scindé en deux dimensions : celle pédagogique et celle organisationnelle. La dimension pédagogique comprend la gestion des apprentissages (par exemple la planification des leçons), les méthodes d'enseignement, les pratiques d'évaluation et l'accompagnement des élèves. La dimension organisationnelle comprend l'organisation de la classe, tant dans l'aménagement de l'espace que du temps et la gestion des groupes de travail. La gestion de classe comprend également d'après Berger et Girardet (2016) les mesures visant à promouvoir des changements comportementaux de la

part des élèves, ainsi que les conduites visant à aider les élèves à « remplir leurs responsabilités de manière aussi effective que possible » (p. 130). La gestion de classe n'est donc pas synonyme de « gestion de comportements indisciplinés », mais bien une notion plus complexe visant à offrir aux élèves un environnement favorable au développement de leurs compétences.

Les impacts de la gestion de classe

Les pratiques de gestion de classe des enseignant·e·s influencent le climat de classe, et par conséquent les compétences relationnelles et scolaires influencées par celui-ci. En outre, les pratiques de gestion de classe impactent le type de motivation des élèves, ce qui aura des conséquences en termes d'engagement, de bien-être et d'apprentissage (Berger & Girardet, 2016). La gestion de classe touche également les réseaux de communication au sein de la classe, qui eux-mêmes agissent sur les apprentissages et le développement de comportements sociaux (Bowen et al. d'après Mettraux & Müller, 2021). En effet, le partage de la parole et la qualité des interactions, auxquels les enseignant·e·s doivent être vigilant·e·s, jouent un rôle sur la participation et la valorisation des élèves.

Les facteurs influençant la gestion de classe

La pensée interactive est décrite comme le jugement d'un comportement suivant le processus cyclique d'observation de ces comportements (Wanlin & Crahay, 2012). Durant le processus d'enseignement, l'enseignant·e va chercher en mémoire si un comportement éducatif alternatif de sa part serait plus adéquat, et ainsi changer sa façon de faire en conséquence. Iel peut exécuter une routine alternative, prévoir une action différée ou continuer son enseignement de manière inchangée. Pour prendre cette décision, iel se base sur l'observation d'indices concernant le comportement des élèves, puis sur son jugement pour estimer si ces indices se situent dans les limites de ce qu'iel estime tolérable. (Wanlin & Crahay, 2012). Autrement dit, la gestion de la classe se fait par prise de décision basée sur l'observation de ce qui se déroule en classe. Mais par quoi est influencée cette prise de décision ?

Facteurs contextuels

L'enseignant·e doit tout d'abord adapter ses pratiques aux conditions et demandes de l'institution dans laquelle iel travaille (Berger & Girardet, 2016). En outre, ceux-ci doivent jongler entre leurs perceptions de la situation (objectifs à privilégier, besoins des élèves) et les ressources dont iels disposent. En plus de l'environnement matériel, iels prennent en compte dans leurs décisions le niveau de l'école, les évaluations externes et les interruptions par d'autres adultes (Wanlin & Crahay, 2012).

Perception de soi en tant que professionnel

Les études montrent que plus les enseignant·e·s ont confiance en leurs habiletés à enseigner, « moins ils croient en l'importance d'un modèle scolaire traditionnel, soit un modèle fournissant un cadre rigide visant à maintenir l'ordre dans la classe, et plus ils encouragent l'autonomie, la confiance et la prise de responsabilités chez l'apprenant » (Berger & Girardet, 2016, p. 136). À l'inverse, les enseignant·e·s ayant moins confiance ont plus tendance à utiliser des « récompenses, sanctions et punitions » (p. 136), donc à s'appuyer sur la motivation

extrinsèque des élèves, pour gérer les comportements perturbateurs. Iels adoptent généralement des pratiques plus contrôlantes (Berger & Girardet, 2016). Ce jugement que porte une personne sur sa capacité à réaliser une tâche correspond à son sentiment d'efficacité personnelle comme théorisé par Galand et Vanlede (2004). Plus le sentiment d'efficacité personnelle de quelqu'un·e est élevé, plus cette personne relèvera les défis, régulera ses efforts, persévéra, gèrera son stress et aura de bonnes performances (Galand & Vanlede, 2004). C'est d'ailleurs ce que retrouvent Berger et Girardet (2016) chez les enseignant·e·s : ceux qui ont plus confiance en leurs habiletés à faire en sorte que les élèves se comportent selon les règles disciplinaires se sentent moins accaparé·e·s par le stress, soutiennent plus l'autonomie des élèves et utilisent plus de pratiques de structuration.

En plus du sentiment d'efficacité personnelle, rentre également en compte la perception de l'identité de son métier. En effet, Périer (2013) met en avant que le processus de massification du secondaire a bouleversé l'identité du métier d'enseignant·e. Pour Périer (2013), il est maintenant moins question de « vocation » et de « légitimité du statut » qu'il ne l'était auparavant, s'accompagnant d'une « perte d'influence des savoirs transmis à l'école ». Les jeunes enseignant·e·s doivent trouver un nouvel équilibre, négocier une nouvelle identité. Cette incertitude a des impacts sur la manière dont iels se sentent légitimes et compétent·e·s face à la classe. « Les jeunes professeurs maîtrisent très inégalement la gestion de classe et les relations qui les impliquent personnellement, les obligeant à des compromis et parfois à des “deuils” professionnels et identitaires » (Barrère d'après Périer, 2013, p. 23).

Croyances pédagogiques

Un autre facteur influençant la gestion de classe concerne les croyances des enseignant·e·s. Avec l'expérience, les enseignant·e·s accumulent des routines, croyances et connaissances qu'ils mobilisent lors de l'interaction en classe (Wanlin & Crahay, 2012). Les croyances jouant un rôle dans les prises de décisions concernant la gestion de classe sont de trois ordres : les croyances ou connaissances pédagogiques générales, les croyances ou connaissances disciplinaires et les croyances ou connaissances pédagogiques de contenu (Wanlin & Crahay, 2012). Les croyances ou connaissances pédagogiques générales font référence aux savoirs et conceptions des enseignant·e·s qui transcendent les disciplines scolaires (Wanlin & Crahay, 2012). Par exemple, Berger et Girardet (2016) montrent que les croyances des enseignant·e·s quant à la motivation à apprendre fondent en partie les pratiques de structuration et de soutien à l'autonomie mises en place en classe. Les croyances ou connaissances disciplinaires concernent les conceptions et savoirs des enseignant·e·s quant à une matière spécifique, par exemple les faits, les concepts et les connexions entre les idées d'une discipline particulière (Wanlin & Crahay, 2012). Les croyances ou connaissances pédagogiques de contenu désignent la traduction des connaissances et croyances concernant une discipline en contenu favorisant son enseignement et apprentissage, par exemple la formulation de la matière pour qu'elle soit compréhensible par un tiers (Wanlin & Crahay, 2012).

Le niveau d'ancrage de ces croyances entre également en compte. Durant leur formation, les croyances préalables des futur·e·s enseignant·e·s vont filtrer voire déformer les informations et idées transmises. Ainsi, les personnes ayant des croyances fortement ancrées seront moins réceptives aux messages de la formation que celles dont les croyances sont plus faiblement ancrées (Berger & Girardet, 2016), ce qui influencera par la suite leurs pratiques en classe, notamment en matière de gestion de classe.

Gestes et pratiques professionnels

La gestion de classe s'effectue par les enseignant·e·s par des gestes concrets. Berger et Girardet (2016) conceptualisent la notion de « soutien d'ordre organisationnel » comme le fait d'encourager les élèves à s'approprier l'environnement d'apprentissage, par exemple en choisissant l'endroit où s'asseoir ou les règles de vie de la classe. Pour Gaudreau (d'après Mettraux & Müller, 2021) la gestion des ressources (temps, espace, matériel, humaines, technologique) est primordiale dans la gestion de classe, car ces pratiques impactent le climat de classe et les apprentissages des élèves. L'importance d'établir des attentes claires concernant les règles, les consignes et les attentes de l'enseignant·e (Mettraux & Müller, 2021), fait écho à ce que Berger et Girardet (2016) appellent « structuration ». En effet, un environnement structuré aide à soutenir l'autonomie. L'enseignant·e structurant « a) communique clairement ses attentes, b) répond de manière constante, prédictible et contingente, c) offre des instruments d'aide et de soutien, et d) adapte ses stratégies d'enseignement au niveau de l'élève » (Berger & Girardet, 2016, p. 133). En outre, l'organisation de la classe impacte les placements et les déplacements de l'enseignant·e dans celle-ci, ce qui a des implications sur la relation qu'il entretient avec ses élèves. Ils sont en effet révélateurs des intentions de l'enseignant·e d'entrer en relation avec le groupe et/ou une partie du groupe, ce qui est d'une importance primordiale dans la régulation du groupe (Poymiro & Vannereau, 2021). La dynamique organisationnelle ne se retrouve d'ailleurs pas que dans l'environnement physique, mais également dans l'enchaînement des activités et des contenus. Les transitions sont un élément particulièrement important dans l'organisation d'un cours. En effet, « elles [les transitions] peuvent être à l'origine de perturbations du flux d'activités engendrant l'augmentation de la probabilité d'apparition de comportements déviants de la part des élèves » (Wanlin & Crahay, 2012, p.19). Poymiro et Vannereau (2021) observent d'ailleurs dans une séance menée par une enseignante qu'à sept reprises, les nouvelles tâches présentées lui permettaient de retrouver l'attention des élèves et les replacer dans une attitude active. Ce geste professionnel est ici au service de la régulation du groupe.

Berger et Girardet (2016) parlent également de « soutien procédural » pour désigner le fait d'encourager les élèves à s'approprier le matériel, par exemple par le choix du matériel pour réaliser un projet. Wanlin & Crahay (2012) appuient également sur l'importance des exemples appropriés, des objectifs clairs et des feedbacks adressés aux élèves dans l'appropriation de la matière. Enfin, le « soutien cognitif » consiste à encourager les élèves à s'approprier leurs apprentissages, par exemple en leur demandant d'argumenter leurs réponses (Berger & Girardet, 2016). Poymiro et Vannereau (2021) montrent que le suivi spécifique des élèves en difficulté peut être un outil pour la régulation plus globale du groupe classe. En outre, l'instauration d'un dialogue permet la construction des connaissances, mais également de garder les élèves attentif·ve·s et de préserver une bonne atmosphère (Poymiro & Vannereau, 2021).

Groupe classe

Le groupe classe est décrit comme une « communauté de sentiments éminemment utiles à l'atmosphère de la classe » (Freinet d'après Poymiro & Vannereau, 2021). Si la classe représente l'aspect officiel, se rapprochant d'une équipe de travail, le groupe est informel, en perpétuelle transformation, comme un collectif de travail (Poymiro & Vannereau, 2021). Les caractéristiques des élèves (comme l'âge, le sexe, le langage corporel, les performances scolaires) incitent l'enseignant·e à gérer d'une certaine manière sa classe (Berger & Girardet, 2016 ; Wanlin & Crahay, 2012).

Connaître les élèves et voir la classe comme un groupe au sens psychosocial, et non simplement comme un agrégat d'élèves, est primordial dans la gestion de classe car cela permet le maintien d'un climat dialogique propice aux apprentissages (Poymiro & Vannereau, 2021). Les élèves ont en effet un besoin de sécurité, d'appartenance, de reconnaissance et de pouvoir (Mettraux & Müller, 2021). Connaître ses élèves est également un outil de régulation. Poymiro & Vannereau (2021) montrent que les sollicitations par des questions adressées nominativement, particulièrement pour les élèves en difficulté et/ ou qui posent des difficultés au professeur·e, sont pertinentes.

Nécessité de nuancer

Bien que les éléments présentés ci-dessus influencent la gestion de classe, cela ne signifie cependant pas que les enseignant·e·s adaptent leurs pratiques systématiquement. L'étude de Wanlin et Crahay (2012) met en lumière le fait que certain·e·s enseignant·e·s, dans certaines circonstances, « rechignent à emprunter une autre voie que celle qu'ils ont privilégiée lors de la planification » (p. 13). Ils y voient des risques trop importants de perte de temps, non-respect du contenu ou comportements non tolérables accompagnant le changement de trajectoire. De plus, la recherche a montré que les enseignant·e·s considèrent peu fréquemment les alternatives et prennent certaines décisions sans justification (Wanlin & Crahay, 2012). Les enseignant·e·s font cependant preuve d'une grande flexibilité et d'une certaine improvisation, ce qui leur permet de prendre en compte les réactions des élèves tout en gardant le cap de la leçon (Wanlin & Crahay, 2012).

Discipline

Définition

Pour Dénéréaz (d'après Mettraux & Müller, 2021), la discipline est l'une des dimensions de la gestion de classe. La discipline serait l'une des particularités de la dimension de développement des compétences sociales des élèves. Elle englobe les dispositifs et régulations mis en place pour « garantir le déroulement normal des activités dans une classe et plus largement dans un établissement d'enseignement » (Prairat d'après Mettraux & Müller, 2021, p. 11). Si la gestion de classe consiste à établir de bonnes conditions permettant un bon climat cognitif et relationnel, la discipline en est la dimension plus réactive. Il s'agit en partie de gérer les comportements indisciplinés, à savoir les comportements dérangeant le bon déroulement des activités prévues et ne correspondant pas aux règles attendues de vie sociale (Mettraux & Müller, 2021). Ces comportements peuvent prendre deux formes. L'enseignant·e peut faire face à des comportements perturbateurs tels que de la turbulence, de la provocation, de l'opposition et de la méchanceté et/ou à des comportements de retrait scolaire, c'est-à-dire un·e élève qui refuse d'entrer dans les apprentissages scolaires en faisant d'autres activités comme du dessin. Les professeur·e·s peuvent aussi faire face à des comportements indisciplinés collectifs lorsqu'ils se retrouvent devant une classe loquace, qui ne souhaite pas travailler ou devant une classe indifférente et amorphe (Sieber, 2001). L'interruption de la routine d'enseignement incite l'enseignant·e à prendre une décision visant à permettre la continuité du cours (Wanlin & Crahay, 2012).

Impact émotionnel

L'expérience émotionnelle fait partie intégrante d'une dynamique de classe. La classe est un lieu d'interaction entre plusieurs individus qui vivent leurs propres émotions. Sander (2016) définit une émotion comme une modification d'état rapide et transitoire déclenchée par la pertinence d'un événement (réel ou imaginé) amenant à une réponse de l'organisme. La gestion d'un comportement jugé inadéquat par l'enseignant·e est un événement pouvant provoquer des réactions émotionnelles chez les élèves. Dans une grande majorité des cas, les émotions positives font office de facilitateur dans les apprentissages, à l'inverse des émotions négatives qui en sont plutôt un frein (Mettraux & Müller, 2021). La gestion de la discipline a un impact sur les émotions ressenties en classe et influence indirectement les apprentissages. Outre les apprentissages, les émotions impactent également les relations au sein de la classe. Les comportements indisciplinés peuvent amener à une mauvaise relation entre un·e enseignant·e et un·e élève, ce qui peut engendrer une forme de rejet de l'élève par l'enseignant·e et une diminution de ses attentes (Walker et al., cités dans Mettraux & Müller, 2021).

Groupe classe

Une subtilité que doit gérer l'enseignant·e, c'est la présence de tous les autres élèves dans la classe lors de l'apparition d'un comportement indiscipliné. En effet, le comportement indiscipliné crée une fracture dans le programme d'action de l'enseignant·e. Ces comportements peuvent être visibles et devenir contagieux et être repris par d'autres élèves. Enfin, il n'y a pas que les comportements qui peuvent être contagieux, mais également les émotions, et ce particulièrement pour celles négatives (Mettraux & Müller, 2021).

Facteurs influençant la gestion de la discipline

Un même comportement peut être interprété différemment et provoquer une réponse différenciée. Cette interprétation du comportement se fait en fonction du niveau de tolérance de chacun·e, de l'activité en cours et du niveau d'attention qu'il détourne chez les autres élèves (Mettraux & Müller, 2021). La décision de réponse au comportement est circonstancielle (Wanlin & Crahay, 2012).

En outre, la manière de faire la discipline est dépendante de l'approche philosophique dans laquelle s'inscrit l'enseignant·e. L'étude menée par Hammouche en 2016 fait ressortir deux grands groupes de professionnel·le·s : ceux qui voient la fermeté comme nécessaire à l'autorité, et ceux qui privilégient la souplesse dans la relation. Les premiers perçoivent le rapport de force comme structurant pour les débuts de la relation et pouvant permettre de la souplesse par la suite. Les seconds privilégient le dialogue et une attitude conciliante et ne font appel à la fermeté qu'en dernier ressort. Ils ont également un discours plus contestataire des institutions. Ces deux groupes visent l'instauration d'un climat de classe apaisé, mais les premiers sont vigilants à ne laisser passer aucun débordement alors que les seconds sont moins soucieux de canaliser immédiatement les petits dérapages. La façon de réagir des enseignant·e·s dépend également de si·els perçoivent les récompenses et punitions comme des outils permettant d'amener au comportement souhaité, comme ce que l'on peut retrouver dans les théories comportementalistes et behavioristes, ou privilégient plutôt l'autodétermination des élèves comme dans les théories humanistes (Mettraux & Müller, 2021). L'étude de Sieber (2001) fait ressortir trois autres formes de gestion de la discipline : la gestion préventive, la gestion organisationnelle et la gestion réactive. La première consiste à

anticiper la manifestation de comportements indisciplinés en explicitant, sous forme de discussion, aux élèves les règles qu'ils devront respecter tout au long de l'année scolaire et comporte tous les systèmes de mesures qui permettent une surveillance des comportements de l'élève tels que des cumuls de points et un graphique d'évolution comportementale. La deuxième consiste à organiser spatialement sa classe par l'aménagement des bureaux et la place des apprenant·e·s les un·e·s par rapport aux autres. Elle vise aussi à organiser temporellement le cours afin de pouvoir susciter la motivation, la concentration et l'engagement des étudiant·e·s dans la tâche scolaire. Pour ce faire, il faut que l'enseignant·e organise et structure ses activités pédagogiques en fonction des capacités des élèves. La dernière entre en jeu à la suite de la conduite d'un·e élève et consiste à un rappel de la règle qui a été transgressée. Ce rappel peut s'adresser à un·e élève ou au groupe-classe. Enfin, la philosophie présente au niveau de l'établissement impacte également la gestion de la discipline en classe (Debarbieux et al., 2012). La façon de faire de la discipline dépend également du sens donné par les enseignant·e·s aux sanctions et aux punitions, que nous définissons ci-dessous.

Les notions de sanction et punition

Étant donné que nous cherchons à comprendre où se situent les enseignant·e·s concernant la transition dans leurs pratiques, il nous semble nécessaire de définir ce qu'est une sanction, une sanction punitive et une sanction éducative.

Définition de la sanction

La sanction est une mesure disciplinaire qui a pour objectif de maintenir les injonctions internes à un groupement d'individu·e·s qui sont soumis à un droit disciplinaire (Département de l'instruction publique, de la culture et du sport, s.d). Dans le milieu scolaire, une sanction correspond à la répercussion d'un acte transgressant les normes de l'école. L'élève sera considéré·e comme « déviant·e », car les normes sociales mises en œuvre dans l'établissement scolaire n'ont pas été respectées. Au sein du système scolaire, il existe plusieurs normes telles que le code vestimentaire, le vocabulaire approprié ou encore les compétences que doit avoir un·e apprenant·e pour être considéré·e comme un·e « bon·ne élève ». Les normes peuvent être définies comme étant les principes et les règles à suivre qui ont été mis en place par une société ou une communauté, telle que la communauté scolaire. Ces normes seront intégrées par les élèves lors des processus de socialisation (Desponds, 2020). La transgression désigne le décalage à cette norme. C'est lorsqu'il y a un écart entre la norme et un acte que la sanction intervient, en réaction à la violation des normes scolaires (Desponds, 2020 ; Prairat 2003). Prairat (1999) ajoute qu'un comportement sera sanctionné lorsqu'il y a une atteinte aux lois, aux valeurs et lorsque celui-ci porte préjudice aux individu·e·s d'un groupe. La sanction est par conséquent le prix à payer pour avoir intentionnellement et à dessein enfreint un règlement. Il faut cependant que l'élève comprenne que c'est l'acte qui est sanctionné et non pas ellui en tant qu'individu·e. La sanction a pour objectif que l'élève ajuste ses comportements, en lui donnant l'envie d'agir (Praitat, 2011). La sanction permet aussi « la reconnaissance de la valeur de l'individu » (Jeammet & Mingasson, 2005, p. 100), car être sanctionné·e lui montre qu'il aurait pu faire différemment (Jeammet & Mingasson, 2005). Elle permet à la fois de conformer les actes de l'élève au règlement tout en étant une façon de légitimer l'émergence de l'autonomie de l'étudiant·e (Praitat 2003). De plus, sanctionner est nécessaire, car les paroles, pour un·e élève, auront une signification uniquement lorsqu'elles

seront approuvées par des actes. Une sanction sera une confirmation que les paroles représentant des règles auront une application réelle et que celles-ci n'étaient pas qu'un effet d'annonce (Prairat, 2011). En plus d'être un procédé disciplinaire, c'est-à-dire une méthode pour l'enseignant·e pour faire en sorte que les élèves se conforment aux règles, la sanction est aussi un moyen pédagogique. Celle-ci jouerait un rôle dans l'apprentissage des différentes disciplines enseignées (Meyer, 1974).

Sanction punitive

Définition

Les sanctions punitives sont toutes les méthodes utilisées afin de faire respecter les différents règlements et règles de vie scolaire, tels que les règlements intérieurs et les chartes. Transgresser ces règlements et ne pas ajuster ses comportements aux attentes et aux normes, c'est risquer d'être puni·e et d'être catégorisé·e comme « déviant·e » (Aryal, 2010). La sanction punitive renferme une dimension répressive (Antonietti & Guerra, 2017) qui a pour but de « discipliner, de dominer, de corriger, de punir, de régler en contrôlant » (Fuchs, 2020, p. 10). L'enseignant·e se retrouve alors dans une posture de pouvoir par rapport à un·e élève, ce qui entraîne un rapport de force. La punition aura pour objectif de faire souffrir l'individu·e (Antonietti & Guerra, 2017 ; Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017 ; Delli Gatti & Vigilante, 2014), de la·le blesser ou de la·le rabaisser (Delli Gatti & Vigilante, 2014), car ce n'est pas le comportement qui sera puni, mais la personne en elle-même (Antonietti & Guerra, 2017 ; Delli Gatti & Vigilante, 2014). Foucault (cité par Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017, p. 42) voit dans la punition non pas un but d'éliminer les transgressions, « mais plutôt de les distinguer, de les distribuer et de les utiliser par la suite dans une stratégie de contrôle social disciplinaire », c'est à dire comme moyen de laisser plus de marge de liberté à certain·e·s qu'à d'autres. L'élève écopera d'une punition qu'il ne comprendra pas. La sanction punitive aura, dans ce cas-là, une dimension culpabilisante et n'aura pas de fonction éducative (Delli Gatti & Vigilante, 2014). Ces attitudes amènent l'individu·e puni·e à se rebeller, lutter, dissimuler la vérité ou à s'assujettir (Fuchs, 2020).

Transgression et punition

Une punition, si nous regardons l'étymologie latine du mot, comprend les concepts de peines sévères, d'expiation ou de représailles. Derrière ce mot, se cache la finalité d'infliger une souffrance à la personne qui a commis une transgression dans le but de le faire payer et dédommager la personne qui a été offensée (Fush, 2020 ; Jeammet & Mingasson, 2005 ; Debarbieux, 2018 ; Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017). Les punitions données sont rarement en lien avec l'infraction commise et ne font que mettre en évidence ce qui est interdit sans pour autant apprendre des éléments sur le bon comportement à adopter et sur les compétences sociales à développer (Aryal, 2011). Dans ce cas, la punition ne sera pas éducative, car elle visera à abaisser la personne qui sera punie (Fush, 2020) et contrairement au passé, l'avenir n'est pas pris en compte. L'évolution et le futur de la personne qui a transgressé ne seront pas questionnés (Debarbieux, 2018). De ce fait, l'individu·e ne devrait plus reproduire le comportement commis de peur d'être réprimandé·e (Fush, 2020 ; Jeammet & Mingasson, 2005 ; Debarbieux, 2018). Aryal (2011) explique que certain·e·s élèves vont, au contraire, reproduire leurs mauvais comportements afin d'avoir l'attention de l'enseignant·e. La punition aura, dans ce cas-là, un rôle de renforçateur du comportement transgressif. Cependant, celui-ci n'aura pas appris et compris les raisons pour lesquelles il est nécessaire

de suivre les règles (Fush, 2020 ; Jeammet & Mingasson, 2005 ; Debarbieux, 2018). De plus, humilier n'est pas considéré comme une sanction car un jugement de valeur va être porté sur la personne sanctionnée. En punissant, l'enseignant·e part du principe que l'élève n'est pas capable d'apprendre de la sanction donnée. L'humiliation créera un sentiment négatif et blessera intérieurement la personne. Ce sentiment négatif peut impacter l'élève de deux manières.

Premièrement, suite à ces humiliations, l'élève puni·e se sentira dévalorisé·e ce qui la·le poussera à transgresser davantage (Jeammet & Mingasson, 2005) et l'amoncellement de punitions est susceptible de devenir un palmarès, retournant en sa faveur les situations sur lesquelles iel n'a aucune maîtrise (Debarbieux, 2018). Lorsque les transgressions se reproduisent à plusieurs reprises au cours du temps, celles-ci s'inscriront dans une « carrière déviante ». Les enseignant·e·s catégoriseront les élèves ayant des comportements déviants comme étant incontrôlables, car les punitions mises en place perdent de leur effet. Les enseignant·e·s se retrouvent dans des situations où tout est hors de contrôle, car les élèves s'opposent « à la vision normative de l'école » (Desponds, 2020, p. 19). Cependant, pour qu'une transgression ait lieu, celle-ci doit s'inscrire dans un contexte qui permette à l'acte prohibé d'être visible (Desponds, 2020).

Deuxièmement, ce sentiment négatif peut aussi pousser l'individu·e à se soumettre. Cependant, il n'y aura pas d'intériorisation de la règle transgressée étant donné qu'iel n'aura pas compris le sens de la punition (Jeammet & Mingasson, 2005). Bien que la punition vise à mettre fin de manière immédiate à l'acte inadapté, elle n'aura pas d'impact à long terme, développera un sentiment d'injustice chez les élèves et certain·e·s coupables auront le sentiment d'être des victimes (Debarbieux, 2018).

Selon Fuchs (2020) donner des punitions semble au premier abord plus aisé et demanderait moins d'effort à l'adulte, car celles-ci ne nécessitent pas une restauration du lien par l'adulte, ni la création d'une relation positive avec la personne punie, car c'est une discipline restrictive qui est bâtie sur le pouvoir et la domination.

Mesures mises en place

Actuellement, les châtiments corporels ne sont plus autorisés. Cependant, selon une enquête française menée en 2007 auprès de 23 enseignant·e·s dans cinq collèges par l'IPES (d'après Grimault Leprince, 2012), il peut arriver qu'une punition corporelle surgisse sous l'effet de la colère ou que la violence soit utilisée lorsque l'enseignant·e est face à des comportements dangereux et qu'iel n'a pas trouvé d'autres moyens pour y mettre un terme. Ces punitions corporelles sont mises en place de manière exceptionnelle. Cette enquête met en évidence que les élèves jugé·e·s problématiques peuvent avoir une réduction de leur moyenne, alors que le règlement scolaire stipule que l'évaluation du travail scolaire ne doit pas être impactée par les comportements qu'a un·e élève en classe. En France, bien que les lignes à recopier soient interdites car elles sont considérées comme inutiles et dégradantes, 60 % des élèves de collèges en auraient reçues au cours de l'année scolaire en cours au moment de l'enquête menée en 2023, par l'IPES auprès d'élèves de 5ème et 3ème dans cinq collèges différents (d'après Grimault Leprince, 2012). D'autres punitions proscrites par le règlement scolaire telles que les punitions collectives seraient toujours données aux collégiens (Grimault-Leprince, 2012).

Mont (2016) (d'après Garric, 2019) explique que les enseignant·e·s peuvent toujours faire recours à l'exclusion des élèves problématiques. Cependant, c'est une mesure qui participe au décrochage scolaire, car les étudiant·e·s exclu·e·s n'auront pas accès à plusieurs

heures d'apprentissage, du fait de leur absence. Cette pratique participerait aussi à l'intensification des inégalités. Les enseignant·e·s qui mettent à l'écart les élèves considéré·e·s comme « déviant·e·s » cherchent à protéger les autres élèves de la classe, car les professeur·e·s ont le sentiment que les étudiant·e·s qui dérangent la classe le font délibérément et qu'ils cherchent à malmenager les apprentissages de leurs collègues, qui eux ont envie de progresser et d'apprendre malgré les difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Cependant, l'exclusion est utilisée en dernier recours, lorsque toutes les méthodes disponibles pour l'enseignant·e ont été entreprises pour que l'élève se calme et puisse rester en classe. Dans ce cas-là, elle est considérée comme un mal nécessaire, si l'on estime que c'est un bénéfice pour la classe. Bien que les enseignant·e·s aient conscience de la relation entre le décrochage scolaire et la répétition des exclusions, ceux-ci ne se sentent pas coupables, car selon eux, c'est un processus qui est lié aux particularités constituant l'élève (Garric, 2019).

Les enseignant·e·s, afin de punir les élèves, donnent des tâches scolaires en plus des devoirs. Cependant, donner une tâche scolaire pour punir n'est pas compatible avec l'apprentissage des différentes disciplines scolaires. Punir par une tâche scolaire peut avoir un effet contre-productif et peut mener l'élève à perdre courage et à baisser les bras. L'étudiant·e peut être susceptible d'associer les tâches scolaires aux punitions, ce qui peut créer de la démotivation chez l'élève et la·le rendre hermétique aux apprentissages (Desponds, 2020).

Lorsqu'un·e apprenant·e pose problème, les enseignant·e·s peuvent aussi avoir recours à la notation de mots dans le carnet afin de mettre au courant les parents de ce qui s'est passé en classe. Selon les études de Sharpe et al. (1987), Houghton et al. (1988) et Caffyn (1989), les étudiant·e·s considèrent que les informations données aux parents pour mettre en avant le travail effectué ou pour se plaindre de mauvais résultats sont les gratifications et les punitions qui ont le plus d'effet. Cependant, selon les études de Highfield et Pinsent (1952), Caffyn (1989), et Harrop et Williams (1992), les enseignant·e·s ne notent pas régulièrement des informations positives dans le carnet, car ils ne considèrent pas cette méthode comme efficace, alors que les plaintes sont notées plus régulièrement (d'après Miller et al., 1998).

Sanction éducative

Définition

La sanction éducative diffère de la sanction punitive car elle doit avoir un but éducatif. Son objectif est de restaurer le calme en classe (Delli Gatti & Vigilante, 2014) en rappelant la règle qui a été transgressée et en permettant à la personne de prendre conscience de sa responsabilité en se questionnant sur ses actes, afin qu'elle puisse mûrir par l'intériorisation de la règle qui a été enfreinte (Fuchs, 2020 ; Desponds, 2020). Pour ce faire, l'enseignant·e va sanctionner le comportement qui est proscrit et qui porte préjudice au groupe-classe et non pas la personne qui a commis l'acte. Sanctionner est considéré comme un devoir moral, car en sanctionnant, l'individu·e est considéré·e comme autonome et raisonnable. Elle permet aussi de restaurer les dégâts causés à la victime. Contrairement à la punition, la sanction éducative porte sur l'individu·e et non pas sur la transgression de la loi, car le but est de pouvoir éduquer l'offenseur·euse pour qu'il puisse par la suite être réhabilité·e dans la société (Antonietti & Guerra, 2017 ; Delli Gatti & Vigilante, 2014). Pour que la sanction soit éducative, elle devra enseigner les compétences sociales, émotionnelles et civiques qui manquent au·à la coupable (Debarbieux, 2018). Elle est à la base de six piliers qui sont « la communication,

l'encouragement, l'écoute, la compréhension, la coopération et la confiance » (Fuchs, 2020, p. 10). Elle vise à responsabiliser l'individu·e, car celui-ci devra assumer les conséquences de ses actes et il apprendra que les choix qu'il entreprendra amèneront certaines conséquences et que l'autodiscipline est nécessaire s'il a envie de changer (Fuchs, 2020 ; Prairat 2005).

La sanction éducative comporte trois objectifs qui se nomment la fin politique, la fin éthique et la fin psychologique ou sociale.

La fin politique consiste en un rappel des règles ce qui permet d'assurer l'identité et une cohésion de groupe (Antonietti & Guerra, 2017 ; Delli Gatti & Vigilante, 2014) et la sanction rappelle à l'offenseur·euse qu'elles ne peuvent pas être transgressées au risque que le groupe vole en éclats (Prairat, 1999 ; Prairat, 2003). Afin que le rappel des règles soit possible, il est nécessaire qu'un « véritable cadre socialisant » (Antonietti & Guerra, 2017, p. 12) soit connu de la part de la communauté scolaire (Antonietti & Guerra, 2017). Pour finir, elle ne doit en aucun cas servir à l'enseignant·e à reprendre le pouvoir sur l'élève (Delli Gatti & Vigilante, 2014 ; Prairat, 1999 ; Prairat, 2003 ; Fuchs, 2020).

La fin éthique consiste à faire que la sanction puisse responsabiliser la personne qui n'a pas respecté la loi et/ou le règlement (Antonietti & Guerra, 2017 ; Delli Gatti & Vigilante, 2014 ; Fuchs, 2020 ; Prairat, 2023). La sanction a pour rôle d'amener l'élève qui a commis un acte répréhensible à se questionner sur celui-ci (Helfter, 2005 ; Prairat, 1999) afin qu'il puisse prendre conscience de l'impact de son comportement sur la communauté (Helfter, 2005 ; Prairat, 2023).

La fin sociale ou psychologique vise à ce que la sanction puisse réorienter l'offenseur en lui permettant de réintégrer la société en restaurant les liens sociaux qui ont été lésés (Antonietti & Guerra, 2017 ; Helfter, 2005 ; Fuchs, 2020 ; Prairat, 2003). Elle vise à stopper les comportements « déviants » afin que les élèves ne continuent pas dans un parcours « déviant » et qu'ils puissent retourner sur le droit chemin (Delli Gatti & Vigilante, 2014 ; Helfter, 2005 ; Prairat, 2003). Pour ce faire, la sanction sera utilisée comme un moyen par lequel un·e élève va pouvoir concevoir sa responsabilité et renouer le coupable avec lui-même (Prairat, 1999) tout en donnant la possibilité à la victime de retrouver la place qu'il occupait avant l'acte commis (Helfter, 2005).

Nous voyons que la sanction éducative est à la fois une « mesure d'aide et de réparation » (Benoît, 2006, p. 5). Elle permet par la réparation de réguler le rapport que la personne a envers l'autre (Benoît, 2006). Cependant, afin qu'elle soit éducative, elle doit être soumise à trois règles. La première est celle de proportionnalité. C'est-à-dire que la sanction devra être proportionnelle à la gravité du comportement qui a été commis et des dommages que la communauté a reçu (Antonietti & Guerra, 2017 ; Ayrat, 2011 ; Prairat, 2011). L'enseignant·e ne va pas intervenir de manière similaire pour tous les comportements (Prairat, 2011). La seconde règle, qui découle de la première règle, se nomme la gradation. Elle consiste à ce que l'enseignant·e réagisse de manière réfléchie face à une infraction afin qu'une gradation soit toujours possible en cas de récidive. La dernière règle est celle de sérénité. L'enseignant·e doit, en tout temps, se contenir et rester serein·e. Dans le cas où il n'arriverait pas à garder son calme, il peut faire appel à une tierce personne ou remettre à plus tard la sanction (Antonietti & Guerra, 2017).

Philosophie qui l'accompagne : les grands principes

Derrière les sanctions éducatives, se cachent quatre principes. Le principe de signification, d'objectivation, de privation et de socialisation. Le principe de signification ou

selon Ayral (2011) d'individualisation met en avant que « la sanction éducative est individuelle et non collective » (Prairat, 1999, p. 111). C'est-à-dire qu'elle ne peut être donnée qu'à une personne et non pas à un groupe (Antonietti & Guerra, 2017 ; Prairat, 2003 ; Pithon & Barrandon, 2007). Les punitions collectives sont interdites, car selon une règle du droit pénal, une personne n'ayant commis aucun comportement prohibé ou qui n'est pas complice de ce comportement ne doit pas être préoccupée par une sanction éventuelle alors qu'elle n'a commis aucun écart au règlement (Prairat, 1999 ; Prairat, 2003).

Le principe d'objectivation met en lumière qu'un faux pas se produit dans un espace social dans lequel il y a des règles et des droits et c'est dans ce contexte qu'il devient une transgression. De ce fait, ce sont les écarts aux règles qui surviennent dans une situation donnée qui seront sanctionnés et non pas l'intégrité de la personne (Delli Gatti & Vigilante, 2014 ; Pithon & Barrandon, 2007 ; Prairat, 1999 ; Prairat, 2003). Ce qui implique un principe de légalité des sanctions et des procédures, car personne ne devrait être sanctionné pour un acte qui n'est pas formellement prohibé (Ayral, 2011). En sanctionnant l'acte, cela empêche l'enseignant·e de mettre en place des effets d'étiquetage et de stigmatisation (Prairat, 1999). En effet, une étude a montré que les sanctions données par les enseignant·e·s dépendent du contexte dans lequel le comportement est apparu, ce qui montre que les professionnel·le·s de l'éducation portent de l'importance à penser la « sanction de manière contextualisée » (Desponds, 2020, p. 13).

Le principe de privation met en avant qu'à la suite d'une transgression l'enseignant·e devra retirer un droit à la personne qui a eu un comportement interdit. Cependant, pour que la sanction ait du sens, il faut que les droits et les règles soient connus et compris de la part des élèves (Prairat, 1999 ; Prairat, 2003 ; Pithon & Barrandon, 2007), car si ceux-ci ne sont pas compris, ni connus, les élèves ne pourront pas les respecter (Delli Gatti & Vigilante, 2014). De plus, les pratiques humiliantes telles que les exclusions et interdire à un·e élève de faire une tâche ne sont plus acceptées (Pithon & Barrandon, 2007), car les sanctions éducatives ne doivent pas servir à apaiser l'enseignant·e, mais doivent être source de développement pour l'apprenant·e (Delli Gatti & Vigilante, 2014).

Le principe de socialisation met en lumière que la sanction doit être suivie d'une réparation de la part du coupable envers la ou les personnes lésées telle qu'une lettre d'excuse ou une promesse. Si le coupable a envie de restaurer la relation en réparant l'acte qu'il a commis, il devient responsable de ses actes, car il les a identifiés et il en endosse la responsabilité (Fuchs ; 2020 ; Prairat, 2003). Selon Fuchs (2020) & Prairat (1999), la réparation cherche à apaiser les tensions et permet au coupable de prendre conscience de la détresse qu'il a causée, ce qui lui permet de grandir et de mûrir. Elle permet aussi à la victime d'être reconnue comme telle. En réparant l'acte qu'il a commis, cela lui permettra d'aller de l'avant et de passer à autre chose, car cette réparation lui aura permis de se réparer. Pour ce faire, il faut pouvoir mettre en œuvre le principe du contradictoire. Ce principe consiste à ce que l'offenseur·euse et l'offensé·e puissent expliquer leurs ressentis et points de vue, car les sanctions doivent être justifiées et explicitées (Ayral, 2011). Pithon & Barrandon (2017) ajoutent que la sanction doit comporter à la fois une restauration du lien social et une mesure, ce qui renvoie à deux composantes de la sanction : l'exigence négative et l'exigence positive.

La première exigence concerne la réaction que va avoir l'adulte lorsque celui-ci fera face à un comportement transgressif de la part d'un·e élève. L'enseignant·e devra sanctionner l'élève afin que le comportement d'indiscipline s'arrête (Antonietti & Guerra, 2017 ; Prairat, 1999). Pour ce faire, il devrait considérer plusieurs composantes telles que « les circonstances aggravantes ou atténuantes, le degré de responsabilité, le fait qu'il y ait ou non récidive » (Delli Gatti & Vigilante, 2014, p. 11). Il est conseillé de poser la sanction plus tard

dans le temps, après réflexion, afin d'éviter de la donner sous l'effet de la colère, car elle doit être bienveillante et l'enseignant·e ne doit pas vouloir infliger une peine pour soulager son insatisfaction, mais iel doit vouloir faire grandir son élève (Delli Gatti & Vigilante, 2014). La seconde exigence consiste en l'explication de la sanction à l'élève afin qu'iel puisse la comprendre. L'enseignant·e doit discuter de l'impact de la transgression avec l'étudiant·e et iel doit le·la questionner sur les raisons qui l'ont poussé·e à être sanctionné·e (Antonietti & Guerra, 2017 ; Prairat, 1999 ; Prairat, 2011), car c'est par le dialogue que l'élève pourra comprendre les raisons pour lesquelles son comportement n'est pas acceptable. Le dialogue permettra aussi à l'enseignant·e de comprendre les fondements du comportement de l'élève ou à enrayer un conflit potentiel (Desponds, 2020).

Environnement pour une bonne mise en place

Afin que la sanction éducative puisse se mettre en place dans les meilleures circonstances possible, Antonietti & Guerra (2017) mentionnent l'importance de mettre un cadre dans la classe. Pour ce faire, il est nécessaire de mettre en place des règles de vie afin que les élèves puissent comprendre le fonctionnement de la classe et savoir quels comportements sont autorisés et ceux qui sont interdits. Mettre en place un cadre permet aux élèves de se sentir en sécurité et celui-ci favorise les interactions et la socialisation des étudiant·e·s avec leurs collègues et leurs enseignant·e·s. Selon eux, la posture de l'enseignant·e est fondamentale, car c'« est une manière d'être, d'exister devant la classe » (Antonietti & Guerra, 2017, p. 16). Le langage non-verbal tel que les gestes et le regard, la confiance en soi, la voix, la manière de se déplacer dans l'espace, l'organisation de son enseignement ainsi que le bonheur à enseigner sont autant d'actions qui vont permettre à l'enseignant·e d'acquérir une certaine posture. De plus, iel doit pouvoir communiquer des informations et avoir un discours intelligible auprès des élèves. Afin que tout se passe au mieux dans la classe, il serait important de mettre en place des activités telles que des jeux nécessitant de la collaboration ou des médiations culturelles pour que les relations entre les élèves et les enseignant·e·s s'améliorent et soient positives. Le but étant de créer un environnement bienveillant permettant aux apprenant·e·s de s'impliquer dans leurs apprentissages. Pour finir, il serait nécessaire que l'enseignant·e ait de l'autorité, car elle donne la possibilité de conserver l'ordre dans la classe. Si elle est mal mise en place, il y a un risque que les élèves fassent preuve de désobéissance. L'autorité permet de faire respecter l'ordre sans avoir recours à la violence. Pour ce faire, il faut que l'enseignant·e donne une consigne et que les élèves acceptent de la respecter (Antonietti & Guerra, 2017). C'est en se montrant qualifié·e et bienveillant·e dans sa profession que la légitimité de son autorité sera reconnue et respectée par les élèves. Les enseignant·e·s devront traiter les élèves le plus justement possible et avec équité, en sanctionnant la transgression des règles. Cela permettra à l'élève de savoir que lorsqu'iel passera outre une règle, iel sera puni·e. La réaction et la réponse de l'enseignant·e deviennent prévisibles (Prairat, 2011). Robert-Nicoud & Caloz (2011) ajoutent que l'autorité se travaille et qu'elle doit être soumise à la réflexion en réfléchissant à ses caractéristiques. C'est par les expériences que l'enseignant·e vivra au cours de sa pratique que son autorité évoluera.

Afin que l'enseignant·e ait de l'autorité, celui-ci doit prendre conscience des caractéristiques du contexte et des interactions qu'il y a entre les membres du groupe. Il serait nécessaire qu'il y ait des exigences qui soient adaptées aux niveaux des élèves et qu'iel fasse attention à la disponibilité intellectuelle des apprenant·e·s. Lorsqu'une transgression a lieu, la·le professeur·e doit indiquer qu'iel s'en est aperçu·e (Antonietti & Guerra, 2017). Pour ce

faire, iel peut commencer par intervenir discrètement à l'aide d'un geste, d'un regard ou en se déplaçant vers ellui afin que le comportement de l'élève cesse, le but étant que l'apprenant·e se remette au travail. Cette intervention préventive est généralement suffisante pour que le calme revienne en classe et elle doit être minimaliste pour que le cours garde son rythme et que la relation entre l'enseignant·e et les élèves ne soit pas impactée. Si cela ne suffit pas et que l'élève continue, l'enseignant·e devra stopper son enseignement et aviser l'élève de ce qu'iel encourt en lui rappelant le règlement et les sanctions qu'iel encourt (Prairat, 2011). Iel doit être capable de hiérarchiser les actes afin de pouvoir calibrer les sanctions. Il est important que l'enseignant·e montre aux élèves que son but est qu'iels se développent et fassent des apprentissages. C'est pourquoi iel doit leur montrer qu'iel a des projets pour elleux (Antonietti & Guerra, 2017). Si l'élève devient violent·e verbalement ou physiquement, alors iel devra aviser la direction de l'établissement (Prairat, 2011).

Qu'en est-il actuellement ?

Actuellement, en Suisse, les recherches de Antonietti & Guerra (2017) et de Desponds (2020) mettent en évidence que les enseignant·e·s sont en transition. Les réponses des enseignant·e·s suite à une transgression de l'élève commencent à être dans le registre de la sanction éducative, mais différents principes, règles d'action et fins ne sont pas systématiquement respectés (Antonietti & Guerra, 2017). Desponds (2020) explique que cela pourrait être dû au fait que proposer un travail réflexif demande du travail à l'enseignant·e, à la fois pour le créer et pour le lire, alors que demander à un·e élève de recopier plusieurs fois les mêmes lignes est moins contraignant pour ellui, car il demande une plus faible charge de travail.

Incohérence de la terminologie

Bien que le système passe progressivement de la punition à la sanction éducative, certain·e·s auteur·ice·s émettent des réserves. Benoît (2006) interroge la terminologie et l'utilisation de la sanction éducative dans le contexte du droit pénal des mineurs. En effet, pour lui, la sanction éducative a un « caractère ambigu » (p. 1) en ce qu'elle a pour volonté l'alliage entre une approche répressive et une approche presque exclusivement éducative du·de la mineur·e délinquant·e. Les sanctions éducatives seraient dans une catégorie « hybride et ouverte à toute initiative qui en modifierait la portée, voire le sens » (p. 9). Pour lui, l'imprécision de la terminologie de « sanction éducative » viendrait de « l'embarras suscité par des questions difficiles à gérer politiquement » (p.10). Doulmit-El Kohoury et ses collègues (2005) ajoutent qu'il y a un non-sens de la sanction éducative, car selon eux, il n'est pas juste de penser que les personnes qui transgressent les lois le font parce qu'elles ne les connaissent pas. De plus, pour que la sanction soit éducative, il faut que l'enseignant·e puisse être en mesure de la mettre en place et puisse s'assurer que l'apprentissage de l'élève sur le mauvais comportement qu'iel a eu se déroule comme prévu. Pour finir, iels ajoutent que les caractéristiques punitives et autoritaires ont un impact négatif sur les relations que peuvent entretenir un·e élève et un·e enseignant·e.

Quels élèves sont sanctionnés et pourquoi ?

Plusieurs études ont mis en avant plusieurs caractéristiques amenant un·e élève à être sanctionné·e. Un premier élément, c'est le niveau scolaire de l'élève. Plus iel aura un niveau scolaire faible, plus la probabilité qu'iel soit sanctionné·e augmente. Inversement, plus un·e

élève aura un niveau scolaire élevé, moins iel aura de probabilité d'être sanctionné·e (Grimault-Leprince & Merle, 2008). Il a été mis en évidence que les élèves ayant de moins bons résultats scolaires recevront plus facilement des sanctions lorsque ceux-ci bavardent (Desponds, 2020). Les élèves provenant de milieux populaires recevront plus d'avertissements dans le carnet et de sanctions officielles, tout comme les enfants habitant en banlieue ou dans les milieux ruraux. Le genre est aussi une caractéristique qui entre en jeu. Il a été constaté que les garçons sont plus sanctionnés que les filles (Ayrat, 2010 ; Debarbieux, 2018 ; Grimault-Leprince & Merle, 2008). Une étude montre que 78 % des élèves qui ont reçu des sanctions sont des garçons et que 98 % des actes sanctionnés étaient des faits de violence (Ayrat, 2010). Pour finir, il a été constaté que les élèves se trouvant dans des classes dans lesquelles il y a plusieurs élèves qui sont indiscipliné·e·s reçoivent plus régulièrement des sanctions que s'ils étaient dans une classe plus calme (Grimault-Leprince & Merle, 2008).

Les élèves sanctionné·e·s le sont pour diverses raisons telles que « les bavardages, la passivité, les conflits entre élèves, la difficulté à rester en place, des consignes à répéter plusieurs fois, des problèmes d'écoute, le travail non fait, les retards, etc. » (Debarbieux, 2018, p. 72). Les enseignant·e·s portent une attention toute particulière sur les élèves en difficulté et ceux-ci sont plus facilement sanctionné·e·s lorsqu'ils n'ont pas effectué leur travail ou lorsqu'ils se dissipent, car les enseignant·e·s considèrent qu'ils ne travaillent pas assez, alors que les moins bons résultats ne s'expliquent pas nécessairement par un manque de travail. De plus, iels sont plus facilement sanctionné·e·s pour bavardage, car celui-ci serait considéré comme entravant leur réussite scolaire alors que ce ne serait pas le cas pour un·e élève qui réussirait à l'école. De plus, un·e professeur·e sanctionnera moins facilement un·e élève réussissant scolairement, car celui-ci participe en classe ce qui permet l'approbation des démarches pédagogiques de l'enseignant·e. Les élèves issus de milieux défavorisés seraient plus puni·e·s car iels auraient tendance à aller plus facilement à l'encontre des règles scolaires, car iels ne les considèrent pas comme leur permettant une promotion sociale. De plus, les parents de ces élèves iront moins contester les sanctions données par les enseignant·e·s, alors que les parents qui ont une origine sociale plus élevée iront demander à l'enseignant·e de justifier la sanction, ce qui les pousse à moins les sanctionner (Grimault-Leprince & Merle, 2008). Les comportements qu'ont eu les élèves précédemment augmentent les risques qu'ils se fassent surveiller et sanctionner. Tous les comportements qu'a eu un·e élève seront consignés dans son dossier scolaire, ce qui va la·le stigmatiser et l'enseignant·e va allouer une valeur prédictive à ces renseignements (Garric, 2019 ; Grimault-Leprince & Merle, 2008). Les élèves qui sont régulièrement en retard recevront plus facilement une sanction telle qu'une convocation des parents ou une exclusion temporaire. Les garçons seraient plus facilement sanctionnés que les filles, car ceux-ci seraient plus agités et les enseignant·e·s craindraient que leurs comportements dégénèrent et deviennent agressifs. Les sanctions serviraient à prévenir la violence physique (Grimault-Leprince & Merle, 2008). De plus, à l'adolescence, la sanction peut être perçue positivement par les garçons car elle leur permettrait d'affirmer leur identité masculine et est considérée comme une « médaille de virilité » (Ayrat, 2010, p. 5).

Les sanctions s'inscrivent dans un environnement où le métier d'enseignant·e est marqué par le test des limites de la part des élèves, par la peur de ne pas savoir gérer une classe et par un risque d'une baisse de l'estime de soi (Grimault-Leprince & Merle, 2008). Une étude montre que les enseignant·e·s considèrent que les problèmes de disciplines sont dûs dans 20 à 67 % des cas à des facteurs familiaux, dans 33 % des cas à des caractéristiques de l'enfant et dans 2 à 4 % à des éléments en lien avec l'école ou l'instruction (Miller et al., 1998).

Fonctionnement actuel du secondaire I en Suisse

Les systèmes de regroupement des cantons de Vaud et de Genève

Dans le canton de Genève, lorsque les élèves passent au secondaire I, iels vont être réparti·e·s en trois regroupements, en fonction du niveau scolaire atteint à la fin du primaire (République et Canton de Genève, 2023). Le regroupement 1 (R1) accueille des petits effectifs avec un niveau d'attente de base. Le regroupement 2 (R2) accueille un petit nombre d'élèves avec un niveau d'attente moyenne. Le regroupement 3 (R3) quant à lui accueille un effectif ordinaire avec un niveau d'attente qui est élevé (Collège de Budé : République et Canton de Genève, n.d). Les regroupements permettent aux élèves d'approfondir leurs apprentissages tout en développant des connaissances qui leur permettront d'être orienté·e·s dans une section lors des deux prochaines années. L'orientation se fera en fonction des résultats scolaires de l'élève et de ses choix. La première section est la communication et la technologie (CT), la deuxième est les langues vivantes et communication avec un profil allemand/anglais ou sciences appliquées (LC) et la dernière est la littéraire-scientifique avec un profil latin, langue vivante ou science (LS) (République et Canton de Genève, 2023).

Le secondaire I a été créé en 1962 et vise à faire que les études se démocratisent car, avant 1962, il existait différents établissements qui regroupaient les élèves en fonction du genre, du milieu d'origine et de leur orientation professionnelle. Le but étant de regrouper les élèves des différents établissements afin que les élèves doué·e·s scolairement puissent être plus facilement repéré·e·s. En regroupant les apprenant·e·s dans un même établissement et en identifiant les élèves bon·ne·s scolairement de ceux qui le sont moins, iels souhaitent pouvoir faciliter la sélection et la réorientation des élèves en créant deux voies : la voie Générale et la voie Pratique. Les élèves étaient regroupé·e·s par sections ou filières. Iels avaient conscience que le processus d'orientation est long et complexe, c'est pourquoi il dure trois ans. Le but de cette sélection était de pouvoir créer des classes homogènes afin de pouvoir donner un enseignement adapté au niveau de chaque élève. En 1968, la section moderne a été créée car la sélection précédente n'était pas suffisamment fine pour que les classes se retrouvent avec des groupes d'élèves complètement homogènes, mais elle sera un échec. En 1969, iels décident que les élèves seront regroupé·e·s par niveau et options. Lors de la réforme II de 1972, l'enseignement commun reprend place et il y a la mise en place de classe hétérogène pour la 7ème, le but étant que l'orientation des élèves soit retardée. Finalement, en 1997, le système que nous connaissons actuellement se met en place (Bain et al., 2020).

Dans le canton de Vaud, lorsque les élèves passent au secondaire I, iels vont être réparti·e·s entre deux voies. La voie générale accueille des élèves qui par la suite feront un apprentissage, les écoles de culture générale et de commerce ou une maturité professionnelle. La voie pré-gymnasiale accueille, quant à elle, des étudiant·e·s se destinant aux études de maturité gymnasiale (Etat de vaud, s.d).

Le canton de Vaud, après avoir créé une 5ème année d'orientation, en 1986, mettra en place un cycle de transition pour les 5èmes et les 6èmes dans le cadre de la réforme des écoles vaudoises en mutation. Cette réforme permettra, dans les classes de 7ème à 9ème, de différencier les apprentissages en fonction des besoins par la création de trois voies. La voie secondaire de baccalauréat (VSB), la voie secondaire générale (VSG) et la voie secondaire à option (VSO), sachant que la VSB doit accueillir 40 % des élèves, la VSG 30%

des élèves tout comme la VSO (Bain et al., 2020). C'est en 2013 que la mise en place du système que nous connaissons actuellement fut mis en place.

Les lois disciplinaires dans les écoles des cantons de Vaud et de Genève

Nous allons maintenant nous pencher sur les lois et règlements scolaires afin d'observer les sanctions que les élèves encourent lorsqu'ils transgressent les règles scolaires. Dans le canton de Vaud, lorsque les élèves ne respectent pas les règles établies, les élèves peuvent écoper des sanctions suivantes : les réprimandes, les travaux supplémentaires, les périodes d'arrêt ainsi que les suspensions et les renvois. Cependant, le choix des sanctions disciplinaires est effectué en fonction de l'âge, du degré de développement de l'enfant, la gravité du comportement commis et en fonction « du contexte social et familial de l'élève » (art.120 dans Le Grand Conseil du canton de Vaud, 2011). La loi insiste sur le fait que la sanction ne doit pas impacter la dignité de l'enfant et être respectueuse. Celle-ci ne doit pas non plus être donnée de manière collective. Seules les sanctions individuelles sont autorisées. Si nous reprenons les sanctions que peuvent recevoir les élèves, nous constatons que les réprimandes sont utilisées lorsque l'élève a commis une transgression légère. Les travaux supplémentaires consistent à donner à l'apprenant·e des travaux scolaires qui peuvent être faits en classe ou à domicile. Iel peut aussi écoper de travaux en faveur de l'école. Les périodes d'arrêt peuvent aller jusqu'à trois périodes, lorsque c'est l'enseignant·e qui punit, ou 12 périodes lorsque c'est la·le doyen·ne ou la·le directeur·rice qui punit. Celles-ci sont accompagnées de travaux scolaires. La suspension peut durer entre une à deux périodes de cours lorsque c'est l'enseignant·e qui la donne et aller jusqu'à deux semaines lorsqu'elle est donnée par le conseil de direction. Celle-ci peut mener au renvoi de l'élève, mais cette décision est prise par le département. Ces suspensions doivent se faire sous la surveillance d'un·e enseignant·e et peuvent être accompagnées de tâches scolaires ou de travaux pour l'école. Avant qu'un·e enseignant·e donne une de ces sanctions, iel doit commencer par définir les faits et écouter l'élève qui a commis une infraction. Les parents seront informés de ce qu'il s'est passé en classe en fonction de si l'acte commis est grave ou non. Les enseignant·e·s pourront revenir et supprimer une sanction lorsque l'élève a réparé les dommages causés ou qu'il a fourni un travail pour se faire pardonner ou lorsqu'ils ne la pensent plus nécessaire (Le Grand Conseil du canton de Vaud, 2011).

Dans le canton de Genève, l'enseignant·e donne les interventions pédagogiques suivantes lorsque l'élève n'a pas respecté le règlement scolaire : les notes dans le carnet qui permettent de mettre au courant les parents du comportement de leur enfant durant les heures de classe, le travail supplémentaire, le renvoi du cours ou d'une partie du cours. Il peut également être demandé une remise en état des lieux, du matériel et des pièces. Les élèves peuvent recevoir une exclusion de plusieurs cours ou de l'école. Celle-ci sera accompagnée d'un travail supplémentaire et se fera chez l'élève, sous la responsabilité des parents, ou à l'école. La direction peut donner des retenues hors du temps de classe, donner des tâches d'intérêt général et exclure temporairement l'élève d'un cours ou de l'école (Le Conseil d'Etat de la république et du canton de Genève, 2010). La personne qui sanctionnera l'élève ayant commis une infraction devra s'assurer que la sanction corresponde à la loi et devra écouter ce que l'élève a à dire avant la prise de décision. Elle s'assurera que la sanction soit proportionnelle à la faute commise et qu'il n'y ait pas d'inégalité de traitement (Département de l'instruction publique, de la culture et du sport, s.d).

La justice restaurative

La justice restaurative, qui est un ensemble de pratiques et de principes qui considèrent le préjudice commis comme une violation des personnes et des relations plutôt qu'une violation des règles ou des lois (Reimer, 2020), s'inspire largement de pratiques ancestrales autochtones de certains peuples d'Afrique, d'Indiens d'Amérique du Nord et de Maoris de Nouvelle-Zélande (Moyersoen, 2014). La décolonisation politique et culturelle amorcée dès les années 1960 contribue à la reconstitution de savoirs, notamment des pratiques de règlement amiable, qui avaient été destitués par la colonisation occidentale (Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017). Si ces pratiques restaient importantes dans la gestion des conflits par les populations locales dans les sociétés colonisées, « l'assimilation des formes de négociation, comme institution à part entière du droit dominant, confère à la culture d'origine, certes d'une façon minimaliste et tardive, un respect et une reconnaissance qui avaient fait défaut jusque-là » (Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017, p. 35). Ceci fut notamment rendu possible grâce aux peuples autochtones revendiquant leurs propre justice et droits, ainsi que le développement de théories critiques des institutions répressives d'Amérique du Nord dans les années 1960 (Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017).

La résurgence de la culture restaurative en Occident se fit dans un premier temps dans les systèmes judiciaires, puis s'est progressivement étendue aux pratiques scolaires (Schumacher, 2014). Les pratiques restauratives ont vu le jour en 2001 à Genève (Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017) mais la justice restaurative pénale n'a toujours pas de base légale (Kohler, 2019). Ces pratiques en contexte scolaire pourraient être une alternative à la discipline traditionnelle punitive.

Pour instaurer une culture réparatrice, il est nécessaire d'avoir un « changement dans les représentations que la population se fait de la justice » et cette évolution est « une affaire d'éducation » (Carvajal Sánchez, 2009, p. 60). Selon Cario (2014) une enquête faite en 2013 dans la population française aurait révélé que 75 % des personnes questionnées pensaient que l'emprisonnement des jeunes et des adultes ne donnait pas lieu à une diminution des récidives et 64 % des personnes interrogées pensaient que les aménagements de peines étaient efficaces.

La justice restaurative se construit dans une volonté de se distancier des approches punitives en mettant au centre l'appartenance à la communauté.

Contexte

Le 20ème siècle marque la fin de la ségrégation scolaire aux États-Unis et de nombreux·ses afro-descendant·e·s entrent dans les écoles publiques. Ceux-ci sont disproportionnellement étiqueté·e·s comme déficient·e·s menta·les·ux et les institutions exercent des mécanismes de tri et de surveillance pour contraindre les citoyen·ne·s étasunien·ne·s à obéir à la culture dominante. La disproportion raciale se retrouve également dans le nombre de suspensions, et celles-ci amènent à la marginalisation. En 1994, les États-Unis instaurent le « Gun-free school act » (Lustick, 2021, p.1272). Cette politique de « tolérance zéro » a pour but de faire face aux problèmes de violence en imposant des conséquences uniformément dures, par exemple l'expulsion de toute personne portant une arme, avec pour objectif la dissuasion. Le nombre de suspensions augmente et les punitions se font plus sévères même pour les incidents mineurs (Russell & Crocker, 2016).

Les écoles urbaines sont contraintes à investir dans des mesures de sécurité comme des détecteurs de métaux et des caméras (Lustick, 2021). Cette politique, qui renforce les

différences de pouvoirs entre élèves et enseignant·e·s/administrateur·ice·s (Russell & Crocker, 2016), n'a cependant pas eu les effets escomptés. Les recherches statistiques montrent que ces mesures n'ont pas eu d'effets significatifs sur les violences scolaires, et que lors de leur implémentation, le nombre de crimes scolaires était déjà en train de diminuer (Payne & Welch, 2015). Outre le manque d'effet, ces mesures ont eu des effets négatifs. Les élèves ayant reçu une discipline autoritaire sont plus à risque de produire des comportements délinquants à l'école et dans la communauté (Payne & Welch, 2015), les problèmes existants ont été accentués et ces mesures ont entravé le développement d'un environnement d'apprentissage sain : elles ont un effet négatif sur les performances scolaires (Russell & Crocker, 2016). De plus, cette politique a conduit à un « fossé disciplinaire racial » puisque les élèves afro-descendant·e·s reçoivent plus de mesures de renvois que leurs pair·e·s caucasien·ne·s, ce qui amène à plus de décrochage scolaire sans réduire quantitativement le nombre d'infractions (Lustick, 2021). En outre, ces pratiques de suspension de masse sont corrélées avec le taux d'incarcération, ce que les chercheur·euse·s appellent « the school-to-prison nexus », et ce pour les groupes opprimés (Mustian et al., 2022).

Depuis les deux dernières décennies, la justice restaurative se met en place dans le milieu scolaire, et ce particulièrement durant les dix dernières années où elle est perçue comme une « innovation » pour remédier aux inégalités (Mustian et al., 2022). La justice restaurative n'est plus aujourd'hui une pratique en marge comme elle le fut autrefois. Plus de la moitié des écoles du district de Columbia sont à un stade de mise en place de justice restaurative (González et al., 2019). Bien que la loi sur la « tolérance zéro » n'ait pas été appliquée telle quelle au Canada, une loi sur la sécurité dans les écoles a été promulguée en 2000, et il a été conclu en 2007 que celle-ci affectait négativement les étudiant·e·s afro-descendant·e·s : elle fut laissée de côté dans la résolution des problèmes de comportements (Russell & Crocker, 2016). Il est tout de même important de noter que bien que les taux de comportements violents aient diminués, les médias continuent de mettre en avant la violence comme le principal problème à l'école, ce qui engendre de l'inquiétude chez les parents. De nombreuses écoles gardent des mesures de sécurité, tant matérielles (caméras...) que humaines (fouilles...), en plus de l'implémentation de mesures de justice restaurative (Seo & Kruis, 2022).

Définitions et objectifs

Il n'y a pas de définition universellement admise de la justice restaurative scolaire. La terminologie même n'est pas univoque, certain·e·s auteur·ice·s préférant utiliser l'expression « d'approches restauratives » (González et al., 2019). Les auteur·ice·s se retrouvent cependant sur de nombreux points : comme la justice restaurative dans un cadre pénal, le but est de réparer le mal fait en incluant l'offenseur·euse, la victime et la communauté. L'objectif est de se distancier des approches punitives en mettant au centre l'appartenance à la communauté (Payne & Welch, 2015 ; Russell & Crocker, 2016 ; González et al., 2019 ; Bruhn, 2020 ; Mustian et al., 2022 ; Lustick, 2021 ; Seo & Kruis, 2022). L'acte répréhensible n'est plus perçu comme une violation des règles mais plutôt des relations (Russell & Crocker, 2016). Dans le documentaire *Je ne te voyais pas* de Kohler (2019), une victime explique que dans la justice punitive, on oublie « que les victimes ont de la peine ». Pour Debarbieux (2018), le bien-être de la victime est à prendre en compte en priorité dans la justice restaurative, puis vient la question de la réparation des dommages. Une conséquence grave que peut avoir un acte sur une victime est la perte de confiance en soi, en autrui et, par extension, en la société et le groupe qui n'a pas su protéger (Debarbieux, 2018). Pour restaurer la relation positive

entre les acteur·ice·s, il peut être mis en place un service à la communauté (Payne & Welch, 2015), une médiation par des pair·e·s, une conférence réparatrice, un cercle de paix (Payne & Welch, 2015 ; Russell & Crocker, 2016 ; González et al., 2019 ; Mustian et al., 2022 ; Lustick, 2021 ; Seo & Kruis, 2022) ou des mesures préventives (González et al., 2019). Ces pratiques permettent à toutes les personnes concernées de s'engager dans un dialogue qui devrait leur permettre de trouver, ensemble, les moyens de faire face au préjudice (Bruhn, 2020 ; Grant et al., 2022). Le but étant de construire, de maintenir et de réparer les relations sociales entre les élèves, mais également avec les différent·e·s professionnel·le·s tels que les enseignant·e·s, les concierges, la direction et les infirmier·ère·s scolaires. La justice restaurative vise à encourager les différent·e·s acteur·rice·s à s'engager les un·e·s envers les autres dans le but de soutenir et respecter la dignité et les valeurs de chacun·e (Reimer, 2020). Les pratiques restauratives, telle que la médiation, permettent de désapprouver les transgressions commises, tout en apportant une dimension éducative pour que les normes et les règles soient respectées à l'avenir, et qu'il puisse y avoir une réparation par l'offenseur·euse des conséquences chez la victime (Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017).

La philosophie restaurative voit le conflit comme omniprésent puisque constitutif de la vie avec autrui. Celui-ci apparaît lorsque des « groupes ou personnes entrent en compétition autour de valeurs, d'intérêts, de ressources ou d'objectifs antagoniques » (Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017, p. 47). Si, traditionnellement, le conflit est perçu négativement puisqu'associé à la perte, la peine et la violence, « les sociétés contemporaines ont commencé à adopter une vision plus nuancée du conflit, l'associant aux possibilités d'innovation » (Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017, p. 50), pouvant être stimulant et une source de créativité. L'objectif n'est pas une absence de conflit, mais une régulation amiable de ceux-ci. Régulation n'est pas synonyme de résolution. Le conflit est un processus dynamique et, bien que la justice punitive donne « l'illusion juridique » (Blanc cité par Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017, p. 65) de « trancher » et régler définitivement un différend, la justice restaurative propose de « comprendre ses origines, [...] reconnaître les événements qui le déclenchent ainsi que les attitudes qui l'entretiennent et contribuent à son développement » (Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017, p. 65) pour le canaliser et éviter les dérapages.

La justice restaurative est également perçue comme un guide philosophique de la résolution des problèmes qui amène la créativité, l'empathie, la croissance, l'espoir en un avenir plein de potentialité (Mustian et al., 2022), une meilleure estime de soi, un meilleur niveau de satisfaction (Russell & Crocker, 2016), une meilleure intercompréhension et une volonté de contribuer à la communauté (Seo & Kruis, 2022), tout en réduisant les récidives, les suspensions et les renvois (Russell & Crocker, 2016). Les élèves ont par exemple la possibilité d'exprimer leurs sentiments et ressentis face aux différents événements survenant durant le temps scolaire, ainsi que leurs objectifs et pensées (Grant et al., 2022). Dans le cas où un·e élève dérangerait constamment en classe, les élèves de cette classe pourraient par exemple se réunir en cercle pour exprimer comment l'élève perturbateur·ice les a affecté·e·s. Après que l'élève perturbateur·ice ait écouté ses camarades, iel devrait imaginer un moyen de compenser l'effet négatif qu'iel a eu sur ses camarades. Iel pourrait proposer d'aider ses camarades à prendre des notes afin qu'ils rattrapent le temps perdu en classe. Le cœur de la justice restauratrice est la construction de la communauté dans laquelle on recherche à reconnecter les personnes en cas de dommages ou de préjudices. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer qu'au terme d'un processus de médiation avec un groupe d'offensé·e·s et d'offenseur·euse·s dans le documentaire de Kohler (2019), la médiatrice les désigne en parlant de « communauté ».

Résultats lors de la mise en place d'une justice restaurative scolaire

La mise en place d'une justice restaurative réduit les suspensions et les expulsions (González et al., 2019 ; Mustian et al., 2022 ; Lustick, 2021 ; Seo & Kruis, 2022). Elle améliore la fréquentation scolaire, les comportements, les performances scolaires, le climat et les comportements pro-sociaux (Payne & Welch, 2015 ; González et al., 2019 ; Mustian et al., 2022). Ce développement de relations de confiance au sein de l'école augmente la connectivité scolaire, facteur de protection pour les jeunes vulnérables (González et al., 2019). Cependant, toutes les études ne sont pas en accord sur l'intégralité des résultats positifs. Si certaines études montrent que la justice restaurative réduit les disparités entre étudiant·e·s afro-descendant·e·s et caucasien·ne·s (González et al., 2019 ; Mustian et al., 2022), d'autres montrent au contraire que la réduction de suspension ne concerne que les étudiant·e·s caucasien·ne·s et que ce sont les étudiant·e·s afro-descendant·e·s qui reçoivent le plus de discipline restaurative (Lustick, 2021). Seo & Kruis (2022) mentionnent également l'étude de Cho et al. (2005) qui trouvent que les conseils de pair·e·s ont un effet positif sur le niveau de colère des étudiant·e·s mais négatif sur la relation avec les pair·e·s prosociaux. Comme nous le verrons dans la suite de cette revue de littérature, la seule mise en place de la justice restaurative ne suffit pas à obtenir des résultats positifs, il y a plusieurs facteurs à prendre en compte pour que cette mise en œuvre se solde par une réussite.

Impact de la justice restaurative en milieu scolaire sur les élèves et leur environnement

Les différentes lectures montrent que les pratiques de justice réparatrice ont des effets sur « le climat scolaire », c'est-à-dire sur la qualité de vie perçue par les élèves ainsi que la qualité de la communication présente au sein de l'école. La justice restaurative impacterait positivement les relations et les rapports sociaux (Acosta et al., 2019 ; Grant et al., 2022 ; Reimer, 2020 ; Schumacher, 2014). C'est en ayant permis et donné la possibilité aux élèves d'exprimer leurs émotions de manière authentique que la qualité de vie et la communication se seraient améliorées. Dans l'article de Schumacher (2014), le cercle de parole mis en place, pour un groupe de filles, aurait permis aux étudiantes de libérer les tensions émotionnelles accumulées et ainsi libérer les poids présents sur leurs épaules, car au sein du cercle, elles pouvaient exprimer leurs angoisses et les défis auxquels elles étaient confrontées, ce qui a permis d'éviter leur expression dans des contextes inappropriés. Ces élèves ont aussi pu développer des compétences en littératie émotionnelle. C'est en discutant de leurs différents ressentis et épisodes de vie que ce groupe de filles auraient développé une reconnaissance de leur propre état émotionnel ainsi que celui d'autrui. Une des élèves s'est rendue compte qu'elle avait des difficultés à gérer ses colères. En effet, si un·e de ses camarades la mettait en colère, elle s'en prenait à d'autres. Une fois les cercles mis en place, elle aurait appris à réfléchir avant d'agir, à gérer sa colère, à améliorer sa capacité d'écoute et aurait acquis des compétences de gestion de conflit. Ces jeunes filles auraient appris à comprendre les autres en passant par des dialogues constructifs et à gérer leur colère de manière responsable et sûre. Les compétences de gestion des conflits seraient en partie dues à une amélioration de l'empathie. Ces élèves auraient appris à respecter la vision de leurs pair·e·s et font l'effort de comprendre les différentes perspectives. La littératie émotionnelle jouerait un rôle dans l'amélioration du « climat scolaire » et certain·e·s auteur·ice·s pensent qu'il faudrait, en plus du cercle de parole, mettre en place des programmes de compétences socio-émotionnelles afin de prévenir les comportements perturbateurs (Schumacher, 2014). Les études d'Acosta et al., (2019), de Grant et al., (2022) montrent que les comportements problématiques tels que les bagarres, les humiliations, les victimisations physiques et la cybernétique ont tendance à

être moins présents dans les écoles qui ont mis en place les pratiques de justice restaurative, ce qui améliorerait la qualité de vie en milieu scolaire.

Ce dispositif participerait aussi à un fort sentiment de cohérence qui est défini comme un sentiment de confiance durable et dynamique de la part d'une personne sur la prévisibilité de son environnement, qu'il soit interne ou externe. Pour avoir un sentiment de cohérence, la personne part du principe que les événements vont se dérouler d'une manière à laquelle elle pourrait s'attendre. Bien que les situations soient complexes et faites de complications, de consternations et d'échecs, la personne a le sentiment qu'elle pourra les surmonter. Ce sentiment de cohérence est composé de trois composantes (Reimer, 2020) :

La première composante est d'avoir un sentiment de vie qui est compréhensible. Pour ce faire, un·e élève devrait ressentir un sentiment de prévisibilité, de sûreté et de sécurité. Les élèves considéreraient la vie scolaire comme compréhensible lorsqu'ils se sentent en sécurité au sein de l'école et compris par leurs camarades de classe. Ce sentiment est impacté par les relations sociales. Afin que l'élève ait un fort sentiment de vie compréhensible, il faut que les relations soient cohérentes et constantes (Reimer, 2020). Les pratiques de la justice restaurative auraient eu un impact positif sur le sentiment de vie compréhensible et les relations entre les différent·e·s élèves qui participent au cercle devraient s'améliorer. Le cercle de parole devrait permettre un approfondissement des relations et des amitiés entre les membres du cercle. Ce cercle devrait fournir un refuge suffisamment sûr pour que les élèves puissent s'exprimer. Les étudiant·e·s pourraient aussi apprendre à discerner les relations de soutien de celles qui sont, au contraire, toxiques (Schumacher, 2014). Les relations scolaires devraient être considérées comme plus cohérentes et constantes. Les élèves auront un meilleur sentiment d'appartenance à l'école et auront l'impression d'être compris·ses par leurs camarades de classe. Certain·e·s élèves auraient le sentiment que l'école est une famille, car les apprenant·e·s s'encouragent, s'entraident et se défendent (Reimer, 2020). La justice restaurative devrait avoir un impact sur le sentiment de vie compréhensible, car les élèves, au sein de ce cercle, devraient se sentir protégé·e·s et en sécurité. Ils devraient apprendre à se faire confiance, à ne pas se sentir seul·e·s et à ne pas être jugé·e·s. Cette sécurité devrait leur donner la possibilité d'exprimer les différentes émotions ressenties sans qu'ils ne craignent d'être jugé·e·s. Les élèves devraient avoir le sentiment qu'ils peuvent s'exprimer sans que cela ne pose de problème à l'échelle de l'école. La sécurité ainsi que le sentiment de sécurité seraient en partie définis par les relations positives et la confiance qu'ils accordent aux gens qui les entourent tels que les enseignant·e·s et leurs camarades de classe (Schumacher, 2014). Un autre élément favorisant la sécurité, serait le fait que les étudiant·e·s sachent ce qu'on attend d'eux. Les règles de l'établissement scolaire sont claires et ils savent, dans le cas où les attentes ne seraient pas respectées, les implications de leurs actes (Reimer, 2020).

La deuxième composante du sentiment de cohérence est le sentiment que leur vie est gérable. Les élèves devraient être convaincu·e·s que, malgré les frustrations et les échecs, la plupart des événements se passeront bien. Les étudiant·e·s auraient le sentiment qu'ils ont la capacité de répondre aux exigences scolaires ainsi que de surpasser les obstacles rencontrés. La justice restaurative donnerait l'impression aux élèves, que les relations créées au sein de l'école et les ressources allouées par celle-ci les aident à surmonter les moments d'adversité. Les ressources mises à disposition par la justice restaurative consolideraient la capacité des apprenant·e·s à trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Les étudiant·e·s auraient la sensation que les événements scolaires sont sous contrôle et que les frustrations et les peines qu'ils peuvent rencontrer dans l'environnement scolaire peuvent être résolues par eux-mêmes ou avec le soutien des autres acteur·ice·s scolaires (Reimer, 2020). Le sentiment que leur vie est gérable, c'est-à-dire qu'ils peuvent agir et contrôler les

événements survenant dans leur vie augmenterait grâce à l'amélioration de l'auto-efficacité. Les élèves auraient appris qu'ils détiennent une force intérieure qui leur permet d'exprimer librement leurs opinions et leur donnent la possibilité de défendre leurs convictions et valeurs. Les étudiant·e·s devraient développer une confiance en elleux qui leur permettrait de défendre ce qui est juste, d'étudier plus dur et d'écouter plus attentivement en classe (Schumacher, 2014).

La troisième composante est le sens du travail. Les élèves auraient beaucoup plus de plaisir à se rendre à l'école et devraient percevoir leur vie scolaire comme significative. C'est-à-dire que le temps passé à l'école est considéré comme gratifiant, engageant et stimulant. Le fait que les apprenant·e·s puissent jouer un rôle et contribuer à la vie scolaire en participant à la prise de décision, qu'ils puissent trouver des solutions aux différents problèmes rencontrés et qui les affectent elleux ainsi que leur communauté, leur permettrait de considérer que la vie scolaire a un sens. C'est grâce à leur capacité de s'exprimer, de ressentir de la satisfaction, de rencontrer des défis et de trouver de l'intérêt dans les activités, qu'ils donnent du sens à leur scolarité. Cependant, bien qu'ils aient plus d'opportunités à contribuer à la prise de décisions en les influençant, les élèves voudraient avoir des occasions plus nombreuses pour faire valoir ce qu'ils ont à dire (Reimer, 2020).

Impact de la justice restaurative sur les enseignants

La mise en place de la justice restaurative au sein des écoles, selon l'étude de Grant et al. (2022), n'aurait pas eu d'impact sur le roulement et le changement d'établissement scolaire de la part des enseignant·e·s malgré l'amélioration du « climat scolaire ». La mise en place de ces pratiques ne semble pas être suffisante pour que les professionnel·le·s qui enseignent dans des écoles urbaines à haut taux de pauvreté restent et s'engagent dans une période de longue durée au sein des établissements scolaires. Iels expliquent que cela pourrait être dû au fait que les enseignant·e·s ne percevraient pas l'amélioration du « climat scolaire » comme suffisamment élevé. Ces auteur·ice·s auraient constaté que les roulements dans la profession d'enseignant·e n'étaient que très peu liés aux pratiques mises en place dans les milieux éducatifs dans lesquels iels enseignent. Cependant, iels ont émis l'hypothèse que le désir de quitter l'école et de changer d'établissement pouvait être liés à un épuisement professionnel. Cet épuisement pourrait être causé par les multiples réformes mises en place et les efforts que les enseignant·e·s ont dû allouer pour s'adapter à celles-ci. Bruhn (2020), dans son étude, aurait constaté que de nombreux professeur·e·s quittent l'école lorsque celle-ci mettait en œuvre des pratiques de justice réparatrice. Une des raisons de leur départ serait liée au fait qu'ils se sentent démuni·e·s. Contrairement aux systèmes traditionnels punitifs, les enseignant·e·s ne peuvent plus avoir recours à des moyens de pression tels que les punitions, les menaces et les suspensions dans le cas des infractions considérées comme mineures. Certain·e·s professeur·e·s, à la suite de la mise en place de la justice restaurative, se seraient senti·e·s dépassé·e·s par la situation et n'auraient pas su quoi mettre en place pour maintenir l'ordre et la discipline au sein de leur classe. La mise en œuvre de la justice réparatrice est un changement de paradigme qui pourrait poser des difficultés aux enseignant·e·s et les inciterait à changer d'établissement scolaire. Certain·e·s professeur·e·s auraient besoin que les établissements aient et définissent des règles précises et claires afin qu'ils puissent faire respecter les directives scolaires aux élèves. La suppression des politiques disciplinaires punitives serait déstabilisante pour les professeur·e·s et pourrait les rendre peu sûrs d'elleux lorsqu'ils doivent mettre en place et favoriser des relations qui seront à la base d'un travail réparateur. La mise en place de pratique restaurative au sein du système scolaire exigerait de

la part des enseignant·e·s, un engagement qui est considérable aussi bien en termes de temps qu'en termes d'énergie. Cela leur demanderait de croire dans le fait que tout le monde mérite d'être honoré. Selon Grant et al., (2022) et Bruhn (2020), le corps enseignant devrait croire en la réparation des liens sociaux et que tous les élèves ont le droit et le pouvoir de réparer la faute commise.

Bien que la mise en œuvre de la justice restaurative puisse pousser les enseignant·e·s à changer d'établissement, cette nouvelle pratique leur apporterait de nouvelles compétences ainsi que de nouveaux apprentissages professionnels. Les différent·e·s professionnel·le·s scolaires auraient développé leur capacité à collaborer (Grant et al., 2022). Les enseignant·e·s développeraient diverses compétences en lien avec la culture réparatrice. La justice restaurative permettrait d'engager les professionnel·le·s à créer des relations authentiques et réparatrices avec leurs élèves. Iels enrichiraient leurs compétences didactiques et disciplinaires avec celles qui leur permettraient de réparer les relations sociales (Bruhn, 2020). Par exemple, en soutenant les élèves en leur posant des questions afin que les élèves trouvent un moyen de compenser l'injustice commise (Grant et al., 2022). Les enseignant·e·s apprendraient à devenir plus patient·e·s et persévérant·e·s lorsqu'ils sont face aux comportements problématiques et à la lenteur de leur modification. Cependant, pratiquer la justice restaurative leur demanderait beaucoup d'efforts. De plus, certain·e·s professeur·e·s se mettraient sous pression dans le but de donner tout ce qu'ils peuvent aux élèves, aux parents et à leurs collègues. Cette pression serait difficile à gérer et cette persévérance serait fatigante sur le long terme. Il serait important que la direction et les équipes se soutiennent (Bruhn, 2020).

Facteurs impactant négativement la décision de mise en place d'une justice restaurative

Origine ethnique

Les études montrent que plus la proportion d'élèves afro-descendant·e·s dans une école est élevée, plus le système sera punitif. Cela s'explique par la perception de la menace politique, économique ou criminelle d'une minorité par la majorité blanche : c'est ce que les auteur·ice·s nomment « racial threat » (Payne & Welch, 2015). De plus, les pratiques restauratives sont moins susceptibles d'être mises en place dans une école où il y a une prédominance d'élèves afro-descendant·e·s ou Latinos (Payne & Welch, 2015 ; Lustick, 2021). Payne et Welch (2015) ont montré que la composition d'étudiant·e·s afro-descendant·e·s dans une école était négativement corrélée à l'utilisation de pratiques de la justice restaurative telles que les conférences étudiantes, la médiation par les pair·e·s, la restitution et le service communautaire.

Système déjà mis en place

Plus le système actuel est punitif et a des mesures de sécurité en place (détecteurs de métaux, police, exclusion), moins il est probable que l'école implémente une justice restaurative. De plus, la quantité et la qualité de la formation reçue en gestion de la discipline augmentent la probabilité que l'école utilise la pratique de médiation par les pair·e·s (Payne & Welch, 2015).

Facteurs entravant la réussite de la justice restaurative

Plusieurs articles mettent en avant les pièges courants auxquels se retrouvent confrontées les écoles mettant en place une justice restaurative. Si la philosophie de la justice restaurative met l'accent sur la ressource communautaire pour répondre aux besoins des individu·e·s, les pratiques de justice restaurative peuvent parfois être force de surveillance et reproduire les inégalités qu'elles prétendent corriger (Mustian et al., 2022 ; Lustick, 2021). Comme nous l'avons vu auparavant, la discrimination raciale est parfois persistante : les exclusions diminuent mais les afro-descendant·e·s restent surreprésentés dans celles-ci, ce qui est également le cas des personnes en situation de handicap (Mustian et al., 2022). De plus, Mustian et al. (2022) montrent dans leur article l'école de Sweetwater, devenue une figure modèle de justice restaurative, car ayant réduit de 70% ses suspensions et exclusions. Mais cette réussite extérieure ne signifie pas la réussite de la mise en place d'une réelle justice restaurative : les enseignant·e·s, membres du personnel et étudiant·e·s parlaient de méfiance, relations brisées, perte de moral et déconnexion avec la communauté scolaire. Si le projet de justice restaurative est finalement abandonné, faute de résultats, cela peut entraîner une détérioration de la confiance, de la guérison et de l'autonomisation (Mustian et al., 2022).

La vision de la justice restaurative comme outil : une incohérence avec la philosophie de celle-ci

La justice restaurative est souvent amenée dans les écoles comme une intervention visant à la gestion des comportements problématiques des élèves. Seo et Kruis (2022) trouvent dans leur étude que les administrateur·ice·s ayant indiqué faire le plus d'effort dans une visée de justice restaurative sont ceux se trouvant dans les écoles avec les plus hauts taux de comportements violents. Ce résultat s'explique probablement par le fait que ce sont les écoles où il y a le plus de violence qui essaient d'instaurer une justice restaurative pour les réduire. Puisque perçue comme un outil pour gérer la violence et non comme une philosophie complète et cohérente, trop peu de temps lui est alloué pour parvenir à de vrais changements. Mustian et al., (2022) donnent l'exemple d'un·e enseignant·e proposant un « cercle réparateur rapide » entre ses cours : les filles concernées, toujours frustrées à la fin de celui-ci, cèdent à la violence et se retrouvent dans le bureau du directeur à faire face à des peines plus lourdes que pour leur problème initial. Puisque vu comme un outil, les acteur·ice·s scolaires ne mettent pas de sens dans leurs pratiques de la justice restaurative (Russell & Crocker, 2016) et agissent ainsi de manière incohérente avec la philosophie initiale de celle-ci. Par exemple, les écoles utilisent la justice restaurative de façon réactive, déformée, et en « complément » de pratiques punitives (Mustian et al., 2022). En outre, Lustick (2021) montre que dans les contextes scolaires qu'il a étudiés, les coordinateur·ice·s engagé·e·s pour être responsable de la justice restaurative sont jeunes et de même origine que les élèves pour créer des liens permettant de faire respecter les règles aux étudiant·e·s afro-descendant·e·s. Au lieu de contrer les préjugés et d'améliorer les relations, les pratiques de justice restaurative sont utilisées comme outil pour obtenir une confiance relationnelle qui va à terme servir à contrôler les étudiant·e·s et maintenir l'ordre. C'est ce que retrouvent aussi Mustian et al., (2022) pour qui la justice restaurative est « weaponized » pour atteindre la conformité des élèves à un ensemble de normes. Seo et Kruis (2022) tiennent à rappeler que la réduction des crimes n'est pas le seul bienfait d'une justice restaurative bien amenée (bien-être, résultats scolaires...) et qu'il est important de ne pas laisser cet objectif prendre le dessus sur l'implémentation cohérente d'une justice restaurative.

Taux de justice restaurative mis en place

Pour ressentir les résultats de la mise en place d'une justice restaurative, il faut que celle-ci soit mise en place à toutes les échelles et de façon continue. La majorité des élèves interrogé·e·s dans des écoles proposant une justice restaurative ont indiqué n'avoir que peu d'expérience de justice restaurative, ce que les auteurs ont indiqué comme pouvant avoir contribué à l'absence de résultats significatifs (Mustian et al., 2022). Seo et Kruis (2022) trouvent des résultats similaires : si 83.3% des écoles mettant en place une justice restaurative proposent un entraînement socio-émotionnel et promeuvent l'intégration sociale, moins de la moitié utilisent des cercles restaurateurs et ont des étudiant·e·s engagé·e·s dans les médiations par les pair·e·s, alors même que ces pratiques sont constitutives de la justice restaurative. Cela pourrait expliquer pourquoi iels ne trouvent de résultats significatifs sur les violences qu'avec la mesure « modification comportementale ».

Manque de soutien

De grandes institutions internationales soutiennent les efforts de justice restaurative, mais avec une grande variation dans l'intensité et le coût des ressources fournies. Les perceptions négatives de la justice restaurative par les intervenant·e·s, qui influencent négativement la bonne mise en place, a été attribuée à un manque de soutien adéquat (Mustian et al., 2022). Le manque de soutien se retrouvent également parfois dans l'environnement, tout d'abord parce qu'il peut limiter la capacité des acteur·ice·s scolaires à donner du sens à la justice restaurative (par exemple une école mettant au cœur de ses préoccupations la sécurité des enseignant·e·s) (Russell & Crocker, 2016), mais également parce qu'il peut mettre sous pression l'école. Ce fut notamment le cas dans l'étude de cas de Riveredge, école qui partage ses locaux avec d'autres établissements, où le·la doyen·ne devait regagner la confiance des autres doyen·ne·s concernant la discipline et la sécurité (Lustick, 2021), ce qui rentrait en contradiction avec la justice restaurative. Le manque de soutien peut également venir de l'intérieur de l'établissement, comme dans l'étude de González, et al., (2019) : le changement de directeur·ice adjoint·e, dont l'expérience était basée sur les pratiques punitives, a redonné plus de responsabilité à l'administration, compromettant l'équilibre de justice restaurative qui s'était créé jusqu'alors. De plus, l'obligation de rendre des comptes fait partie inhérente de l'identité d'enseignant·e·s (Russell & Crocker, 2016). Ceux-ci sont inquiet·e·s lorsqu'il s'agit de mettre en place des pratiques restauratives, car iels se doivent également de gérer le cursus. Russell et Crocker (2016) mettent également en avant les attentes incohérentes de l'administration et le manque de professionnel·le·s.

Manque de formation

Tout d'abord, il y a un manque de personnel·le formé·e : le district n'offre la formation que pour trois personnes dans l'école de Sweetwater (Mustian et al., 2022), et deux personnes sont formées à Plainview (Lustick, 2021). Suite à cela, une justice restaurative est instaurée dans l'école. En plus de la quantité de formation proposée, Lustick (2021) met en lumière le manque de croyance en l'efficacité de la formation : beaucoup de professeur·e·s pensent être déjà conscient·e·s des différences raciales et culturelles et ne souhaitent pas se former et certain·e·s directeur·ice·s, ayant vu les limites de leur personnel, ne voient pas la formation comme une solution.

Manque de conviction philosophique

Ce manque de conviction passe d'abord par un manque de remise en question. Le changement dépend de comment les acteur·ice·s scolaires comprennent les forces hégémoniques (surveillance et tri). Il est toujours très ancré dans les mentalités que l'enfermement et la surveillance sont nécessaires à la gestion des étudiant·e·s afro-descendant·e·s. Ceux-ci sont souvent surveillé·e·s comme s'ils étaient déjà coupables de crimes (Lustick, 2021). Russell et Crocker (2016) montrent une tension entre l'envie de mettre en place une justice restaurative et une réticence à mettre de côté la discipline punitive. Changer uniquement de mode de fonctionnement de discipline ne suffit pas à la mise en place réelle d'une justice restaurative, il faut également pouvoir remettre en question ses croyances. La justice est plus souvent adaptée à un contexte contraire à ses principes que l'inverse (Mustian et al., 2022).

Le manque de conviction en la philosophie de justice restaurative est également lié aux expériences antérieures des enseignant·e·s. Certain·e·s professeur·e·s voient la justice restaurative comme une nouvelle expérience vouée à l'échec à mettre en place pour faire plaisir à la commission scolaire (Russell & Crocker, 2016).

La perception des enseignant·e·s des croyances et agissements de leurs élèves joue aussi un rôle important. Les crimes violents indiqués par le personnel de l'école sont plus nombreux que ceux rapportés à la police, montrant une sensibilité différente à la gravité de la violence (Seo & Kruis, 2022). Lustick (2021) relate l'expérience d'un agent de sécurité demandant sa carte à un·e étudiant·e afro-descendant·e en rentrant dans son espace. Le·la jeune se sent menacé·e et s'emporte. Un·e membre du personnel scolaire qui a vu la scène s'est senti·e menacé·e par l'élève. Alors même que cette école a une pratique de justice restaurative, les acteur·ice·s ne sont pas mis·es sur un pied d'égalité : la raison est donnée au personnel et l'étudiant·e est suspendu·e. Plus de la moitié des enseignant·e·s de l'étude de Mustian et al., (2022) estimaient que les élèves ne recevaient pas de conséquences appropriées pour leurs actions. De plus, les actes racistes et discriminatoires de la part des éducateur·ice·s/enseignant·e·s sont souvent laissés de côté (Mustian et al., 2022). C'est là que Lustick (2021) fait la différence entre les « praticiens intellectuels » qui œuvrent pour changer la perception et le traitement des personnes marginalisées, et les « intellectuels traditionnels » qui cherchent à maintenir le statu quo à travers la justice restaurative. La justice restaurative est souvent mal comprise et mal mise en place, par exemple en oubliant l'importance de la prévention (Mustian et al., 2022) ou en ne cherchant qu'à gérer des étudiant·e·s spécifiques (Lustick, 2021).

L'incompréhension et le non-engagement dans ce que représente la justice restaurative philosophiquement amène à des incohérences qui ont des effets néfastes. Par exemple, Lustick (2021) met en évidence que les doyen·ne·s, malgré leur volonté d'aider les élèves et de les comprendre, se devaient de tempérer leur colère pour maintenir l'ordre : l'intercompréhension reste en surface. Le fait même que seuls certain·ne·s acteur·ice·s scolaires soient responsables de la justice restaurative est incohérent avec sa philosophie.

L'autorité

Les cercles de paix et autres pratiques de justice restaurative ne devraient pas être dirigés par une personne incarnant l'autorité mais qui incarne les valeurs de la justice restaurative (Mustian et al., 2022). Cependant, les enseignant·e·s ont tendance à construire leur identité sur l'autorité pour tenir leur classe, et il est très difficile pour elleux de laisser cet aspect de côté (Russell & Crocker, 2016). Cela incite les étudiant·e·s à penser que les

professeur·e·s ne les comprennent pas (Lustick, 2021), le sentiment d'appartenance à la communauté, primordial dans la justice restaurative, ne se construit pas.

Facteurs facilitant la réussite de la justice restaurative

Si certaines mises en place de justice restaurative se soldent par des échecs, d'autres, suivant des lignes de conduites différentes, sont des succès. Les auteur·ice·s recensent ces bonnes pratiques et proposent des recommandations basées sur les pratiques existantes et sur la théorie.

Conviction philosophique globale

Pour que la justice restaurative s'implémente réellement il faut qu'un changement de paradigme opère au niveau de l'école mais également au niveau de la communauté (les familles etc) (Payne & Welch, 2015). Pour cela il est primordial que les acteur·ice·s scolaires perçoivent les comportements comme quelque chose qui s'apprend (Russell & Crocker, 2016) et qu'ils cultivent la croissance communautaire (Mustian et al., 2022). Pour que cette philosophie fasse sens pour les acteur·ice·s de la communauté, il est important de percevoir les pratiques de justice restaurative comme un continuum entre les différents niveaux scolaires et impliquant une collaboration interdisciplinaire (González et al., 2019 ; Bruhn, 2020). Il est important également d'être conscient qu'un changement en profondeur de paradigme prend beaucoup de temps, trois à cinq ans d'après Mustian et al., (2022), 7 ans dans l'étude de cas de González et al., (2019). Cela prend en effet du temps pour que tou·te·s les acteur·ice·s « fassent sens » de la justice restaurative et se constituent en communauté. Un changement aussi radical que le passage d'une discipline punitive à la justice restaurative perturbe nécessairement les routines et les intervenant·e·s doivent donner du sens à ces situations nouvelles (Russell & Crocker, 2016). Cela passe par l'identité qu'on se donne, au sens qu'on donne à nos expériences passées, aux attentes sociales et aux indices présents dans notre environnement (Russell & Crocker, 2016). Pour Lustick (2021), un changement profond s'opère lorsqu'il y a prolifération d'« intellectuels organiques », membres d'une minorité opprimée qui comprennent leurs pair·e·s et décident d'agir, et peu d'« intellectuels traditionnels ».

Le succès à long terme de la justice restaurative dépendrait aussi de la capacité des différent·e·s acteur·ice·s scolaires à comprendre et à intégrer les leçons qui sont présentes dans le processus de mise en œuvre de cette pratique. Pour que les élèves puissent comprendre et assimiler les enseignements, les valeurs et les compétences associées à la mise en place de cette pratique, il serait nécessaire que la culture scolaire au sens large reflète et renforce ses compétences et valeurs. Pour ce faire, l'utilisation du cercle de parole ainsi que du cercle de rétablissement de la paix ne devrait pas être mise en place de façon isolée ou pour des incidents spécifiques. Cela n'aurait que très peu d'impact sur les conduites scolaires. Il est important que les politiques éducatives de l'établissement scolaire soient appliquées de manière cohérente au sein de toute l'école et de toutes les classes (Norris, 2018), et que les enseignant·e·s soient formé·e·s (Bruhn, 2020).

Remise en question

Les différent·e·s intervenant·e·s doivent prendre conscience de leurs préjugés pour s'en débarrasser et être conscients de l'injustice structurelle encore actuelle pour ne pas reproduire ces inégalités (Mustian et al., 2022). Si la communauté est primordiale, la mise en place de la

justice restaurative demande également un travail sur soi. Les stratégies données dans l'article de Mustian et al., (2022) sont les suivantes : reconnaître sa colère, ses préjugés, ses privilèges ainsi que son pouvoir sur les autres. Puis, il convient d'identifier les ressources dans la communauté, d'apprendre par des lectures et le suivi de personnes travaillant pour l'équité, la justice sociale et la libération des afro-descendant·e·s, et de participer à des expériences culturellement différentes que les leurs. Cette démarche se fait en continu. Il faut utiliser la communauté, la relation avec les élèves pour déconstruire le système existant (Lustick, 2021), qui ne laisse que peu de place, dans la pratique, aux valeurs démocratiques et d'inclusion (González et al., 2019).

Mise en place complète et à tous les niveaux

González et al. (2019) montrent que les interventions à l'échelle de l'école sont plus efficaces. Les approches scolaires globales cherchent à améliorer les relations entre élèves, enseignant·e·s et personnel·le ainsi que renforcer un climat équitable. Pour cela, l'école se doit d'agir sur plusieurs niveaux : premièrement avec l'ensemble de la communauté scolaire, deuxièmement avec les personnes impliquées lors de la réparation d'un préjudice et troisièmement avec les personnes qui ont des problèmes de comportement récurrents ou qui sont en réintégration (González et al., 2019 ; Mustian et al., 2022). Plus les écoles mettent en œuvre de la justice restaurative à plusieurs niveaux, moins il y a de suspensions (Mustian et al., 2022). En outre, il est important que tous les acteur·ice·s soient impliqué·e·s (Acosta et al., 2019 ; Bruhn, 2020 ; Norris, 2018 ; Reimer, 2020). L'implication des élèves et des différents professionnels scolaires permettra de favoriser et d'améliorer les relations entre les pair·e·s ainsi que l'environnement scolaire (Acosta et al., 2019).

Mise en place par étapes

Comme nous l'avons vu, la mise en place d'une justice restaurative prend du temps : « You plant a seed, you water it, you wait, you wait and your harvest is great » (Jackson dans Bruhn, 2020, p. 16). Il est important de s'armer de patience, car la participation forcée retarde les impacts positifs de la transformation (Mustian et al., 2022). C'est pourquoi les auteur·ice·s recommandent des programmes progressifs et pluriannuels (Russell & Crocker, 2016 ; González et al., 2019 ; Mustian et al., 2022). Les auteur·ice·s relatent une phase exploratoire : formation professionnelle, collaboration avec des intervenant·e·s extérieur·e·s, alignement de la mission de l'école (González et al., 2019) sans jamais rien imposer (Russell & Crocker, 2016). Le changement se doit d'être progressif, et plus les acteur·ice·s verront les effets positifs de la justice réparatrice, plus iels seront motivé·e·s à être acteur·ice·s de ce changement (Russell & Crocker, 2016). Il ne faut pas oublier de prendre en compte le contexte : la trajectoire pour implémenter la justice restaurative dépend de l'environnement initial : démographie de la population (González et al., 2019 ; Seo & Kruis, 2022), pratiques proches existantes (Russell & Crocker, 2016) et mesures de sécurité (Seo & Kruis, 2022).

Construction de la communauté

La communauté ne peut être restaurée que si elle existe (Mustian et al., 2022). La justice restaurative est un modèle relationnel, les transgressions étant plutôt perçues comme nuisant aux relations plutôt que comme défis de l'autorité (Russell & Crocker, 2016). Mustian et al. (2022) recommandent des cercles permettant aux enseignant·e·s et élèves de mieux se connaître, des cercles laissant place à la narration personnelle et la création de décisions partagées dans la classe et dans l'école. L'intérieur et l'extérieur de la salle de classe se

doivent d'être cohérents (González et al., 2019). Aborder ce changement comme une façon de penser et non de faire, en se concentrant sur les principes plutôt que les pratiques, permet aux acteur·ice·s de faire du sens, et de se regrouper autour de ce sens partagé (Russell & Crocker, 2016).

Les jeunes en tant qu'acteurs à part entière

Les modèles sont souvent développés et dirigés par des adultes alors que pour être vraiment cohérent avec la philosophie, il faut démocratiser les approches restauratives (González et al., 2019). Établir un leadership non hiérarchique permettra d'impliquer les étudiant·e·s à toutes les étapes et ainsi s'assurer que les bonnes questions sont posées (Mustian et al., 2022). Dans l'étude de Russell et Crocker (2016), les apprenant·e·s se sont mis·es à initier leurs propres cercles réparateurs pour résoudre les conflits. Décentraliser le pouvoir permet également de ne pas reproduire l'oppression et la marginalisation, et les étudiant·e·s augmentent le nombre de praticien·ne·s (González et al., 2019).

Intégration dans le curriculum en valorisant ses origines autochtones

Le modèle Alliance étudié par González et al. (2019) met en lumière les effets bénéfiques à intégrer la justice restaurative dans le programme scolaire (par exemple dans les cours d'anglais) qui permet de présenter les valeurs et les principes, ainsi que de s'engager plus activement dans la communauté pour celleux motivé·e·s. De plus, l'enseignement explicite de ses racines indigènes permet de réaffirmer certaines cultures longtemps mises de côté (Mustian et al., 2022).

Au niveau micro : recommandations pour un bon déroulement des cercles de parole

Les pratiques de justice restaurative mises en place dans les différents contextes scolaires ont repris un des éléments de base de la justice restaurative pénale : le cercle de détermination de la peine. Celui-ci est appelé en contexte scolaire le cercle de parole et a pour objectif de calmer les différentes personnes qui sont impliquées dans une situation qui a généré un conflit. En milieu scolaire, le cercle de parole comprend les acteur·ice·s suivants : les élèves d'une classe, un·e médiateur·ice qui est un·e enseignant·e et/ou un·e gardien·ne du cercle qui est en général un·e élève de la classe. Le·la gardien·ne du cercle ainsi que le·la médiateur·ice ont pour rôle de participer au maintien de la structure du cercle afin que tou·te·s les acteur·ice·s puissent se sentir à la fois en sécurité et respecté·e·s dans cet espace collectif qui est partagé (Schumacher, 2014). Ces deux acteur·ice·s permettent aux élèves de s'écouter les un·e·s les autres et que chacun·e puisse parler une fois leur tour arrivé. Ces cercles permettent à tous les partis de discuter de la création des litiges, de leurs impacts et de leurs effets tout en discutant et élaborant les bases de la réparation des atteintes et dommages causés (Cario, 2014). Les réparations proposées devraient être appropriées et productives. L'établissement scolaire devrait être capable d'offrir les moyens nécessaires aux élèves pour qu'ils puissent y parvenir, en leur offrant du soutien et un lieu adapté pour que ces discussions puissent se faire. Cela permettrait à l'élève qui a commis une injustice d'être réintégré·e à la communauté scolaire et de jouir à nouveau d'une bonne réputation, car celui-ci aura réparé ses torts et devrait avoir reconnu ses fautes (Grant et al., 2022). La forme la plus répandue du cercle de parole est le cercle de rétablissement de la paix qui permettrait de résoudre, de manière réparatrice, les conflits interpersonnels ainsi que les comportements antisociaux. Ce cercle renforcerait l'esprit communautaire et résoudrait les problèmes de comportement, avant

que ceux-ci ne dégénèrent (Schumacher, 2014). Afin, de favoriser le bon fonctionnement de la justice restaurative, plusieurs éléments ont été mis en place :

Un premier élément qui favoriserait la mise en place de cette pratique serait de permettre aux élèves de discuter du « pourquoi » une situation est arrivée et du « comment » le litige sera réparé, ce qui amènerait un aspect pédagogique. Cette discussion permettrait aux victimes d'obtenir un sentiment de justice, ainsi qu'un soulagement physique et psychique, car pouvoir exprimer son point de vue fait partie de la réparation. Ce dialogue donnerait la possibilité aux personnes impliquées dans le conflit d'entrer dans une phase de partage qui donne lieu à de la réciprocité et de l'intercompréhension. Discuter des solutions qui permettraient de résoudre le conflit diminuerait l'envie des victimes de se venger et de détruire la personne qui a commis l'injustice. Le fait de responsabiliser l'élève qui a commis un litige en lui faisant comprendre l'impact de ses actes et en lui permettant de trouver une solution pour résoudre le conflit, favoriserait une diminution du taux de récidive (Cario, 2014). Il faudrait chercher à inclure les ressentis et permettre à toutes les personnes concernées et affectées de s'exprimer (Reimer, 2020).

Certaines écoles ont créé des directives afin de faciliter le bon déroulement du cercle de parole. Les élèves qui participent à ce cercle doivent commencer par les accepter. Ces recommandations consistent au maintien de la confidentialité, ce qui est dit dans le cercle, reste dans le cercle. Ces dernières rendent attentifs les élèves à avoir une écoute active. Les apprenant·e·s doivent écouter ce que disent leurs camarades sans qu'ils n'interrompent celui qui parle. Ces directives encouragent et demandent aux élèves la capacité à parler honnêtement sur les différentes situations et émotions ressenties. Il est nécessaire que les différent·e·s acteur·ice·s scolaires se sentent en sécurité afin que les élèves puissent être plus confiant·e·s et qu'ils puissent avoir un discours qui soit ouvert et authentique. (Schumacher, 2014). Cependant, dans le cas où un·e élève ne se conformerait pas ou ne voudrait pas signer les directives, la mise en place de ce cercle de parole pourrait être compromise et aucun des articles lus ne met en avant des solutions ou des pistes d'intervention pour faire face à cette situation.

Selon Schumacher (2014), afin de faciliter le respect et l'écoute des participant·e·s tel qu'il est demandé dans les directives du cercle de parole, un objet symbolique pourrait être utilisé. Cet objet est nommé la pièce parlante. Celle-ci peut prendre la forme d'une plume, d'une balle ou encore d'un bâton de parole. Seule la personne qui a l'objet peut parler, ce qui lui permettrait d'être écoutée sans être interrompue et l'élève devrait avoir le sentiment d'être entendu·e. Cet objet symbolique permettrait aux autres participant·e·s de contrôler leur impulsivité et participerait à une écoute plus attentive.

Une enquête réflexive peut aussi être mise en place. Le·la médiateur·ice posera des questions de réflexion sur les sujets qui seront abordés au sein du cercle. Ces questions dites réparatrices pourraient faciliter la compréhension de ce qui a été lésé et les raisons pour lesquelles le préjudice a eu lieu (Grant et al., 2022). Selon Schumacher (2014) ces questions seraient un autre élément de soutien, car elles stimuleraient l'autoréflexion de chaque élève et les encourageraient à échanger sur les différentes idées, solutions et ressentis qui surviendraient à la suite des interventions du·de la médiateur·ice. Ce questionnement permettrait d'avoir une réflexion plus profonde et faciliterait une meilleure compréhension des opinions de chacun·e, ce qui aurait un effet positif sur les liens relationnels.

Le dernier élément mis en évidence, par Bruhn (2020), pour le bon déroulé de la justice restaurative, serait que sa mise en place suive une certaine structure et routine. Il serait nécessaire que le cercle de parole soit mis en œuvre régulièrement et que celui-ci soit stable, par exemple une fois toutes les semaines. Plus le cercle de parole est mis régulièrement en

place, plus il y aurait d'impacts positifs sur les élèves. Selon Schumacher (2014), afin que les étudiant·e·s sachent ce qui est attendu d'eux au sein du cercle et qu'il y ait une cohérence lors des réunions, un rituel structurel peut être mis en place. Le cercle pourrait commencer par un partage des sentiments du moment et pourrait être suivi par le partage des problèmes et des préoccupations. Ensuite, il pourrait y avoir une discussion sur un sujet proposé par les élèves et se terminer par un souhait pour la semaine qui suit.

Il ne suffit pas de mettre en place une justice restaurative scolaire pour réduire les violences et la discrimination raciale. Pour cela, il faut prendre le temps que ce paradigme fasse sens pour tous et instaurer progressivement des pratiques en mobilisant tous les acteur·ice·s scolaires. Si vouloir instaurer une justice restaurative montre déjà un cheminement qui s'éloigne des disciplines punitives, il faut, cependant, être prêt à remettre en question la culture dominante et sa façon de percevoir les enjeux de pouvoirs.

Questions de recherche

Comme exploré dans la partie théorique ci-dessus, de nombreuses recherches se sont intéressées à ce qui influence le climat et la gestion de classe, autrement dit aux effets. Dans notre recherche, nous ne suivons pas une telle démarche causale mais privilégions la compréhension du phénomène en mettant en évidence le sens donné par les enseignant·e·s du secondaire I des cantons de Genève et Vaud à leurs pratiques en matière de gestion de classe en partant de leurs expériences. L'originalité de cette recherche réside dans le fait que nous allons mettre en relation les discours des enseignant·e·s avec les philosophies restauratives et punitives pour tenter de mettre en lumière à quel type de justice les enseignant·e·s se réfèrent dans leurs pratiques.

Nous tenterons de comprendre quelles sont les représentations des enseignant·e·s en matière de gestion de classe, particulièrement concernant les sanctions éducatives, ainsi que leurs connaissances et croyances concernant les mesures alternatives à celles punitives. Pour ce faire, nous interrogerons la place de la gestion des comportements problématiques d'élèves dans le discours des enseignant·e·s, la mobilisation par ceux-ci de la dimension de la « gestion de classe », le sens donné à leurs pratiques, les mesures concernant la gestion de classe mises concrètement en place et les connaissances et perceptions des principes relevant de la justice restaurative.

Méthodologie

Puisque nous souhaitons interroger les représentations et significations données à leurs pratiques par les enseignant·e·s, nous avons choisi d'inscrire notre recherche dans le paradigme compréhensif. Notre posture de recherche s'ancre dans la vision selon laquelle les acteur·ice·s sociaux produisent du sens à travers leurs actions et les événements auxquels ils sont confronté·e·s. Cette posture épistémologique nous amène à nous référer aux théories de l'action et concevoir l'être humain comme réagissant aux déterminismes pesant sur lui, tout en changeant par ses actions la réalité dans laquelle il évolue (Charmillot & Dayer, 2007). Bien qu'ayant un intérêt initial pour la gestion de classe et la justice restaurative, nous n'avons pas d'hypothèses définies a priori : notre objet de recherche s'est principalement construit dans l'analyse des informations. Nous avons cependant souhaité rencontrer des enseignant·e·s avec des temps de pratique plus ou moins longs, de manière à saisir d'éventuelles distinctions dans le rapport aux actions menées concernant la gestion de classe.

L'épistémologie compréhensive nous a conduit à privilégier comme outil de production d'informations l'entretien car il permet « l'émergence de savoirs inattendus » (Charmillot, s. d.).

Production de données

Nous avons effectué des entretiens semi-directifs auprès de huit enseignant·e·s travaillant dans le canton de Genève ou de Vaud. Notre choix s'est porté sur cette méthode car elle nous permettait d'obtenir des récits sur leur profession et des informations sur les pratiques enseignantes grâce aux questions ouvertes. En effet, poser des questions suffisamment larges est nécessaire pour que le·la participant·e puisse produire un discours le plus librement possible. En outre, les questions ouvertes permettent de ne pas trop orienter le discours de l'interviewé·e et ainsi pouvoir observer ce qui est saillant pour les enseignant·e·s. Cela permet de laisser de la place aux éléments auxquels nous n'avions pas pensé en tant que chercheuses et, pour reprendre les mots de Laplantine (cité par Charmillot, 2019, p. 143), « faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas, plutôt que de vérifier sur les autres ce qu'on pense ».

Pour aider l'interviewé·e dans sa production de discours, nous l'avons soutenu·e grâce à des relances verbales et non verbales (Matthey, 2005). En amont des entretiens, nous avons créé un canevas de questions, comprenant des questions ouvertes et de potentielles relances (Annexe A), composé de quatre thèmes : le quotidien du métier d'enseignant·e, les interactions avec les autres professionnel·le·s, les sanctions et la justice. Afin que notre recherche s'inscrive dans une démarche éthique (Imbert, 2010), nous avons créé un formulaire de consentement (Annexe B) qui stipulait le but et le contexte de la recherche, le droit en tout temps de se retirer de la recherche, l'anonymisation des informations et dans lequel les enseignant·e·s étaient sollicité·e·s pour donner leur accord en vue de leur enregistrement. Les entretiens ont été menés par une des étudiantes chercheuses, accompagnée ou non par la seconde étudiante qui endossait alors le rôle d'observatrice. Seul un entretien s'est effectué en présence de la sœur d'une des étudiantes chercheuses, avec l'accord de l'interviewé. La seconde chercheuse se permettait de poser des questions lorsqu'il lui semblait nécessaire d'approfondir un thème et que la dynamique de l'entretien s'y prêtait (par exemple un temps de pause). Une fois les entretiens effectués, nous les avons transcrits à partir des enregistrements en les anonymisant.

Lors de la prise de contact, nous avons annoncé aux enseignant·e·s que l'entretien porterait sur leur pratique professionnelle pour ne pas orienter a priori leurs discours. Afin qu'ils se sentent en confiance et à l'aise, nous leur avons laissé le choix du lieu de rendez-vous. Six se sont déroulés dans des cafés, un au domicile de la personne interviewée et un autre sur son lieu de travail. Afin que la prise de parole se fasse dans les meilleures conditions possibles, nous avons essayé de créer une distance bienveillante avec l'interviewé·e en mettant en place une communication non violente. Nous avons fait attention à ne pas toucher à la sphère intime en étant attentives aux réactions du participant lorsque l'on traitait de sujets sensibles, comme par exemple les comportements violents auxquels ils ont été confrontés durant leur pratique. Nous avons essayé de faire en sorte que nos gestes et nos mimiques soient congruents avec notre discours pour maintenir une relation de confiance. Nous avons fait en sorte de montrer à l'interviewé·e l'intérêt que nous portions à son discours (Matthey, 2005). Nous avons donc développé une écoute active (Bourdieu, 1993) et bienveillante (Demazière, 2008) tout en étant engagées dans le discours produit grâce aux répétitions, aux interrogations, aux affirmations, etc. (Bourdieu, 1993). Le but de toutes nos actions a été de

rendre possible une alliance de travail (Glady, 2008). Lorsque la parole s'éloignait de notre objet de recherche, nous tentions, de manière bienveillante, de rediriger le discours. Nous avons ainsi gardé à l'esprit ces éléments durant tous les entretiens pour ne pas faire preuve de « violence symbolique » (Bourdieu, 1993). Pour équilibrer l'asymétrie des rôles (l'un·e interroge, l'un·e répond), Bourdieu (1993) et Matthey (2005) préconisent entre l'enquêteur·euse et l'enquêté·e une proximité sociale et une familiarité. Puisque nous sommes encore en formation, que nous nous adressons à des professionnel·le·s du même domaine, et que nous sommes ou connaissons d'ancien·ne·s élèves, nous pensons que la structure des relations créées n'a pas été un terrain fertile pour l'apparition de cette « violence symbolique ».

Nous avons en effet pris contact avec les enseignant·e·s grâce à nos réseaux, les enseignant·e·s participant·e·s sont donc des ami·e·s ou ancien·ne·s enseignant·e·s de connaissances, ou nos ancien·ne·s enseignant·e·s. Nous avons contacté des enseignant·e·s de secondaire I qui travaillent dans des établissements accueillant des enfants issus de milieux favorisés et moins favorisés. Les participant·e·s sont quatre femmes et quatre hommes. La diversité des profils d'enseignant·e·s ne représente pas une volonté de représentativité de l'échantillon, pour ne pas tomber dans ce que Kaufmann appelle entretien « impersonnel » (d'après Charmillot & Dayer, 2007), mais plutôt une volonté de donner la parole et comprendre le vécu de réalités différentes. Le fait d'avoir des enseignant·e·s ayant des temps de pratiques différents (moins ou plus de vingt ans de pratique) nous permettra de voir s'ils donnent différemment du sens à leurs pratiques suivant leur temps d'enseignement.

Nous avons décidé d'explorer l'expérience des enseignant·e·s du secondaire I car ils travaillent avec des adolescent·e·s, et l'adolescence est une période de transformations physiques, psychologiques et de statut psychosocial (Discour, 2011) où les jeunes se retrouvent pris entre les contraintes du règlement scolaire et leur volonté d'émancipation. Pour Ayral (2010), l'école ne réussit pas à mettre en place une « coéducation », c'est-à-dire une finalité éducative où le rapport à l'autre sexe est pris en compte, ce qui engendre une socialisation genrée. Les adolescent·e·s cherchent à consolider leur identité genrée, et les sanctions sont perçues par beaucoup de garçons comme une affirmation de leur identité masculine. La sanction « confirme que la virilité est arrivée à ses fins » (p.4) et forge « les réputations des "gros durs" » (Ayral, 2010, p. 5). La question de la gestion de classe semble donc particulièrement saillante durant cette période de vie. En outre, les enseignant·e·s du secondaire I enseignent à différents regroupements, suivant le niveau scolaire, et cette réalité nous semblait intéressante à explorer pour comprendre comment ces regroupements étaient compris et mobilisés par les enseignant·e·s dans leur gestion de classe.

Il est important de noter que bien que nous ayons interviewé ces enseignant·e·s car nous portions un intérêt à leurs expériences et représentations, nous avons essayé de ne pas tomber dans le travers de l'instrumentalisation de l'interaction en nous investissant réellement dans la discussion.

Participants

Prénom fictif attribué (initiale)	Genre	Années d'expérience	Matière enseignée	Diplôme le plus élevé obtenu	Canton d'enseignement
Myriam (M)		12 ans (depuis qu'elle enseigne à plein temps)	Latin et Français	IUFE (équivalent Master)	Genève
Estelle (E)		20 ans	Anglais	Master en lettres (Anglais)	Genève
Damien (D)		15 ans	Biologie	Certificat de l'IFMES (équivalent Master)	Genève
Robert (R)		35 ans	Mathématiques et Physique	Études pédagogiques	Genève
Zia (Z)		2 ans	Français et Allemand	IUFE (équivalent Master)	Genève
Loïc (L)		37 ans	Mathématiques, Biologie et les Sciences	Diplôme de biologie (équivalent Master) & Master of Science	Vaud
Clémentine (C)		23 ans	Musique (et anciennement Allemand)	Conservatoire de musique	Vaud
Arnaud (A)		15 ans	Mathématique et Géographie	Master en sciences de l'environnement et un master en enseignement	Vaud

Myriam enseigne le français et le latin dans une école du canton de Genève depuis 12 ans. L'enseignement est pour elle une vocation : « j'ai toujours voulu devenir enseignante. Ma maman est enseignante, je la voyais corriger des épreuves [...] et je faisais faire des fiches de

maths à ma meilleure amie pour après pouvoir la corriger, [...] moi ça me plaisait beaucoup donc voilà, j'ai un peu ça dans le sang ».

Estelle enseigne l'anglais dans une école du canton de Genève depuis 20 ans. Elle s'est lancée dans l'enseignement avec l'envie d'y apporter une dimension nouvelle : « j'avais des enseignants qui m'ont ennuyée. Du coup, j'avais envie de devenir enseignante et puis être un peu différente, trouver des choses qui motiveraient un peu plus les étudiants ».

Damien enseigne la biologie dans une école du canton de Genève depuis 15 ans, à la suite d'une reconversion professionnelle : « j'ai fait du Pharma, mais ça ne m'intéressait pas du tout. [...] j'ai essayé l'enseignement [...] et heureusement, ça m'a plu parce que si ça ne m'avait pas plu, j'aurais été dans la mouise ». Ce sont ses expériences positives avec des jeunes qui l'ont encouragé à continuer dans l'enseignement, car il prenait « du plaisir à le faire ».

Robert enseigne les mathématiques et la physique dans une école du canton de Genève depuis 35 ans. Il travaillait dans le primaire en parallèle de ses études pour « manger un petit peu, puis avoir un peu d'argent de poche ». Lors d'un changement de voie professionnelle, il décide d'en faire son métier : « j'avais un pied dans l'école primaire et je trouvais ça sympa [...]. Puis quand j'ai fini mon uni, il fallait faire un choix. Et puis là, j'ai choisi de faire ce qui s'appelait à l'époque des études pédagogiques ».

Zia enseigne le français et l'allemand dans une école du canton de Genève depuis 2 ans. Le métier d'enseignant·e lui est venu progressivement, en continuité avec les études universitaires entreprises : « j'y suis venue progressivement, je me suis pas réveillée du jour au lendemain, en me disant que je voulais devenir prof. [...] J'avais quand même des intérêts dans des branches de lettres. [...] Et c'est sûr que les débouchés principaux sont l'enseignement. [...] C'est quelque chose qui me tentait bien quand même donc je me suis dit, bon ben les branches m'intéressent et puis les débouchés de l'enseignement aussi ». Ce choix s'est confirmé grâce à des expériences qui lui ont plu pendant des camps de vacances et des remplacements.

Loïc enseigne les mathématiques, la biologie et les sciences dans une école du canton de Vaud depuis 35 ans. Il s'est dirigé vers l'enseignement suite à une reconversion après ses études de biologie et grâce aux différents remplacements qu'il a effectués lorsqu'il était assistant : « ça me plaisait bien de donner des cours [...] après 2-3 dysfonctionnements au niveau de la recherche [...] j'en ai eu ras-le-bol et puis je me suis dit je vais continuer avec l'enseignement et puis ça me plaisait bien. J'avais un bon contact avec les élèves et puis je me sentais vraiment à ma place ».

Clémentine enseigne la musique depuis 23 ans dans une école du canton de Vaud. Au début de sa carrière, elle enseignait aussi l'allemand. C'est la seule des enseignant·e·s à ne pas avoir suivi de cours de pédagogie avant d'exercer. Elle s'est mise à enseigner par hasard : « je faisais de la musique [...] je pense, que j'ai dû m'inscrire quelque part [...] pour les remplacements et je sais pas à (nom d'une ville) ils ont eu mon nom et ils cherchaient quelqu'un pour la musique, donc j'ai commencé avec quelques périodes là-bas. Et puis après j'ai eu de plus en plus de périodes. Et puis c'est venu comme ça en fait ».

Arnaud enseigne les mathématiques et la géographie dans une école du canton de Vaud depuis 15 ans. En commençant ses études, il « savai(t) qu'un jour (il) finirai(t) prof, peut-être pas aussi rapidement que ça. Donc, c'était quand même depuis le début, un petit peu dans un coin de (s)a tête ». Cet intérêt pour l'enseignement provient des échos des membres de sa

famille qui sont enseignant·e·s : « c'est vraiment les relations que j'avais avec ma famille, puis le fait qu'ils m'aient toujours parlé positivement de ce métier ».

Analyse des données

Afin d'analyser les informations produites à travers nos entretiens, nous avons utilisé une démarche qui se nomme l'analyse de contenu. Notre choix s'est porté sur cette méthode car son objet d'analyse est la communication. L'analyse de contenu va s'appuyer sur le discours produit lors des entretiens. Le contenu sera analysé plus particulièrement par la méthode « d'analyse thématique de contenu ». Cette méthode permet au contenu d'être reformulé de manière formelle et elle permet d'analyser les attitudes, les opinions et les stéréotypes. Elle se déroule en deux étapes (Negura, 2006) :

1. Le repérage des idées principales se trouvant dans le texte.
2. En catégorisant ces idées.

La catégorisation va nous permettre de faciliter le traitement des informations contenues dans le discours produit lors des entretiens grâce au regroupement des idées principales (Negura, 2006). Pour ce faire, nous avons commencé par relire le corpus des entretiens afin d'avoir une vue d'ensemble des différentes informations présentes dans les discours des participant·e·s. Lors de ces lectures, nous avons mis des commentaires au niveau des passages qui nous semblaient pertinents, ce qui s'apparente au « mode d'inscription en marge » dont parlent Paillé et Mucchielli (2012, p. 236), afin d'identifier les unités informationnelles (L'Écuyer, 1990) ou thèmes (Paillé & Mucchielli, 2012) qui nous serviront à créer notre tableau de catégorisation. Une fois ces étapes entreprises, nous avons choisi les unités de classification, particulièrement les unités de sens, car elles permettent « l'identification des éléments du texte possédant un "sens complet" en eux-même » (L'Écuyer, 1990, p. 61). Nous avons donc créé, chacune de notre côté, un tableau regroupant nos catégories (Annexe C) où nous avons réuni les énoncés avec les unités de classification. Pour ce faire, nous avons utilisé la démarche de « thématisation en continue » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 237), c'est-à-dire que les thèmes, ou catégories, ont été identifiés et ajustés au fur et à mesure de la lecture, puis hiérarchisés. Une catégorie donne la possibilité de rassembler les énoncés qui sont similaires, car elle est une sorte de « dénominateur commun » (L'Écuyer, 1990, p. 64). Cette catégorisation va permettre de faciliter la représentation du matériau grâce au regroupement des énoncés (L'Écuyer 1990). C'est la fonction de « repérage » de l'analyse thématique, c'est-à-dire la mise en lumière des thèmes pertinents à l'intérieur du matériau pour la recherche (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 232). Selon L'Écuyer (1990) les catégories doivent être « exhaustives et en nombre limité, cohérentes, homogènes, pertinentes, clairement définies, "objectivées", productives » (p. 81). Afin que celles-ci soient exhaustives et en nombre limité, nous avons classifié tous les énoncés qui se rapportaient à notre sujet d'analyse. Pour la cohérence, nous avons veillé à ce que les énoncés d'une catégorie soient regroupés grâce à une analogie de sens et que ceux-ci correspondent bien à la catégorie dans laquelle ils ont été placés. Nous avons aussi pris garde à ce que les catégories soient différenciées et que nous puissions les distinguer les unes des autres. Concernant l'homogénéité, les énoncés faisant partie d'une catégorie doivent avoir un sens commun. La catégorisation de nos énoncés est pertinente, car ils sont en lien avec les objectifs et la revue de littérature de notre recherche. Nous avons fait attention au fait que chaque catégorie soit distincte des autres, nous permettant d'avoir des catégories bien définies. Afin de vérifier que l'analyse soit fidèle et que les catégories soient objectivées, chaque étudiante a fait sa catégorisation de son côté, puis nous les avons comparées et en avons discuté lorsque celles-

ci n'étaient pas similaires afin de nous mettre d'accord. Nous avons fait ressortir chacune de notre côté des catégories, ou thèmes, puis les avons organisées ensemble sous plusieurs rubriques plus générales. L'un des avantages de partir des thèmes pour créer les rubriques d'après Paillé et Mucchielli (2012) est que « la validité est mieux assurée, puisque l'accent est mis d'emblée sur la dénomination plutôt que sur la classification » (p. 245). Pour finir, nous avons entrepris une analyse qualitative, c'est-à-dire que nous sommes repassées sur toutes les catégories identifiées afin que les caractéristiques de leur contenu puissent se dégager. Nous avons également relu les transcriptions d'entretien jusqu'à ce qu'il nous semble ne plus pouvoir faire ressortir de catégories nouvelles, avec l'ambition « d'épuiser », dans une certaine mesure, le matériel. Les relations entre les contenus de chaque catégorie et entre les différentes catégories telles que les ressemblances et les différences ont été identifiées (L'Écuyer, 1990), ce que Paillé et Mucchielli (2012) nomment « fonction de documentation » (p. 232).

Lors de la passation des entretiens et de leur analyse, nous avons été vigilantes à ne pas nous retrouver dans une logique de la preuve (Charmillot, s. d.), c'est-à-dire de ne pas chercher à faire dire aux enseignant·e·s et aux informations ce que nous voulions trouver, mais bien de nous placer dans une posture inductive en partant du terrain, dans une logique de la découverte.

Validité et fiabilité de la recherche

Validité

Une étude valide est une étude qui interroge bien le phénomène qu'elle dit étudier. Les discours lors des entretiens peuvent être influencés par l'attitude des chercheur·e·s (Drucker-Godard et al., 2014) et, étant donné que nous sommes deux chercheuses, il est fort probable que nos attitudes aient été différentes. De plus, nous avons adapté notre façon d'être à la personne interviewée. Matthey (2005) nomme « intersubjectivité » le fait que le·la chercheur·euse et l'interviewé·e se rencontrent lors de l'entretien avec leurs subjectivités propres, ce qui influence par conséquent la co-construction du discours. Cependant, Proulx (2019) explique que l'adaptabilité du·de la chercheur·euse est nécessaire et que reproduire à l'identique un entretien n'est ni possible, ni désiré, car cela appauvrirait le processus de recherche.

En outre, les enseignant·e·s ayant accepté de participer à notre recherche et ainsi donner de leur temps sont peu nombreux. Les enseignant·e·s ayant participé à notre étude partagent peut-être une manière de faire et de voir les choses qu'ils ne partagent pas avec ceux avec lesquels nous n'avons pas pu faire d'entretiens.

Le but de notre recherche n'est cependant pas d'être représentative, mais plutôt de comprendre l'expérience des enseignant·e·s du secondaire I interrogé·e·s.

Fiabilité

Une recherche fiable donne des résultats précis et stables. Il est évident que les entretiens que nous avons menés s'ancrent dans des contextes interactionnels et des moments de vie très spécifiques, et qu'ils ne pourront ainsi jamais être reproduits tels quels. Ancrés dans une réalité différente (autre lieu, autres interactions interrompant le cours de l'entretien, etc.), les enseignant·e·s ne feraient probablement pas ressortir les mêmes éléments. En outre, les différents entretiens se sont déroulés dans des contextes physiques

et humains divers. Par exemple, l'un des entretiens a été réalisé au domicile de l'enseignante en présence de ses enfants. Un autre entretien a eu lieu dans un restaurant en compagnie d'une autre ancienne élève de l'enseignant. Puisque ces contextes ont influencé les interactions et les productions de discours, nous avons décidé de "donner à voir", du mieux possible, les contextes dans lesquels se sont construits ces entretiens. Nous avons donc fait le choix de décrire le contexte de l'entretien en début de chaque transcription. Ainsi, le lecteur « est amené à voir et à entendre ce que le chercheur a vu et entendu » (Groulx, d'après Charmillot & Dayer, 2007, p. 128).

En dehors de la production des informations, la fiabilité d'une recherche se construit également durant l'analyse de celles-ci. Selon Drucker-Godard et al. (2014), pour qu'une recherche qualitative soit fiable, il faut que le codage des données et les résultats des différent·e·s enquêteur·rice·s soient comparés. Nous avons donc codé chacune de notre côté les différents entretiens pour ensuite pouvoir nous rendre compte si nous comprenions les discours dans le même sens. Une fois cette catégorisation effectuée, nous nous sommes retrouvées pour confronter nos catégories et nous mettre d'accord sur les thématiques saillantes à utiliser lors de notre analyse. Cette étape fut particulièrement intéressante, car elle a permis de nous rendre compte qu'en partant du même matériau, nous ne faisons pas émerger les mêmes catégories. Nous avons bien sûr fait ressortir des discours des enseignant·e·s de nombreuses catégories similaires, par exemple celle concernant la représentation de ce qu'est le rôle d'un·e enseignant·e (formulé "rôle de l'enseignant·e/ cahier des charges" chez l'une, et "vision de ce qu'est un·e enseignant·e" chez l'autre). Bien que la formulation ne soit pas la même, nos discussions ont permis de mettre à jour que nous comprenions les discours et la catégorie de la même façon. Cependant, certaines catégories ont émergé uniquement dans le travail de l'une de nous (par exemple celle concernant l'impact de l'environnement temporel sur la gestion de classe). La comparaison de nos catégorisations nous a permis de questionner nos interprétations en revenant aux discours des enseignant·e·s et ainsi choisir d'un commun accord les catégories importantes qui semblent réellement émerger du matériau.

Par la suite, nous avons catégorisé chacune de notre côté les entretiens avec les catégories établies en commun, puis regardé notre taux d'accord sur les différentes catégorisations effectuées afin d'estimer la fiabilité inter-codeuses. Bien que certains énoncés étaient codés par l'une des étudiantes et pas l'autre, les énoncés codés par les deux étudiantes se retrouvaient dans les mêmes catégories d'analyse. Cette étape nous a permis de nous rendre compte si le sens se trouvait bien dans le discours produit par les enseignant·e·s, et non pas que nous cherchions à faire dire aux données quelque chose qui ne s'y trouvait pas.

Résultats

Suite aux entretiens avec les enseignant·e·s et à leur analyse, nous avons fait émergé les résultats suivants.

Climat de classe

Représentations

Parmi nos enquêté·e·s, Zia et Arnaud font appel à la dimension de « relation » entre les élèves et avec l'enseignant·e lorsqu'ils évoquent le concept de « climat de classe », ce qui résonne avec la définition de Bressoud (2021) qui inclut la qualité des relations développées entre les élèves et avec les enseignant·e·s dans le climat de classe. Cette perception de l'importance des relations est intéressante car aussi présente dans la justice restaurative, l'acte répréhensible étant perçu comme une violation des relations qu'il convient de restaurer (Russell & Crocker, 2016). Pour Arnaud, le climat de classe est « un révélateur de la qualité du travail qu'on peut obtenir d'une classe ». Un climat de classe positif est en effet positivement corrélé à la réussite scolaire des élèves (Debarbieux et al., 2012 ; Bennacer, 2005). Clémentine et Zia parlent de l'importance d'un climat de classe positif pour que le cours fonctionne et « qu'ils [les élèves] aient aussi du plaisir à suivre les cours » (Zia). Bennacer (2005) a montré qu'un climat scolaire positif favorise, entre autres, la motivation à apprendre, l'estime de soi et la satisfaction. Loïc parle, quant à lui, d'« ambiance », ce qui laisse suggérer qu'il perçoit le climat de classe dans sa dimension globale, c'est-à-dire d'expérience subjective de la communauté scolaire au niveau de l'école, comme le définit Debarbieux et al. (2012). Il est intéressant de voir que le vécu subjectif de tous est à prendre en compte pour le climat de classe d'après les enseignant·e·s. Cela est primordial pour la construction d'un sentiment de communauté au sein de la classe et de l'école, ce qui est au centre de la philosophie restaurative.

De plus, le climat de classe « se développe » (Zia) bien que « ça prend pas mal de temps » (Arnaud). Le climat de classe est influencé par de nombreux facteurs sur lesquels les enseignant·e·s sentent pouvoir agir, comme c'est le cas des pratiques de respect mutuel (Plante et al., 2022). Ceux-ci pourraient aussi mettre en place des pratiques de justice restaurative car celles-ci permettent aux relations positives de se restaurer (Payne & Welch, 2015) car les relations sociales entre les différent·e·s acteur·ice·s se construisent, se maintiennent et se réparent (Reimer, 2020). Pour développer un climat positif, Zia parle de veiller « aux règles de respect quand ils font des exposés ». Cette pratique pourrait s'apparenter à la justice restaurative car elle encourage les élèves à s'engager les un·e·s envers les autres afin qu'ils soutiennent et respectent la dignité et les valeurs de leurs camarades (Reimer, 2020). En revanche, pour Robert « une ambiance de classe, (il) dit non, (il) peu(t) pas l'assurer, c'est pas possible, parce qu'(il) sai(t) pas ce qui va rentrer le matin ». Il conçoit le climat comme « ce qui rentre dans la salle » en termes de « vécus » et de « problèmes ». Le groupe classe est en perpétuelle transformation (Poymiro & Vannereau, 2021) et le climat est changeant, ce qui rend le maintien d'un climat positif difficile.

Impact perçu du climat de classe

Loïc s'est rendu compte dans sa pratique « que donner un cours quand il y a un bon climat dans la classe ça passe bien. Les élèves écoutent, ils sont attentifs, ils posent des

questions et c'est interactif ». Rimm-Kaufman et Sandilos (2011) mettent en évidence dans leur étude les mêmes effets : dans un climat de classe positif où les élèves et les enseignant·e·s ont de bonnes relations, les élèves sont plus engagé·e·s dans les apprentissages. Afin d'avoir un climat positif, des pratiques de justice restaurative pourraient être entreprises car celles-ci impactent positivement les relations et les rapports sociaux (Acosta et al., 2019 ; Grant et al., 2022 ; Reimer, 2020 ; Schumacher, 2014).

À l'inverse, avec « un mauvais climat, l'enseignement, il va pas avoir lieu [...] les élèves vont pas être réceptifs » (Loïc). Pour Clémentine, « il faut un minimum de cohésion et de bien-être dans la classe, sinon on peut pas travailler ». De plus, selon Loïc, lorsqu'il est face à un climat négatif, l'enseignant·e est moins motivé·e à donner son cours et il arrive « avec un autre état d'esprit que quand tout se passe bien ». Cossette (2001) montre qu'un climat négatif amène les enseignant·e·s à moins faire d'efforts pour innover dans leurs méthodes d'enseignement et dans l'explicitation du règlement scolaire. En outre, « quand il y a un mauvais climat de classe [...] ils [les élèves] s'embêtent » (Loïc). Enfin, selon Arnaud et Clémentine, un climat de classe « tendu » (Clémentine) est un terreau fertile pour l'apparition de comportements indisciplinés. Parfois, Clémentine ressent de « grandes tensions en arrivant », et les élèves vont par la suite « entrer en conflit avec (elle) ou avec l'autre de la classe ». Ayrat (2011) montre que les comportements indisciplinés apparaissent plus fréquemment dans les classes où l'ambiance est dégradée. Pour Arnaud, un climat de classe négatif a tout d'abord un effet « sur ce qu'on peut faire avec eux [les élèves] en classe » parce que « des élèves qui se lancent des piques, qui peuvent s'insulter, enfin forcément que ça détériore le travail en classe ». De plus, ces comportements induits par un climat délétère peuvent entraîner l'absence de certain·e·s élèves : « t'as des élèves, qui tout d'un coup, parce qu'ils se font un peu harceler ou chahuter, [...] ils ont mal au ventre, ils veulent plus venir à l'école, ils doivent rentrer à la maison ». Un climat scolaire négatif amène à plus d'intimidation et d'absentéisme (Calp, 2020), alors qu'un climat positif prévient les risques de dépression, de victimisation, de violence (Catheline, 2023 ; Debarbieux, 2015) et de harcèlements (Gignac & Garel, 2001). Une phobie scolaire, à savoir l'incapacité d'un élève à se rendre à l'école, peut se manifester par de fortes douleurs au ventre (Gignac & Garel, 2001) et peut par exemple apparaître à la suite d'une situation de harcèlement scolaire (Fujita et al., 2009). Cela semble se rapprocher de la situation que décrit Arnaud, montrant l'importance d'un climat de classe positif pour le bien-être des élèves. La perception du climat de classe diffère cependant en fonction des élèves. Les élèves réussissant scolairement ont généralement une vision plus positive du climat scolaire que ceux qui ont des difficultés scolaires (Cossette, 2001).

Impact perçu de la relation avec les élèves

Le lien avec les élèves est perçu comme un élément primordial favorisant un climat positif : « le lien, il est important, il fait beaucoup » (Estelle), « de base il y a le lien et puis après il y a tout ce qu'on met en plus » (Myriam). Rimm-Kaufman et Sandilos (2011) montrent qu'une relation élèves-enseignant·e·s positive favorise l'établissement d'un climat positif. Cossette (2001) ajoute que la perception d'un climat de classe positif est corrélée à la perception d'une bonne relation entre le·la professeur·e et l'élève. Sachant que les relations entretenues entre ces deux acteur·ice·s peuvent être chaleureuses ou conflictuelles. Dans le premier cas les relations sont « teintées de proximité interpersonnelle, de communication ouverte, d'écoute et d'intérêt réciproque » (Fallu, 2000, p. 31), alors que dans le second cas les relations sont « des relations où règnent l'injustice, le non-respect et le conflit » (Fallu, 2000, p. 32). Une

philosophie de justice restaurative permettrait aux acteurs scolaires d'entretenir des relations basées sur l'intercompréhension, et d'appréhender les conflits avec respect et empathie.

Pour nos enquêté·e·s, les relations entretenues avec les élèves est le point de départ pour la mise au travail des élèves, la discipline et le bien-être de l'enseignant·e. Une fois « la relation » (Myriam) ou « la confiance » (Clémentine) installée, « ça permet ensuite d'avancer à partir de là » (Myriam) et « on peut aller faire pas mal de choses » (Clémentine). En effet, « si les enseignants sont avenants, s'ils font des sourires, s'ils encouragent, (iels) ont envie de faire plus » (Estelle). Un·e élève se sentant bien à l'école apprend mieux et s'intégrera plus facilement socialement et professionnellement à l'avenir (Espinosa et al., 2023) car, selon Cossette (2001), les étudiant·e·s portent de « l'importance à la dimension relationnelle » (p. 11). Pour cela, Myriam a « tendance à privilégier la relation [...] des fois au détriment de la fermeté ». Son objectif est de calmer le jeu pour conserver une bonne entente. Par leurs discours, nous pouvons constater que les enseignantes interviewées sont soutenantes car elles se soucient de leurs élèves, sont bienveillantes, prennent de leur temps pour les encourager et leur parler (Perreault, 2011).

Myriam privilégie la relation avec ses élèves, car celle-ci est le point de départ pour pouvoir faire de la discipline : « Pour pouvoir faire de la discipline, il faut qu'il ait déjà un lien de base et si y a pas ce lien-là, on vient en fait créer du conflit ». En effet, faire de la discipline peut engendrer un conflit qui révélera une situation plus profonde, celle pour l'élève de se sentir jugé·e, attaqué·e ou mis·e de côté car ne se sentant pas appartenir à la même communauté que l'enseignant·e. Myriam et Zia, lors de remplacements, ont rencontré des problèmes de discipline car elles ne connaissaient pas les élèves. Elles trouvent absurde de faire des remarques de disciplines sans connaître leurs prénoms : « le pire, c'est qu'on connaît pas les prénoms et donc, on est là, "toi, s'il te plaît, arrête de parler". [...] Et puis on est en train de faire des remarques de discipline alors qu'on a même pas pu établir le premier contact » (Myriam). Zia nuance tout de même ce qu'elles ont vécu lors des remplacements : « c'est peut-être pas représentatif du métier d'enseignant ». Myriam explique d'ailleurs que lorsqu'elle fait des remplacements au sein de son établissement, les élèves la connaissent déjà un peu : « on arrive déjà avec un peu sa notoriété et donc c'est beaucoup plus facile ». Estelle va même plus loin, car selon elle, c'est le manque de lien lui même qui est à l'origine du conflit : « il y en a d'autres, justement, ils ont pas ce lien avec les enseignants pour telle ou telle raison, ils les aiment pas et du coup, ils vont direct vers l'insulte. [...] Du coup à la base y a pas grand chose, sauf que il n'aime pas le prof ». Selon l'étude de Plouffe et al. (2019), lorsque les enseignant·e·s ont de bonnes relations avec les élèves ayant des comportements inadaptés, ceux-ci auront moins de comportements transgressifs. À l'inverse, une mauvaise relation entre le·la professeur·e et l'étudiant·e peut entraîner entre eux de la distance et créer des situations de conflit. Selon l'étude de Schumacher (2014), les comportements transgressifs pourraient être dus au fait que les élèves ne puissent pas exprimer de manière authentique leurs émotions. Celles-ci s'accumuleraient et s'exprimeraient dans des contextes inappropriés. Mettre en place des cercles de parole permettrait aux étudiant·e·s de libérer les tensions émotionnelles, diminuant ainsi l'apparition de comportements transgressifs.

Une relation positive serait aussi à la base du bien-être de l'enseignant·e. Selon Arnaud, « c'est les relations humaines, avec les élèves, avec la classe, [...] c'est ça qui me fait aimer ce métier parce que sinon ça serait un peu l'enfer je pense ». Loïc « donne du sens à (s)on travail », lorsque ses ancien·ne·s élèves viennent lui dire qu'iels ont trouvé leur voie grâce à lui. Selon Robert, les relations positives font « que tu continues ou pas ton métier ». Pour Damien, c'est le fait d'être bienveillant, d'avoir de la considération et de se positionner comme l'allié des élèves qui fait qu'il n'a « jamais versé dans une limite du métier qui est mauvaise ou

très rarement ». Estelle explique qu' « humainement, (elle) arrivai(t) pas à les [élèves] détester parce qu'(ils) avai(ent) quand même un bon rapport [...] et contrairement à tous les autres enseignants, avec (elle) ils étaient quand même respectueux ». Elle montre qu'entretenir une bonne relation lui permet de continuer sa pratique en se sentant respectée, même avec une classe difficile. Cela peut faire écho au vécu de Loïc qui trouve que « c'est compliqué de se lever le matin, puis de se dire tiens, je vais encore tomber sur cet élève-là qui m'en veut pour je sais pas quelle raison ». D'après l'étude d'Espinosa et al. (2023), la relation enseignant·e·s-élèves est importante tant pour le bien-être des élèves que pour celui des enseignant·e·s. Dans la relation enseignant·e-élève le système « caregiving » de l'enseignant·e est mis en jeu, faisant de cette relation une relation affective. L'enseignant·e est ainsi « susceptible de ressentir plaisir et satisfaction lorsqu'il parvient à apporter soutien, réconfort et sentiment de sécurité à l'enfant-élève » (Espinosa & al., 2023, p. 232). Si l'on prend la définition du bien-être au travail de Dagenais-Desmarais (2010) (cité par Mamprin, 2019), mettant en avant que c'est un sentiment subjectif qui va se construire à travers soi, l'interaction avec l'établissement et les relations entre les différent·e·s acteur·ice·s de la vie scolaire, il n'est pas étonnant que le fait d'avoir une relation positive avec les élèves participe au bien-être au travail de l'enseignant·e.

Gestion de classe

Le lien avec les élèves : un construit ou un acquis ?

Pour nos enquêté·e·s, la relation avec les élèves se construit, du moins en partie. Les enseignant·e·s répondent similairement à Zia « est-ce que ça se construit ? Ben en partie c'est sûr ». Pour Estelle, lorsque le lien ne se crée pas intuitivement, celui-ci se construit « petit à petit, en les découvrant ». Pour Myriam, la relation « se construit assez vite parce que [...] (elle) est assez authentique ». L'étude de Gehlbach et al. (2012) montre que les relations entre les élèves et les enseignant·e·s peuvent s'améliorer et sont malléables. Cela est très encourageant pour le développement d'un sentiment de communauté au sein de l'établissement. Cependant, selon Arnaud, si cette relation peut se construire, elle peut également se perdre : « ça peut se perdre assez facilement pour des petites choses, pour un mot mal placé. Des fois, un élève était un peu arrogant, puis on lui a répondu d'une manière trop sèche. [...] Pour les résultats aussi. Parfois, les élèves si tout d'un coup ils commencent à enchaîner des mauvais résultats, ça a une influence quand même sur la relation avec les enseignants ». Il ne suffit pas de développer les relations et le sentiment de communauté, il s'agit également de les maintenir dans le temps. Gehlbach et al. (2012) n'ont cependant pas trouvé de corrélation entre les notes obtenues par les élèves et les relations entre ceux-ci et leur professeur·e·s.

Bien que cette relation se construise, « on voit bien que spontanément, on a quand même peut-être pas tous les mêmes affinités avec les élèves » (Zia), « il y a des gens, des élèves avec qui y a un meilleur contact qu'avec d'autres » (Loïc), « c'est des affinités personnelles » (Arnaud). Outre le fait que les affinités se créent naturellement et jouent un rôle dans le lien avec les élèves, pour beaucoup d'enseignant·e·s, certaines relations ne se créent pas malgré les efforts. Pour Clémentine, « ça dépend de leur vécu que le lien ne se crée pas », car certain·e·s ont « clairement des problèmes relationnels » : « y a des élèves qui sont très fermés avec qui on pourra jamais créer de lien » (Arnaud). Pour Robert, c'est surtout la posture des élèves face à l'école qui entre en compte : « si au début ça croche pas, parce qu'il trouve

que l'école, c'est pas bon, c'est pas bien. Et puis après il va toujours essayer de se faufiler, ça c'est mon interprétation ». Selon lui, certains élèves ne sont pas « d'accord de jouer (leur) rôle d'écologiste » parce qu'ils ne l'ont pas choisi. Selon la recherche de Perreault (2011), le lien avec les élèves se construit, mais cette construction peut être impactée par l'état mental de l'enseignant·e. Son bien-être au travail va impacter sa manière d'interagir avec ses élèves. Moins iel ressent du stress, plus iel met en place des relations chaleureuses avec ses étudiant·e·s et moins iel entre en conflit. Il est possible que les difficultés rencontrées par certain·e·s enseignant·e·s pour créer une relation avec certain·e·s élèves viennent du stress ressenti et du fait qu'ils agissent inconsciemment différemment avec eux.

Manière d'instaurer une bonne relation avec les élèves

Bien que les enseignant·e·s parlent d'affinités innées avec certain·e·s élèves, iels donnent à voir dans leur discours de nombreuses manières de créer du lien avec leurs élèves. Pour Zia, il est important de « prendre le temps [...] on a tout à y gagner d'avoir une relation saine avec les élèves ». Il y a en effet beaucoup à gagner à prendre le temps de mettre en place ce qui apparaît comme important, comme une justice restaurative (Bruhn, 2020). Voir les changements progressifs motive les acteur·ice·s scolaires à persévérer dans le développement d'une justice restaurative (Mustian et al., 2022) et des relations. Il est donc important de garder en tête, comme le fait Zia, que certains processus prennent du temps avant de voir des résultats. Clémentine ajoute qu'il « faut un lien individuel. Si c'est qu'un lien de classe, ça va pas et tu peux pas avoir de l'autorité naturelle », ce qui concorde avec l'idée précédente que le lien avec les élèves est la base pour faire de la discipline. Pour créer ce lien individuel, Myriam et Clémentine prennent « du temps pour chacun d'entre eux » (Myriam) lorsqu'elles passent entre les rangs : « pour moi, c'est vraiment le point clé, c'est dans la classe de passer dans les rangs, avoir un mot avec chaque élève. Qu'ils se sentent vus, pas en tant que faisant partie de la classe, mais en tant qu'individu » (Clémentine). Une enseignante de l'étude d'Espinosa et al. (2023) parle de l'importance d'être physiquement proche des élèves pour que ceux-ci se sentent « bien, appréciés et accueillis » (p. 231), proximité physique qui se crée par exemple en passant dans les rangs. Pour avoir ce lien individuel, Clémentine met en place de nombreuses techniques : voir les élèves « en dehors de la classe, juste les voir cinq minutes pour leur poser des questions », « toujours donner quelque chose, ça peut être un regard en classe », et voir les élèves à l'écart du groupe classe, car « il y a beaucoup de choses qui peuvent être humiliantes devant les autres et ça on se rend pas compte en tant que prof », même concernant les remarques positives « ils vont se dire, "Ah c'est son chouchou" ». Ce lien individuel se crée, mais « il en faut pas énormément » : « tous ces petits moments qu'on peut avoir avec des élèves individuellement trois quatre secondes, ça change, ça fait beaucoup » (Clémentine). Ces remarques s'inscrivent dans ce que Rimm-Kaufman et Sandilos (2011) préconisent pour établir une relation positive, c'est-à-dire passer du temps en individuel.

Calp (2020) préconise de s'intéresser à l'élève au-delà de la dimension scolaire de l'interaction pour construire une relation positive. C'est ce que font Arnaud, Myriam, Estelle et Damien. Arnaud explique qu'il crée le lien en « parlant beaucoup avec eux » et Estelle « discute par-ci, par-là et puis (elle) apprend à les connaître ». Damien « sacrifie » même « trois semaines s'il le faut, elles sont pas perdues. Je prends le temps de les connaître et d'être avec eux. On fait un peu moins de programme s'il faut, je prends le temps de leur poser des questions, de bien apprendre leurs prénoms [...] ». Pour construire un lien, un sentiment

de communauté, Mustian et al. (2022) recommandent d'ailleurs de mettre en place des cercles de narration personnelle pour que les enseignant·e·s et les élèves apprennent à mieux se connaître. Le simple fait de connaître les prénoms fait que les élèves « sentent qu'ils sont pas juste anonymes dans une classe » (Zia). Arnaud, quant à lui, cherche des « intérêts communs » avec ses élèves, qui peuvent constituer « un point d'accroche » pour la relation. Outre le fait de connaître les étudiant·e·s, il est important, pour Myriam, de « montrer qu'on les connaît » et Estelle préfère se concentrer sur le positif : « je focalise sur ce que j'aime bien chez eux ».

Une autre clé pour nos enquêté·e·s, c'est « d'être beaucoup dans le respect » (Myriam). Loïc parle de « les respecter toujours ». Respecter les élèves, c'est aussi lancer une dynamique de respect mutuel, où chacun·e apprend à comprendre et respecter les perspectives des autres, comme l'encourage la justice restaurative (Reimer, 2020). Damien utilise les termes de « considération » et « bienveillance », en mettant l'accent sur l'importance que « les élèves se rendent compte qu'(il) est leur allié ». Cette expression, être leur allié, montre que Damien souhaite être « avec », et non « contre », ses élèves, ce qui amène à se considérer comme appartenant à la même communauté. Concrètement, les enseignant·e·s font très attention à leur « langage en classe » (Loïc). Calp (2020), Rimm-Kaufman et Sandilos (2011), mettent en avant l'importance du respect dans le développement de relations positives avec les élèves. Pour Myriam, ce sont surtout les LS et les R3 qui sont « assez sensibles au fait qu'on les respecte, qu'on leur parle directement » et « qu'on les considère comme des adultes », contrairement aux « CT, j'ai pas assez expérimenté, mais souvent, j'ai l'impression qu'ils se rendent moins compte de ça ».

Myriam, Loïc et Estelle vont valoriser leurs élèves : Myriam « essaye toujours de bien valoriser des trucs positifs chez eux avant, évidemment, de faire une remarque négative pour voilà réassurer un peu le lien ». La justice restaurative vise à restaurer les liens entre les membres de la communauté. Par ses paroles, Myriam montre qu'il est également important de faire attention à resserrer les liens même hors situation de conflit pour ne pas briser la relation. Elle crée d'ailleurs « du lien par la discipline, tout en valorisant ». Loïc va valoriser ses élèves, et ce pas uniquement « dans les matières qu'(il) enseignai(t) », ce qui permet, selon lui, de créer « un assez bon climat ». En effet, si les « enseignants [...] nous encouragent, on a envie de faire plus » (Estelle). Pour Borloz (2015), la valorisation est un outil permettant de promouvoir le développement d'une personnalité équilibrée chez l'élève.

Pour Estelle et Myriam c'est « important de montrer qu'on est content d'être là, de les voir, de passer ces petits moments avec eux » (Estelle), de leur dire qu'elles « sont très heureuses d'être avec eux, qu'(elles) les apprécie(nt) beaucoup, que (elles) ont beaucoup de chance d'avoir une classe comme eux » (Myriam), car ça « crée quand même assez vite la relation » (Myriam). Rimm-Kaufman et Sandilos (2011) expliquent d'ailleurs que montrer son plaisir d'être avec ses élèves en tant qu'enseignant·e favorise l'instauration d'une relation et d'une communication positive.

L'écoute est importante dans la relation entre les élèves et les enseignant·e·s : « écouter, s'écouter et on part de là » (Clémentine). « Il faut quand même toujours faire attention à les écouter, même si ça nous paraît être des broutilles. Ben ça contribue à ce qu'ils se sentent bien » (Zia). L'écoute est importante car elle permet aux élèves de pouvoir exprimer honnêtement leurs ressentis. Pour ce faire, il est nécessaire que les élèves se sentent en sécurité, ce que les cercles de paroles permettent (Schumacher, 2014). Pour Arnaud et Loïc, être à l'écoute des étudiant·e·s aide à créer du lien. L'accueil des émotions, l'empathie et l'écoute sont en effet des leviers importants pour une bonne relation et un climat bienveillant (Calp, 2020). Donner la possibilité aux élèves d'exprimer leurs émotions permettrait

d'améliorer la qualité de vie et la communication. Leur permettre d'exprimer librement leurs opinions en défendant leurs valeurs et conviction leur donnera le sentiment que leur vie est gérable et que la plupart des événements se passeront bien. Cet effet a aussi été perçu lors de la mise en place de pratiques de justice restaurative tels que les cercles de paroles (Schumacher, 2014).

Les enseignant·e·s verbalisent beaucoup. Myriam demande par exemple à ses élèves « c'est comme ça dans tous les cours où c'est que avec moi ? Expliquez-moi ». Estelle explique à l'une de ses classes « écoutez avec eux [son autre classe] c'est clairement compliqué donc quand je viens vous voir, j'ai envie de faire de l'anglais en fait parce qu'avec eux j'en fait pas ». Clémentine dit que si un·e élève va se plaindre chez un·e autre enseignant·e, elle demande à ce qu'il vienne lui parler directement : « il faut toujours renvoyer l'élève à la discussion avec l'enseignant, je trouve ». Les enseignant·e·s privilégient donc un dialogue direct entre les personnes concernées, ce qui permet par la communication de trouver ensemble un moyen de faire face à une situation problématique. Et comme mis en avant précédemment, la communication passe aussi bien par l'expression que par l'écoute de l'autre. Cette idée se retrouve également dans les pratiques de la justice restaurative où l'offenseur·euse, la victime et la communauté s'engagent dans un dialogue pour réparer le mal commis. Un climat scolaire positif se construit à travers une bonne communication (Duval & al., 2016).

Les sorties scolaires permettent de voir les élèves « autrement », ce dont Estelle avait « besoin ». Cela a également permis à l'une de ses collègues de « savoir un peu à qui elle a affaire et créer un peu de lien » avec cette classe jugée difficile, à laquelle elle enseignera peut-être l'année prochaine. Arnaud parle d'ailleurs de la « chance » qu'ils ont dans son établissement de pouvoir faire, en début d'année, un camp d'une semaine de marche : « on marche ensemble, on souffre ensemble, on mange ensemble donc ça crée quand même pas mal de liens, ça apprend à les connaître ». De plus, pour Arnaud, Robert et Loïc, « toutes les sorties ça aide beaucoup à créer le lien » (Arnaud) avec les élèves, entre les élèves car ça les « soude(nt) », et entre collègues qui sont devenus « largement plus que des collègues » (Robert).

Pour finir, Robert et Loïc ont des gestes gentils envers leurs élèves. Loïc a amené des barres de chocolats pour les élèves quand ceux-ci étaient fatigué·e·s et dit essayer de « trouver des petits trucs pour que l'ambiance soit meilleure dans la classe ». Damien, quant à lui, a fait des tours de magie à ses élèves afin qu'ils puissent se reposer une dizaine de minutes.

En mettant en place ces pratiques qui participent à la création d'une relation positive, les enseignant·e·s cherchent à motiver les élèves et faire en sorte qu'il y ait une diminution des comportements transgressifs. En faisant en sorte que l'environnement soit chaleureux et soutenant, nos enquêté·e·s vont impacter le comportement de leurs élèves. Ceux-ci développeront un sens de la communauté, amélioreront leurs compétences sociales, s'engageront plus facilement dans les tâches scolaires, comprendront le bien-fondé des règles scolaires et auront moins de comportements transgressifs. En effet, la mise en place d'une relation positive entre l'élève et l'enseignant·e peut créer chez l'apprenant un sentiment de motivation qui lui permet d'intégrer les attentes et les objectifs scolaires (Fallu, 2000). Développer de bonnes relations avec leurs élèves permettrait une diminution du nombre de décrochage scolaire car, d'après Pittman (1986) et Violette (1991) (cité par Fallu, 2000), l'une des premières raisons évoquées par les élèves ayant décroché est le fait qu'ils n'apprécient pas leur enseignant·e·s et n'entretiennent pas de bonnes relations avec elleux.

Importance du cadre

La relation n'est pas la seule dimension sur laquelle il est possible d'agir. Selon Arnaud, « poser les règles » joue un rôle important dans la gestion des situations difficiles. Damien ajoute qu'une « partie de (leur) boulot consiste à contrôler la classe ». L'idée de contrôle n'est pas en adéquation avec les valeurs de la justice restaurative, qui s'oppose à une conformité des élèves (Mustian et al., 2022). Cependant, c'est plutôt l'idée de cadre que de contrôle des élèves qui transparait par la suite. Damien explique qu'en perdant « la main sur la classe », le cerveau « s'épuise, il s'abîme, (il) fai(t) pas (s)on boulot ». Zia raconte qu'« on (lui) a quand même conseillé d'avoir un cadre vraiment très clair » et ce « dès le début » pour s'y référer si besoin. Pour Damien, il est important de maintenir ce cadre, car « les gamins sentant que les profs perdent la main, ne veulent pas être les dindons de la farce, et une des possibilités pour éviter d'être celui dont on se moque, c'est de se moquer des autres, c'est-à-dire le manque de contrôle sur la classe peut amener une dureté supplémentaire dans leurs rapports ». Mais le fait d'avoir un cadre strict n'est pas synonyme de répression : « j'ai toujours mis un cadre et je crois que c'est ce qu'ils aimaient bien finalement, même les pénibles, même ceux qui n'ont pas de cadre à la maison » (Loïc). Gill et Malchelosse (2022) expliquent que « les adolescent.e.s ont besoin de se faire encadrer et de sentir qu'il existe des limites autant qu'ils ont besoin d'explorer et de développer leur autonomie. C'est pourquoi il est important d'établir ces règles dès le début » (p. 7). De plus, avoir des règles d'établissement claires où les élèves savent ce qu'ils encourent lorsque celles-ci ne sont pas respectées leur permet de ressentir un sentiment de prévisibilité, de sûreté et de sécurité, et participerait à l'acquisition d'un sentiment de vie compréhensible (Reimer, 2020). Bien qu'il soit important de mettre un cadre, la recherche de Cossette (2001) ajoute qu'il pourrait être intéressant de faire participer les élèves à l'élaboration des règles qui devront être appliquées dans l'établissement scolaire, comme le propose aussi la justice restaurative. En les faisant participer au développement du règlement, les règles ont plus de chance d'être assimilées et intériorisées par les élèves. De plus, le fait que les élèves les intériorisent créera chez eux un sentiment de sécurité, améliorera leurs résultats scolaires et ils auront un comportement plus positif vis-à-vis de l'école.

Techniques pour prévenir les dérapages en classe

La gestion de classe consiste aussi à « mettre des choses en place, un peu différentes, puis des manières de fonctionner un peu différentes parce qu'on sait qu'on peut pas qu'être dans la sanction parce que sinon on va faire que ça » avec les classes difficiles (Myriam). Damien parle de « cette collection de trucs qui te permettent de gérer et que tu acquières avec le temps », ce à quoi Pelletier et Jutras (2008) font référence comme « nature tacite de leur expérience » (p. 188). Bien que le « contrôle durant l'action, c'est-à-dire durant les interactions en classe, semble être soumis à des règles beaucoup plus difficiles à cerner » (Pelletier & Jutras, 2008), nous avons rassemblé ci-dessous les techniques dont parlent nos enquêté.e.s.

Pour Robert, les moments où les élèves restent debout en entrant en classe jouent un rôle important car il permettrait « de poser ce sac » de vécu émotionnel pouvant entraver le cours et permettrait d'avoir « l'esprit disponible ». Il serait même pour faire quelques exercices en mouvements. Lorsque Clémentine sent que « c'est très tendu », il lui arrive de laisser les élèves parler entre eux de l'évènement « trop vif », et attendre un moment avant de débiter le cours. L'entrée en classe est également importante pour Damien qui « ritualise beaucoup les entrées » ce qui permet « une petite coupure avec le monde extérieur, parce que c'est bien qu'ils rentrent pas avec tout ce qu'ils ont dans la tête à la pause, on prend le temps de se dire bonjour, puis moi j'y tiens, un vrai bonjour ». Dans le discours de Robert, Clémentine et

Damien, nous pouvons constater qu'ils souhaitent que les émotions négatives des élèves ne passent pas la porte de la classe et restent à l'extérieur de celle-ci. Cependant, les émotions sont bien présentes et celles-ci seraient « nécessaire au bon fonctionnement de nombre de nos facultés ou encore l'adaptation sociale » (Gendron, 2007, p. 3)

Une autre dimension à gérer est celle du rythme du cours. Pour Damien « la rythmique des activités [...] est hyper pointue parce que c'est dur d'être juste là-dedans ». La stratégie de Myriam, c'est de faire des « évaluations très rapprochées » en laissant accès aux dossiers pour que les élèves travaillent au fur et à mesure et soient valorisés par une bonne note s'ils se sont investi·e·s. Une autre pratique est de laisser les apprenant·e·s travailler individuellement et, une fois les tâches finies, faire ce qu'ils veulent pour lui permettre de prendre « du temps pour chacun d'entre eux », même si certain·e·s « ne travaillent pas du tout ». Zia et Damien font aussi des groupes pour que les élèves apprennent à collaborer et être plus autonomes. Le but étant « qu'ils se posent des questions entre eux, et qu'ils s'expliquent entre eux » (Damien). Les capacités de collaboration avec les autres et de réflexion seraient également primordiales dans la mise en place d'une justice restaurative pour comprendre et faire sens de la nouvelle culture scolaire. Pour faciliter les échanges, Zia propose « de donner à chacun des rôles [...] afin de faire en sorte qu'il n'y ait pas une personne qui fasse tout dans le groupe, puis que les autres ne fassent rien ». Myriam propose de postposer les évaluations « pour éviter de devoir confronter trop abruptement certains élèves, plus fragiles, à leurs erreurs » (Wanlin & Crahay, 2012, p. 28). De plus, le fait que les élèves de Myriam aient le droit à leurs documents de cours intègre une idée d' « auto-évaluation » et d' « autorégulation », comme abordé par Wanlin et Crahay (2012). Nos enquêté·e·s ont raison de se préoccuper de l'organisation scolaire car celle-ci joue un rôle important dans le décrochage scolaire, l'absentéisme et la performance scolaire des élèves (Fallu, 2000).

Les activités proposées par les enseignant·e·s jouent également un rôle dans la gestion de classe. Pour Myriam, « l'avantage de la lecture à voix haute, c'est que c'est fluide, donc au bout d'un moment ils écoutent, ils se laissent un peu emporter ». Damien essaie « d'égayer (son) cours » et « avec des classes comme ça (difficiles), (il) essaye de faire tout passer par des travaux pratiques ». De plus, il sera « très au clair sur ce qu'il demande » à ses élèves et il « les prépare beaucoup ». Pour cela, il donne ses anciennes épreuves, beaucoup d'exercices, ainsi que les corrigés afin qu'ils puissent s'entraîner. Estelle va « trouver des choses un peu plus ludiques », tout en nuancant qu' « on a des enfants qui ont pas envie non plus, je veux dire, qui sont très bien comme ils sont, donc faut respecter aussi ça ». Clémentine, lorsqu'elle enseignait l'allemand, permettait aux élèves d'avancer chacun à leur rythme. Elle « essayait d'adapter, de donner des corrigés. [...] Le livre était trop compliqué, donc il fallait fabriquer, faire ses propres exercices, alors ça a demandé beaucoup, beaucoup de temps ». En musique, pour stimuler l'intérêt des élèves « turbulents », elle part de leurs goûts musicaux, car « c'est souvent eux qui inspirent, qui vont même tirer la classe, parce qu'ils ont des idées ». Selon elle, cela permet à l'enseignant·e de garder son énergie, car « sinon ça demande trop d'énergie de les amener là, enfin, de les prendre. Il faut vraiment aller vers eux, là où ils sont sur le moment, là où ils sont dans quelle dynamique ». L'idée est que ce n'est pas à l'élève de se conformer à l'école, il s'agit plutôt de co-construire une dynamique nouvelle ensemble. Robert et Damien proposent de nouvelles tâches pour retrouver l'attention des élèves, comme ce fut observé dans l'étude de Poymiro et Vannereau (2021) : « Oh là là j'ai perdu les derniers, bon on change d'activité, on fait autre chose » (Robert). « Quand je vois qu'ils en peuvent plus, [...] je trouve un moyen de glisser un truc un peu plus pratique dedans, ne serait-ce que pour les redynamiser en fait, pour remettre un peu d'énergie vitale dans tout ça » (Damien). Les enseignant·e·s proposent également aux élèves de travailler ensemble dans le cadre de

« stratégies de micro coopération » (Damien), d' « activités de groupe sympa pour qu'ils essaient de créer des liens entre eux » (Arnaud) et pour « donner à chacun des rôles, justement pour essayer de faire en sorte qu'il y ait pas une personne qui fasse tout dans le groupe, puis les autres qui font rien » (Zia).

Estelle développe l'idée que certain·e·s élèves ne « voient pas de sens, pourquoi ils viennent à l'école, du coup ils passent leur temps à faire des choses négatives ». Develay (2012) explique que cette perte de sens est liée au fait que les élèves pensent que les apprentissages entrepris en classe ne vont pas leur être utiles dans la vie de tous les jours, et que la réussite sociale n'est plus corrélée avec la réussite scolaire. Les comportements problématiques pourraient être expliqués par le fait que les apprenant·e·s ne ressentent pas le besoin d'apprendre et n'en font pas la demande, car ceux-ci n'ont pas de motivation (Develay, 2012). Pour elle, il serait intéressant de donner « une valeur spéciale », « un petit rôle important » à ces élèves qui feraient ainsi « moins de bêtises ». Mettre en place des pratiques de justice restaurative pourrait permettre aux élèves de trouver du sens à l'école car celles-ci leur permettraient de percevoir leur vie scolaire comme significative. Donner la possibilité aux apprenant·e·s de contribuer à la vie scolaire en participant à la prise de décisions, en trouvant des solutions aux différents problèmes rencontrés et qui les affectent eux-mêmes ainsi que la communauté, leur permettrait de considérer que la vie scolaire a un sens et que le temps passé à l'école est gratifiant, engageant et stimulant (Reimer, 2020).

Les enseignant·e·s ont plusieurs pratiques pour que le cadre et les règles soient appliqués par les élèves. Zia fixe des objectifs et en discute avec l'élève, ce qui lui permet de comprendre l'importance de certains comportements et de suivre ses propres progrès. Mais ce système demande beaucoup de travail à l'enseignant·e (Zia). Dans son discours, Robert élabore l'idée de faire signer une charte de comportements aux élèves en début d'année permettant par la suite de dire : « “mais regarde là c'est quand même toi qui a signé”. Puis en discuter au moins, tu l'as signé sous la contrainte, tu l'as signé parce que tout le monde le fait, tu savais pas pourquoi tu signais, mais au moins y a une base d'essayer de discuter un petit peu ». Selon Bélanger et Farmer (2004), les élèves évoluent dans un environnement où les rôles d'élève et d'enseignant·e sont clairement définis, les relations sont verticales et les remises en cause peu autorisées. Ce que propose ici Robert, c'est pourtant de discuter des règles, ce qui peut s'apparenter aux pratiques de la justice restaurative. Cette proposition est intéressante car elle permettrait aux élèves d'exprimer leurs ressentis et se sentir entendus, et à l'enseignant·e d'amener une discussion sur l'impact que peuvent avoir certains comportements, d'où leur présence sur la charte.

Quant à Damien, il « explique qu'à un moment (il) va devoir parler de la discipline. Et (il) a un truc qui est pour (lui) plus qu'un effet de manche, qu'(il) utilise beaucoup, (il) leur di(t) que cette année, (il) ne va rien leur apprendre ». Les élèves s'interrogent, et il explique que son travail est d'enseigner. L'apprentissage c'est les apprenant·e·s qui doivent le faire. Il ne peut pas apprendre pour eux. Il leur expose ce qu'il considère comme « les deux crimes » à ne pas commettre : l'empêcher d'enseigner et les insultes. C'est l'emphase dans la terminologie et la manière de le présenter qui mettent en valeur son cadre. Sa pratique est de donner ses interdits en début d'année, plutôt qu'avoir partout des obligations formulées positivement comme préconisé lors de « la conférence avec Bissonnette, du genre, “je dois marcher bien dans le couloir” ». Il se rapproche ainsi de ce que pense Maulini (2017) : « qu'un interdit comme : “ Ne pas nuire “ (p.3) vaut mieux qu'une centaine d'obligations comme : “Suivez à la lettre toutes mes instructions “ (p.3) » (d'après Mettraux & Müller, 2021, p.17).

Afin de baisser la probabilité de devoir faire de la discipline, Zia sépare les « élèves problématiques », ce qu'elle considère comme une stratégie permettant « de ne pas entrer

dans une situation de conflit ». Pour que les élèves ne rentrent pas en conflit avec l'enseignant·e, Clémentine propose de « toujours leur donner l'impression qu'ils ont le choix [...] si tu dis juste "tu peux enlever ton sac ?" ils vont venir en confrontation. Si tu leur dis "tu peux le mettre par terre ou tu peux le mettre sur ta chaise", là ils ont le choix entre un et l'autre et ça, ça c'est un peu le déclic. C'est ça qu'il faut ». Lorsque les étudiant·e·s lui posent des questions personnelles, Clémentine propose d'en parler à la fin du cours, laissant ainsi le choix aux élèves réellement intéressés d'avoir une réponse à leur question, bien que souvent « ça l'intéresse pas du tout, c'est juste qu'il veut perturber. [...] il va jamais rester ».

Les pratiques pédagogiques et disciplinaires que nos enquêté·e·s mettent en place ont pour but d'améliorer la qualité de l'expérience scolaire des élèves et la leur. En organisant leur classe et le curriculum de cette manière, iels cherchent à motiver les étudiant·e·s à entrer dans les apprentissages et à diminuer l'apparition de comportements transgressifs (Fallu, 2000).

Attitudes pour prévenir les dérapages en classe

Arnaud, Robert et Clémentine parlent de l'effet de l'humour sur la gestion de classe. Pour Robert, tu commences par reprendre l'élève « au second degré, avec un petit peu de dérision ». Selon Clémentine, il « faut un peu répondre. Des fois je leur dis "ouais, je sais que ça sert à rien. L'école ça sert à rien". Alors ils savent plus quoi dire ». Pour Arnaud, il faut rester vigilant à accepter la gentille moquerie si en tant qu'enseignant·e on « fait des blagues » : « faut accepter qu'on se moque de nous aussi un petit peu, forcément, ça doit aller dans les deux sens ». L'humour peut être utilisé pour renforcer les bons comportements et réduire le stress, la colère et la frustration car il permettrait d'extérioriser certaines émotions et d'améliorer la cohésion sociale. Il existe plusieurs types d'humour et ceux-ci ne sont pas tous bénéfiques. Par exemple l'humour « agressive » qui cherche à manipuler en se moquant et rabaissant autrui conduit à la production de sentiments négatifs chez la personne moquée, alors que l'humour « mild agressive » permet de manifester des avertissements ou des discordes avec une intonation positive (Bottegua, 2008). Dans le cas où l'humour ne serait pas utilisé de manière adéquate, la qualité de la relation enseignant·e-élève pourrait être impactée car il mettrait à mal la crédibilité du·de la professeur·e et créerait des conflits (Petitjean, 2015).

Arnaud parle de gérer les situations « en gardant son calme, sans crier parce que ça marche assez rarement ». Myriam ne va « pas (s)e fâcher, (s)e vexer enfin voilà donc (elle) va être en général calme parce que (s)on but, c'est de privilégier le fait que ça se passe bien ». Elle explique également que pour ce faire, elle ne prend pas personnellement les agissements des élèves.

Estelle ne va « pas dans la confrontation » et Zia cherche à « désamorcer avant et puis, quand c'est un peu tendu de pas forcément essayer de renchérir [...] parce que t'as quand même pas mal à y perdre ». La difficulté est cependant de « rester crédible ». Estelle explique qu'elle ne va « pas insister » ni « chercher la petite bête » lorsqu'elle sent que l'élève est de mauvaise humeur, de peur que « ça part(e) dans l'irrespect ». Elle essaye de « passer outre » si elle a un mauvais rapport avec un élève, car « c'est pas bien pour les autres ». En outre, elle « essaie de les [élèves perturbateurs] ignorer » et elle « (s)e concentre sur ceux qui travaillent ». Pour Clémentine, l'important est de ne pas confronter l'élève devant toute la classe, car sinon iel « va vouloir tenir tête [...] alors que si les autres l'entendent pas, il va pas entrer dans ce jeu-là ». Elle préconise plutôt d'aller en direction de l'élève et de le regarder, car « "tu descends les pieds" [ton autoritaire], ça va pas marcher ou bien même gentiment, ça va pas marcher ». Wanlin et Crahay (2012) parlent de « stratégie de négociation » pour

évoquer la stratégie de certain·e·s enseignant·e·s qui consiste à « renoncer en quelque sorte à imposer une procédure corrective pour éviter que l'élève se rebiffe et se retire de l'activité d'enseignement voire tente de la saborder » (p.28). En agissant de cette manière Clémentine, Zia et Estelle cherchent à éviter les affrontements. Lors des tensions disciplinaires, les liens entre les élèves tels que la solidarité et la camaraderie vont entrer en jeu. En effet, les élèves de la classe peuvent être considérés comme un public et le moindre accroc pourra amener l'élève à essayer d'imposer son point de vue afin de sauver les apparences (Aryal, 2010).

Dans les discours de Loïc, Damien et Clémentine, nous pouvons voir l'importance de l'observation. « Eux passent beaucoup de temps à nous observer, mais c'est important de faire pareil » (Damien). Pour Damien, l'observation fait partie intégrante du métier d'enseignant·e : « c'est un métier qui nécessite [...] d'être aux aguets, de chercher des informations. Je le fais pas tout le temps parce que je suis un être humain, [...] mais quand je suis très en forme, j'essaie de faire ça ». Observer a, par exemple, permis à Loïc et Damien de se rendre compte que les élèves étaient fatigué·e·s et adapter leurs cours en conséquence. Pour Robert, observer la classe lui permet de modifier ses actions suivant la proportion d'élèves encore assidus : « tu jauges comme ça en disant "ouais bon y a 2/3 qui tient encore avec moi, c'est bon on continue". "Oh là là j'ai perdu les derniers, bon on change d'activité, on fait autre chose" ». Pour Clémentine, l'observation est primordiale pour comprendre la dynamique de classe et prévenir les risques : « j'observe un peu ce qui se passe parce que des fois, il y a des bagarres qui partent, on les voit pas partir et ça c'est déjà arrivé ». Wanlin et Crahay (2012) explorent les décisions interactives des enseignant·e·s basées sur l'observation d'indices situationnels. Les informations observées vont permettre d'émettre un jugement, et par la suite de répondre par une action. Les élèves vont aussi observer, émettre un jugement puis une réponse suite au comportement du professeur·e. Pour que cette observation puisse avoir lieu, « il faut que le cours soit prêt parce que [...] tout le temps où tu t'occupes plus vraiment du cours, c'est du temps que tu passes avec les élèves. À les regarder, à les écouter » (Damien). Pour Damien, il est primordial que le cours soit prêt « dans le but d'être entièrement disponible pour les élèves ». Pelletier & Jutras (2008) montrent que, bien qu'il soit parfois possible de mettre en place une routine sans encombre, une grande partie de l'enseignement repose sur la capacité à improviser. Lorsque l'enseignant·e observe une difficulté, iel peut résoudre le problème en mettant en place un « algorithme », à savoir une suite de procédures pour résoudre mécaniquement un problème, mais doit en réalité souvent faire appel à une « heuristique », c'est-à-dire une méthode progressive de découvertes et de réajustements. Cela se rapproche du concept d'improvisation. Cette capacité à improviser peut s'apprendre, car l'étude de Pelletier et Jutras (2008) tend à montrer qu'un entraînement à l'improvisation permet de développer chez les enseignant·e·s la capacité de gérer les imprévus en classe.

Pour Damien, il faut « être explicite », c'est-à-dire « être clair sur (s)es exigences ». Il « explique tout » aux élèves, les « avertis tout le temps » et les informe sur son « état mental ». Zia va dans le même sens en « annon(çant) ce qu'(elle) va faire, comme ça y a pas de surprise, ils se sentent pas trahis ou dans les évaluations, tout ça, pas mettre des surprises [...] parce que ça les rend quand même très anxieux ». Myriam et Loïc font également en sorte que « les élèves sachent à quoi s'attendre » (Myriam) et les préviennent sur « comment (ils) vont fonctionner » (Loïc). En effet, « quand ils comprennent ce qu'il se passe, ça va mieux » (Zia). C'est ce que Sieber (2001) nomme la « gestion préventive », c'est-à-dire l'explication, sous forme de discussions, du système de règles de la classe. De plus, avertir et informer les élèves sur les états émotionnels de l'enseignant·e, sur les exigences et sur les programmes permet

aux étudiant·e·s de développer un sentiment de prévisibilité, de sûreté et de sécurité (Reimer, 2020).

Pour prévenir l'apparition de comportements indisciplinés, les enseignant·e·s parlent également de posture ferme : « quand on exige vraiment le silence, ils sont capables de se taire, mais il faut vraiment l'exiger de façon, vraiment dire, faut pas laisser passer les deux trois petits trucs » (Myriam). Il faut « s'y tenir » (Arnaud). Pour Damien, « c'est le dernier des cadeaux à faire que de faire baisser ses exigences ». Cependant, « être exigeant, c'est pas forcément être brutal » (Damien). L'attitude qui aide Damien c'est « d'éviter d'être dans le milieu. Je suis soit extrêmement sympathique, puis je peux moduler ma voix » pour avoir un fort volume, tout en ayant du « respect dans le ton ». Mais les élèves ne sont pas les seuls concerné·e·s par cette exigence : « si à un moment on veut être exigeant, il faut être exemplaire [...] en tout cas faut tendre vers une forme d'exemplarité » (Damien). Cependant, « c'est un équilibre à trouver qui est vraiment pas facile » d'être comme la collègue de Myriam « dans la douceur et dans la fermeté aussi » ce qui semble lui permettre de « créer une dynamique hyper positive ». Pour Myriam, l'une des difficultés est de « remettre en place mais en leur faisant comprendre que c'est non, mais pas quand même que c'est scandaleux ». Pour Damien, « c'est des questions de timing. Par exemple, il faut être capable de sentir que maintenant, va falloir, par exemple, dans le ton et dans la voix et dans l'attitude corporelle et dans ce qu'on amène, être plus proche de l'élève et d'un seul coup, reculer être plus raide, un ton plus dur et remettre de la distance ». Pour lui, les comportements inadéquats apparaissent car « tu as pris trop de distance quand il faut être proche ». Il résume bien la difficulté à trouver cet équilibre : « y a un truc très marrant en fait [...] tu dois en même temps être sévère, exigeant, en même temps bienveillant et proche ». La posture et la voix jouent un rôle important dans l'enseignement, car elles permettent d'enseigner et transmettre des savoirs. En enseignant, le·la professeur·e va envoyer des messages non-verbaux à travers sa gestuelle, ses silences et ses mimiques. Le ton de la voix donne aussi des informations importantes qui vont elles aussi être interprétées par les étudiant·e·s. L'enseignant·e met en scène son corps et sa voix afin que les élèves deviennent attentif·ve·s. En modulant sa voix et sa posture, iel cherche à maîtriser l'image qu'iel projette et tente de trouver la bonne distance. Par exemple, afin de signifier une alliance, l'enseignant·e pourra entreprendre un rapprochement (Jourdan, 2014). C'est par les intonations et les comportements de leur enseignant·e que les élèves comprendront rapidement ce qui est attendu d'eux et ajusteront leurs comportements en fonction de leur interprétation car iels arrivent à les décoder facilement (Bucheton & Soulé, 2009).

Ressentis face à la gestion de classe

Face à la gestion de classe, les enseignant·e·s se sentent parfois perdus : « bah tu veux le convoquer comment ? », « tu veux faire quoi ? » (Robert). Plus explicitement, Estelle dit que c'est parfois « très dévalorisant. On se sent inutiles [...] ». Elle parle des efforts mis en place mais qui « ne marche(nt) pas ». La sensation d'impuissance amène parfois à l'abandon : « il y a eu des moments où on abandonne un peu » (Estelle). Selon Damien les professeur·e·s n'abandonnent qu'en dernier recours : « on essaie quand même de bien faire notre boulot, donc avant d'abandonner complètement [...] on essaye encore pendant plusieurs mois », comme Clémentine face à un élève qui « n'est jamais arrivé à l'heure [...] quoi qu'elle fasse ». Zia a parfois « l'impression que (elle a) pas trop de solutions » ce qui « est horrible ». Loïc dit avoir été « désespéré ». Bien que la justice restaurative apporte de nombreux bénéfices et

solutions, les enseignant·e·s se sentent tout de même démuni·e·s et quittent aussi l'école lorsqu'elle met en place des une justice restaurative (Bruhn, 2020).

Damien et Robert réagissent fortement face à la méchanceté entre élèves et sentent parfois qu'ils perdent leur self-contrôle : « la méchanceté entre eux, c'est super violent [...] des fois je réagis un peu fort, à me demander si j'étais adéquat » (Damien), « tu sens que t'arrives pas, enfin t'es proche de réagir aussi méchamment que lui » (Robert). Sentir qu'elle « n'arrive pas à garder ses nerfs » est « difficile » pour Clémentine.

La fatigue est aussi récurrente dans les discours : les classes difficiles « sont fatigantes » (Damien) et il est « fatigant de répéter toujours la même chose » (Zia). La fatigue impact la pratique de Robert qui se dit parfois : « bon ben j'ai pas envie » d'essayer de faire raccrocher les élèves qui n'écoutent pas.

Pour finir, le stress est mentionné et vient, pour Zia, du manque de « vision claire de comment vont se passer exactement les prochaines semaines », du « programme » pour Myriam et du manque de soutien de la part de la direction pour Clémentine.

Nos enquêté·e·s vont avoir des réactions émotionnelles positives et négatives. Les émotions positives mentionnées ont trait à la relation avec les élèves. Certain·e·s parlent du « plaisir » d'avoir une classe avec une bonne cohésion (Zia) et d'être « heureuse d'être avec eux » (Myriam), ou que « ça m'a presque mis la larme à l'œil » d'entendre un élève admettre ses torts devant toute la classe (Loïc). La situation décrite par Loïc montre comment le lien avec un·e élève peut être restauré par la discussion et l'effort de chacun pour comprendre l'autre. L'élève en question avait traité Loïc de « con », ce à quoi il avait réagi en lui mettant deux heures d'arrêt. À la fin du cours, l'élève est venu s'excuser auprès de Loïc en lui disant qu'il comprend pour les heures d'arrêt, mais qu'il aimerait éviter que son père soit au courant. Loïc lui dit qu'il est d'accord, mais étant donné que la classe l'a entendu, il aimerait des excuses devant toute la classe, ce que l'élève a fait le lendemain. Restaurer ce lien a fait émerger des émotions positives chez Loïc. Arnaud parle du « plaisir » de voir un élève réussir et comprendre. Les émotions négatives concernent, quant à elles, la difficulté à prendre de la distance pour Estelle, Damien et Arnaud. Estelle confie « par rapport aux choses qui se passaient en classe, ça m'affectait beaucoup [...] Y a pleins de choses qui me restent en tête ». « En rentrant à la maison le soir », Arnaud « rejoue la situation ». Quant à Damien, il a « failli (s)e foutre à l'arrêt » à cause de certains parents. Pour Estelle, c'est les attaques des parents qui sont difficiles à vivre, car elle parle d'éviter de « (s)'infliger ça ». Pour Myriam, le manque d'intérêt de plusieurs élèves est « super dommage » et « décevant », mais le plus « difficile » sont les bavardages. Zia parle de « prise de tête » concernant les annotations et Loïc dit se sentir « mal » lorsqu'il doit faire face à des problèmes de discipline. Mais les émotions négatives peuvent également être le reflet d'éléments positifs : « j'avais beaucoup aimé ces élèves, donc j'étais limite triste de les quitter » (Zia). Les enseignant·e·s traversent de nombreux états émotionnels durant leur pratique puisque « les émotions, (ils) les (ont) de toute façon (eux) aussi » (Arnaud). Pour Le Boterf (cité par Pelletier & Jutras, 2008), les capacités émotionnelles des professionnel·le·s leur permettent de « réduire le champ des alternatives et de pouvoir prendre des décisions dans un temps restreint » (p. 189).

Comme nous pouvons le voir, l'environnement de l'activité influence le bien-être au travail. Les émotions négatives dont le stress, si elles sont mal gérées et excessives, peuvent entraîner des problèmes de santé. Il semble donc nécessaire que les enseignant·e·s, afin de préserver leur santé, puissent couper avec le travail et ne pas apporter les problèmes de l'école à la maison, comme c'est le cas pour Arnaud et Estelle. Myriam et Zia font quant à elles face à des défis et tensions internes, ce qui les amènent à trouver la tâche difficile à réaliser. En effet, Zia a de la difficulté à savoir quand annoter et Estelle tente d'éviter les attaques des

parents afin de se protéger, et il est possible que ces tâches deviennent des charges pour les enseignant·e·s. Les émotions positives sont importantes et vont permettre à l'enseignant·e d'améliorer son bien-être au travail, ce qui impactera positivement sa motivation, sa santé et ses performances (Gendron, 2007). Les événements qu'ils vont vivre dans leur pratique impactera positivement ou négativement leur bien-être.

Métaphores

Il est très intéressant d'explorer les images qu'utilisent les enseignant·e·s lorsqu'ils parlent de climat et de gestion de classe.

Robert, lorsqu'il parle de climat de classe, utilise la métaphore du « sac à dos » pour signifier le poids du vécu et des problèmes avec lesquels les élèves et enseignant·e·s, arrivent en classe. « C'est difficile de poser le sac à dos à l'entrée de la classe », car notre vécu nous accompagne, et influence ainsi « l'ambiance de classe ».

La métaphore du « théâtre » pour parler de gestion de classe a été explicitement utilisée par Robert et Damien, mais se retrouve par touches dans les discours des autres enseignant·e·s. Pour Robert, « si faut faire une comparaison avec le métier, avec quelque chose, c'est le théâtre », car « tu te mets en scène » en endossant le rôle d'enseignant·e, tu fais face à « un public » d'élèves qui elleux même « joue(nt) (leur) rôle ». Et pour Robert, l'enseignant·e doit « tenir la scène. Si tu tiens pas le public, il t'échappe et il fait ce qu'il veut ». Damien lorsqu'il parle des moments où il « faut être extrêmement contrôlant », parle de l'importance du « ton » et ajoute qu'il « y a vraiment là une part de théâtre ». De manière très concrète, il « pense que (s)on expérience de la scène [magicien] (l')a aidé, pour de vrai ». Estelle dit qu'elle ne « joue pas un rôle » contrairement à d'autres enseignant·e·s. Quand il n'y a pas d'échanges en classe, Loïc parle de « monologue ». Pour Arnaud, lorsqu'il y a des « engueulades », « ça devient un spectacle pour tous les autres ». Zia et Clémentine parlent toutes deux du « public » que constituent les élèves. La métaphore du théâtre fait également écho aux « postures d'étayages », c'est à dire « la diversité de ces conduites d'étayage de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe. Ce sont des organisations récurrentes de gestes faisant système, orientant et pilotant l'action des élèves de façon spécifique » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 39). Le choix de leur posture par les enseignant·e·s n'est pas aléatoire et s'ajuste en fonction des réactions des élèves (Bucheton & Soulé, 2009).

Plusieurs enseignant·e·s font référence à la thématique du combat en utilisant des métaphores guerrières. Zia parle « de pas jouer au bras de fer » avec les élèves. Clémentine parle de situation où « ça peut tourner un peu au duel », Arnaud de « première ligne de défense » et Damien que « des fois, tu dois te battre ». Cela reflète une posture d'« affrontement-compétition » (Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017) face au conflit, car les notions de perdant, gagnant et recherche de domination de l'autre émergent de cette image, ainsi que la philosophie de la justice punitive, qui prétend « trancher » les différends (Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017).

D'autres métaphores ont été utilisées durant les entretiens. Clémentine parle de « ricochet » pour expliquer qu'elle s'appuie sur la dynamique de classe pour enseigner. Arnaud explique que le début de l'année est « une feuille blanche » et que plus celle-ci se remplit, plus c'est « compliqué ». Arnaud utilise également la métaphore du « deuil » pour faire référence au fait qu'avec des élèves de secondaire I, il n'approfondit pas les thématiques comme il l'aurait souhaité en tant que spécialiste. Clémentine décrit l'apprentissage d'une langue comme une « plante » qui ne peut pousser qu'avec des « racines ». Damien parle de « rencontre (qui) ne se fait pas » entre certain·e·s élèves et l'école. Robert parle de son rôle de

« paratonnerre » en tant que maître de classe. Pour Loïc, il n'y a pas de « mode d'emploi » pour créer une bonne relation avec ses élèves.

Le cadre des métaphores conceptuelles proposé par Sander (2021) propose qu'une notion quelque peu abstraite soit conçue par « métaphorisation de connaissances en phase avec des expériences directes de l'individu » (p.129). Les métaphores sont donc révélatrices de la compréhension qu'ont les enseignant·e·s de leur pratique. De plus, les métaphores permettent à nos enquêté·e·s de présenter des concepts et des arguments de manière plus accessible, ce qui peut faciliter les échanges et la compréhension. Les métaphores aident à la compréhension de concepts abstraits et permettent de saisir certaines réalités (Walsh & Cotelli Kureth, 2021).

Éléments influençant le climat et la gestion de classe

Les caractéristiques de l'enseignant·e

Pour Myriam, « il y a une distinction homme-femme ». Selon elle, ses « collègues hommes » ont une réputation où « y a pas de bruit dans la classe ». Elle explique ce phénomène par le fait qu'à « l'adolescence, c'est rare que les élèves aient peur entre guillemets, de femmes, alors que clairement peur d'homme, oui clairement », car ils vont « miser un peu sur l'autorité, sur la voix qui fait peur alors que en tant que femme, un peu moins quoi ». Collet (citée par Villa & Grimaitre, 2020) montre que dans l'imaginaire collectif actuel, « l'autorité est perçue comme une compétence typiquement masculine » (p. 8) grâce au gabarit et à la voix graves des hommes, alors que les femmes sont rapprochées à leur côté maternel. « Les hommes disposeraient donc d'une autorité "naturelle" que ne possèdent pas les femmes » (Villa & Grimaitre, 2020, p. 8). Cependant, la recherche de Villa et Grimaitre (2020) tend à montrer que, pour les élèves de 5ème Harmos interrogé·e·s, le genre de l'enseignant·e n'influence ni l'exercice de son autorité en classe, ni les comportements indisciplinés des élèves.

Pour certain·e·s de nos enquêté·e·s, le temps d'expérience joue un rôle. Loïc explique qu'il « étai(t) beaucoup plus strict quand (il) étai(t) plus jeune » mais qu'il « réagit différemment avec l'âge ». Pour Estelle, « tout ce qui est punitif, tout ce qui est très cadrage, mais c'est pas seulement les anciens qui vont être comme ça » mais également « les nouveaux ». Les premières années d'enseignement sont d'ailleurs les plus difficiles pour Arnaud car « on découvre le métier et puis qu'on arrive pas à tenir des classes ». Poymiro et Vannereau (2021) mettent en lumière qu'il y a parfois un décalage entre le métier imaginé et la réalité découverte en situation par les enseignant·e·s débutant·e·s. En outre, la gestion des imprévus pose souvent des difficultés aux novices car iels « ne disposent pas d'un répertoire expérientiel suffisant pour faire face à une grande variété de situations. Avec le temps, une certaine assurance les rend beaucoup moins vulnérables devant les imprévus » (Pelletier & Jutras, 2008, p. 188).

Le vécu personnel de chaque enseignant·e va également jouer un rôle : « en fonction de ce qui se passe dans notre vie, on peut être plus ou moins de bonne humeur, mais j'ai toujours essayé de faire attention à pas trop mélanger tout ça. Mais voilà, il y a des fois, on peut pas. C'est quand il y a des choses un peu plus dures qui nous arrivent à l'extérieur. C'est difficile de faire la part des choses » (Loïc). Robert le dit aussi : « moi aussi je rentre avec mon sac à dos ». Et puis « ça dépend aussi de ton énergie du jour, de ton humeur » (Zia), de ta « patience ce jour-là » (Clémentine) et de « si tu es crevé » (Damien). Dans leur étude, Paka et Blase (1989) montrent que leurs enquêté·e·s considèrent que les événements se produisant

dans leur vie personnelle impactent positivement ou négativement l'exercice de leur métier. Iels constatent que les événements de la vie privée, comme les relations interpersonnelles ou les facteurs socio-économiques, influencent les réactions comportementales des professeur·e·s. Durand (cité par Pelletier & Jutras, 2008) rapporte que les images ancrées dans l'expérience personnelle vont être mobilisées par les enseignant·e·s dans des situations nouvelles, car il s'agit de « connaissances fortement enracinées » (p.189), influençant ainsi les jugements et choix dans la classe. La mise en place de pratiques relevant de la justice restaurative est aussi influencée par les expériences antérieures des enseignant·e·s (Russell & Crocker, 2016).

Caractéristiques des élèves

Pour Clémentine, les remarques pour bavardage « commence(nt) assez souvent avec les garçons, parce qu'ils parlent plus fort, c'est une voix qui porte plus ». Zia explique que certain·e·s élèves « ont de la peine à gérer la frustration », car iels ont envie « de parler tout le temps ». Le fait que ce soit les garçons qui reçoivent plus souvent des remarques peut être expliqué par la peur des enseignant·e·s à se faire déborder par les garçons. Afin d'éviter ces situations, les professeur·e·s seraient plus attentif·ve·s à leurs comportements et séviraient plus facilement que si c'était des filles (Duru-Bellat, 2004).

Les enseignant·e·s mentionnent l'impact du vécu des élèves sur la dynamique de classe : « il y en a un qui lui est arrivé quelque chose et d'un seul coup ça peut bouleverser tout l'équilibre de ta classe » (Damien). C'est à nouveau le « sac à dos » dont parle Robert. Ce sac à dos peut être rempli par le vécu familial, Loïc explique par exemple que « certains parents travaillent tard le soir, ils voient pas leurs enfants donc ils font ce qu'ils veulent en rentrant de l'école jusqu'au lendemain matin, [...] forcément ça crée des climats de classe pas terrible du tout quand y a des élèves qui sont endormis ou fatigués ou je sais pas quoi ». Pour Estelle, la posture des parents face à l'école colore les comportements de ceux-ci : « quand un enfant voit que le père ou la mère ne respecte pas l'école, ni les enseignants, ni le système, pourquoi lui il ferait autrement ? ». Paccaud et al., (2020) montrent que la majorité des parents interrogés durant leur étude ont confiance en l'école. En revanche, nombre d'entre eux ressentent qu'ils ne peuvent pas influencer de manière significative les procédures et décisions de l'école, et trouvent pesant la pression au niveau de la performance scolaire, la quantité de devoirs à la maison et le manque de compréhension de la part du personnel scolaire des situations familiales difficiles. Les parents ayant un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers sont par ailleurs moins satisfaits de la situation scolaire de leurs enfants.

Pour Arnaud, « souvent les problèmes de comportement sont liés aux problèmes scolaires, au fait que les élèves, ils arrivent pas à faire ce qu'on leur demande de faire [...] donc ils ont rien d'autre à faire que d'embêter quoi » et ces élèves « se retrouvent plus facilement dans les classes de voie générale » à cause d'une « certaine inégalité de traitement, mais qui vient du niveau socio-économique et de l'éducation que les enfants peuvent recevoir chez eux ». Un élève qui a le sentiment qu'il n'est pas capable de répondre aux exigences scolaires aura le sentiment que sa vie est ingérable. La justice restaurative mettrait des ressources à disposition des élèves qui leur permettraient de surpasser les obstacles rencontrés par eux-mêmes ou avec le soutien des acteur·ice·s scolaire, ce qui leur donneraient l'impression que les événements scolaires sont sous contrôle (Reimer, 2020). Les pratiques de justice restaurative leur permettraient d'améliorer leur confiance en eux et leur auto-efficacité, leur permettant ainsi d'étudier plus durement et d'écouter plus attentivement en classe (Schumacher, 2014).

Le fait que les élèves du secondaire I soient adolescent·e·s joue également un rôle dans le climat et la gestion de classe. Pour Damien, « un adolescent n'a pas forcément beaucoup de raisons de passer par-dessus » la résistance aux apprentissages. « Chez les ados ça peut aussi être des jeux assez particuliers » pour ne pas travailler (Damien). « À cet âge-là, ils sont encore beaucoup dans les émotions » (Arnaud), dans le « côté affect » (Damien). Zia s'est rendue compte qu'ils « sont quand même jeunes, ils ont besoin d'être rassurés et d'avoir un cadre hyper clair ». Robert insiste d'ailleurs sur cet aspect lorsqu'il parle de la liberté que laissent certains parents à leurs enfants : « on n'est pas forcément autonome entre 12 et 15 ». Loïc estime qu'à l'adolescence, « le souci de justice, c'est le truc le plus important ». Sans ça, « on perd un peu de notre crédibilité » (Loïc). En effet, « en entrant dans l'adolescence, le jeune va pouvoir participer aux grands débats moraux et sociétaux sur des thèmes tels que la justice ou les inégalités sociales, et se livrer pleinement à son désir de changer le monde » (Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017, p.112). Permettre aux étudiant·e·s de contribuer à la vie scolaire en participant aux décisions de leur établissement les aiderait à percevoir leur vie scolaire comme significative et augmenterait leur plaisir à se rendre en classe car le temps passé à l'école serait considéré comme gratifiant, engageant et stimulant (Reimer, 2020). En outre, Russell et Crocker (2016) ont montré que les jeunes sont moteurs de changement notamment, dans cette étude, pour la mise en place d'une justice restaurative. Au niveau de la posture de l'enseignant·e, le « physique [...] c'est un âge où ça compte » (Damien). Pour Damien, les adolescent·e·s sont encore dans une forme « d'égoïsme » et de « déni ». Clémentine remarque que les groupes à cet âge c'est « souvent filles garçons ». Mais le secondaire I couvre tout de même une assez longue période. Au début, les élèves « découvrent un peu plus le travail, les réunions, enfin, les conseils de classe » (Zia) et « ils sont tellement chou » (Myriam). À la fin du secondaire I, ils se questionnent sur ce qu'ils veulent faire l'année prochaine (Zia) et « on voit, déjà que ça va devenir des adultes. Puis on voit déjà leur réflexion, ce qu'ils vont devenir [...] qu'ils sont, épanouis, qu'ils ont des idées, qu'ils vont avancer dans leur vie » (Myriam).

Caractéristiques de l'établissement

L'impact des moyens financiers de l'établissement ressort dans les discours. Loïc parle de la chance de pouvoir faire les camps de ski pour créer du lien, « un luxe » permis par son école privée. Estelle, au contraire, explique que l'établissement n'a plus les mêmes « moyens financiers » depuis qu'il n'est plus en zone REP, et « qu'(ils) souffrent de ça » : « l'école ne fait rien parce qu'elle n'y arrive plus, en fait ». Les moyens financiers impactent aussi la mise en place de la justice restaurative dans les établissements scolaires car ils permettent un meilleur soutien des professionnel·le·s scolaires (Mustian et al., 2022).

Caractéristiques de la classe

Estelle, Damien et Robert parlent de la difficulté de faire cours à 25 élèves, car c'est « beaucoup trop » (Estelle), « c'est compliqué » (Damien) et « 26 personnes (c'est) 26 sacs à dos, 26 vécus, 26 problèmes » (Robert). Myriam a été particulièrement contente d'avoir : « une classe de latiniste où ils étaient seulement 12 ». D'après l'étude de Beaudoin et Nadeau (2020), les élèves présentant des difficultés comportementales mentionnent qu'être dans une classe ayant un nombre restreint d'élèves a une incidence positive sur leur scolarisation en classe ordinaire.

D'après les enseignant·e·s, toutes les matières scolaires ne se valent pas en termes de gestion de classe. Damien exprime qu'il « a du bol » de presque pouvoir « faire tout passer

par des travaux pratiques ». Pour Clémentine, comme la musique « c'est plus expressif » c'est « là (que) souvent les tensions sortent » contrairement à « certaines classes, où ils ont vraiment pas le temps et l'opportunité de sortir les frustrations ». De plus, les élèves « savent très bien que c'est pas dans le cursus scolaire où il faut travailler sur ce morceau de musique » et remettent plus en question les propositions de l'enseignante. Pour Estelle, il est plus difficile pour les profs de langue de gérer une classe avec peu d'acquis scolaires : « quand il n'y a pas de base, en anglais, [...] comment je fais pour avancer ? [...] c'était particulièrement difficile pour la prof d'allemand et moi-même. En maths, on peut toujours faire, les livrets, les divisions, les multiplications. En français on trouvera toujours quelque chose à faire. En géo, ils arrivent à s'intéresser à un truc [...] parce que le prof il raconte et puis, ils aiment bien écouter ».

L'environnement temporel jouerait également un rôle dans la gestion et le climat de classe. Au début d'année, les classes sont plus « tranquille(s) », car « ils ont pas repris leurs habitudes ou mauvaises habitudes » d'après Arnaud. À l'échelle de la journée, la dynamique change aussi : en début de matinée, « c'est les heures où ils sont encore un peu endormis », contrairement à la « fin d'après-midi où ils rentraient ils étaient déjà hyper excités » (Myriam). L'énergie de l'enseignant·e varie également : « y a d'autres fois où le vendredi après-midi, la dernière heure, tu vas un peu laisser couler » (Zia).

De plus, le temps passé en compagnie des élèves joue un rôle. Par exemple, l'« accumul(ation de) pas mal de choses dans la première heure » amène Myriam à plus sévir la deuxième. Robert trouve d'ailleurs qu'il est plus facile d'enseigner au secondaire qu'au primaire car « t'as deux heures et après c'est fini, on change d'équipe, on change de public. Et toi aussi tu changes de posture l'air de rien. Si tu étais énervé, ben t'essaye de changer ». Cependant, pour les enseignant·e·s qui voient peu leur élèves, ça « met du temps, quelques semaines, à vraiment un peu sentir comment va la classe » (Clémentine) et la création du lien, important pour le climat, prend plus de temps : « les classes de 11ème on les a cinq heures par semaine, donc en gros en une semaine, deux, on connaît leurs prénoms [...] Et avec les classes de latin peut-être ça met [plus de temps] ou les 9ème, je les ai que deux heures par semaine. Là, ça va être, peut-être un mois » (Myriam).

Impact du lien avec les parents

Pour les enseignant·e·s, la relation qu'ils entretiennent avec les parents joue un rôle dans la gestion de classe. Pour Myriam « l'enfant, au bout d'un moment, il comprend qu'il y a aussi une connexion qui se passe, par là-haut, et pas que par lui. Et automatiquement, il sait qu'il y a des choses qui vont être dites à ses parents et des fois ça aide un petit peu de savoir que le parent va savoir après, quand on a été comme ci, comme ça ». Cela montre l'importance d'inclure les parents dans la communauté scolaire, comme le préconise la justice restaurative. Cependant l'élève peut se sentir « un peu trahi que (on) appelle ses parents » (Zia). Les élèves ont parfois « peur que leurs parents voient exactement comment ça se passe » (Estelle). Mais il n'y a un effet que si les parents réagissent : « si personne à la maison réagit, alors là les remarques, il y a des fois ça fait aucun effet » (Clémentine). Faire des messages réguliers et positifs aux parents aide aussi, car « ils sont super contents de recevoir un message et va dire à l'enfant, "Ah bah alors, Madame M, elle m'a dit que c'était super en ce moment que tu travaillais bien". Puis l'enfant, il est aussi super content et donc voilà, ça fait le cercle vertueux » (Myriam). Nos enquêté·e·s ont raison de considérer le lien école-famille comme important. Afin que le lien école-famille ait un impact sur le comportement et l'estime de l'élève, il est nécessaire que ceux-ci entretiennent des relations positives (Deslandes & Jacques, 2004). Pour les étudiant·e·s, les gratifications données aux parents sont une des pratiques qui a le

plus d'effet (Miller et al., 1998). L'inverse est aussi vrai, quand on a « les parents qui sont reconnaissants, qui viennent nous féliciter, nous dire merci pour tout ce que vous avez fait pour nos enfants pendant ces années-là et tout ce contexte est important dans la relation qu'on a avec les élèves » (Loïc).

Éléments mis en place au niveau de l'établissement pour soutenir un climat scolaire positif

Les établissements scolaires de nos enquêté·e·s ont mis divers dispositifs en place pour soutenir un climat positif. Estelle, Loïc et Arnaud parlent d'un système de médiation dans leurs établissements scolaires. Si Loïc ne l'a jamais mis en place, « il y a des profs qui utilisent ça souvent pour gérer des problèmes ». Il explique que la médiation peut avoir lieu « entre élèves qui s'entendent pas, ça peut être une médiation entre un élève et un prof, ça peut même être le cas entre deux profs. Là je sais pas si c'est la même médiation d'ailleurs » et que « les médiateurs sont des profs ». Dans l'établissement d'Estelle également, les médiateur·ice·s sont des enseignant·e·s. Elle a d'ailleurs « été formée en tant que médiatrice ». L'étude de Jaquemet (2020) met en évidence que le fait que le·la médiateur·ice soit un·e enseignant·e peut entraîner une méfiance de la part des élèves à parler de leurs problèmes, car iels craindraient que l'impartialité ne soit pas respectée. Estelle explique qu'il s'agit d'« un système où on voit l'un, après l'autre et après on les met ensemble, puis on essaye qu'ils trouvent un terrain d'entente » (Estelle). Iels commencent par écouter « celui qui a demandé la médiation », font « la mise en commun entre eux », puis demandent « à l'autre s'ils sont ok pour faire la médiation ». « Mais s'ils sont pas d'accord, ça s'arrête là. Malheureusement. Il faut qu'ils soient ok avec la médiation » (Estelle). Si la médiation a lieu, le rôle de médiateur·rice consiste à laisser les élèves « parler, c'est eux qui gèrent, mais nous on est juste là pour faire le lien » (Estelle). La médiation est une pratique restaurative en ce qu'elle cherche une réparation par l'offenseur·euse des conséquences chez la victime (Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017) tout en apportant une dimension éducative en discutant des normes et règles. L'aspect de régulation des conflits et coopération conflictuelle (Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017) est bien présent dans les dires d'Estelle puisque ce sont bien les élèves qui trouvent une issue à leur conflit. Dans l'établissement d'Arnaud en revanche, c'est un·e médiateur·ice externe qui intervient « pendant des cours et puis elle vient avec des activités pour faire parler les élèves et puis pour remettre en place un certain nombre de valeurs, de notions, de bien vivre ensemble et caetera. Puis elle propose des idées pour améliorer les choses » (Arnaud). Arnaud estime que « ça suffit jamais complètement, ça aide un petit peu, le climat s'est un peu amélioré ». Dans l'étude de Jaquemet (2020), les médiateur·ices voient les bénéfices de leurs actions auprès des élèves, car les médiations permettraient une amélioration des relations sociales et joueraient un rôle dans la résolution de conflit.

Estelle parle du « groupe harcèlement », une méthode qui « part de la médiation » et dont le but est de « déstabiliser le harceleur ». Si sa « mémoire est bonne », « les harcelés et les harceleurs » ne « se rencontrent pas ». « C'est l'enfant qui demande à être entendu, ou peut-être des gens autour qui ont vu, qui rapportent, et donc les personnes formées pour, prennent contact avec l'enfant, mais ne l'obligent en rien. [...] si vraiment la victime elle parle et qu'elle est entendue, là on voit le harceleur, et là il peut pas dire non. Quand on le convoque pour lui parler, on lui dit pas pourquoi il est là. Et puis là après ça commence un dialogue ». Pour Estelle, « en les voyant plusieurs fois, normalement, ça se tasse, mais c'est vrai qu'il y en a de plus en plus (de cas de harcèlement) ». Dans l'établissement d'Arnaud, il y a « la

méthode de préoccupation partagée », mise en place par le canton de Vaud « pour les cas de harcèlement légers ». Elle se déroule « avant la médiation » (Arnaud). Il s'agit d'une méthode où « les personnes qui harcèlent (ne) sont pas sanctionnées ». L'enseignant·e prend à part l'élève harceleur et « joue un peu les idiots ». Ici lui dit avoir remarqué que l'élève harcelé·e ne va pas bien pour essayer « que lui se rende compte de l'état de l'élève qui se fait harceler », puis lui demande ce qu'il pourrait « mettre en place » et s'il peut « être attentif ». « Ça doit prendre deux trois minutes chaque semaine, [...] on le prend à une pause, on dit écoute, "est-ce que t'as remarqué du changement ?". On sait bien que c'est lui qui harcèle, mais on lui dit pas, puis on essaie. C'est un peu la manière douce, ça marche assez souvent, parce qu'au final, l'objectif, c'est que l'élève qui se fait harceler se fasse plus harceler et puisse suivre ses études normalement. Qu'on ait puni le coupable ou pas, c'est moins important je pense ». Cette méthode place au centre le ressenti de la personne offensée, et non pas l'infliction d'une peine à l'offenseur·euse, éléments primordiaux dans la justice restaurative. De plus, elle permet à l'offenseur·euse de prendre conscience de ses actes et lui donne la possibilité de restaurer la relation en trouvant des solutions pour que la victime se sente mieux (Payne & Welch, 2015). Si cette méthode ne fonctionne pas, « c'est médiation puis après punition ». Sur le site de l'État de Vaud (s.d.), cette approche « non blâmante » a de bons résultats puisque l'évaluation menée en 2020 auprès des équipes mettant en place cette méthode montre que 98% d'entre-elles estiment que la méthode apporte une plus-value pour l'établissement et que 88% des situations de harcèlement gérées par cette méthode se sont améliorées.

Nos enquêté·e·s parlent de la cohérence au sein de leur établissement scolaire. Myriam explique qu'il y a parfois des « ateliers au niveau de l'établissement » afin qu'ils se mettent « d'accord, c'est quoi les règles de base ? Qu'est ce qu'on fait, ce qu'on fait pas, puis on essaye un petit peu d'être le plus cohérent possible » « pour que les élèves aient quand même un même message qui arrive ». Elle explique cependant que chacun « a ses limites » et « sa manière de faire », « et des fois on sent que ça se réécrite ». Dans l'établissement d'Estelle, il y a eu une formation de Bissonnette où « on s'est pas tous inscrits » donc « y a pas eu une ligne directrice pour tous ». Elle compare cette situation à celle d'un autre établissement où tous les enseignant·e·s ont suivi la formation : « ils ont un fil directeur pour tous » et « une certaine cohérence » « ça fait que les élèves sont moins agités, on se focalise sur le positif ». Par ailleurs, une cohérence dans et hors la salle de classe est nécessaire pour la mise en place de pratiques de la justice restaurative (González et al., 2019) et permet aux acteur·ice·s scolaires de se regrouper autour d'un sens partagé (Russell & Crocker, 2016) favorisant ainsi la construction d'un sentiment de communauté. Estelle et Damien ont tous les deux suivi la formation de Bissonnette. Selon Estelle, ils ont « voulu un peu prendre cette formation et la mettre à notre sauce » alors qu'ils auraient dû « vraiment appliquer telle quelle pour que ça fonctionne ». Damien a quant à lui trouvé qu'il y avait certaines bonnes idées, mais que l'explicitation comme présentée par Bissonnette « prive l'acte de l'intelligence nécessaire de la situation ». Pour qu'un réel changement opère au sein d'un établissement, il faut que celui-ci fasse sens pour tous les acteurs scolaires, sinon il ne sera pas mis en place, ou de manière incohérente (Lustick, 2021). Zia utilise l'expression de « ligne directrice » mais explique que les enseignant·e·s s'organisent autour de celle-ci uniquement lors des réunions pour les « classes plus compliquées ». Pour Damien, « ce serait bien qu'il y ait une cohérence avec les autres » également au niveau des apprentissages. Selon Develay (2012), pouvoir relier les différentes matières et faire du transversal permettrait aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages, car les étudiant·e·s ne construisent pas des liens entre les différentes matières enseignées. Cela ne se fait cependant que rarement à cause « de problèmes de calendriers », ou des raisons très « pragmatique(s) », car dans l'idée, « tout le monde est

d'accord de faire du transversal » (Damien). Pour Bruhn (2020), établir une structure et une routine permettrait de mettre en place ces éléments régulièrement et de manière cohérente. Pour instaurer une certaine cohérence, la direction « peut insuffler une façon d'être » et « doit proposer une vision de l'année » d'après Robert. Mais la façon de faire ne convient pas forcément aux enseignant·e·s. Damien estime que la direction n'est pas assez sévère selon les situations. Elle réfère également les enseignant·e·s à « des ressources extérieures » qui sont « inexistantes » ou « pas adéquates par rapport au milieu scolaire » d'après Damien. Cela peut s'expliquer par le fait que les membres de la direction « ont été mangés par tout ce qu'on leur demande de faire, tout ce qu'il faut faire administrativement » (Robert). Bien que Robert ait conscience que la direction de l'école « doit gérer des problèmes », il souhaiterait qu'elle soit plus présente dans la salle des maîtres, car venir aux pauses lui permettrait de « sent(ir) ce qui se passe dans son école ». Un manque de soutien adéquat de la part de la direction influence la mise en place des pratiques, notamment celles de justice restaurative (Mustian et al., 2022).

Discipline

Pour Myriam, l'enseignement et la discipline sont deux pratiques différentes : « on a un cours, on fait que de l'enseignement, mais sinon quand même très souvent on va faire de la discipline dans le sens qu'on va dire à des élèves arrête de parler, [...] ». La discipline consiste à gérer les comportements dérangeant le bon déroulement des activités du cours, ce que nous retrouvons dans le discours de Damien à travers une discipline punitive : « quand je sévis, je sévis toujours au nom du cours », et lorsque l'élève ne respecte pas les règles de vie sociale attendues (Mettraux & Müller, 2021). Pour Myriam, « c'est un peu bête » de faire de la discipline, car tout le monde sera « un peu déçu », mais elle doit « faire beaucoup beaucoup de remarques pour que les élèves se mettent au travail au lieu de discuter. C'est ça que je dirais faire de la discipline ». Contrairement à ce que dit Myriam, Bernard (2006) montre que la forme scolaire ne « sépare pas savoirs et conduites, apprentissage et comportement » (p. 239). Les difficultés d'apprentissage amènent à des comportements a-scolaires qui entraînent des réactions institutionnelles (Bernard, 2006), montrant ainsi qu'enseignement et discipline sont indissociables. Les réactions disciplinaires peuvent cependant être éducatives, et non punitives comme l'exprime Damien.

Comportements jugés problématiques

Dans leurs discours, les enseignant·e·s mettent en lumière différents comportements qu'ils jugent problématique et nécessitant une réaction disciplinaire. Tout d'abord, Myriam, Zia et Robert parlent d'élèves venant sans leur matériel et les devoirs non faits. Myriam, Zia, Robert et Estelle font face à des problèmes de bavardages, du « brouhaha » (Zia), qui rendent les classes « difficiles » (Myriam). Les bavardages rentrent dans ce que Sieber (2001) appelle des « comportements indisciplinés collectifs ».

L'interruption du cours est largement abordée par les enseignant·e·s comme un comportement problématique. Pour Damien, c'est l'un des « crimes » « qui (l)'empêche [...] de donner (s)on cours ». Estelle a une élève « vraiment casse-pied » qui la « dérange en plein cours » pour « dire bonjour à une camarade » ; un élève de Clémentine arrivait perpétuellement en retard en « fai(sant) du bruit » ; un élève de Myriam allait ouvrir la fenêtre et en profitait pour « embêter les autres » : les problèmes pointés du doigt sont l'interruption du cours de l'enseignement et des autres élèves dans leur travail. Pour Arnaud, les élèves qui « perturbent

les cours » ne « se mettent pas dans le job de l'élève ». Pour Damien, l'une des raisons de ces « interruptions » c'est « de faire rire les autres, et de ne pas faire le cours », ce qui résonne avec le concept de « buts de performance-évitement » (Cauchon, 2023). Les élèves poursuivant des buts de performance-évitement souhaitent ne pas paraître incompetents aux yeux des autres et éviter de se retrouver en situation d'échec. Lorsque leur sentiment de compétence est menacé, ces élèves font recours à des stratégies d'évitement, comme déranger la classe. La poursuite de ces buts de performance-évitement nuit à la réussite scolaire et au bien-être des élèves (Cauchon, 2023).

Le refus de certain·e·s élèves de travailler pose des difficultés, car iels « refus(ent) [...] de se mettre dans le travail » et n'ont pas « envie » (Robert, Zia). Un·e élève refusant d'entrer dans les apprentissages scolaires en faisant une autre activité a un comportement de « retrait scolaire » d'après Sieber (2001). Ce qui désole Estelle, c'est lorsqu'un élève choisit d'avoir un et demi plutôt que de refaire deux évaluations. Pour Myriam, les élèves de R1/ CT sont considéré·e·s comme problématiques car iels n'ont pas de motivation et « la concurrence, se fait entre celui qui travaille le moins et (celui) qui dérange ». Ce refus de travailler se ressent également à travers les absences pour Estelle et Robert. Les problématiques actuelles, « c'est l'absentéisme qui n'est pas justifié et de l'absentéisme qui est signé par les parents » (Robert). Outre le refus de travailler et faire les épreuves, Zia parle du refus d'obéir : « ils ont refusé. Et puis, lui, il a dit à son camarade "bouge pas" obéit pas quoi ». Pour Estelle et Myriam, le manque d'intérêt est particulièrement difficile à gérer. « J'ai eu pas mal de cas compliqués. Mais cette année, celle-ci, elle nous a posé vraiment problème, pas que à moi, à tous les enseignants de la classe où nous avons quatorze ados qui n'ont aucun intérêt, aucune envie, pas envie de travailler » (Estelle). Pour Sieber (2001), les enseignant·e·s peuvent se retrouver face à des comportements indisciplinés dans les classes indifférentes et amorphes.

Enfin, les enseignant·e·s appuient sur la gravité des comportements méchants et irrespectueux. Parfois c'est « l'attitude, le ton, le regard » qui est « ressenti comme une attaque » par Arnaud. Ce qui est « inacceptable » pour Myriam, c'est lorsque les élèves se comporte(nt) comme « si (elle) existai(t) pas », ce que vit aussi Zia qui explique que certain·e·s « (l)'ignore », un élève « menaçait un peu » Clémentine dans les couloirs. Les mots ne sont pas les seuls comportements méchants et irrespectueux relatés : un élève de Loïc a fait « des caricatures des profs [...] pas très élogieu(ses) », des élèves « jetaient des gommes dans le dos » d'Arnaud, Loïc a été « attrapé par le col pour (lui) en coller une », etc. Ces comportements, comme la turbulence, la provocation, l'opposition et la méchanceté, sont définis comme perturbateurs par Sieber (2001). Les paroles et actes méchants et irrespectueux sont autant dirigés envers les élèves que les enseignant·e·s : Clémentine relate des « bagarres » et paroles blessantes entre les élèves, Robert parle d'élèves qui sont « dans l'abaissement de l'autre » et Damien explique que « la méchanceté entre eux c'est super violent ».

Robert voit la problématique dans « l'accumulation » de ces comportements, mais, pour Arnaud, pris individuellement, « on est pas dans des cas hyper graves la plupart du temps ». Wanlin et Crahay (2012) trouvaient d'ailleurs, dans leur étude, que les enseignant·e·s jugent majoritairement les comportements des élèves comme se situant dans les limites de tolérance.

Nous pouvons constater que les comportements considérés comme problématiques sont ceux qui vont à l'encontre des règles, de la morale et de l'autorité, et qui touchent à l'irrespect d'un élève envers un de ses camarades. Des résultats similaires ont été trouvés dans l'étude de Cygli et Kissling (2022).

Les enseignant·e·s tentent d'expliquer l'origine de ces comportements problématiques. Pour Estelle, ce sont des « enfants perturbés, qui cachent un mal-être ». Selon Damien, ce

sont des étudiant·e·s qui ont « de la résistance aux apprentissages » car les enfants qui dérangent sont là pour ne pas travailler. Pour Arnaud, « les problèmes de comportement sont liés aux problèmes scolaires. Au fait que les élèves n'arrivent pas à faire ce qu'on leur demande de faire, car c'est trop difficile, donc ils prennent pas de plaisir ». Les difficultés rencontrées initient une réaction en chaîne qui mène aux comportements a-scolaires : « stigmatisation de l'élève et dépréciation de soi par sentiment d'incompétence ("je suis nul"), évitement du travail scolaire, absentéisme, perturbation de l'ordre scolaire et conflits avec les enseignants » (Bernard, 2006, p. 238). Comme la justice restaurative cherche à comprendre le pourquoi des actes, cette réaction en série négative pourrait être interrompue en ouvrant la parole sur les difficultés rencontrées et les sentiments que cela provoque. En outre, Loïc et Damien font appel au contexte familial : « je sais pas ce qu'ils ont fait la veille au soir, les parents s'occupent pas trop d'eux ou des fois les parents ne parlent pas la langue du pays, donc ils peuvent pas les aider pour les devoirs, pour quoi que ce soit » (Loïc). Par ces discours, nous constatons que les difficultés des élèves sont, principalement, associées à des facteurs familiaux, aux caractéristiques des élèves et, dans une moindre mesure, à des éléments en lien avec l'école et l'instruction. Nos résultats vont dans le sens de l'étude de Miller et al. (1998) qui montre que les enseignant·e·s considèrent les problèmes de discipline comme étant dûs dans 20 à 67 % des cas à des facteurs familiaux, dans 33 % des cas à des caractéristiques de l'enfant et dans 2 à 4 % des cas à des éléments en lien avec l'école ou l'instruction.

La discipline comme un passage obligé

Les enseignant·e·s utilisent le champ lexical de l'obligation lorsqu'ils parlent de discipline. On retrouve les termes d'obligation, de devoir et de besoin, par exemple : « moi je suis obligée de passer par là » (Myriam). Estelle explique que « concrètement, on a que ça nous les enseignants, on doit noter dans le carnet et si ça va pas, on renvoie ». Le renvoi est considéré par les enseignant·e·s comme un mal nécessaire d'après Garric (2019). Myriam annote « comme ça (elle) va pouvoir donner (s)on cours », sous-entendant que les mesures disciplinaires sont nécessaires pour pouvoir faire cours. Pour Zia, le renvoi c'est quand « tu sais pas quoi faire ». Mais ces mesures disciplinaires ne sont pas vues comme une solution idéale, mais plutôt comme la solution qui s'impose d'elle même par le contexte : « ce qu'on nous apprend à l'uni, [...] (c'est) que le renvoi, c'est un peu l'échec de la relation entre l'élève et toi. Sauf que, c'est quand même inscrit un peu dans les habitudes scolaires [...] Et selon les comportements auxquels tu fais face t'as pas trop d'autres choix non plus » (Zia). Les études de Lewis (2001), Mitchell et Bradshaw (2013) et de Swinson (2010) (cité par Bernier et al., 2021) montrent que si les élèves estiment que les professeur·e·s font recours à des pratiques efficaces et que la gestion de la classe est bien organisée, alors ceux-ci éviteraient d'avoir des comportements transgressifs et s'engageraient dans les apprentissages. Afin d'éviter de faire de la discipline, iels devraient apprendre à gérer les ressources telles que le temps, l'espace et le matériel, avoir des attentes claires en ce qui concerne les consignes et les règles, et développer des relations positives avec leurs élèves. Pour ce faire, iels doivent avoir de l'autorité et amener une structure sans pour autant être inflexibles, menaçant·e·s et punitif·ve·s. Des pratiques peuvent donc être mises en place en amont pour éviter d'avoir besoin de faire de la discipline par la suite. En outre, même dans les situations où la discipline, à savoir la gestion des comportements indisciplinés (Mettraux & Müller, 2021), est nécessaire, cela ne signifie pas pour autant qu'elle doive être punitive. La justice restaurative propose de nombreuses pratiques de régulation qui ne le sont pas, telles que la mise en place d'un service

à la communauté (Payne & Welch, 2015) ou une médiation par les pair·e·s (Seo & Kruis, 2022).

Impact perçu de faire de la discipline

Calmer, c'est ce qui revient le plus dans le discours des enseignant·e·s pour donner du sens au fait de faire de la discipline. « Normalement ça doit un peu calmer l'élève » (Estelle) et faire « redescendre la pression dans la classe » (Myriam). Crier, « ça les calme un moment » et sortir un élève cinq minutes « permet juste d'avoir un peu plus de calme pendant qu'il est dans le couloir » (Zia). Arnaud remarque également que sortir l'élève « ça calme le truc » et est bénéfique pour les « autres et le bien du prof », car ça crée une « sorte de moment tampon ». Selon Garric (2019), en mettant à l'écart les élèves considérés comme problématiques, les enseignant·e·s cherchent à protéger les étudiant·e·s qui veulent travailler, apprendre et progresser. Renvoyer est considéré comme un mal nécessaire, car bénéfique pour la classe. Après un renvoi, Myriam a « un cours très calme » et elle trouve qu'après plusieurs annotations « ça redescend et qu'après ils sont capables de travailler ». Faire de la discipline en renvoyant ou sortant dans le couloir l'élève perturbateur permet au prof de donner son cours (Damien) et au cours de reprendre « un petit peu son rythme normal » (Robert). Myriam précise que « la consigne, c'est qu'(ils) sont censés faire ça pas contre l'élève, mais pour protéger le reste de la classe ». Bien que le renvoi permette de restaurer le calme dans la classe, celui-ci est une pratique réactive et punitive. Cependant, retirer un élève temporairement permet de suspendre les renforcements liés à l'attention des autres élèves, ce qui lui donne la possibilité de se calmer. De plus, selon les élèves c'est une pratique qui est efficace et permet un retour au calme (Bernier et al., 2021). L'étude de Gremion et Monney (2021), qui interroge des personnes cadres d'établissements scolaires de différents cantons, montre que, selon les cadres, sortir un élève de la classe permet de soulager à la fois l'élève et l'enseignant·e. Cela apaiserait les tensions créées par la relation conflictuelle, donnant la possibilité à l'élève de pouvoir réintégrer la classe et s'engager à nouveau dans les apprentissages.

Pour Damien, le sens de faire de la discipline est d'ordre « énergétique ». « Sur le long terme, ces punitions bêtes, ces machins qui sont vraiment pas très bons, ils ont quand même une seule vertu, peut-être, et une seule, c'est de renvoyer, en terme énergétique, la balle dans le camp de l'élève » (Damien). Quand « tu pédales dans le yaourt » (Damien) ou que « t'arrives pas » (Robert), Damien préconise de « reswitcher sur un truc moins malin, moins intéressant pour éventuellement revenir après dessus ». En termes de bénéfice énergétique, il faut cependant être vigilant. Myriam explique que renvoyer un élève prend du temps car « les autres disent "mais madame s'il vous plaît, donnez-lui une dernière chance" ». Il y a aussi le fait que les élèves ne font pas toujours les punitions demandées et « tu te fous dans des logiques assez tarées » (Damien) pour les redemander. Myriam donne peu de punitions, car « ça m'évite de devoir penser à devoir reprendre son carnet et cetera. [...] après il faut se rappeler qu'on a donné les punitions, les demander s'il l'a pas, il faut l'annoter et ou alors lui redemander la punition ». Pour Damien, « en fait, la punition elle est pour toi » car « le gamin il a fait une bêtise, lui, tu le punis pour une heure et toi tu te farcis deux heures avec les parents et une heure trente de mémo à écrire et puis une réunion avec le doyen » et qu'à la fin, « tu dépenses plus d'énergie que le gamin ». À travers le discours de nos enquêté·e·s, nous pouvons constater que faire de la discipline n'a pas que des aspects bénéfiques. Bien qu'il puisse y avoir un aspect « énergétique », l'enseignant·e devra prendre de son temps de cours et hors cours pour gérer la situation et augmentera sa charge mentale car iel devra se souvenir

des punitions données afin de les réclamer. Sur le long terme, faire de la discipline peut amener les enseignant·e·s à ressentir de la frustration et amener à de l'épuisement professionnel car le bien-être au travail va être impacté (Cygli et Kissling, 2022).

Une autre utilité perçue par Robert de faire de la discipline, c'est d'impliquer les parents. Normalement, « si chacun joue son petit rôle », c'est-à-dire pour les parents de prendre en compte les annotations faites à l'élève, « ben y a un petit filtrage là, y a un petit recadrement là, y a un petit truc ici, puis ça passe ». Il serait cependant possible d'impliquer les parents sans annotations, en les intégrant à la communauté scolaire comme le préconise la justice restaurative. Les parents s'engageraient plus facilement en ayant le sentiment que leur participation est désirée et considérée comme nécessaire par les professeur·e·s (Deslandes & Jacques, 2004).

Faire de la discipline est cependant aussi perçu comme pouvant amener à des « spirales très très négatives » (Damien) ou pouvant avoir « aucun impact » (Zia). Robert parle aussi d'une situation « ingérable » où des élèves « se donnaient rendez-vous à la salle de renvoi » : « ils ont réussi à détourner la structure [...] ça perd de son sens quoi ». Outre leurs effets négatifs, comme l'humiliation (Fush, 2020), les pratiques punitives peuvent également augmenter le nombre de transgressions (Jeammet & Mingasson, 2005 ; Ayral, 2011) et être détournées par les élèves.

Outils pour gérer des comportements indisciplinés

Si, comme le dit Estelle, il n'y a pas de « recette magique » pour gérer les comportements indisciplinés, les enseignant·e·s font cependant référence à leur posture et attitude. Il est tout d'abord important pour les enseignant·e·s de ne « pas céder » (Myriam) même si c'est « dur [...] de s'y tenir vraiment » (Zia). S'ils se tiennent à ce qu'ils ont annoncé, « après, ça roule » (Arnaud). Selon Arnaud, lorsque les élèves comprennent que les avertissements sont réellement suivis d'une sanction, « les avertissements suffisent ». Avant de sévir, Robert, Zia, Loïc, Clémentine et Arnaud avertissent l'élève. Prendre l'agenda fait office de dernier avertissement pour Robert et Clémentine. En avertissant, iels montrent à l'élève qu'ils se sont rendu compte que le règlement n'a pas été respecté (Antonietti & Guerra, 2017). Cet avertissement a pour but que l'élève se remette au travail. Afin d'éviter d'interrompre le cours de l'enseignement et d'impacter négativement la relation avec l'élève, Clémentine averti par un signe discret et, si le comportement continue, le cours pourra être interrompu par un avertissement comme le font Robert, Zia, Loïc, Clémentine et Arnaud (Prairat, 2011). Les enseignant·e·s vont intervenir de manière ostensible auprès de l'élève qui a un comportement indiscipliné afin que le comportement cesse. Ces interventions peuvent aussi permettre aux professeur·e·s de rappeler les règles au groupes (Monnet, 2023).

Le volume et le ton de voix ont également leur importance. Si « hurler » ne « marche qu'une fois ou deux » (Clémentine), utiliser « un ton assez dur » peut ramener « la crainte de pas respecter les règles » en prenant « une posture plus professorale » d'après Damien. Il explique qu'il faut cependant passer sur « une note plus heureuse » après car « c'est très mauvais de rester sur les choses [négatives] ». Une autre pratique dont parlent les enseignant·e·s est celle de ne pas se précipiter : « souvent, j'attends que le cours passe puis à la fin du cours, je vais vers lui pour lui parler pour lui demander pourquoi il a fait ça, est-ce qu'il se sent mieux après avoir fait ça. J'essaie d'éclaircir un peu la situation » (Loïc). Nelsen (citée par Mettraux & Müller, 2021, p.19) préconise « à l'enseignant d'essayer de comprendre le véritable message qui se cache derrière le comportement de l'élève avant de réagir instinctivement et d'agir sans prendre le temps de réflexion à la conséquence ». Pour réguler

un conflit, il est en effet important de comprendre où celui-ci prend ses racines pour ne pas l'appréhender de manière superficielle. Prendre le temps permet aussi de parler de la situation quand « t'as pas le regard des autres » (Zia) car si « ça devient un spectacle pour tous les autres [...] c'est pas forcément bien » (Arnaud). Arnaud évite donc de « punir à chaud », et cela lui permet également de s'assurer « que l'élève il ait compris sa punition ». Damien utilise également ce moment pour demander à l'élève si « ça (lui) dit rien qu'(il) soi(t) sorti de (s)es gonds ? ». Cette pratique est intéressante et se rapproche de celles de justice restaurative car elle amène l'élève à essayer de se décentrer, ce qui développe son empathie, et engage un dialogue vers plus d'intercompréhension.

Autrement que par leur attitude, les enseignant·e·s gèrent les comportements indisciplinés avec des sanctions et des punitions. Iels parlent par exemple d'annotations, de renvois, de sorties dans le couloir et de travaux supplémentaires. Estelle, Robert et Arnaud expliquent que certain·e·s enseignant·e·s utilisent « un petit tableau où ils ont les prénoms de tout le monde et puis celui qui parle, il met une croix. Au bout de trois croix, ils annotent dans le carnet, s'il continue à parler, il le renvoie » (Estelle). Arnaud est le seul interviewé à mettre en place cette technique systématique.

Lorsqu'iels donnent des sanctions ou des punitions, il est important pour les enseignant·e·s de se laisser l'espace de revenir sur ses décisions et de ne pas penser que « tout se jouait à ce moment-là » comme Zia au début de sa carrière. Si maintenant Zia sévit directement après que le comportement inapproprié ait eu lieu, il n'est pas rare qu'elle revienne sur sa décision après y avoir réfléchi, comme Loïc. Myriam ne revient sur ses décisions que dans le cas des annotations, mais pas en cas de renvoi car « c'est un truc qu'(elle) prononce assez jamais ». Damien et Arnaud, quant à eux, préviennent l'élève qu'il va être puni mais prennent le temps de réfléchir à la punition qui sera donnée. Selon Damien, les enseignant·e·s ne sont pas « obligés de savoir ce qu'(ils) vont faire absolument tout le temps » et que l'« ennemi, c'est la précipitation ». Remettre à plus tard la sanction permet à l'enseignant·e de sanctionner lorsqu'il est calme, respectant la règle de sérénité d'Antonietti et Guerra (2017).

Sanctions et punitions

Définitions données par les enseignant·e·s

Dans nos enquêtes, Loïc, Arnaud, Damien et Robert perçoivent les termes « sanction » et « punition » comme synonymes : « on parle strictement des mêmes choses, [...] tu peux utiliser ces deux mots de façon interchangeable » (Damien). Damien trouve compliqué la distinction sanction/punition car « c'est le contexte qui donne du sens à ça, c'est pas l'acte en lui-même [...] j'arrive toujours pas à voir chaque sanction ou punition autrement que comme un acte qui a des buts particuliers selon le contexte ». Un acte sera répréhensible car il s'inscrit dans un contexte où il est interdit et visible (Desponds, 2020). Si Damien parle des buts de l'acte, il n'explique pas si leur visée est d'éduquer, comme ce serait le cas pour les sanctions éducatives (Antonietti & Guerra, 2017 ; Delli Gatti & Vigilante, 2014) ou de « discipliner, de dominer, de corriger, de punir, de régler en contrôlant » (Fuchs, 2020, p. 10), comme ce serait le cas pour les sanctions punitives. Pour Arnaud, « une punition, c'est pour embêter » et « ça ne leur fait pas de mal ». De ce fait, la sanction serait punitive, car elle a pour finalité d'infliger une peine à la personne qui a transgressé (Fush, 2020 ; Jeammet & Mingasson, 2005; Debarbieux, 2018; Carvajal Sánchez & Burgnion, 2017). Pour Loïc et Arnaud, le terme « punition » a été remplacé par celui de « sanction » car il a une connotation

moins négative : « on n'a plus le droit d'appeler ça punition depuis des lustres maintenant, parce qu'on ne doit pas punir un enfant (rire). Alors pour moi, qui suis un prof, ça me fait hurler quand j'entends ça. S'il a fait une crasse, il a une punition, point. Mais on n'a plus le droit, maintenant, le mot punition n'existe plus. Après, ils ont remplacé le mot punition par le mot sanction » (Loïc). Cette posture montre que certain·e·s enseignant·e·s sont encore très attaché·e·s à la justice punitive, dans son vocabulaire et dans sa finalité.

Zia explique que la majorité des enseignant·e·s ne fait pas de distinction entre ces deux termes. Cependant, elle en fait une : « Je suis pas sûre que les gens y mettent beaucoup de différence entre les deux parce que la sanction, elle est censée avoir un sens, être en rapport avec l'erreur, la faute commise ou le comportement problématique ». Pour Zia, la sanction punitive vise à faire respecter les lois scolaires en donnant des punitions qui ne sont pas en lien avec la transgression commise où seul l'acte interdit est mis en évidence (Aryal, 2011), alors que la sanction éducative vise à ce que l'élève comprenne pourquoi iel a été sanctionné·e (Antonietti & Guerra, 2017 ; Prairat, 1999 ; Prairat, 2011). Pour Zia, il est important et nécessaire d'« avoir plus de temps pour discuter avec eux [les élèves], pour leur expliquer pourquoi, pour qu'ils le comprennent vraiment et que ça fasse du sens ». En effet, selon Desponds (2020) le dialogue est indispensable pour que l'élève saisisse pourquoi son comportement n'a pas été convenable. L'importance mise par Zia dans le dialogue et la compréhension des élèves se retrouve également dans l'aspect éducatif de la justice restaurative. Pour trouver ensemble une issue à un préjudice (Bruhn, 2020 ; Grant et al., 2022), il est primordial que l'élève puisse s'interroger sur le « pourquoi » une situation est arrivée et quelles sont ses implications. Le dialogue et l'intercompréhension permettent à chacun·e·s de s'engager vers l'autre et ainsi réduire le risque de récurrence (Cario, 2014).

Selon Clémentine et Estelle, la punition est une forme de sanction, car « on sanctionne avec les punitions » (Estelle). Pour Myriam la sanction est une mesure disciplinaire « qui (est) sujet à recours ». Pour elle, les sanctions sont des mesures protégeant la classe alors que les punitions sont des travaux supplémentaires à faire par les élèves. Pour finir, la sanction est aussi considérée par Estelle comme « le lien entre les parents, les enseignants et l'école ».

Nous pouvons constater que plus de la moitié des enseignant·e·s interrogé·e·s ne font pas de différence de définition entre la sanction éducative et la punition, ou considèrent la punition comme une forme de sanction. Selon Magni (2021), la confusion entre ces deux termes n'est pas nouvelle. Seul Zia, qui est la plus jeune de nos enquêté·e·s, différencie les deux termes en expliquant que la punition n'est pas en lien avec la transgression alors que c'est le cas pour la sanction éducative. Par son discours, elle montre que la sanction éducative a une visée éducative, ce qui n'est pas le cas pour la punition (Delli Gatti & Vigilante, 2014).

Types de sanctions et punitions données aux élèves

Il y a une certaine progression dans la prise de mesures disciplinaires. Myriam, Estelle, Robert, Arnaud et Zia commencent par avertir leurs élèves, puis si cela ne suffit pas, iels vont prendre le carnet d'élève afin de l'annoter. Dans le cas où cela ne fonctionnerait pas, iels renvoient l'élève. Myriam ajoute que si le renvoi ne fonctionne pas, des réunions ont lieu entre les enseignant·e·s et la direction afin de mettre un plan d'attaque en place.

Annoter les élèves, afin d'informer les parents sur les mauvais comportements en classe, est un acte courant chez les enseignant·e·s. Les annotations dans le carnet à destination des parents font partie des punitions qui ont le plus d'effet chez les élèves (Miller et al., 1998). Robert explique que chaque professeur·e a sa manière de faire : « récupérer le carnet au

début d'heure pour avoir le tas de carnets sur le bureau ou bien les élèves ont un carnet et puis tu lui demandes le carnet parce que tu mets un truc dedans ».

Robert, Damien, Arnaud et Clémentine donnent des lignes à recopier comme le règlement ou l'alphabet grec. Loïc, dans le privé, « inventai(t) des punitions, un peu exprès très bêtes [...] (comme faire) écrire des textes avec [...] chaque lettre d'une couleur différente ». Dans le public, on lui a demandé d'arrêter car « c'est anti pédagogique ». Bien qu'en France les lignes à recopier soient interdites, car considérées comme inutiles et dégradantes (Grimault-Leprince, 2012), nous pouvons constater que dans certaines classes du canton de Genève et de Vaud, celles-ci sont toujours données aux élèves.

Arnaud convoque parfois un·e élève à l'école pour venir nettoyer la classe. Robert en revanche ne peut plus le faire « parce que soi-disant on a pas le droit de les faire travailler dans le cadre scolaire ». Le Grand Conseil du canton de Vaud (2011) établit cependant que les sanctions peuvent prendre la forme de travaux en faveur de l'école (Art. 122), et le Conseil d'État de la république et du canton de Genève (2021) met en avant que la direction peut donner une activité d'intérêt général comme sanction (Art. 72).

Selon Loïc et Zia, au sein de leur établissement, les enseignant·e·s doivent utiliser des punitions pédagogiques qui consistent « à faire un travail sur (soi)-même, leur faire réfléchir sur ce qu'ils ont fait, sur leur acte et pourquoi ils ont réagi comme ça. S'ils se mettent à la place du prof, comment ils auraient géré la situation ? S'ils se mettent à la place de leurs camarades, comment les camarades ont vu ça de leurs yeux ? » (Loïc). Ainsi, les élèves développent leur empathie en essayant de se mettre à la place de la personne offensée. Cette prise de recul apporte une dimension éducative par la prise en compte d'un autre ressenti que le sien propre. Robert, Arnaud et Clémentine, quand un comportement grave a lieu, demandent des lettres d'excuses. Comme compris par nos enquêté·e·s, les lettres d'excuses et les punitions pédagogiques sont des sanctions éducatives, car elles permettent à l'élève de prendre conscience de sa responsabilité grâce à un questionnement sur ses actes (Fuchs, 2020 ; Desponds, 2020), lui permettant ainsi de comprendre l'impact de son comportement sur la communauté (Helfter, 2005 ; Prairat, 2023). La lettre d'excuse permet à l'offenseur·euse de restaurer les liens sociaux qui ont été lésés (Antonietti & Guerra, 2017 ; Helfter, 2005 ; Fuchs, 2020 ; Prairat, 2003), car elle est considérée comme une réparation (Fuchs ; 2020 ; Prairat, 2003).

Loïc, Clémentine et Arnaud donnent des devoirs en lien avec leur matière, comme des exercices de maths. Pour Loïc et Clémentine, ce sont des punitions pédagogiques : « ça reste pédagogique, tant que c'est des trucs scolaires, on va dire que ça reste pédagogique » (Loïc). Pour Loïc, les punitions pédagogiques incluent aussi les tâches scolaires, alors que son établissement les associe à un travail réflexif sur la transgression commise. Quant à Arnaud, il les considère comme étant entre une punition et une sanction éducative : « c'est un peu entre les deux [...]. Je pense que ça leur fait pas de mal. Il révise, il travaille la matière qu'il a peut-être manqué en dérangeant la classe, donc éducatif dans le sens scolaire, dans le sens apprentissage, oui. Éducatif dans le sens, est-ce que j'apprends de mes erreurs, que je ne dois plus déranger le cours et cetera, non ». Cependant associer les punitions à des tâches scolaires peut être contre-productif. L'élève peut se décourager et perdre sa motivation à entreprendre les apprentissages scolaires (Desponds, 2020). Cela transparaît dans le discours de Clémentine : « si comme punition, tu dois apprendre plus. Non, l'apprentissage, il devrait avoir envie de le faire ». De plus, donner des tâches scolaires à un·e élève qui a transgressé ne lui permettra pas d'apprendre le comportement qu'il doit mettre en place, ni les compétences sociales qu'il doit développer, car celles-ci ne sont pas en lien avec l'acte commis (Ayrat, 2020).

Pour Myriam, Robert et Zia, il y a deux types d'éloignement : « l'éloignement sur un petit moment ou sur l'heure » (Robert). Lors de l'éloignement de courte durée, l'élève est envoyé dans le couloir : « sort 5 minutes te calmer et tu reviens » (Myriam). Cependant, Zia et Arnaud expliquent que ce n'est pas autorisé : « c'est pas très officiel, je crois qu'en vrai, on a pas le droit de le faire, car ils sont plus trop sous surveillance » (Zia). Lorsqu'un·e élève est renvoyé·e pour une longue durée, iels vont dans une salle de renvoi : « t'es renvoyé du cours et tu vas dans une salle prévue pour ça, où y a un enseignant qui accueille les gens qui sont renvoyés » (Robert). Selon Zia, le renvoi a lieu si les avertissements et les annotations n'ont pas eu d'effet ou si « il y a un comportement très grave [...], que t'arrives pas à enseigner, là tu peux renvoyer ». Le renvoi est autorisé dans les cantons de Vaud et de Genève (Le Grand Conseil du canton de Vaud, 2011 ; Le Conseil d'Etat de la République et du canton de Genève, 2010). Bien que cette mesure soit autorisée, celle-ci participe au décrochage scolaire. Elle est cependant prise en dernier recours par les enseignant·e·s (Garric, 2019), y compris par nos enquêté·e·s qui renvoient très peu.

Arnaud et Clémentine donnent des heures d'arrêt et des retenues : « la retenue, c'est quand l'enseignant veut, quand il y a un trou dans l'horaire [...]. Ça passe pas par la direction. Par contre l'heure d'arrêt oui. Ça, c'est les mercredis après-midi avec un tournus de surveillance ».

Si tout cela ne fonctionne pas, Robert et Clémentine expliquent que la direction peut prendre la décision d'exclure un élève pendant plusieurs jours. Les principes de proportionnalité et de gradation sont respectés car iels donnent des sanctions différentes selon la gravité et peuvent donner des sanctions et punitions plus importantes si le comportement problématique (ou transgressif) ne cesse pas (Antonietti & Guerra, 2017 ; Ayral, 2011 ; Prairat, 2011).

Selon Clémentine, certaines punitions et sanctions ne fonctionnent pas ou sont interdites : « on peut hurler, leur faire peur, mais ça marche qu'une fois ou deux. On peut pas punir ceux qui n'ont rien fait, on peut pas faire de punition collective, on peut pas garder toute une classe après l'école et puis y en a toujours qui ont rien fait, donc ça marche pas non plus ». On y retrouve le principe de signification ou d'individualisation car les punitions et sanctions ne peuvent être administrées que de manière individuelle, car les personnes qui n'ont commis aucune transgression ne doivent pas être inquiétées par une sanction éventuelle (Praitat, 1999 ; Prairat, 2003).

Dans leurs discours, on constate que les enseignant·e·s utilisent à la fois des punitions et des sanctions éducatives. Les lignes à recopier, les devoirs en lien avec la matière scolaire, les renvois et les heures d'arrêt sont considérés comme des punitions car celles-ci ne vont rien apprendre sur le bon comportement à mettre en place (Aryal, 2011). De plus, les lignes à recopier, selon Prairat (1997) (cité par Magni, 2021), sont des « punition(s)-exercice(s) » car elle vont amener un sentiment d'infériorité chez l'élève, le but étant que celui-ci se conforme à la norme par l'accomplissement de tâches longues et pénibles. Les punitions pédagogiques et les lettres d'excuses sont, quant à elles, des sanctions éducatives car elles permettent à l'élève de réfléchir sur ses actes et ainsi prendre conscience de l'impact de ses actions sur la communauté (Helfter, 2005 ; Prairat, 2023).

Explicitation des sanctions

Damien et Zia exposent à leur classe comment va se dérouler la discipline en début d'année. Damien explique à ses élèves « qu'il y a que deux crimes » qui vont l'amener « à renvoyer ou à sévir très sévèrement » : « l'empêcher d'enseigner » et « les insultes et les

comportements entre eux ». Si Damien utilise la terminologie de « crimes » pour mettre l'accent sur son propos et ainsi captiver l'attention des élèves, ce choix est tout de même révélateur d'une certaine vision punitive puisqu'un crime est une grave infraction aux règles qui entraîne une peine. Si les situations décrites étaient perçues comme des conflits qui demandent une régulation, cela favoriserait l'utilisation de pratiques issues de la justice restaurative. Arnaud n'explique les règles qu'« aux plus petits qui arrivent en 9ème année », car les plus grands sont déjà au courant du règlement. Cependant, Zia et Arnaud mettent en avant que « les règles de la classe se rappellent en permanence » (Arnaud). En explicitant les règles, Damien, Zia et Arnaud inscrivent la transgression dans un contexte, ce qui va rendre visible l'acte prohibé (Deponds, 2020). Avec Loïc et Clémentine, le cadre va se mettre en place progressivement : « on essaie vraiment par élève d'être progressif. Moi je dis pas alors en début d'année, "si vous faites ça, voilà la punition » (Clémentine). Loïc commence par énoncer tout ce qui est positif : « je pars plutôt sur les trucs positifs en leur disant ce qu'on va faire ». Cependant, il a toujours mis un cadre clair en expliquant ce « que (il) tolérât, ce que (il) tolérât moins et puis comment (ils) allaient fonctionner » lors de l'apparition d'un comportement inapproprié. Le principe de légalité des sanctions et des procédures (Aryal, 2011) voudrait que seuls les comportements qui ont été officiellement interdits soient sanctionnés. Damien, Zia, Loïc, Arnaud et Clémentine objectivent, chacun·e·s à leur rythme, les comportements qui sont acceptés de ceux qui ne le sont pas. En s'appuyant sur le principe d'objectivation, iels montrent qu'un comportement est prohibé car il se produit dans un contexte soumis à des règles et à des lois : c'est le comportement qui va être sanctionné et non l'individu·e (Delli Gatti & Vigilante, 2014 ; Pithon & Barrandon, 2007 ; Prairat, 1999 ; Prairat, 2003).

Outre cette explicitation en amont, Loïc, Zia, Arnaud, Clémentine et Myriam prennent également un moment pour discuter lorsqu'iels sanctionnent un élève pour que celui-ci en comprenne les raisons. Selon Arnaud, c'est « important pour que la punition, la sanction soit efficace, il faut que l'élève ait compris [...] sinon il va juste voir ça comme de l'injustice. Et puis ça va servir à rien ». Loïc et Zia essaient aussi de comprendre pourquoi l'élève s'est comporté·e de cette manière. Ces discussions permettent de « réévaluer » (Zia) la situation et peuvent jouer un rôle dans la modification de la sanction. Discuter avec l'élève du comportement permet de répondre à la seconde exigence de la sanction éducative qui consiste à ce que l'élève comprenne pourquoi iel a été puni. Pour ce faire, le·la professeur·e doit discuter avec l'apprenant·e de l'impact de son comportement sur le groupe-classe, le questionner sur sa compréhension du pourquoi iel a été sanctionné·e (Antonietti & Guerra, 2017 ; Prairat, 1999 ; Prairat, 2011) et essayer de comprendre pourquoi l'élève a agi de cette manière (Deponds, 2020). On retrouve aussi ici l'aspect éducatif prôné par la justice restaurative avec la discussion sur le « pourquoi ». Il serait également intéressant d'amener la réflexion sur le « comment » le litige peut être réparé.

Avis sur les sanctions et punitions

Zia, Loïc et Arnaud ont un avis mitigé sur l'impact des punitions pédagogiques. Selon Zia, certain·e·s élèves remplissent les dossiers de réflexion avec « le strict minimum ». Pour Arnaud, les lettres d'excuses sont « rarement honnête(s) ». Même si « c'est pas mal » les punitions pédagogiques, « ça n'a pas vraiment changé le comportement de l'élève après coup » (Loïc). Pour lui, le passage de la punition à la sanction pédagogique permet de « donner bonne conscience aux enseignants et éviter, un peu, la colère des parents ». Il conclut que « c'est pas parce que y a le mot pédagogique dedans que ça veut dire que c'est forcément bien ». Clémentine ne donne quant à elle pas beaucoup de sanctions pédagogiques

car cela prend énormément de temps à corriger. Elle préfère donner des lignes à recopier parce qu'elle pense que les élèves associent « le nombre de fois [lignes à recopier], à la gravité de la punition ». Wanlin et Crahay (2012) mettent en avant que les prises de décision en lien avec la gestion de classe vont dépendre des croyances de l'enseignant·e. Ces croyances vont se créer et évoluer en fonction de l'expérience. Comme Zia, Loïc et Arnaud ne voient pas d'impact positif aux punitions pédagogiques, iels ne les utiliseront probablement pas lorsqu'ils se trouveront face à une transgression (Mettraux & Müller, 2021).

Bien que Zia ait un avis mitigé sur les sanctions pédagogiques, elle pense que les dossiers de réflexion ont plus de sens que les lignes à recopier. Estelle a un avis négatif sur la punition car elle considère qu'elle n'est pas « valorisante » et qu'elle ne va pas être « productive à la longue ». De plus, elle pense que « les punitions ne servent plus à rien avec les gamins qu'(ils) ont aujourd'hui ». Damien ne voit pas non plus de sens à la punition qui va entraîner « des spirales très négatives » (Damien). Le seul intérêt de la punition est de « pouvoir dire stop » en se préservant de manière « énergétique ». Estelle constate que punir ne permet pas à l'étudiant·e d'acquérir les compétences nécessaires pour adopter un comportement adéquat (Delli Gatti & Vigilante, 2014). De plus, la punition ayant un aspect culpabilisant et dévalorisant, les élèves vont être amenés à se rebeller et/ou lutter (Fuchs, 2020), ou développer un sentiment négatif qui pourrait les pousser à transgresser plus souvent (Jeammet & Mingasson, 2005). Les professeur·e·s se retrouveraient dans des situations qu'ils n'arrivent plus à gérer car les étudiant·e·s vont s'opposer aux différentes normes scolaires (Desponds, 2020). Dans les cas où l'élève se soumet, la punition n'aura pas d'impact à long terme et créera chez ellui un sentiment d'injustice (Debarbieux, 2018). À l'inverse, les pratiques relevant de la justice restaurative amènent des changements sur le long terme en suscitant réflexion et engagement vers autrui.

En outre, Myriam, Zia, Estelle, Loïc, Arnaud et Damien sont très critiques envers le renvoi puisqu'à ce moment, l'élève n'est pas en train d'apprendre. Perdre ces heures d'apprentissages contribuerait à augmenter les inégalités (Garric, 2019), impacterait négativement l'avenir de l'élève (Gremion & Monney, 2021) et participerait au décrochage scolaire (Garric, 2019). De plus, le renvoi est un « échec dans la construction de la relation entre toi et l'élève » (Zia). Enfin, selon Loïc, créer des salles de dégagement n'est pas une bonne idée, car « ça veut dire que les profs prennent l'habitude de se débarrasser facilement des élèves qui dérangent et de ne pas gérer le problème ». Selon lui, mettre tous les élèves renvoyé·e·s dans une même classe n'est pas une bonne solution, ce que confirme Robert en expliquant que certain·e·s étudiant·e·s ont détourné la structure en faisant exprès de se faire renvoyer afin de retrouver leurs ami·e·s. Lorsque le renvoi se transforme en une habitude qui permet à l'enseignant·e de gérer la classe, iel aura, par la suite, plus de difficulté à gérer les comportements problématiques sans utiliser l'expulsion ponctuelle. Ce sera d'autant plus laborieux si cela a été mis en place en début de carrière (Garric, 2019).

Trois de nos enquêté·e·s ne voient pas les punitions comme ayant du sens. Cependant, bien qu'il y ait l'alternative des sanctions éducatives, quatre des enseignant·e·s ont un avis mitigé sur celles-ci et pensent qu'elles n'ont pas d'impact sur le comportement des élèves. Bien que les élèves aient une hostilité envers les pratiques punitives et qu'ils préfèrent « les pratiques éducatives, inclusives, positives et coopératives basées sur la relation élève-enseignant » (Bernier et al., 2021, p. 176), les relations positives avec l'enseignant·e auront un impact plus important sur les comportements que la mise en place de sanction éducative et punitive (Bernier et al., 2021). Afin de voir des améliorations dans les comportements, il serait nécessaire d'améliorer la qualité des relations et mettre en place des sanctions éducatives.

Gestion des questions de justice

Selon nos enquêté·e·s, les élèves réagissent très vite lorsqu'ils sentent une injustice. Pour les élèves « le plus important, c'est pas vraiment qu'(il) soit un bon prof, c'est qu'(il) soit juste » (Loïc). En faisant preuve d'injustice, « on perd l'équilibre dans la classe, on perd un peu notre crédibilité » (Loïc). Bien qu'ils essayent d'être le plus juste possible, Myriam, Estelle, Zia, Clémentine et Arnaud ont conscience qu'« (ils) pourr(ont) jamais être à 100 % juste » (Arnaud) car « la justice parfaite, ça n'existe pas » (Clémentine).

Tout d'abord, il est parfois difficile de « cibler en disant, "Ah, c'est lui le cœur" donc parfois c'est celui qui tout d'un coup va parler plus fort que les autres » (Arnaud) qui sera sanctionné·e. Si l'étude de Pithon et Barrandon (2009) montrait que les enseignant·e·s étaient persuadé·e·s de punir et de sanctionner les élèves en respectant « des règles de droit » (p. 11) et être dans leur « bon droit » (p. 11), nos enquêté·e·s ont conscience qu'ils « ne fonctionnent pas dans "un monde juste" » (Pithon & Barrandon, 2009, p. 11). Lorsqu'il en « a vraiment marre », Damien prévient la classe que le·la prochain·e qui parle sera « puni, même si c'est injuste ». Un même comportement peut être interprété différemment suivant ses circonstances d'apparition (Wanlin & Crahay, 2012), par exemple en fonction du niveau de tolérance de l'enseignant·e, de la tâche en cours ainsi que l'impact du comportement sur les camarades de classe (Mettraux & Müller, 2021).

De plus, l'idée qui se cache derrière les demandes de justice de la part des élèves est celle de l'égalité car iels sont attentif·ve·s aux aspects de pouvoir et de hiérarchie que les sanctions représentent (Pithon & Barrandon, 2009). Cependant, il n'est parfois pas juste de traiter tous les élèves de la même manière et certain·e·s enseignant·e·s font le choix de différencier leurs conduites, faisant ainsi preuve d'équité. Il n'est d'abord pas possible de « traiter les élèves d'une manière égale parce que ça va dépendre de leur évolution » (Estelle). Le contexte d'apparition du comportement joue également beaucoup, comme l'explique Damien : il a fait une remarque à un élève lui ayant coupé la parole et interrompu le cours, mais pas à un autre qui lui avait aussi coupé la parole mais pour poser une question par rapport au cours. Enfin, Myriam va « être un peu plus gentille » avec les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en faisant « beaucoup de remarques et souvent » et en annotant pas « car (elle) voi(t) bien que c'est pas de sa faute ». La différenciation dans la gestion de classe peut être juste puisque chaque situation est particulière. La justice restaurative, en proposant une régulation spécifique au conflit, au contexte et aux personnes impliquées, s'inscrit également dans une démarche de différenciation. Pour que les élèves ne perçoivent pas ces différences comme de l'injustice, il est nécessaire de beaucoup dialoguer pour « que l'élève ait compris pourquoi il l'a, sinon il va juste voir ça comme de l'injustice » (Arnaud). Les apprenant·e·s ressentent très souvent des sentiments d'injustice car iels « se positionnent nettement en tant que victime d'actions qu'ils subissent » (Pithon & Barrandon, 2009, p. 13). En permettant à chacun de prendre la parole et de réfléchir aux solutions pour réguler la situation, comme le propose la justice restaurative, les élèves ne « subiraient » plus les décisions, mais seraient pleinement intégré·e·s dans le processus.

Représentation des élèves

Vision des élèves par les enseignant·e·s

Estelle perçoit certain·e·s apprenant·e·s comme « fous », car iels se sont « tapés la tête » ou ont eu des comportements « bizarres, violents ». Selon elle, iels mettent en place

ces comportements, car « ils s'ennuient » et « ne voient pas de sens » à l'école. Elle a l'impression que ces élèves « se sentent puissants », « intouchables », et qu'« ils ne se remettent jamais en question ». Elle a conscience que les élèves « qui font des bêtises sont perturbés », qu'« ils cachent un mal-être » et qu'« ils sont vraiment pas bien dans leur vie, dans leur corps ». Pour Damien, les élèves problématiques concernent 5 % des apprenant·e·s et sont des élèves « en rupture scolaire » qui sont « régulièrement dangereux pour les autres » et ont des problèmes à la maison. Ce qu'il y a d'intéressant avec le terme de « ruptures scolaires », c'est qu'il ne réduit pas les sorties précoces du secondaire I « à un simple "décrochage" » (Bernard, 2006, p. 237), mais conçoit ce phénomène comme « ruptures d'un lien scolaire conforme dans sa forme à ce que l'école exige » (Millet & Thin d'après Bernard, 2006, p.237), remettant ainsi le lien au centre de la problématique. Étant en rupture « tout ce qu'on leur demande devient délirant » (Damien). Selon lui, « les enfants qui dérangent, c'est aussi une stratégie pour pas bosser ». L'étude de Fortin et al. (2018) montre que les élèves présentant des problèmes de comportements rencontrent des difficultés sur le plan personnel (sont plus agressifs et ont moins de contrôle de soi), scolaire (faibles résultats scolaires, plus d'absentéisme à l'école, attitude plus négative de la part de l'enseignant·e) et familial (moins bon encadrement de la part des parents), ce qui peut mener au décrochage scolaire. Bernard (2006) propose de sortir du scolaro-centrisme, c'est-à-dire la tendance à voir uniquement les problèmes scolaires dans l'école, pour interroger toutes les dimensions sous-jacentes. Pour Millet et Thin (d'après Bernard, 2006), la situation dominée de certaines familles, accompagnée d'accidents biographiques, permet en partie de rendre compte des conditions de la rupture scolaire. La rupture scolaire est multidimensionnelle, où « chaque élément ne prend sens qu'à condition que les autres soient présents » (Bernard, 2006, p.238), par exemple l'articulation entre « précarité sociale, rupture familiale, difficultés d'apprentissage, stigmatisation » (p. 238). Bien que Robert estime que certain·e·s décident d'être méchant·e·s avec les autres : « il rentre avec l'idée que ce matin, "je vais écrabouiller machin ou machine" » et qu'Arnaud voit dans certains comportements un gain de temps : « je pense qu'ils font leurs calculs et ils se disent "j'ai meilleur temps de pas faire mes devoirs et de venir, d'être puni une fois par semaine, ça me prend moins de temps" », la réflexion se porte aussi sur la permanence de la relation à l'école : « en primaire, si tu le regardes sur tout son cursus scolaire, je pense qu'il est le même à la relation de l'école, à la relation de l'enseignant. Si au début ça croche pas, parce qu'il trouve que l'école, c'est pas bien, après il va toujours essayer de se faufiler » (Robert). Si dans le discours de Robert c'est la responsabilité individuelle de l'élève, l'idée que l'école « c'est pas bien », qui ressort, nous pouvons également nous interroger sur les « formes de relégation et de disqualification des classes populaires » (Bernard, 2006, p. 237) qui font qu'avec certain·e·s élèves, « ça croche pas ». Millet et Thin (d'après Bernard, 2006) rappellent cependant que ce « déterminisme social, parce que social, est toujours potentiellement réversible » (p. 239) et appuient sur « le rôle décisif de l'expérience scolaire » (p. 238). C'est ici que la justice restaurative peut jouer son rôle en offrant un espace d'écoute et d'expression, en améliorant la qualité des relations au sein de l'école (Acosta et al., 2019 ; Grant et al., 2022 ; Reimer, 2020 ; Schumacher, 2014) et en impliquant tous les étudiant·e·s aux prises de décisions (Mustian et al., 2022) pour aider les élèves à sentir qu'ils sont capables de répondre aux exigences scolaires et de surpasser les obstacles rencontrés.

Bien que certain·e·s apprenant·e·s soient considéré·e·s comme difficiles, Estelle et Clémentine les considèrent comme des enfants « riches, car c'est eux qui ont des choses à raconter, qui ont du vécu » (Estelle). Et c'est « souvent eux qui inspirent qui vont même tirer la classe, parce qu'ils ont des idées » (Clémentine). Il pourrait donc être bénéfique d'établir un leadership non hiérarchique (Mustian et al., 2022) pour bénéficier des idées de ces élèves, ce

qui serait également plus en adéquation avec la philosophie restaurative (González et al., 2019). Bien que ce soient des élèves problématiques, Estelle propose qu'ils jouent « un rôle de leader parce que ce sont des gens avec du caractère, qui pourraient apporter quelque chose ». Pour Zia, les élèves leaders sont ceux qui sont « respect(és) par les autres » et qui « vont avoir à cœur que chacun se sente bien dans la classe ». Loïc, quant à lui, pense que tous « les jeunes ont plein d'idées, qu'ils en ont bien plus que les adultes ».

Selon Zia, il y a deux types d'élèves. Les étudiant·e·s réussissant en classe qui sont considéré·e·s comme « très discrets avec lequel (elle) a peut-être moins de lien parce qu'ils ont moins besoin d'(elle) » et les élèves « qui se font remarquer d'emblée [...] de manières positives ou négatives, parce qu'ils participent tout le temps, ils sont hyper enthousiastes ». Ceux qui sont enthousiastes vont parfois avoir de « la peine à gérer leur frustration ». Les étudiant·e·s les plus calmes vont « subir le bavardage des 5-6 élèves moins calmes ».

L'adolescence est considérée par Arnaud comme un moment de la vie où les émotions prennent beaucoup de place. Dans le cas où les étudiant·e·s auraient des émotions négatives ou des préoccupations, les apprentissages seront difficiles, car « l'école passe en second plan ». Lorsqu'une personne ressent des émotions négatives, elle aura des difficultés à entrer dans les apprentissages, car celles-ci seront un frein. Les émotions peuvent aussi impacter les relations au sein de la classe (Mettraux & Müller, 2021).

Selon deux professeur·e·s, l'école n'est pas adaptée pour tous les élèves. Estelle pense que le système scolaire n'est pas adapté pour les personnes en situation de handicap. Pour Damien, ce sont les élèves en rupture scolaire qui « sont inadaptés à l'école ». Ces résultats sont en accord avec l'étude de Garric (2019) qui montre que les enseignant·e·s considèrent que ces élèves ne sont pas au bon endroit et qu'ils devraient être pris en charge par des structures adaptées.

Spécificités liées aux regroupements

Dans les établissements du canton de Genève et de Vaud, les étudiant·e·s sont regroupés selon leur niveau dans des regroupements (Etat de Vaud, s.d. ; République et Canton de Genève, 2023). Pour Myriam, Zia, Loïc, Clémentine et Arnaud, les classes de R3, LS et VP sont « les meilleures classes » (Myriam) et les « regroupements les plus forts » (Zia), car ce sont des « classes dans lesquelles ça roule, on peut enseigner. Ce sont des élèves qui ont quand même de la facilité » (Myriam), « où tout va bien » (Arnaud) et qui « sont plus scolaires, ils travaillent plus, il y a plus d'échanges, avec eux c'est plus agréable » (Loïc). Myriam explique qu'il « y a quand même du bavardage [...] (et) les problématiques actuelles qu'on a avec les TDAH ». Même lorsque les LS ne sont pas motivés en classe, ils réussissent car « ils ont de la facilité scolairement » (Myriam). Pour Estelle et Zia, ce sont des classes avec qui on peut travailler et qui « sont assez sympas ». Selon Clémentine, il y a quand même « plus souvent des VP perturbateurs qu'avant ». Selon Grimault-Leprince et Merle (2008), les enseignant·e·s seront moins strict·e·s avec les élèves qui ont de la facilité à l'école lorsqu'ils bavardent, car les professeur·e·s pensent que cela ne va pas entraver leurs apprentissages et comme ce sont des élèves qui participent en classe, l'enseignant·e a le sentiment que ses démarches pédagogiques sont approuvées par les étudiant·e·s.

Les R1, VG et CT sont considérés par Zia, Myriam, Estelle et Loïc comme des « regroupements plus compliqués » (Zia), qui ont de la difficulté « à gérer leur matériel » (Zia) et qui ne « savent pas travailler » (Estelle) car ce sont « des élèves qui n'ont pas envie de travailler, qui n'ont pas de facilité » (Myriam), « qui sont plus fragiles, des fois psychologiquement ou qui ont moins confiance en eux » (Zia) et qui « ont aussi moins de

maturité » (Myriam). Loïc et Arnaud, ajoutent qu'« il y a souvent plus de problèmes de discipline » et, selon Robert, une plus faible disponibilité et capacité d'attention. Pour Arnaud, les élèves en VG sont majoritairement des « élèves qui ont un milieu socio-économique plus bas », « qui n'ont pas d'aide à la maison et qui ont moins de cadres ». Pour Loïc les classes qui ont le plus de problèmes de discipline sont « les classes ressources » car « les élèves dont ils arrivent pas à faire façon sont dans ces classes-là ». Bien que ce soit des classes considérées comme difficiles, Loïc explique qu'il y a parfois « une meilleure ambiance » qu'en VG. Le fait que les classes de R1, VG et de CT soient considérées comme difficiles peut s'expliquer par les papotages, leur indifférence à la matière, des devoirs non effectués et des tensions entre élèves (Debarbieux, 2018).

Robert et Loïc, qui ont pu enseigner dans des classes hétérogènes, ne sont pas convaincus de l'utilité des regroupements : « ces sections, pour moi, c'est n'importe quoi, de regrouper des élèves soi-disant bons et puis de regrouper des élèves disons moins bons pour être poli. Ça les met dans une sorte de ghetto et puis on retrouve justement ces climats de classes très différents entre les classes de VP et VG » (Loïc). Selon Myriam, rassembler dans une même classe des élèves qui ont des difficultés crée « des dynamiques hyper négatives ». Pour Clémentine, le fait d'être passé d'un système de trois regroupements à deux a permis d'avoir « des classes de VSG des fois moins difficiles. Donc VP, VSG, c'est un peu plus équilibré que VSO, VSG, VSB ». Dans l'étude de Desbiens et al. (2014), les élèves en classes hétérogènes perçoivent le climat de classe comme meilleurs que ceux se trouvant dans des classes homogènes. Selon Crahay (2000) (cité par Desbiens et al., 2014), mettre en place des regroupements impacte négativement les élèves rencontrant des difficultés. En revanche, Estelle estime que malgré la volonté d'une école inclusive, l'« école n'est pas adaptée pour eux [personnes en situation de handicap] ». Selon elle, il faudrait « séparer ces gamins » et les placer dans des classes sans « différences de niveaux » pour qu'ils aient « moins de soucis » en classe, voyant donc dans la séparation par niveaux scolaire une solution. Cependant pour Clémentine dans le système actuel, c'est à l'élève de s'adapter alors que « ça marche encore mieux si on connaît un peu la classe et puis on s'adapte à eux et après, on les tire vers où on veut aller ».

La figure de l'enseignant

Vision de ce que serait idéalement l'enseignement

Dans leur vision de ce que serait idéalement leur métier, Myriam et Estelle ne feraient pas d'« éducation » (Estelle). Elles voudraient ne pas punir : « dans l'idéal, j'aimerais pouvoir faire sans punition. Leur dire, voilà, tu fais ça puis qu'ils obéissent [...] c'est juste qu'idéologiquement j'aime bien l'idée que j'ai des êtres humains rationnels devant moi et puis que quand je fais 2-3 remarques qu'ils intègrent le fait de bon, maintenant je me calme, j'arrête de parler » (Myriam). La punition n'est donc pas perçue comme s'adressant à des humains rationnels. Il transparaît dans son discours l'idée que les élèves sont capables de modifier leurs comportements parce qu'ils comprennent les remarques qui leur sont faites, comme cela peut se retrouver dans les pratiques de justice restaurative. Selon Estelle, pour pouvoir enseigner, il faudrait des classes plus petites afin que les professeur·e·s aient le temps de « les valoriser, les encourager et leur donner plus de paroles ». Loïc voudrait « apprendre aux enfants la matière, mais surtout des valeurs importantes, des valeurs de la vie en commun, de la vie en groupe, du partage ». Clémentine souhaite aussi transmettre certaines valeurs,

comme la confiance : « c'est pour eux dans la vie, s'il y a pas de confiance, on peut rien faire ». Transmettre des valeurs va impacter le climat scolaire (Debarbieux, 2012). L'étude de Clap (2020), montre que véhiculer des valeurs sur le vivre-ensemble permet aux enseignant·e·s et aux élèves d'avoir une vision d'une école tranquille et sereine. Les enseignant·e·s souhaitent transmettre des valeurs à leurs élèves pour construire leur vie future. C'est ce que souhaite également la justice restaurative : construire un nouveau système qui met au centre les valeurs démocratiques et d'inclusion (González et al., 2019). Myriam, Estelle et Loïc voudraient des classes dans lesquelles il y a un bon climat, où « on est pas stressé non plus par le programme » (Myriam) et où « les élèves écoutent, sont attentifs, posent des questions et c'est interactif » (Loïc). Ils aiment quand il y a des débats et discussions car « on a l'impression qu'on grandit et qu'on s'enrichit » (Myriam). Robert voudrait que tout le monde ait « l'esprit disponible pour ça [les apprentissages] et puis d'avoir laissé tout ça [les problèmes] derrière, de l'autre côté de la porte ».

Perception de soi en tant que professionnel·le

Myriam, Estelle et Clémentine se considèrent comme « authentique(s) » (Myriam) en classe, n'ayant « pas honte quand ça se passe hyper mal dans une classe » (Estelle) et étant ouvertes à discuter des obstacles rencontrés lors de leur pratique. Elles pensent être « pareille dehors et dedans » (Estelle) l'école. À l'inverse, Damien, Arnaud et Robert parlent de se « met(tre) en scène » (Robert) en classe, et Arnaud explique « préfère(r) garder ses problèmes » pour lui plutôt qu'en parler avec ses collègues.

Les enseignant·e·s de notre étude mobilisent également beaucoup de leur rapport aux élèves lorsqu'ils se pensent en tant que professionnels. Myriam, Damien, Loïc et Robert disent aimer « vraiment beaucoup » (Myriam) ou du moins « en général » (Damien) leurs élèves, et vouloir « être l'allié des élèves » (Damien). Loïc sent une grande proximité avec ses élèves, car il « doi(t) avoir aussi un peu une âme de 14 ans ». De plus, ce sont les élèves « le centre de (s)on métier. Sans eux, moi, je fais rien » (Estelle). Ces réflexions sont intéressantes à mettre en relation avec l'importance d'un sentiment de communauté pour la mise en place d'une justice restaurative, puisque les enseignant·e·s ressentent déjà ce lien.

En outre, il ressort du discours des enseignant·e·s la volonté d'avoir une posture réflexive, ce qui est « sain » d'après Estelle. Estelle se voit comme une professionnelle qui se « remet facilement en question », Zia explique s'appuyer sur son expérience pour s'« améliorer pour les prochaines années » et Loïc dit avoir « appris toute sa vie tout le temps au contact des jeunes ». Ils se remettent en question et sont conscients d'avoir de « la peine à bien réussir à mettre des limites » (Myriam), de ne pas gérer « encore ces situations vraiment bien » (Zia) et d'encore parfois, après quinze ans de carrière, « (s)e gourer complètement, d'être complètement inadéquat » (Damien). Cette posture permet de « corriger » les éléments infructueux dont « tu te rends compte qu'après » le moment passé (Damien). Cette volonté de se questionner et questionner ses pratiques est très encourageante pour un potentiel futur changement de paradigme vers une justice restaurative. En effet, pour Mustian et al. (2022), il faut reconnaître sa colère, ses préjugés, ses privilèges ainsi que son pouvoir sur les autres pour être disposé à s'investir sereinement dans une justice restaurative.

Enfin, les enseignant·e·s se positionnent sur ce qu'ils estiment faire partie ou non de leur métier. Estelle et Arnaud, bien qu'on leur demande de faire de « plus en plus d'éducation » (Estelle), considèrent que ce n'est pas leur rôle : « quand on s'engage pour être enseignant, on s'engage pour être enseignant, pas pour être parent de substitution, pour éduquer un élève à être poli, à pas insulter les autres et puis arriver à l'heure. [...] Un enseignant est un

enseignant. Il y a des éducateurs, mais c'est pas le même métier » (Arnaud). Il n'est en effet pas noté dans leur cahier des charges qu'ils doivent participer à l'éducation de leurs élèves dans le canton de Vaud (Canton de Vaud, s.d). En revanche, la Loi sur l'instruction publique (Grand Conseil de la République et canton de Genève, 2015) estime qu'il incombe aux membres du personnel enseignant une mission « d'éducation » (Art. 123) et le Conseil d'Etat de la République et canton de Genève (2010) met en avant que le·a maître·sse de classe « doit participer à l'éducation des élèves » (Art. 6). Il est également intéressant de noter que Arnaud estime que le travail d'enseignant·e consiste lorsqu'« il y a des conflits, à essayer de les résoudre et de mettre en place des choses ». Les conflits sont constitutifs de la vie en communauté et émergent dans le cadre scolaire. « Résoudre » et « mettre en place des choses » pour un conflit ne portent pas le même sens. Le premier terme entend mettre un terme définitif au conflit alors que le second suggère plutôt la mise en place de pratiques négociées de régulation des conflits, approche plus en adéquation avec les principes de la justice restaurative.

Interaction avec les autres professionnels

Discussions sur les élèves et conseils

Robert, Damien et Zia estiment que les enseignant·e·s discutent régulièrement des élèves en salle des maîtres. Cela leur permet de décharger les tensions : « t'arrives à la salle des maîtres, tu tires la tête ou t'es content. Et puis les autres collègues qui sont là, ils te voient [...] on parle. Nous, après on joue le rôle de l'élève. L'élève on le traite de tous les noms dans la salle des maîtres » (Robert). Ce n'est cependant pas très constructif pour Damien si « tu parles d'un élève [...] pour râler ». Le fait d'entendre des enseignant·e·s plus expérimenté·e·s discuter d'anecdotes permet à Zia de se rendre compte des situations auxquelles elle pourrait être confrontée : « ça te donne une idée de ce que, potentiellement, il peut t'arriver à toi aussi ». Par le discours de nos enquêté·e·s, la salle des maîtres est un lieu informel qui leur permet d'exprimer plus ouvertement des situations qu'ils vivent et qu'ils ne pourraient pas exprimer dans un autre contexte (Gremion et al., 2010).

Les discussions se portent également sur les situations vécues en classe, les potentielles solutions pour régler les problèmes rencontrés et les moyens mis en place par l'école. « On se donne des conseils » (Loïc). Clémentine explique que discuter des élèves favorise le « bien-être au travail ». Le soutien ressenti et trouvé auprès de ses collègues participe au bien-être des enseignant·e·s (Espinosa et al., 2023). Selon Damien, les professeur·e·s passent la majorité du temps à parler des élèves : « les 3/4 du temps, on passe notre temps à discuter des élèves parce qu'en fait, on doit s'adapter, eux s'adaptent très vite, nous aussi, un truc qui marche un jour, peut ne pas marcher une semaine plus tard ». Selon Robert, « il y a une jolie entreaide ». Se sentir soutenu par ses collègues joue un rôle sur la qualité du moral et l'engagement des enseignant·e·s (Debarbieux et al., 2012). Selon Myriam, il ne faut cependant pas imposer sa manière de faire à un·e collègue, car cela pourrait être mal pris. Clémentine, Myriam et Loïc mettent en avant qu'ils ne vont pas parler de leurs problèmes et difficultés avec tous leurs collègues, mais uniquement avec ceux avec qui ils ont des affinités, une relation de confiance et qui ont une écoute bienveillante. En effet, certain·e·s « vont émettre un jugement, ils vont être plus dans la critique, ils vont pas comprendre pourquoi je réagis comme ça » (Clémentine). La qualité des relations sociales et émotionnelles entre les différents professionnels impacte le climat scolaire (Anghel, 2016).

Clémentine, Myriam et Loïc ne vont pas partager leurs problèmes et leurs difficultés avec tou·te·s leurs collègues car, lors de ces échanges, les tensions et affinités vont s'accroître. En discutant avec les collègues avec qui iels ont de l'affinité, iels cherchent à éviter les remarques dépréciatives (Gremion et al., 2010).

En plus de discuter des élèves, Myriam, Zia, Arnaud et Loïc discutent de pédagogie. Zia explique que beaucoup de personnes proposent spontanément de lui « file(r) des documents ». L'étude de Lefevre (2010), contrairement à nos résultats, met en évidence que les enseignant·e·s discutent peu de leurs pratiques, des difficultés pédagogiques qu'iels rencontrent et des moyens qu'iels utilisent pour enseigner. Lorsqu'iels parlent de leur pratique, iels se concentrent sur la mise en place des projets collectifs, les courses d'école et sur l'accompagnement des élèves présentant des difficultés scolaires. Cependant, Thurler (1994) met en avant que les relations et les interactions entre les professionnel·le·s dépendent de la culture de l'établissement scolaire.

Pour finir, selon Estelle, certain·e·s enseignant·e·s ne passent pas beaucoup de temps en salle des maîtres car iels ne « veulent pas aussi, entre guillemets, avoir de problème, donc en fait, ils passent le moins de temps possible. Comme ça, on sait pas trop ce qui se passe ». Thurler (1994) explique que s'isoler des autres enseignant·e·s peut être considéré comme une protection, car cela permet de se protéger des jugements et critiques de ses collègues. Myriam, avec son discours, contrebalance celui d'Estelle en disant passer peu de temps en salle des maîtres pour s'occuper de ses enfants : « je suis beaucoup à l'école avec mes élèves, mais pas beaucoup à l'école avec mes collègues parce que quand j'ai plus mes élèves, en gros, j'ai mes enfants ».

Par le discours de nos enquêté·e·s, nous pouvons constater que le fait que les relations entre collègues soient bonnes participent au partage et à la consolidation des pratiques, et qu'au contraire, lorsqu'il n'y a pas de lien et d'affinité avec certain·e·s collègues, les désaccords pédagogiques vont amener à une rupture des relations (Gremion et al., 2010). C'est pourquoi il est mis en avant dans la justice restaurative l'importance de créer un sentiment de communauté entre tou·te·s les personnes de l'établissement scolaire, pour pouvoir restaurer le lien déjà existant en cas de conflit, plutôt que de briser toute communication.

Discussions avec le prof de classe

Les interactions avec les maître·sse·s de classe semblent courantes pour Myriam, Zia, Clémentine et Robert, particulièrement pour expliquer ce qu'il se passe en cours et recevoir des conseils sur les pratiques et techniques efficaces avec cette classe. En effet, les professeur·e·s principal·e·s ont « l'habitude un peu de cette classe » (Myriam). Ces discussions permettent aussi d'informer des mesures prises : « j'avais expliqué aux profs de classe. "Je pense que j'aimerais bien contacter les parents, qu'est-ce que t'en penses ?" "Ouai, c'est une bonne idée". Enfin comme ça, enfin, ça se savait » (Zia) et « j'avertis quand même, même pour les heures d'arrêt souvent, j'avertis le prof de classe » (Clémentine). Arnaud, en tant que professeur principal, soulage aussi ses collègues en mettant à leur disposition son tableau de coches : « je rassemble les coches de tous mes collègues, comme ça, ils ont pas besoin de tous sanctionner individuellement ».

Il arrive cependant que ces discussions ne soient pas productives ou ne se fassent pas. Estelle explique que lorsque le·la maître·sse de classe semble réfractaire à la discussion, elle va discuter de ses difficultés avec ses collègues : « je vais discuter de sa classe, mais avec d'autres collègues parce qu'avec lui, c'est pas possible ». Bien que le « maître de classe ait

une certaine responsabilité » (Robert), le fait qu'il ne soit pas ouvert à la discussion pourrait s'expliquer par son « rôle de paratonnerre » (Robert), c'est-à-dire que tou-te-s les enseignant-e-s qui se retrouvent en difficulté viennent lui en parler : « il accumule tout ce qu'on lui dit, [...] t'as tous les collègues qui enseignent dans ta classe qui viennent vers toi pour faire "oh y a machin, un machin, un machin, un machin" puis là, ça fait beaucoup » (Robert).

Par le discours de nos enquêté-e-s, nous pouvons constater que le-la maître-sse principal-e joue un rôle de soutien et de référent pour les enseignant-e-s de la classe. Ce rôle pourrait être expliqué par le fait que les professeur-e-s considèrent que le-la titulaire de classe a pu créer de bonne relation et des liens particuliers avec ses élèves grâce au temps passé en classe avec les étudiant-e-s, lui permettant ainsi de savoir quels sont les techniques et les pratiques appropriées à mettre en place avec chaque élève. Cependant, ce rôle peut être considéré comme une charge par l'enseignant-e principal-e. Ceux-ci peuvent considérer que leurs collègues leur délèguent trop rapidement les difficultés qu'ils rencontrent et ceux-ci se retrouvent à avoir du travail supplémentaire car iels doivent régler les situations problématiques de leurs collègues (Nelson, 2023). Cela pourrait expliquer pourquoi certain-e-s titulaires de classe refusent de collaborer et semblent réfractaires à la discussion.

Collaboration entre enseignant-e-s

Selon Damien, Loïc, Robert, Arnaud et Zia, les enseignant-e-s collaborent pour créer du matériel pédagogique : « on essaie d'avoir des exercices en commun avec les collègues » (Damien), pour préparer les épreuves : « on échange, on fait plein de trucs quand on prépare des tests, on les fait ensemble » (Loïc) et pour encadrer les camps : « puis aussi entre les collègues, ceux qui se sont mis d'accord d'encadrer les classes solidaires » (Robert). Arnaud, Zia et Loïc expliquent qu'entre collègue iels s'entraident, que ce soit pour les documents : « on s'échange volontiers des documents » (Arnaud), lorsqu'un enseignant est malade : « j'ai des collègues avec qui, vraiment, quand y en a un qui est malade, des fois il y a l'autre qui va l'aider, qui va remplacer, qui va faire des trucs à sa place » (Loïc) ou lorsqu'un-e collègue a besoin de soutien : « on a fait une sorte de lettre, une pétition en quelque sorte, qui était signée par tous les collègues [pour qu'une enseignante puisse rester dans l'établissement] » (Loïc). Collaborer est important car cela permet aux enseignant-e-s d'acquérir des outils, est considéré comme un soutien et un appui, et permet de mettre en place des initiatives afin que leurs différentes pratiques progressent (Lessard et al., 2009). L'entraide au sein de la communauté d'enseignant-e-s est déjà perçue comme quelque chose d'important par nos enquêté-e-s. Si ce sentiment s'étend à la communauté scolaire plus élargie, cela constituerait une bonne base pour la mise en place de pratiques de la justice restaurative.

Les enseignant-e-s ne sont cependant pas en accord avec toutes les pratiques de leurs collègues et les remettent en question. Myriam estime qu'une de ses collègues renvoie trop régulièrement et de manière injustifiée ses élèves : « j'ai pas l'impression que c'était parce qu'elle ne pouvait plus donner son cours ». Zia a cette même impression, mais est consciente que « tout le monde a des limites un peu différentes ». Estelle constate qu'une de ses collègues arrive à avoir une classe où « y a pas un bruit », mais ce car elle ne « les [élèves] laisse pas respirer ». Zia a trouvé le plan de classe du maître de classe mauvais car il avait placé côte à côte des élèves problématiques. Elle a donc fait un plan spécifique à son cours mais « ça veut dire que les élèves doivent changer à chaque fois de place » ce qui n'est pas idéal. La collaboration n'est donc pas synonyme d'accord complet. Collaborer permet aux enseignant-e-s de créer du lien et se considérer comme une communauté, ce qui permet de

restaurer les relations si un conflit vient à se présenter, car, pour être restaurée, une communauté doit d'abord exister (Mustian et al., 2022).

Lien avec la direction

Le soutien de la direction est perçu comme « primordial » par Clémentine. Lorsqu'un·e enseignant·e ne se sent pas écouté·e, se sent jugé·e et qu'il n'y a pas de confiance avec la direction, iel a des risques de s'épuiser émotionnellement et de tomber en dépression : « c'est très important le lien, la confiance qu'on a de la part de la direction et puis les collègues aussi. Un enseignant qui se sent pas à l'aise avec aucun collègue, ni la direction, alors là, c'est la catastrophe. C'est là que les problèmes de dépression, les choses comme ça, ça vient de là. C'est absolument jamais les élèves » (Clémentine). Iel risque aussi de perdre son autorité auprès des élèves, car ceux-ci vont se rendre compte que la direction ne soutient pas l'enseignant·e dans ses démarches. Par le discours de Clémentine, transparaît que la reconnaissance et le soutien de la direction impactent le bien-être de l'enseignant·e, bien-être dont les enseignant·e-s doivent ressentir un certain niveau pour actualiser leur bienveillance auprès des élèves (Espinosa et al., 2023). La qualité du lien avec la direction a donc un impact indirect sur la qualité du lien avec les apprenant·e-s.

Il arrive que la direction demande des comptes aux professeur·e-s, car elle a entendu des bruits de couloir, alors que pour Clémentine, celle-ci devrait passer par la discussion « “comment ça se passe dans tes cours ?” “Si t'as besoin d'aide ?” mais c'est pas toujours le cas ». Les pratiques de la justice restaurative montrent que passer par la discussion permet de réguler un potentiel conflit, ainsi qu'un conflit bien établi. Afin d'éviter les problèmes, les enseignant·e-s tentent de se protéger, par exemple, lorsqu'elle sort un·e élève dans le couloir, Zia « essaie de (s)e protéger en leur disant, s'ils disparaissent, je considère que je les ai renvoyés ». L'étude de Galand & Gillet (2004) montre que le soutien de la direction impacte la motivation et le plaisir à enseigner. Plus elle valorise, soutient ses employé·e-s et encourage la collaboration, meilleure sera leur motivation et le rapport qu'ils entretiennent avec leurs étudiant·e-s. De plus, un manque de soutien de la part de la direction augmente la probabilité que les enseignant·e-s quittent la profession (Jeffrey, 2011). Dans l'établissement de Loïc, lorsque les enseignant·e-s ont des difficultés avec un·e élève, iels vont créer « une petite page, exprès pour lui, en marquant, qu'est-ce qui se passe là, là, et là. Pour après arriver vers les parents ou vers la direction de l'école, avec des preuves réelles de ce qui s'est passé et pas des impressions » (Loïc). Par leur discours, nous pouvons voir que les enseignant·e-s ressentent le besoin de mettre des choses en place afin de se protéger d'éventuelles représailles de la part de la direction. Selon les dires de Clémentine, certaines directions semblent aller directement à la confrontation au lieu d'engager la discussion et d'être soutenantes.

Selon Robert, la direction joue un rôle difficile car elle se retrouve entre la direction générale et les professeur·e-s. Elle doit gérer « cent enseignants qui sont casse-pieds, qui demandent tout et rien », tout en sélectionnant ce qu'elle accepte de prendre en compte ou non. Robert est conscient que « c'est compliqué ». De plus, pour Robert et Zia, c'est elle qui doit gérer les situations les plus problématiques, car elle est le dernier recours hiérarchique lorsque les enseignant·e-s font face à des situations qu'ils n'arrivent plus à gérer.

Pour finir, Robert, Damien et Loïc mettent en avant que le soutien « dépend vraiment du directeur » (Loïc). Selon Robert, certaines directions vont « mettre des bâtons dans les roues dans tes projets » (Robert), n'écoutent pas les problèmes rencontrés par les professeur·e-s ou les informations qui leur sont données et critiquent ce que les enseignant·e-s ont mis en

place, alors que d'autres « essayent de faire des choses, de les [enseignant·e·s] unir » (Estelle) et sont disponibles : « c'est un directeur avec lequel, sauf cas exceptionnel, il y a pas besoin de prendre des rendez-vous. C'est-à-dire qu'il est dans son bureau et si la porte est ouverte, on peut toquer et rentrer » (Arnaud). L'implication des différents professionnels scolaires, comme c'est le cas avec ce directeur, permet d'améliorer les relations et le climat scolaire (Acosta et al., 2019).

Interactions avec les parents

Certain·e·s enseignant·e·s contactent régulièrement les parents, comme c'est le cas de Myriam qui considère que c'est « un peu (s)a technique à (elle) », d'autres ne le font que lorsque l'élève présente des comportements transgressifs ou des difficultés scolaires, comme c'est le cas pour Arnaud. « Deux grands rendez-vous officiels » (Robert) entre les parents et les enseignant·e·s sont organisés par l'établissement chaque année. Hors de ces grandes réunions, les parents peuvent prendre contact avec l'enseignant·e par téléphone, mail ou prendre un rendez-vous et, si le problème persiste, contacter le·la maître·sse de classe, puis le·la doyen·ne. Robert exprime qu'il aimerait bien qu'il y ait plus de rendez-vous, et ce également pour féliciter les parents, ce qui « leur fait plaisir ». On y retrouve l'idée d'une communauté scolaire élargie comme dans la justice restaurative, unie par un lien qui ne passe pas uniquement par les remarques négatives. Si dans les faits les enseignant·e·s prennent majoritairement contact avec les parents d'élèves compliqués ou lorsque les élèves ont des aménagements en classe, les parents souhaiteraient avoir une communication qui est « caractérisée par des échanges fréquents et de qualité qui permettent le partage d'information sur les progrès de l'enfant, ses besoins et intérêts, sur les attentes de l'école à l'égard du comportement et du rendement de l'enfant et les apprentissages réalisés en classe » (Deslanges & Jacques, 2004, p. 176), comme le fait Myriam. Ce lien plus continu prend également son sens dans le fait que l'engagement actif des parents participe au développement des sentiment de confiance, sécurité et communauté scolaire chez les élèves (Anghel, 2016). Un lien régulier avec les parents est donc une bonne pratique si une justice restaurative devait voir le jour dans l'établissement.

Représentation des parents par les enseignants

Certains parents sont considérés comme fatigants, « un peu fous » (Estelle) et qui « vont tout bouffer l'énergie dont tu as besoin pour t'occuper de leur gosse » (Damien). Ceux-ci remettent en question tout ce que les professeur·e·s font dans leur classe et ne prennent pas en compte les retours : « j'ai un élève qui a un TDA qui est pas encore détecté et je sais pas pourquoi la maman fait pas les démarches, pourtant, on lui en a parlé » (Myriam). D'autres parents vont les soutenir et aller dans leur sens, ce qui va leur « simplifier la vie » (Damien). D'après Akkari & Changkakoti (2009), les enseignant·e·s perçoivent certains parents, principalement ceux des classes favorisées, comme trop exigeants et étouffants. Damien explique que « ces gens m'appelaient tout le temps, à chaque fois qu'ils arrivaient pas à micro-manager une situation avec leur gosse [...] Tu te farcis des semaines à 60 h ».

Les parents qui remettent en question les actes des enseignant·e·s sont considérés comme ne « respectant pas le métier » (Estelle). Leur comportement est expliqué par le fait qu'ils ne « se rendent pas compte » (Estelle) des difficultés auxquelles les professeur·e·s sont confronté·e·s et qu'« ils ne croient plus en l'école » (Estelle). Selon Myriam, ce ne sont qu'une « minorité de parents » qui agissent de cette manière. Les parents de classes populaires

considèreraient l'école comme ne permettant pas la promotion sociale. Les parents de classe favorisée estiment que l'école cause un « nivellement par le bas » (p. 104), et la majorité des parents la considère comme manquant d'autorité (Akkari & Changkakoti, 2009).

Pour Damien, Loïc et Zia, les parents d'élèves des classes difficiles sont considérés comme « dépassés » (Damien) par les événements car iels n'ont pas les compétences scolaires nécessaires pour aider leur enfant à l'école, ne parlent pas forcément la langue et ne se rendent pas compte de ce qu'il se passe à l'école. Selon Robert, certains parents « ne jouent pas leur rôle » et laissent trop d'autonomie à leur enfant parce qu'ils ont baissé les bras et « sont fatigués ». Pour Zia, le fait que la « situation familiale est super compliquée », empêche les parents de s'investir. L'étude d'Akkari et Changkakoti (2009) explique que les parents des classes populaires sont considérés comme « démissionnaires, inadéquats, absents » (p. 104) par les professeur·e·s.

Pour Robert, convoquer les parents permet de les faire réagir car iels n'ont pas envie de « perdre du temps à l'école » donc iels « (l)'écoutent un petit peu quand même » pour ne « pas de nouveaux perdre (leur) après-midi à monter à l'école », ce qui les incite à serrer « un peu la vis, qu'ils ne feraient pas si (il) donnai(t) simplement un petit coup de téléphone ». En outre, « ça montre quand même qu'il a quelque chose d'assez grave puisque (il) le convoque ». Pour Damien afin que ces réunions se passent bien, il est nécessaire de mettre un cadre aux parents et expliquer clairement que « c'est (lui) qui a des problèmes en classe et qu'(il) a besoin de soutien et ce qu'(il) peu(t) faire comme soutien, c'est pour le cours, mais éducativement, (il) peu(t) rien faire ».

Les enseignant·e·s interviewé·e·s n'ont pas une vision très positive des parents, ce qui pourrait impacter la collaboration et la mise en place de relations positives entre ces deux acteur·ice·s. Avoir une relation enseignant·e·s-parents positive participerait à ce que l'élève ait une plus grande estime de soi et des comportements appropriés dans le cadre scolaire (Deslandes & Jacques, 2004)

Justifications de ses actions auprès des parents

Zia communique aux parents les actions qu'elle entreprend pour améliorer le comportement de leur enfant. Elle a cependant dû faire face à des parents remettant en cause ce qu'elle mettait en œuvre, car elle n'avait « pas forcément beaucoup annoté l'élève. Et du coup, j'avais pas forcément une preuve tangible qu'il y ait un truc qui va pas [...] C'est là que je m'étais rendue compte que j'avais peut-être brûlé une étape ». Afin d'éviter les difficultés rencontrées par Zia, Myriam informe les parents des comportements de leur enfant en classe afin que lorsqu'iel est puni, iels « ne tombe(nt) pas non plus du ciel » : « “Je voulais simplement vous dire que je pense qu'il y a un jour ou l'autre, il va se faire sortir du cours de français, s'il continue comme ça. Je l'ai bien averti, mais je voulais aussi vous avertir”. Comme ça, les parents savent que y a eu beaucoup d'avertissements ». Téléphoner aux parents est nécessaire pour permettre « de résoudre l'histoire un peu mieux » d'après Loïc. Cela permet aux parents de ne pas voir que la version de l'enfant, mais également celle de l'enseignant·e. Les enseignant·e·s cherchent à instaurer le dialogue avec les parents, bien que celui-ci soit fragile. Ces discussions visent à informer les parents et à les faire adhérer à leurs actions. Cependant, il peut arriver qu'iels se retrouvent face à des parents qui expriment leur désaccord et s'opposent à la décision du·de la professeur·e (Chartier et al., 2014). Il est important pour les enseignant·e·s que les parents comprennent leurs actions. S'il s'agit ici d'expliquer les causes de potentielles punitions, le processus d'expliquer les prises de décisions aux parents serait le même dans la mise en place d'une justice restaurative. Beaucoup de communication

entre les membres de la communauté élargie, y compris les parents, sera nécessaire pour que chacun puisse faire sens des pratiques de la justice restaurative et adhérer à ce changement de philosophie.

Pour construire des liens avec les parents et un sentiment de communauté, nécessaire à la bonne mise en place d'une justice restaurative, les enseignant·e·s ont à leur disposition de nouveaux médias de communication. Myriam explique par exemple que l'application mémo, sur laquelle il y a les coordonnées des parents, lui a permis d'« enregistrer assez vite les numéros des parents ». Il faut cependant être vigilant car « c'est très facile d'être derrière son écran. Je peux être très très dure par message » (Myriam). En outre, les parents s'investissent plus directement dans les dynamiques de l'école en osant à présent téléphoner aux professeur·e·s et à la direction, par exemple pour discuter des remarques et des punitions données par l'enseignant·e, ce qui n'était pas le cas il y a plusieurs années : « il fut un temps où les parents n'osaient même pas téléphoner aux maîtres. [...] le maître avait raison. Si le maître t'a mis une claque, moi, je t'en mets deux à la maison » (Robert). Selon Arnaud, les parents remettent aussi en question les corrections des évaluations : « maintenant les parents, peut-être moins dans les classes de voie générale et plus dans les classes de voies pré gymnasiales, mettent beaucoup le nez dans les corrections, puis ils disent "mais alors pourquoi là, il a eu 2 points mon fils, moi je trouve ça très clair". Ils essayent un peu de négocier ». À l'époque, les parents n'intervenaient pas dans les établissements scolaires car la légitimité et l'autorité du corps professoral n'était pas discutée. Aujourd'hui, les attentes des parents ont augmenté, ce qui les pousse à questionner les pratiques (Tollembeck, 2009). Cette implication des parents pourrait servir de base à la construction de liens d'une communauté scolaire élargie sur laquelle fonder une justice restaurative. Les parents pourraient ainsi être à l'origine de discussions intéressantes, et non pas juste suiveurs comme auparavant, du moins comme cela transparaît dans le discours de Robert.

Justice Restaurative

Définition et lien avec leurs pratiques

Lorsque nous avons interviewé les enseignant·e·s, seuls trois d'entre eux ont donné une définition de la justice restaurative. Pour Zia, la justice restaurative permet de réparer les transgressions commises. Myriam ajoute qu'« on essaye de mettre ensemble les victimes pour qu'elles puissent aussi dire ce qu'elles ont vécu et puis qu'il y ait aussi un pardon [...] des coupables. L'idée, c'est que la justice soit pas que punitive mais justement qu'elle puisse restaurer ». Cela résonne avec la définition donnée par Payne & Welch (2015), Russell et Crocker (2016), González et al. (2019), Bruhn (2020), Mustian et al. (2022), Lustick (2021) et Seo & Kruis (2022), qui expliquent que le but de la justice restaurative est de réparer le mal commis en incluant l'offenseur·euse, l'offensé·e et la communauté. Arnaud va dans le même sens que Myriam : « est ce que c'est restauratif pour la personne qui a subi un tort, dans le sens où le tort serait réparé, ou dans le sens restauratif par rapport à celui qui a commis la faute. Dans ce sens, il aurait compris pourquoi et puis il aurait les clés pour ne plus commettre à nouveau cette faute. [...] Ils participent à la vie quand même sociale, se rendent utiles ». Le discours d'Arnaud inclut la notion d'éducation. Selon Carvajal Sánchez et Bugnion (2017), les pratiques restauratives permettent de réprimer les infractions commises, tout en amenant une dimension éducative. Celle-ci permettra par la suite à l'offenseur·euse de respecter les

normes et les règles instaurées par la société par l'apprentissage des compétences sociales, émotionnelles et civiques manquantes (Debarbieux, 2018).

Trois autres enseignant·e·s, une fois la définition de la justice restaurative donnée par les enquêteuses, on fait des liens avec leurs pratiques. Damien demande à l'élève une « rétribution où il va donner de sa personne » lorsque qu'il dérange le bon déroulement du cours. Cependant, il ne semble pas mettre en place une discussion permettant à toutes les personnes concernées de trouver ensemble les moyens de faire face aux dommages causés (Bruhn, 2020 ; Grant & al., 2022) permettant ainsi de restaurer les liens sociaux (Reimer, 2020). Il associe une autre de ses pratiques à la justice restaurative, celle de faire une pause lorsque les élèves sont fatigué·e·s : « je m'apprêtais à sortir l'artillerie et tout d'un coup, j'ai eu une épiphanie, puis j'étais fatigué, ils m'avaient beaucoup fatigué. Puis d'un coup, j'ai juste posé cette question, "vous êtes fatigués ?" Ils m'ont répondu "oui", "j'ai un deal, on va arrêter le cours pendant 10 min et je vais vous faire 2-3 tours de magie et on va se détendre, on va se reposer. Et dans 10 min on reprend le cours. Par contre, là, je vous avertis, si on reprend pas le cours, là, la colère de Dieu qui devait vous tomber dessus, elle vous tombera dessus quand même. Là, je fais plus de la justice restaurative » (Damien). Bien que ce ne soit pas vraiment une pratique restaurative, sa pratique s'inscrit dans la philosophie de la justice restaurative car elle vise à maintenir les relations sociales et permet aux élèves et à l'enseignant·e de s'engager les un·e·s envers les autres. Cet engagement mutuel permet que la dignité et les valeurs de tou·te·s soient respectées (Reimer, 2020). Robert essaie de mettre en place des actions similaires à celles de la justice restaurative. Par exemple, dans le cas de la méchanceté, il a convoqué l'offenseur·euse et l'offensé·e après le cours pour qu'ils discutent. Il explique aussi que fut un temps, lorsqu'un élève cassait du matériel, il lui était demandé de payer, ce qui permettait de réparer, mais cela a été interdit. Pour finir, l'établissement dans lequel travaille Loïc voulait mettre en place une médiation par les pair·e·s. Celle-ci consiste à ce que des « élèves viennent jouer le rôle des médiateurs pour régler des histoires entre un offenseur, un offensé, mais que ça soit géré par eux-mêmes [...] donc ils devaient être là, s'occuper de ça pendant la récréation ».

Avis positifs

Pour Myriam, Estelle et Robert, la justice restaurative est une philosophie qui pourrait être mise en place dans les écoles. Estelle ne croit pas en l'utilité des punitions, car elles ne sont ni « valorisantes », ni « productives sur le long terme », alors que la justice restaurative serait une méthode efficace pour faire face aux transgressions. Par son discours, elle met en avant le fait que les punitions ont des impacts négatifs et ne sont pas forcément efficaces. En effet, les punitions sont considérées comme des humiliations qui vont dévaloriser l'élève et ce sont ces avilissements qui peuvent pousser l'élève à transgresser davantage par la suite (Jeammet & Mingasson, 2005). Robert a constaté que prendre le statut d'offensé·e en compte permet à l'offensé·e de se sentir reconnu·e et permet, dans une certaine mesure, de faire comprendre à l'offenseur·euse l'impact de ses actes : « l'offensé était content qu'on remarque son statut d'offensé. Et l'autre, peut-être que ça a fait un tout petit déclenchement dans sa tête en disant "Ah bon quand même, je t'ai offensé vraiment" ». De plus, selon Robert, les punitions telles que copier le règlement n'ont plus de sens dans ce contexte-là, à juste titre puisqu'elles ne permettent pas à l'apprenant·e de réfléchir sur l'acte commis et d'apprendre les compétences émotionnelles, sociales et civiques qui lui manquent pour adopter le bon comportement (Debarbieux, 2018).

Avis mitigés

Damien, Zia, Loïc, Clémentine et Arnaud, bien qu'ils trouvent que la justice restaurative est une pratique intéressante, émettent des réserves. Selon Damien, la mise en place des pratiques restauratives n'est pas suffisante pour que les élèves cessent de transgresser les règles. Pour lui, elle devrait être mise en place en complément des punitions : « alors c'est pas suffisant. C'est extrêmement important, mais il y a un moment dans la vie d'un individu où la méthode plus connue est peut-être quand même plus adaptée ». Il pense que les élèves vont s'habituer à cette méthode et qu'elle finira par ne plus avoir d'impact. Il existe en effet une réticence à se détacher de la discipline punitive (Russell & Crocker, 2016) qui amène les pratiques de la justice restaurative à se mettre en place dans un contexte contraire à ses principes (Mustian et al., 2022), et ainsi à ne pas être efficaces. Puisque mettre de côté la discipline punitive effraie, il pourrait être pertinent de s'autoriser à mettre en place des punitions en complément des pratiques de justice restaurative, plutôt que l'inverse, tout en priorisant ces pratiques restauratives. Loïc craint aussi que cette pratique soit insuffisante et n'ait pas l'effet escompté : « la personne qui offense une autre personne, elle va se dire, je peux faire ce que j'ai envie parce qu'après je vais aller m'excuser, je vais aller m'expliquer, je vais aller réparer. [...] Donc quelque part, pour moi, c'est un peu facile comme démarche ». Dans le discours de nos enquêtés, nous pouvons constater qu'ils craignent que les pratiques de justice restaurative ne soient pas suffisantes pour impacter positivement les comportements des élèves. Le passage d'un système punitif à une justice restaurative est en effet un changement radical, c'est pourquoi cela prendra du temps aux acteurs scolaires de faire sens de ces situations nouvelles (Russell & Crocker, 2016).

Pour Zia et Arnaud, le système scolaire n'est pas adapté à la mise en place des pratiques de justice restaurative par manque de temps. De plus, ils ne voient pas « comment concrètement mettre en place » (Arnaud) ces pratiques, car « ça demanderait du temps » (Arnaud). Cet avis mitigé peut s'expliquer par leur crainte que le temps alloué à la justice restaurative impacte la gestion du programme scolaire (Russell & Crocker, 2016). De plus Arnaud, outre l'investissement en temps et énergie, n'est pas convaincu qu'elle impactera les comportements des élèves : « je trouve que ça prendrait trop de temps d'aller aussi loin dans la discussion et dans ce qu'on mettrait en place. [...] il va peut-être comprendre, mais il va le refaire. Donc, je sais pas. Ça prendra beaucoup de temps, d'énergie pour peut-être pas grand-chose ». Le système actuel, afin que des pratiques restauratives puissent s'épanouir dans les écoles, doit en effet subir un changement de paradigme (Bruhn, 2020), ce qui implique une réorganisation du système scolaire. Pour finir, selon Arnaud les transgressions ne sont pas suffisamment graves pour mettre en place la justice restaurative : « l'école, on n'est pas dans des cas hyper graves la plupart du temps. [...] En tout cas pour le quotidien des petites infractions au règlement de l'école, je pense qu'il y a pas besoin de faire ça », et il ne se sent « pas lésé » lorsqu'un·e élève lui « parle mal » et estime donc qu'il n'a « pas besoin que la justice restaurative répare ». Bien qu'Arnaud considère que les infractions commises ne soient pas suffisamment graves pour mettre en place des mesures de justices restauratives, 254 incidents graves ont été recensés dans le canton de Genève par le rapport SIGNA (2022). Les principaux incidents proviennent d'atteintes à autrui (SIGNA, 2022) ce qui pourrait justifier la mise en place de pratiques restauratives. En outre, les pratiques restauratives ne sont pas à utiliser seulement en cas de conflit « hyper graves », mais pour tous les petits conflits du quotidien, pour renouer la discussion, pour ne pas laisser s'envenimer une situation...

Difficulté que l'on pourrait rencontrer lors de la mise en place d'une justice restaurative

La mise en place de nouvelles pratiques n'est pas toujours évidente et les établissements scolaires peuvent faire face à des obstacles. Estelle est consciente que ce n'est pas forcément simple à réaliser, « mais qu'on peut y tendre de plus en plus ». Elle ajoute que dans « un monde idéal, c'est ce que (elle) verrai(t) ».

Pour Zia, la mise en œuvre d'une nouvelle façon de faire nécessite que la direction ait du temps, de l'énergie et ne soit pas « submergée par des problèmes administratifs ». De plus, il faut que les parents soutiennent la pratique au risque qu'ils se plaignent : « t'as des élèves qui s'amuse systématiquement à péter les pupitres, à coup de règles par fatigue, par dépit. Et il y avait un collègue qui avait dit " pas de problème, je vais aux travaux manuels avec le prof de travaux manuels et puis on va raboter le machin, on va poncer, le faire joli". Le gamin a fait, les parents ont téléphoné, "mais attendez, mais mon enfant, il est pas esclave. Il fait pas les travaux que doivent faire le service de réparation de l'état" » (Robert). Selon Robert, les pratiques restauratives devraient être adaptées à chaque situation. Pour Clémentine, il faut faire attention à garder une certaine symétrie afin qu'il n'y ait pas de rapports de forces. Pour finir, dans l'établissement de Loïc, bien qu'ils aient voulu mettre en place une médiation par les pair·e·s, celle-ci n'a pas abouti car les élèves volontaires ont eu peur d'être stigmatisé·e·s : « ils ont eu un peu peur je crois, de se faire mal voir et par ceux qui offensaient les autres d'une part, déjà de gérer cela, puis aussi de la part de tous les autres, de se faire un peu voir de travers, comme s'ils étaient un peu dissidents par rapport aux élèves ». Nos enquêté·e·s ont identifié des obstacles qui ont été documentés par la littérature lors de la mise en place de la justice restaurative dans les écoles. Le soutien de la direction est nécessaire pour la bonne mise en place des pratiques restauratives car elle permettra la mise en place de ressources, et le soutien perçu influencera positivement la vision des enseignant·e·s de ces pratiques (Mustian et al., 2022). Il est aussi nécessaire que les parents soient en accord avec les pratiques de justice restaurative pour que celles-ci puissent perdurer dans le temps (Payne & Welch, 2015). Pour finir, l'aspect de la symétrie mise en évidence par Clémentine est très important car les enseignant·e·s ont tendance à construire leur identité sur l'autorité pour tenir leur classe, et il leur est très difficile de laisser cet aspect de côté (Russell & Crocker, 2016) sachant qu'un rapport asymétrique donne l'impression aux étudiant·e·s que leur professeur·e·s ne les comprend pas, ce qui impacte le sentiment d'appartenance qui est primordial dans la justice restaurative (Lustick, 2021).

Discussion

Nous allons à présent répondre à nos questions de recherche, puis mettre en avant les difficultés rencontrées, les limites ainsi que les perspectives de notre recherche.

Retours sur nos questions de recherches

Quelle place la gestion des comportements problématiques des élèves occupe-t-elle dans le discours des enseignant·e·s ?

Tous nos enquêté·e·s ont parlé de comportements indisciplinés lorsque nous leur avons demandé de nous partager une expérience difficile. Ils font par exemple référence aux

bavardages (Myriam), au non-respect des règles (Estelle) ou à la méchanceté (Robert). Seul Loïc a commencé par parler des difficultés rencontrées avec ses collègues et la direction, pour ensuite dire que les relations sont parfois aussi difficiles avec les élèves. La gestion de ces comportements est ce qui s'est activé intuitivement lorsqu'ils parlent d'expérience difficile dans leur pratique professionnelle, même si d'autres difficultés émanent du discours de certain·e·s enseignant·e·s, comme le fait d'avoir « encore du travail » une fois rentré à la maison (Loïc). D'après l'étude de Wanlin et Crahay (2012), la difficulté n'est pas tant liée aux comportements difficiles des élèves qu'au fait que les enseignant·e·s doivent en permanence jongler avec trois dimensions pour prendre leurs décisions : la compréhension des élèves, leur participation et leurs comportements « a-scolaires ». L'une des explications possible au fait que les enseignant·e·s de notre recherche aient immédiatement fait le lien entre expérience difficile dans leur pratique et comportements problématiques des élèves, est que la gestion des comportements indisciplinés s'ajoute aux efforts simultanés pour « maintenir les élèves au travail et de déterminer le rythme de progression instructionnelle, tout en assurant un climat de classe propice à l'apprentissage » (Wanlin & Crahay, 2012, p. 32), submergeant ainsi les enseignant·e·s. Estelle parle d'ailleurs du fait de se retrouver « démuni(e) ».

Les enseignant·e·s abordent de nombreux comportements problématiques. Iels parlent de problèmes de matériel, de bavardages, d'interruptions du cours, de refus de travail, de comportements verbaux et physiques, méchants et irrespectueux. Ces comportements sont également observés dans l'étude de Sieber (2001). C'est l'accumulation de ces comportements qui semble être particulièrement difficile pour nos enquêté·e·s.

La question de la gestion des comportements problématiques occupe une place prépondérante dans ce qui est dit sur les interactions avec les parents. Si certain·e·s enseignant·e·s gardent le contact avec tous les parents, comme Myriam, la grande majorité des enquêté·e·s ne prennent contact avec les parents qu'en cas de difficultés scolaires ou comportementales. En dehors des rencontres parents-professeur·e·s organisées par l'établissement, les enseignant·e·s interagissent avec les parents au travers des annotations dans le carnet en cas de transgression minime, ou par mail ou téléphone en cas de comportement plus grave ou répété. La gestion des comportements problématiques s'étend alors en dehors de la classe puisque les enseignant·e·s disent devoir gérer certains parents fatigants ou irrespectueux. La gestion des comportements indisciplinés devient d'ailleurs source de conflit d'après Robert : « le maître avait raison. Si le maître t'as mis une claque moi je t'en mets deux à la maison. [...] Maintenant c'est fini, y a des parents qui vont à la direction, si c'est pas encore plus haut ». Cela est congruent avec ce que Tollembeck (2009) met en avant dans sa recherche : les attentes des parents ayant augmenté, ceux-ci questionnent plus les pratiques du corps enseignant.

Les discours concernant les interactions avec les autres professionnel·le·s sont également colorés par la gestion des comportements problématiques des élèves. La salle des maîtres est le lieu où les enseignant·e·s disent se libérer des tensions de la matinée et discuter de potentielles solutions à mettre en place. Plus que le côté pédagogique, c'est l'aspect gestion des comportements qui semble être l'objet des discussions en salle des maîtres. L'observation des pratiques d'échanges informels d'enseignant·e·s de primaire en salle des maîtres a révélé que 11% des discussions concernaient les pratiques d'enseignement, dont 15% se centrent sur les systèmes de régulation du comportement des élèves (Lefevre, 2010). Les discussions avec le·a maître·sse de classe tournent également beaucoup autour de la thématique de la gestion des comportements problématiques, par exemple pour organiser les sanctions (Arnaud), recevoir des conseils sur les pratiques efficaces avec une certaine classe (Myriam) ou informer des mesures prises envers des élèves (Zia). Pour Perrenoud (1999), le·a

maître·sse de classe fait office de « tour de contrôle » (p. 554) puisque l'équipe éducative se tournera assez spontanément vers ellui, car iel « sera rapidement [la personne] qui connaît le mieux ses élèves » (p. 544). Les liens avec le·la doyen·ne et la direction sont aussi empreints des questions de gestion des comportements puisqu'iels sont les derniers interlocuteurs en cas de graves problèmes de comportement.

L'importance de la gestion des comportements problématiques se retrouve également dans la manière dont les enseignant·e·s se perçoivent en tant que professionnel·le·s. Iels utilisent en effet des qualificatifs tels que « patiente » (Myriam) ou ne « punit pas beaucoup » (Arnaud). Tous ne sont cependant pas d'accord sur la place de la gestion des comportements dans leur métier : si Damien exprime qu'« une partie du travail, c'est quand même de les contrôler », Arnaud estime quant à lui qu'on « s'engage pour être enseignant, pas pour être parent de substitution ». La difficulté de cette gestion transparaît dans la vision des enseignant·e·s d'un enseignement idéal : « leur dire, voilà, tu fais ça puis qu'ils obéissent » (Myriam). Cette omniprésence dans leur discours de la dimension de la gestion de comportements indisciplinés s'accompagne d'une vision de la discipline comme une obligation. Iels se sentent « obligé·e·s de passer par là » (Myriam) sinon « tu sais pas quoi faire » (Zia). Faire de la discipline permettrait de « calmer l'élève » (Estelle), faire reprendre au cours « un peu son rythme normal » (Robert) et est parfois un gain d'ordre « énergétique » (Damien).

Mais si la gestion des comportements problématiques prend une place importante dans leur discours, elle n'est cependant pas seule. En effet, tout ce qui touche à l'interaction avec les élèves, que ce soit positif ou négatif, ressort des discours. Iels parlent par exemple des comportements positifs lors des sorties : « ils sont venus même s'asseoir par terre dans le tram pour être à côté de nous » (Estelle) et de l'importance du lien avec les élèves. Nous disions tout à l'heure que les enseignant·e·s faisaient référence aux comportements indisciplinés des élèves pour nous parler d'une expérience difficile. Mais les expériences positives se font aussi au contact des élèves, parfois même au contact de ces élèves jugés « difficiles ». Clémentine raconte par exemple qu'une expérience particulièrement positive pour elle fut de voir deux élèves jugés difficiles prendre plaisir à écouter la musique classique qu'elle leur proposait. De plus, les élèves jugés « difficiles » sont apprécié·e·s par certain·e·s enseignant·e·s malgré les difficultés liées à la gestion des comportements : « j'aime ces élèves un peu compliqués. Je trouve qu'ils sont plus riches. C'est eux qui ont des choses à raconter, qui ont vécu et moi, c'est ce que je préfère. Mais c'est plus compliqué mais c'est ceux que je préfère » (Estelle). En outre, la diversité des élèves est le côté « agréable » pour Loïc car, comme cela, il n'a « jamais eu l'impression d'enseigner la même chose ».

Comment les enseignant.e.s des écoles vaudoises et genevoises perçoivent-iels la dimension de la « gestion de classe » ?

Les enquêté·e·s perçoivent le climat de classe comme une dimension importante car iels observent que dans un climat positif, les élèves sont plus engagés dans leurs apprentissages, ce que mettent également en évidence les études de Rimm-Kaufman et Sandilos (2011) et Bennacer (2005). Un climat délétère impacte négativement la motivation des élèves à travailler et des enseignant·e·s à donner leur cours (Loïc). Un climat « tendu » est perçu comme amenant plus facilement à des comportements indisciplinés (Clémentine, Arnaud), ce que montre également Ayral (2011). Il y a également plus d'absences dans les classes où le climat est négatif (Arnaud), ce que confirme l'étude de Calp (2020).

Le climat de classe est perçu comme une dimension primordiale pour les enseignant·e·s, et comme une dimension qui « se développe » (Zia) bien que « ça prend pas mal de temps » (Arnaud). Les enseignant·e·s sentent donc avoir un certain pouvoir d'action sur la qualité du climat de classe. Robert estime cependant qu'il ne peut pas « assurer » « une ambiance de classe », car il ne sait jamais ce qui va « rentre(r) dans la salle », montrant qu'il conçoit le climat de classe comme dépendant des vécus personnels de chacun, et non pas influencé uniquement par ce qui se joue en classe.

Pour les enquêté·e·s, le climat de classe est intimement lié à la relation qu'ils ont avec les élèves, ce qui fait écho à l'importance que donne Bressoud (2021) à la qualité des relations développées entre les élèves et avec l'enseignant·e dans sa définition du climat de classe. Une relation de confiance avec les élèves est ressentie comme la base pour la mise au travail de ceux-ci (Myriam, Clémentine, Estelle), pour faire de la discipline (Myriam, Zia, Estelle), ainsi que pour le bien-être de l'enseignant·e (Arnaud, Loïc, Robert, Damien, Estelle). La dernière dimension se retrouve dans l'étude Espinosa et al. (2023). Ces relations avec les élèves sont perçues comme pouvant se développer, ce que confirment Gehlbach et al. (2012), mais comme étant, également, tributaires des affinités naturellement présentes (Zia, Loïc, Arnaud, Estelle), ainsi que du bon vouloir et des capacités des élèves (Clémentine, Arnaud, Robert). Les enseignant·e·s se sentent partiellement capables d'agir sur le climat de classe et de le « gérer », en s'appuyant sur les liens avec les élèves.

Les relations avec l'enseignant·e et entre les élèves, ainsi que la présence d'un cadre, sont perçues comme des dimensions primordiales à prendre en compte dans la gestion de classe. Pour Damien, l'un des rôles de l'enseignant·e est de « contrôler la classe ». Les enseignant·e·s expliquent l'importance d'avoir des règles claires pour ne pas perdre la main sur la classe et se laisser dépasser (Damien), mais également pour le bien-être des élèves (Loïc). Les adolescent·e·s ont en effet besoin de sentir qu'il existe certaines limites (Gill & Malchelosse, 2022). Dans l'étude de Massé et al. (2020), les enseignant·e·s rapportent également établir des règles, consignes et routines claires comme stratégie proactive.

Le lien avec les parents joue également un rôle dans la gestion de classe en ce que l'élève se rend compte que l'enseignant·e et les parents communiquent (Myriam). Si l'élève peut se sentir « trahi » (Zia), cela a généralement un impact sur ses comportements, car il se rend compte que les conséquences de son acte ne se limitent pas à la sphère scolaire. Cette communication est donc vue comme importante et à développer.

Si les enseignant·e·s nous ont fait part de dimensions sur lesquelles ils leur paraît important d'agir, ils parlent également d'éléments indépendants de leur volonté impactant le climat de classe. Sont évoqués le genre et le vécu personnel des enseignant·e·s et des élèves, les caractéristiques propres à l'établissement et la classe, la matière enseignée, le contexte temporel et la spécificité de la période de l'adolescence. L'étude de Massé et al. (2020) confirme que les caractéristiques de l'enseignant·e, comme le temps d'enseignement et le genre, influencent l'utilisation de certaines pratiques de gestion de classe. Par exemple, les enseignant·e·s qui exercent depuis plus longtemps ont plus recours à l'établissement de règles, consignes et routines. Les caractéristiques des élèves de la classe ont également un impact sur les pratiques de gestion de classe : plus il y a d'élèves présentant des difficultés comportementales dans la classe, plus les enseignant·e·s indiquent avoir recours à des « conséquences moins recommandées » (Massé et al., 2020, p. 72). En revanche, ils ne trouvent pas de lien significatif entre pratiques de gestion de classe et type d'établissement. Leur étude montre également que les enseignant·e·s qui ont le plus participé à des plans d'intervention sont ceux qui utilisent le plus de pratiques de gestion de classe recommandées, comme les pratiques d'autorégulation. Si certain·e·s enseignant·e·s de notre recherche ont

suivi des formations, iels ne nous ont pas fait part de l'impact ressenti de celles-ci sur leurs pratiques.

Comment donnent-iels du sens à leurs pratiques ?

Les enseignant·e·s font appel à plusieurs images pour donner du sens à leurs pratiques. La métaphore qui a été la plus utilisée est celle du théâtre. Iels parlent du fait de se mettre « en scène » (Robert), car iels sont face à un « public » (Robert, Zia, Clémentine) d'élèves. Pour que le cours se déroule de manière positive, tant au niveau des apprentissages que des comportements, les enseignant·e·s parlent de devoir entrer dans leur « rôle » d'enseignant·e·s pour que les élèves entrent dans leur « rôle » d'élève, ou au contraire, pour Estelle et Myriam, de ne pas jouer un rôle et rester « authentique » (Myriam). Dans l'enseignement, il y a « vraiment là une part de théâtre » d'après Damien. L'image du combat est également évoquée par les enseignant·e·s lorsqu'ils font référence à la dimension de la gestion de classe. Iels parlent de « duel » (Clémentine) et de devoir parfois « (s)e battre » (Damien), montrant ainsi qu'ils perçoivent les dynamiques en classe comme mettant à jour des gagnants, mais également des perdants. Pour être « gagnant » de l'échange, iels font appel à cette posture théâtrale : « tenir la scène. Si tu tiens pas le public, il t'échappe et il fait ce qu'il veut quoi » (Robert). D'autres expressions imagées ont été utilisées de manière isolée par les enseignant·e·s, mais c'est celle de Robert qui a particulièrement retenu notre attention. Il parle de l'influence du « sac à dos » que chacun·e porte, c'est-à-dire le poids de son vécu sur le climat de classe. Ce sac à dos est difficile à poser et impacte « l'ambiance de classe ». Les images auxquelles les enseignant·e·s font appel mettent en lumière une certaine manière de percevoir leur pratique et les interactions qu'ils vivent au quotidien. Nous avons trouvé peu de recherches s'intéressant aux métaphores utilisées dans le discours des enseignant·e·s. Nous avons tout de même trouvé intéressant, dans l'étude d'Alin et Tochon (2004) interrogeant le rôle des métaphores dans la construction identitaire des enseignant·e·s de sport en France, de retrouver l'utilisation de la métaphore du combat. Si nos enquêté·e·s parlent de « combat » entre eux et les élèves, les enseignant·e·s de l'étude d'Alin et Tochon (2004) parlent aussi bien de « combat » comme mission pour « armer les élèves face aux risques de la vie » (p. 45) que lorsqu'ils se sentent « agressés » (p. 51).

Le sens donné à l'expérience se laisse également saisir à travers les questions rhétoriques, telles que « tu veux faire quoi ? » posée par Robert pour faire part de son sentiment d'impuissance. Le champ lexical utilisé est également révélateur, comme pour Estelle qui dit ne pas vouloir s'« infliger » de relations conflictuelles avec les parents en étant trop stricte avec leurs enfants. Ces analyses nous permettent de faire ressortir des discours des enseignant·e·s un certain sentiment d'impuissance, une certaine perception de perte de contrôle, une sensation de fatigue qu'ils craignent, du stress, ressentis aussi retrouvés dans l'étude de Coslin (2009), mais également du plaisir et de la reconnaissance.

Les champs lexicaux, questions rhétoriques et métaphores utilisées nous ont permis de comprendre un peu mieux comment les enseignant·e·s donnent du sens à leurs pratiques, car « ce que les acteurs en situation d'entretien disent d'eux-mêmes ne se laisse jamais saisir de lui-même » (Charmillot & Dayer, 2007, p. 137).

Quelles mesures sont mises en place par les enseignant·e·s concernant la gestion de classe ?

Attitudes pour prévenir les dérapages en classe

Nos enquêté·e·s ont développé plusieurs attitudes pour faire face aux dérapages des élèves. Iels vont utiliser l'humour pour désamorcer certaines situations, et sont conscients qu'il est nécessaire que cela aille dans les deux sens. Pour Hammouche (2016), l'humour permet de recadrer l'élève en douceur, bien qu'il puisse engendrer quelques dérapages humoristiques et déstabiliser les postures de chacun·e par la création de tensions.

Les professeur·e·s évitent d'entrer en confrontation avec les élèves et gardent leur calme pour désamorcer un comportement et leur donner la possibilité de continuer leur cours. Cela leur permet aussi de se concentrer sur les élèves qui travaillent, mais iels doivent être vigilant·e·s à rester crédibles. Ce sont des « stratégies de négociation » d'après l'étude de Wanlin & Crahay (2012). Celles-ci permettent à l'enseignant·e de faire en sorte que l'élève ne se braque pas et qu'il n'y ait pas d'escalade dans les comportements.

Les enseignant·e·s vont énormément observer ce qui se passe en classe. Cela leur permet de se rendre compte de l'état de concentration et de fatigue des élèves, et d'avoir un aperçu de la dynamique de classe. Observer leur permet d'adapter leurs cours et prévenir ainsi les risques d'apparition de comportements prohibés. Damien explique l'importance que le cours soit bien préparé pour pouvoir y être attentif, comme le préconisent Pelletier et Jutras (2008) pour être disponible pour ajuster progressivement ses actions face à un comportement indiscipliné. Berger et Girardet (2016), ainsi que Pelletier et Jutras (2008), expliquent qu'avoir conscience de ce qui se passe continuellement dans son environnement est un concept nommé « withitness ». Observer leur permet d'obtenir des informations, grâce auxquelles iels prennent une décision et agissent (Wanlin & Crahay ; 2012).

Pour finir, les enseignant·e·s mettent en avant l'importance d'être explicite dans leurs attentes, en termes de comportement et d'apprentissage, tout en étant exigeant. Pour cela, iels adoptent une posture ferme et ne reviennent pas sur leurs paroles. Bien qu'iels aient développé ces attitudes, les professeur·e·s expliquent qu'il est nécessaire de trouver un équilibre entre la bienveillance, la proximité, la sévérité et l'exigence, mais celui-ci n'est pas facile à atteindre. Antonietti et Guerra (2017) mettent en garde sur l'importance que l'exigence soit adaptée au niveau et à la disponibilité intellectuelle des élèves. Dans le cas contraire, il y a un risque que l'autorité des enseignant·e·s ne soit pas respectée.

Techniques pour prévenir les dérapages en classe

Une première méthode consiste à gérer l'entrée en classe, comme cela est ritualisé dans de nombreux établissements scolaires. D'après les professeur·e·s, le rituel dans lequel les élèves, une fois rentré·e·s dans la classe, vont se mettre debout derrière leur chaise, leur permet de mettre de côté leurs problèmes (familiaux, amicaux...) et être ainsi disposé à entreprendre des apprentissages. Certain·e·s professeur·e·s leurs laissent aussi un temps de discussion en début de cours pour que les tensions ayant émergé à la pause diminuent. Bien que ça n'ait pas encore été mis en place par nos enquêté·e·s, l'un d'eux évoque son intérêt à faire des mouvements permettant aux élèves de libérer le vécu émotionnel en début d'heure. D'après l'étude de Wanlin et Crahay (2012), les transitions sont un moment durant lequel la probabilité que des comportements inadaptés surviennent augmente, ce qui explique pourquoi nos enquêté·e·s accordent de l'importance à ces rituels.

Afin que les cours se passent bien, les enseignant·e·s expliquent qu'il est important de gérer le rythme. Certain·e·s évaluent régulièrement les élèves, avec le droit aux documents, pour stimuler les étudiant·e·s à s'investir dans le cours, car les efforts fournis sont immédiatement récompensés par le bon résultat obtenu. Une autre pratique est de laisser les élèves travailler en autonomie et, une fois la tâche effectuée, faire l'activité de leur choix. Cela permet à l'enseignant·e de passer dans les rangs en prenant du temps avec chacun·e. Certain·e·s professeur·e·s favorisent les travaux en groupe pour développer l'autonomie et la collaboration. Selon Berger et Girardet (2016) la première méthode s'appuie sur la motivation extrinsèque des élèves par l'utilisation de récompenses et est une pratique plus contrôlante. Pour la deuxième et troisième techniques, ce sont l'autonomie, l'assurance et la prise de responsabilité qui sont favorisées. Ces stratégies se rapprochent de la « stratégie de réorganisation structurelle avec négociation » (Wanlin et Crahay, 2012, p. 28) qui consiste à mettre en place des agencements structurels permettant que le format du cours soit présenté différemment.

Les enseignant·e·s adaptent leurs activités d'enseignement afin de gérer au mieux leur classe et faire en sorte que les élèves entrent dans les apprentissages. Pour ce faire, ils passent par la lecture à haute voix, des travaux pratiques, des activités ludiques, s'appuient sur les intérêts des élèves, sont clairs sur leurs attentes et mettent à disposition d'anciennes épreuves pour s'entraîner. D'après l'étude de Berger & Girardet (2016), les pratiques mises en place pour gérer la classe influencent le type de motivation des élèves, ce qui va impacter leur engagement, leur bien-être en classe et leurs apprentissages. Certain·e·s enseignant·e·s proposent de nouvelles tâches, ce qui leur permet de retrouver l'attention des élèves (Poymiro & Vannereau, 2021). Clémentine adapte le contenu des exercices, donne les corrigés et permet aux élèves d'avancer à leur rythme. Selon l'étude de Wanlin & Crahay (2012), les aménagements sont mis en place en fonction des croyances des professeur·e·s.

Les professeur·e·s font en sorte que les élèves conscientisent et appliquent les différentes règles scolaires. Zia met en place des objectifs, permettant aux élèves d'acquérir progressivement les comportements attendus dans le cadre scolaire. La majorité des enseignant·e·s informe les apprenant·e·s, dès le début de l'année, des règles à respecter, au lieu d'explicitement tous les comportements appropriés. Selon l'étude de Maulini (2017) (d'après Mettraux & Müller, 2021), un interdit est plus efficace qu'une liste d'obligations. Robert estime que faire signer une charte à tout·e·s les apprenant·e·s en début d'année leur permettrait de conscientiser les règles.

Pour finir, afin de prévenir les dérapages, ils vont séparer les élèves perturbateurs et laisser les étudiant·e·s faire des choix entre deux options acceptables pour l'enseignant·e. En séparant les apprenant·e·s ayant des problèmes de discipline, les enseignant·e·s utilisent la « stratégie de réorganisation sociale », ce qui leur permet de réorganiser l'emplacement des élèves en prenant en compte leurs besoins personnels et psychologiques (Wanlin & Crahay, 2012). Laisser l'élève faire un choix éviterait à l'enseignant·e et à l'étudiant·e d'entrer en conflit.

Par ces techniques, nous pouvons constater que les enseignant·e·s utilisent deux formes de gestion de discipline permettant de prévenir les comportements transgressifs : la gestion préventive et la gestion organisationnelle, car ceux-ci discutent avec leurs élèves des règles qui doivent être respectées au cours de l'année, ils organisent spatialement leur classe et temporellement leur cours afin de motiver et engager les élèves dans les tâches scolaires (Sieber, 2001).

Mise en place d'une bonne relation avec les élèves

Les enseignant·e·s instaurent une bonne relation avec leurs élèves grâce à plusieurs pratiques. Iels commencent par apprendre à connaître leurs étudiant·e·s : connaître leurs prénoms (Zia, Damien), discuter avec eux et leur poser des questions (Arnaud, Myriam), trouver des points communs (Arnaud). Certain·e·s empiètent même sur le programme s'ils estiment que c'est nécessaire (Damien) et se concentrent sur les qualités de l'élève. Dans l'étude de Calp (2020), afin de créer une relation positive avec les étudiant·e·s, il est recommandé aux enseignant·e·s de s'intéresser à l'élève au-delà des dimensions scolaires.

Les enseignant·e·s prennent du temps individuellement avec chaque élève, car le lien individuel permettrait de faire de la discipline et d'avoir de l'autorité « naturelle » (Clémentine). Iels passent dans les rangs pour soutenir les apprentissages et montrer qu'ils considèrent les élèves comme des individus à part entière. Dans l'étude d'Espinosa et al. (2023), les enseignant·e·s trouvent important d'être physiquement proches de leurs élèves afin que ceux-ci se sentent heureux, bien reçu·e·s et estimé·e·s. Ce lien individuel se crée aussi dans les couloirs, lors de discussions informelles et lors d'un échange de regard (Clémentine). Selon Rimm-Kaufman et Sandilos (2011), ce sont toutes ces actions qui permettent d'établir une relation positive.

La création d'une relation positive passe aussi par le respect, la considération et les gentils gestes. Les enseignant·e·s sont bienveillant·e·s (Damien), veillent à leur vocabulaire (Loïc) et font comprendre aux étudiant·e·s qu'ils sont des alliés (Damien). D'après les études de Calp (2020) et Rimm-Kaufman et Sandilos (2011), le respect joue un rôle important dans la création de relations positives entre les élèves et les enseignant·e·s.

Les professeur·e·s valorisent leurs élèves et montrent qu'ils sont content·e·s d'eux. Certain·e·s appuient sur les qualités des élèves pour réassurer le lien lorsqu'ils ont une remarque négative à faire. D'après l'étude de Borloz (2015), la valorisation peut être un outil pour promouvoir le développement de la personnalité équilibrée des élèves. Les enseignant·e·s, en montrant à leurs élèves qu'ils sont heureux d'être avec eux et qu'ils les apprécient, favorisent l'instauration d'une relation et d'une communication positive.

L'écoute et la communication sont deux autres méthodes mobilisées pour favoriser le bien-être des élèves. Iels communiquent avec leurs étudiant·e·s en verbalisant et en les questionnant sur ce qui ne va pas. Selon l'étude de Calp (2020), prendre en compte les émotions, être empathique et à l'écoute sont des éléments nécessaires à la création d'une bonne relation et d'un climat bienveillant. Duval et al. (2016) ajoutent qu'une bonne communication favorise un climat scolaire positif.

Outils pour gérer les problèmes de discipline

Nos enquêté·e·s prennent une certaine posture lorsqu'ils font face à des problèmes de discipline et mettent en place une gestion réactive de la discipline (Sieber, 2001). Lorsqu'ils font des remarques, iels essaient de s'y tenir et de ne pas céder. Certain·e·s élèvent la voix pour ramener le calme. Certain·e·s attendent la fin du cours pour discuter avec l'élève afin de comprendre les raisons de son comportement. D'après l'étude de Mettraux et Müller (2021), il est important que les professeur·e·s comprennent pourquoi l'étudiant a transgressé les règles avant de réagir, car cela lui permettra de réfléchir aux conséquences qu'il souhaite administrer à l'élève.

Les enseignant·e·s ont recours aux punitions et aux sanctions. Nous avons constaté que la majorité de nos enquêté·e·s les considèrent comme des synonymes ou considèrent que la punition est une forme de sanction. Afin de faire face aux comportements indisciplinés, iels

utilisent les punitions suivantes : annotations dans le carnet, lignes à recopier et exercices. Iels sortent parfois les élèves dans le couloir ou les renvoient. Iels ont aussi recours aux sanctions telles que les travaux réflexifs et les lettres d'excuses. Avant de sanctionner, ceux-ci commencent par avertir les élèves. Lorsqu'ils sanctionnent, iels prennent le temps de discuter avec l'étudiant·e afin qu'il comprenne pourquoi il a été sanctionné·e. Certain·e·s enseignant·e·s sanctionnent ou punissent directement, mais peuvent réviser leur décision par la suite, alors que d'autres remettent le choix de la sanction ou punition à plus tard. Afin que les élèves sachent à quoi s'attendre, la majorité des enseignant·e·s explicitent quels sont les comportements interdits en classe. Les autres les explicitent au fur et à mesure que les actes transgressifs apparaissent. Iels expliquent que les règles scolaires se rappellent tout au long de l'année. Les enseignant·e·s de notre recherche se rendent compte de l'importance de la justice pour les élèves et essaient d'être le plus juste possible, bien qu'ils aient conscience qu'il est difficile, voire impossible, d'être entièrement juste. Certain·e·s professeur·e·s différencient les sanctions ou punitions en fonction de si l'élève est considéré·e comme problématique ou s'il a des besoins éducatifs particuliers. Le contexte d'apparition du comportement prohibé impacte aussi le type de sanction ou punition donnée. Les autres professeur·e·s tentent de ne pas les différencier ou font en sorte que les élèves ne s'aperçoivent pas qu'il y ait de la différenciation afin qu'ils ne ressentent pas d'injustice.

Nous pouvons constater que le système scolaire est en train de passer progressivement de la punition à la sanction éducative. La fin politique est suivie par les enseignant·e·s car iels rappellent les différentes règles à respecter (Antonietti & Guerra, 2017 ; Delli Gatti & Vigilante, 2014). La fin éthique est partiellement observée, car seules les lettres d'excuses et les travaux réflexifs permettent à l'élève de se questionner sur les actes commis (Helfter, 2005 ; Prairat, 1999) et prendre conscience de l'impact de son comportement sur la communauté (Helfter, 2005 ; Prairat, 2023). Seule la pratique de la lettre d'excuse suit l'objectif de la fin sociale ou psychologique en permettant à l'offenseur de restaurer les liens sociaux qui ont été abîmés (Antonietti & Guerra, 2017 ; Helfter, 2005 ; Fuchs, 2020 ; Prairat, 2003). Lorsque les enseignant·e·s punissent ou sanctionnent, iels suivent les règles de proportionnalité et de gradation, car iels commencent par avertir l'élève, puis l'annoter, et enfin le·la sanctionner/punir. Le renvoi est uniquement utilisé lorsqu'il y a un comportement grave ou lorsque l'élève continue son comportement malgré les remarques ou les punitions/sanctions données précédemment (Antonietti & Guerra, 2017 ; Ayral, 2011 ; Prairat, 2011). La règle de sérénité est suivie par certain·e·s professeur·e·s car ceux-ci restent calme et remettent à plus tard la sanction afin de pouvoir prendre du recul sur la situation (Antonietti & Guerra, 2017). De plus, certains principes de la sanction éducative sont observés comme le principe d'individualisation ou de signification, car les enseignant·e·s ne donnent plus de punition collective et sanctionnent/punissent individuellement (Antonietti & Guerra, 2017 ; Prairat, 2003 ; Pithon & Barrandon, 2007). Le principe d'objectivation est suivi, car ce sont les écarts aux règles qui sont sanctionnés et non pas l'individu (Delli Gatti & Vigilante, 2014 ; Pithon & Barrandon, 2007 ; Prairat, 1999 ; Prairat, 2003). Le principe de l'égalité est suivi, car les enseignant·e·s expliquent en début ou en cours d'année les comportements interdits (Ayral, 2011). Les principes de privation et de socialisation ne sont pas totalement observés car certaines pratiques humiliantes telles que l'exclusion sont encore utilisées (Pithon & Barrandon, 2007) et l'acte transgressif n'est que rarement accompagné d'une réparation de la part du coupable envers la ou les personnes lésées (Fuchs ; 2020 ; Prairat, 2003). La première exigence dont parle Prairat (1999), à savoir prendre en compte le contexte et les raisons d'un comportement avant de donner une sanction, est partiellement observée car les enseignant·e·s vont tout de même majoritairement punir au lieu de sanctionner l'élève

(Antonietti & Guerra, 2017 ; Prairat, 1999). En revanche, la seconde exigence, celle d'expliciter la sanction, est souvent mentionnée par les enseignant·e·s qui vont discuter avec l'élève afin que celui-ci comprenne pourquoi iel a été puni·e (Antonietti & Guerra, 2017 ; Prairat, 1999 ; Prairat, 2011). Nos résultats vont dans le sens de l'étude d'Antonietti et Guerra (2017) qui mettent en avant que les professeur·e·s sont à la fois dans le registre de la sanction éducative et de la punition car les fins, les principes et les règles ne sont pas toutes pratiquées.

Les principes relevant de la justice restaurative sont-ils connus et/ou mobilisés par les enseignant·e·s ? Qu'en pensent-iels ?

Nos enquêté·e·s n'avaient pas tous entendu parler de la justice restaurative. Seul·e·s trois professeur·e·s, ayant tou·te·s moins de 20 ans de métier, connaissaient en partie ses principes. Une fois définie à tous les participant·e·s, certain·e·s avaient un avis favorable sur la mise en place de la justice restaurative, alors que d'autres étaient plus mitigé·e·s. Ceux avec un avis positif mettent en avant l'importance de permettre à l'offensé·e de se sentir reconnu·e, tout en faisant comprendre à l'offenseur·euse l'impact de ses actes. Les pratiques de justice restaurative seraient considérées comme une bonne alternative aux punitions qui sont vues comme dépréciatives et n'ayant pas d'effet à long terme. Les enseignant·e·s qui ont un avis mitigé expliquent que c'est une bonne pratique, mais que celle-ci n'est pas suffisante pour que les élèves cessent de transgresser les règles et qu'il faudrait la mettre en place en complément des punitions. Ce discours est en adéquation avec l'étude de Russell et Crocker (2016) qui montre une tension entre l'envie de mettre en place une justice restaurative et une réticence à mettre de côté la discipline punitive. Ce changement de paradigme pourrait rendre les professeur·e·s impuissant·e·s, démuni·e·s et dépassé·e·s, car ceux-ci ne pourraient plus faire recours aux punitions, menaces et exclusion pour faire régner l'ordre et la discipline dans leur classe (Bruhn, 2020). Certain·e·s enseignant·e·s pensent que la structure actuelle de l'école n'est pas adaptée (Zia) et que les comportements transgressifs des élèves ne sont pas suffisamment graves (Arnaud) pour mettre en place les pratiques de justice restaurative. Certain·e·s mettent en avant que sa mise en place prendrait énormément de temps et d'énergie, ce qui est en accord avec l'étude de Grant et al. (2022) qui met en lumière l'engagement considérable, aussi bien en temps qu'en énergie, qui est demandé aux enseignant·e·s.

Dans le cas où un établissement scolaire se lancerait dans la mise en place des pratiques de justice restaurative, plusieurs difficultés ont été identifiées par les enquêté·e·s. Certain·e·s enseignant·e·s mettent en avant qu'il est nécessaire que la direction s'implique et qu'elle ait le temps nécessaire pour la mettre en place. D'après l'étude de Mustian et al. (2022), pour que la justice restaurative ait des effets, il est nécessaire que celle-ci soit mise en place à toutes les échelles et de façon continue. Les professeur·e·s mettent en lumière qu'il est important que les parents soutiennent la pratique, car dans le cas contraire, il y a un risque que ceux-ci se plaignent. Selon l'étude de Payne et Welch (2015), pour que les pratiques de justice restaurative puissent s'implanter, il faut qu'il y ait un changement de paradigme dans toute la communauté scolaire, y compris chez les parents. Pour Clémentine, il faut faire attention aux situations d'asymétries. Pour les éviter, Mustian et al. (2022) proposent que les pratiques de justice restaurative, comme les cercles de parole, ne soient pas dirigées par une personne qui incarne l'autorité, mais mises en place par un·e individu·e qui incarne les valeurs de la justice restaurative. Lustick (2021) ajoute que cette asymétrie peut pousser les élèves à penser que les professeur·e·s ne les comprennent pas. Pour finir deux autres obstacles ont été identifiés par les enseignant·e·s. Le premier est la mise en place de pratiques isolées qui

n'aboutissent pas, comme nous avons pu le voir dans l'établissement de Loïc avec la médiation par les pair·e·s. D'après l'étude de González et al. (2019), il est nécessaire que les pratiques de justice restaurative soient mises en place à l'échelle de l'école, car les pratiques isolées risquent d'être abandonnées. Le second obstacle est en lien avec la vision qu'ont les enseignant·e·s des sanctions pédagogiques. Certain·e·s ont le sentiment qu'elles n'ont pas d'effet sur les élèves (Loïc, Zia), que les travaux de réflexion et les lettres d'excuses ne sont pas honnêtes (Arnaud) et que les sanctions éducatives demandent du temps à corriger (Clémentine). Cette vision de la sanction pédagogique peut poser problème car, dans les pratiques de justice restaurative, les enseignant·e·s ne peuvent plus faire recours aux punitions et doivent mettre en place des sanctions pédagogiques (Bruhn, 2020). Étant donné que certain·e·s ne voient pas les punitions pédagogiques comme ayant un impact positif sur les comportements des élèves perturbateur·ice·s, il est possible que ceux-ci ne veuillent pas utiliser cet outil lorsqu'ils se retrouveront face à une transgression (Mettraux & Müller, 2021).

Nous avons constaté que les enseignant·e·s font recours à des pratiques de justice restaurative sans que ceux-ci les identifient comme telles. Une des pratiques est la médiation (Payne & Welch, 2015 ; Russell & Crocker, 2016 ; González et al., 2019 ; Mustian, et al., 2022 ; Lustick, 2021 ; Seo & Kruis, 2022). Dans certains établissements de nos enquêté·e·s, celle-ci est mise en place lorsqu'il y a des tensions entre élèves ou professeur·e·s, ou entre un·e élève et un·e enseignant·e. Dans certains établissements, ce sont des intervenant·e·s externes alors que dans d'autres ce sont des enseignant·e·s de l'école qui ont été formé·e·s. D'après l'étude de Jaquemet (2020), lorsque le·la médiateur·ice est un·e enseignant·e, une méfiance de la part des élèves à parler de leurs problèmes peut survenir, car ils craignent que l'impartialité ne soit pas respectée. Les médiateur·ice·s ont pour but de faire discuter les élèves, d'instaurer des valeurs et des notions qui permettent de vivre ensemble. Selon Carvajal Sánchez et Bugnion (2017), la médiation a pour but que les transgressions commises soient désapprouvées et d'apporter une dimension éducative afin que l'élève ne transgresse plus les règles. Les médiations devraient permettre à l'offenseur·euse de réparer l'acte commis, cependant nous ne savons pas si une réparation a lieu au sein des médiations mises en place dans les établissements scolaires de nos enquêté·e·s. Robert ne fait pas appel à un·e médiateur·ice, mais convoque l'offenseur·euse et l'offensé·e afin qu'ils puissent discuter. Une seconde pratique qui pourrait se retrouver dans la justice restaurative est le programme de lutte contre le harcèlement. C'est une méthode qui part de la médiation et qui consiste à discuter avec l'élève harcelé·e, si celui-ci le souhaite. Dans le cas où la victime en parlerait, le·la harceleur·euse sera convoqué·e et les médiateur·ice·s discuteront avec ellui, en lui expliquant les raisons pour lesquelles iel a été convoqué·e. Pour finir, nous avons pu constater que les enseignant·e·s portent une attention toute particulière à la création du lien et à son maintien. Le lien fait partie intégrante de la philosophie de la justice restaurative, car elle a pour but de construire, maintenir et réparer les relations sociales entre les élèves, mais également avec les différent·e·s professionnel·le·s scolaires (Reimer, 2020). De plus, le développement de relations de confiance au sein de l'établissement scolaire améliore la connectivité scolaire (González & al., 2019).

Limites de notre recherche

Bien que nous ayons eu à cœur de mener du mieux possible notre recherche, celle-ci comporte tout de même quelques biais. Tout d'abord, nous avons eu comme ambition d'adopter une posture se trouvant dans la logique de la découverte, c'est-à-dire inductive en partant du terrain, et de ne pas chercher à trouver quelque chose de précis dans le discours

des enseignant·e·s. Cependant, avant de faire passer les entretiens, nous avons toutes les deux beaucoup lu sur le sujet, notamment pour construire la revue de la littérature. Il est probable qu'inconsciemment nous ayons, durant les entretiens, projeté une certaine manière de voir le monde par nos postures, timbres de voix, mimiques, ainsi que dans la rédaction des résultats, en voyant certains aspects du discours des enseignant·e·s comme plus saillants que d'autres. Pour Bourdieu (1993), il est nécessaire de connaître le contexte, car « c'est seulement lorsqu'elle s'appuie sur une connaissance préalable des réalités que la recherche peut faire surgir les réalités qu'elle entend enregistrer » (p. 916). En outre, nous avons montré un intérêt certain, notamment par nos questions, pour la gestion des comportements indisciplinés. Il est possible que les personnes interviewé·e·s aient cherché à coller à l'image de ce que nous semblions attendre en tant que chercheuses (Bourdieu, 1993) et que la place de la gestion des comportements problématiques dans leurs discours soit plus importante que dans un autre contexte.

Un autre élément pouvant représenter une limite de notre travail est le contexte de production d'un de nos entretiens. Durant l'entretien avec Loïc, une autre ancienne élève de l'enseignant était présente, celui-ci ayant accepté de participer à notre recherche notamment car il se réjouissait de revoir et prendre des nouvelles de ses anciennes élèves. À quelques reprises, cette ancienne élève a posé des questions. Ses interventions ont été codées AE, pour ancienne élève, pour les différencier de celles de l'étudiante chercheuse. N'ayant pas été sensibilisée aux thématiques de la recherche compréhensive et de l'entretien, les propos de cette ancienne élève ont pu amener des expressions auxquelles l'enseignant n'avait de lui-même pas fait appel dans son discours, comme l'expression « enfant roi ». Si Loïc était d'accord avec ce qui était avancé, « bah si [...] Moi, j'ai l'impression quand même », nous avons tout de même été vigilantes dans l'analyse des résultats à ne pas prêter des expressions et idées à Loïc qui émanaient dans ce contexte des interventions de l'ancienne élève. En outre, si la personne interviewée s'approprie l'« offre de sens » (Glady, 2008) qui lui est faite durant l'entretien, le cours de son discours peut s'en trouver changé. Il est cependant important de rappeler que chaque entretien s'inscrit dans un contexte différent et, puisque le discours se co-construit, amène nécessairement à un matériau empreint de divers éléments. L'entretien avec Myriam s'est par exemple déroulé en présence de ses enfants, interrompant parfois le cours de la discussion. Ces interruptions, bien que minimales, ont influencé le cours de la parole et de la réflexion de Myriam qui devait reprendre son discours après s'être interrompue.

Durant la rédaction de nos résultats, nous nous sommes heurtées à la difficulté de ne souvent pas savoir quel terme utiliser entre « punition » et « sanction ». La majorité de nos enquêté·e·s utilisaient ces termes comme synonymes, alors que nous avons établi une différence dans notre cadre théorique. L'objectif de notre recherche est de donner la parole aux enseignant·e·s, mais elleux-même n'utilisent pas toujours le même terme pour désigner une pratique similaire. Nous avons donc essayé de jongler avec ces termes dans la rédaction des résultats pour rendre compte au plus juste possible ce que nous retrouvons dans le discours des enseignant·e·s.

Nous avons trouvé intéressant la réflexion de Bourdieu (1993) qui porte sur la valeur interprétative des transcriptions. Bien que nous ayons vécu les entretiens et que nous en ayons des souvenirs, notre analyse s'est portée sur les transcriptions de ceux-ci. Pour Bourdieu (1993), « transcrire, c'est nécessairement écrire » (p. 921) car une virgule peut changer le sens d'une phrase. Une transcription, même la plus littérale, est une interprétation. Puisque les idées et les phrases des entretiens s'enchaînent et ne se terminent parfois pas, il est possible que nous n'ayons pas toujours retranscrit le discours de manière à ce que le rythme et la posture de l'interviewé·e transparaissent adéquatement par rapport à ce qu'il

souhaitait partager. Pour des facilités de lecture et de compréhension, nous n'avons pas transcrit les répétitions dans la présentation des résultats. Ces hésitations sont pourtant des indicateurs, par exemple de potentiels doutes. Nous les avons donc retranscrites dans les entretiens.

Enfin, le fait même d'enregistrer les entretiens, comme nous l'avons fait, introduit des perturbations. Selon Bourdieu (1993), l'enregistrement rend certaines opinions inavouables, opinions ne pouvant se percevoir qu'à travers certains lapsus ou brèves échappées. Bien qu'il nous ait confirmé en fin d'entretien son accord pour que nous transcrivions l'entièreté de ce qui avait été dit, le fait d'être enregistré a troublé Robert qui ne se sentait plus entièrement libre de s'exprimer : « bon alors c'est personnel, moi j'ai toujours eu des excellents liens avec les, avec la directe, enfin, on peut couper ? (rires) ».

Perspectives de notre recherche

Il est ressorti des discours des enseignant·e·s de nombreuses métaphores et expressions imagées pour parler de leur pratique et, plus particulièrement, de la gestion de classe. Ces images font partie des éléments inattendus qui ont émergé des entretiens. Il nous semble qu'il serait intéressant d'explorer plus en profondeur cette dimension métaphorique dans une future recherche pour comprendre comment les enseignant·e·s donnent du sens à leur pratique et perçoivent leur métier. Bien que nous n'ayons pas exploré cet aspect dans notre analyse, nous nous sommes rendues compte que les enseignant·e·s utilisent beaucoup de périphrases. Myriam, Estelle et Damien parlent par exemple de « classes comme ça » pour parler de classes jugées difficiles. L'utilisation de ces périphrases nous paraît intéressante à explorer plus en profondeur, car elles pourraient être révélatrices de certaines postures qui ne sont pas exprimées clairement ou pas totalement assumées.

Le renvoi occupe une place importante dans les discours de nos enquêté·e·s. Cette pratique semble empreinte d'inconfort et de réflexions critiques, mais également de solution en cas de perte de contrôle. Cette ambivalence nous semble intéressante à explorer d'avantage, d'autant plus que nous n'avons pas trouvé de recherches s'intéressant spécifiquement au renvoi en Suisse.

Il est également intéressant d'interroger la perception des pratiques de gestion de classe par les élèves. La recension d'écrits par Bernier et al. (2021) interroge la gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales. Il nous semblerait intéressant de donner la parole, à travers des entretiens, à des élèves se trouvant dans une école mettant en place une justice restaurative.

Partie réflexive

Nous avons beaucoup appris durant la construction de ce mémoire. Nous avons tout d'abord pu mener plusieurs entretiens avec des personnes réagissant différemment, et ainsi observer différentes dynamiques interactionnelles. La transcription des entretiens, bien que chronophage, nous a permis de prendre de la distance sur ce qui s'était joué durant ceux-ci et de nous rendre compte de certains moments où nous aurions pu relancer sur un sujet plutôt qu'un autre, réorienter le discours de la personne interviewée, etc. Nous avons beaucoup appris sur les sujets abordés, mais également sur la manière de s'exprimer. Il a par exemple été particulièrement intéressant d'interroger le vocabulaire qui nous est venu naturellement durant la rédaction de la méthodologie, terminologie parfois bien plus quantitative que qualitative, démarche dans laquelle nous nous inscrivons pourtant.

Nous profitons de cet espace nébuleux pour vous faire part de certains parallèles que nous avons fait mais qui ne trouvaient pas leur place ailleurs dans notre travail. Tout d'abord, nous avons trouvé très intéressant que la métaphore du « sac à dos », utilisée par Robert pour parler du vécu que chacun·e amène avec ellui en cours et qui impacte le climat de classe, soit également utilisée dans un documentaire suisse sur la justice restaurative (Kohler, 2019). L'une des personnes offensées s'adresse à la médiatrice pour lui expliquer que ce qu'elle attend de l'entrevue avec l'offenseur, c'est que celui-ci puisse « vider son sac ». Robert, dans sa classe, essaie d'aménager un moment en début de cours pour que les élèves puissent poser leurs sacs métaphoriques et être ainsi disponibles pour les apprentissages. La façon dont l'offensé s'exprime dans le documentaire laisse penser que, lorsqu'il y a eu une offense, il n'est plus possible de juste poser son sac à côté et tenter d'y faire abstraction : il s'agit de l'ouvrir et de le vider, aussi bien pour l'offenseur que pour l'offensé, pour pouvoir avancer ensuite plus léger. Cette idée de « poids sur les épaules », on la retrouve aussi bien dans le discours d'une personne offensée qui veut « lui mettre du poids que j'avais sur les épaules sur lui [l'offenseur] », que dans celui d'une personne qui a offensé et qui cherche à « explorer la souffrance de l'autre » en faisant en quelque sorte passer ce poids sur ses propres épaules. Ce sac de vécu que chacun·e transporte semble primordial à prendre en compte dans l'interaction avec l'autre, tant au niveau de la classe qu'au tribunal. S'exprimer sur ces événements qui les pesaient depuis des années a permis aux personnes présentes dans le documentaire (Kohler, 2019) plus de compréhension, de pardon et de reconnaissance.

La méthodologie choisie nous est apparue comme particulièrement pertinente pour les thématiques de la recherche au fur et à mesure de nos lectures. Nous avons abordé la co-construction qui se joue durant les entretiens, l'importance des dynamiques interactionnelles en classe, et les moyens de régulation fondés sur la discussion présente dans la justice restaurative comme des « produit[s] transactionnel[s], non encore stabilisé[s], d'une dynamique en cours, dans laquelle de multiples facteurs ont joué, et jouent encore, un rôle considérable » (Carvajal Sánchez & Bugnion, 2017, p. 37). Il nous semble pertinent d'avoir utilisé un outil dynamique pour tenter de comprendre les dynamiques à l'œuvre dans la gestion et le climat scolaire.

Conclusion

Notre recherche s'intéresse au « climat de classe » et a pour visée de comprendre les activités mises en place, les difficultés et les défis que les enseignant·e·s des classes de secondaire I des cantons de Genève et de Vaud rencontrent lors de leur pratique professionnelle. À travers le discours des personnes interviewé·e·s, nous voulions comprendre leurs représentations et le sens qu'iels donnent à leur expérience en ce qui concerne la gestion de classe, et plus particulièrement les punitions et les sanctions éducatives, sachant qu'iel leur est demandé de privilégier des pratiques de collaboration et de respect. Nous voulions également comprendre la place de la justice restaurative dans les pratiques des établissements et des enseignant·e·s.

Les enseignant·e·s définissent le climat de classe comme la qualité des relations que les élèves entretiennent entre eux ainsi qu'avec leur professeur·e. Le climat de classe se développe et est un facteur important, car il impacterait l'engagement des élèves dans les apprentissages, leur réussite scolaire, le bien-être à l'école et l'apparition des comportements problématiques. Afin de favoriser un climat de classe positif, les enseignant·e·s créent de bonnes relations avec leurs élèves. La relation avec les étudiant·e·s est perçue comme étant

une base nécessaire pour mettre les apprenant·e·s au travail, instaurer la discipline et favoriser le bien-être de l'enseignant·e. Un manque de lien pourrait favoriser les conflits et l'enseignant·e pourrait se sentir non respecté·e, entraînant des sentiments négatifs comme de la méchanceté. Les enquêté·e·s sont assez unanimes et expliquent que la relation avec les élèves se construit. Cependant, iels mettent en avant que certaines affinités entrent en jeu et que certaines relations ne se créent pas malgré les efforts fournis, par exemple à cause du vécu et des difficultés relationnelles de l'élève.

Afin d'instaurer une bonne relation avec leurs élèves, les enseignant·e·s mettent en place plusieurs actions. Iels prennent du temps individuellement en passant dans les rangs, en ayant « un mot pour chaque élève » (Clémentine) ou en discutant avec elleux à la fin du cours. Connaître les élèves, leurs prénoms, leurs intérêts, permet aux professeur·e·s de créer du lien. Iels vont aussi les respecter et les valoriser en étant bienveillants, en les considérant et en mettant en avant leurs qualités. La création du lien passe aussi par l'écoute et la communication. Iels vont énormément verbaliser ce qu'iels ressentent, leurs questionnements et discutent avec l'élève lorsqu'iels sont face à une situation difficile.

Les enseignant·e·s ont conscience de l'importance de mettre un cadre, car celui-ci leur permet de poser les règles et, lorsqu'il y a un comportement transgressif, de pouvoir s'y référer. Celui-ci sera explicité aux élèves majoritairement en début d'année et répété tout au long de celle-ci. Iels mettent aussi en place des techniques et des outils afin de prévenir les dérapages en classe, comme des rituels en entrant dans la classe où les élèves déposent leurs affaires et se placent derrière leur chaise, ce qui leur permettrait de déposer leur vécu émotionnel et leur donnerait le temps d'avoir « l'esprit disponible » (Robert) pour les apprentissages. Les enseignant·e·s adaptent le rythme du cours en donnant par exemple des évaluations rapprochées ou en laissant des temps de travail en individuel. Le contenu du cours est aussi adapté afin de maintenir et stimuler l'intérêt et la concentration des élèves. Pour ce faire, iels proposent de nouvelles tâches, des tâches pratiques ou des activités de groupe. Afin d'éviter l'apparition de comportements perturbateurs, les élèves perçus comme problématiques sont séparé·e·s. Les professeur·e·s mettent aussi en place différentes attitudes permettant de prévenir l'apparition d'actes transgressifs, comme l'humour et le second degré. Certain·e·s se mettent en scène alors que d'autres sont « authentiques ». Lorsqu'iels sont face à des situations difficiles, iels restent calmes et/ou vont éviter la confrontation afin d'éviter une escalade dans les comportements. Iels font preuve d'observation, ce qui leur permet d'adapter leurs cours et leurs comportements en fonction des réactions des élèves. Iels sont explicites et exigeant·e·s, avertissent de leurs états émotionnels, de ce qu'iels feront en cours et ce qui est attendu de la part des élèves en termes de comportements. L'exigence se traduit par une posture ferme. Cependant, iels expliquent qu'être à la fois sévère·s, exigeant·e·s, bienveillant·e·s et proche·s n'est pas un équilibre facile à trouver.

Bien qu'iels mettent ses techniques et attitudes en place, il leur arrive de se sentir démuni·e·s, impuissant·e·s et de perdre le contrôle. Certain·e·s enseignant·e·s font face à des situations difficiles où tout ce qu'iels mettent en place ne fonctionne pas, ce qui les pousse à abandonner. Dans certaines situations, telles que la méchanceté (Robert), les enseignant·e·s expliquent qu'iels perdent leur self-contrôle et réagissent plus fortement qu'iels le souhaiteraient. Ces situations leur provoquent aussi du stress, de la fatigue et des émotions négatives.

Afin de maintenir le cadre, les enseignant·e·s font de la discipline et celle-ci est souvent perçue comme une obligation, un devoir et un besoin. Mais les mesures disciplinaires punitives ne sont pas vues comme la solution idéale. Dans le discours des professeur·e·s, nous avons pu constater que leurs pratiques sont en transition entre punition et sanction éducative. Nous

avons pu constater que certaines fins et règles de la sanction éducative sont observées par les professeur·e·s telles que la fin politique, la règle de proportionnalité et de gradation, alors que d'autres ne le sont que partiellement telles que la fin éthique et sociale. En effet, ceux-ci mettent encore en place des punitions ne permettant pas à l'élève de se questionner et de réfléchir sur son comportement. Cependant, certains établissements n'acceptent plus ces punitions et demandent aux enseignant·e·s de sanctionner par des travaux de réflexions, des lettres d'excuses et des punitions pédagogiques. Certains principes de la sanction éducative sont suivis, comme les principes d'objectivation, d'individualisation ou d'égalité, alors que d'autres ne sont que partiellement suivis, tels que les principes de privation et de socialisation. Pour finir, seule une des deux exigences est observée chez nos enquêté·e·s.

Enfin, nous avons constaté que les enseignant·e·s mettent en place des pratiques de justice restaurative sans en avoir conscience. Lorsqu'ils font face à des problèmes et tensions entre élèves, entre professeur·e·s ou entre des élèves et des enseignant·e·s, ceux-ci font appel à la médiation. Celle-ci a pour but de transmettre des valeurs et des notions de vivre ensemble permettant aux élèves d'avoir les clefs afin qu'ils puissent se comporter correctement. Les établissements scolaires mettent en place des programmes de lutte contre le harcèlement découlant de la médiation. Bien que ce ne soit pas une pratique mise en place dans la justice restaurative, celle-ci correspond à sa philosophie, car elle permet au·à l'harceteur·euse de prendre conscience de l'impact négatif de son comportement et peut, par la suite, réparer ses actes en trouvant une solution pour aider l'harcelé·e. Le lien fait partie intégrante de la philosophie de la justice restaurative. Les enseignant·e·s tentent de construire, de maintenir et parfois réparer les relations sociales qui ont été lésées. Par ces pratiques, nous pouvons observer que mettre en place une justice restaurative ne serait pas radicalement nouveau, mais dans la continuité de leurs pratiques. Cependant, dans le cas d'une volonté de mise en place de justice restaurative au sein des établissements scolaires, il sera nécessaire qu'elle soit appliquée à tous les échelons et de façon continue, sinon il y aura un risque que les pratiques mise en place de manière isolée soient abandonnées, car les effets ne seront pas perçus (Mustian et al., 2022). Il faut aussi que le changement de paradigme inclue toute la communauté scolaire, y compris les parents, afin que la justice restaurative puisse s'implanter (Payne & Welch, 2015). Pour finir, il sera essentiel de travailler sur les représentations des sanctions éducatives avec les enseignant·e·s car certain·e·s les considèrent comme n'ayant aucun effet, prenant trop de temps et comme n'étant pas produites avec honnêteté. Cette vision de la sanction éducative peut poser un problème, car dans les pratiques de justice restaurative, les enseignant·e·s ne peuvent plus faire recours aux punitions et doivent mettre en place des sanctions éducatives (Bruhn, 2020). Le risque de cette vision négative est que cet outil ne soit pas mobilisé par les enseignant·e·s lorsqu'il feront face à une transgression (Mettraux & Müller, 2021).

Bibliographie

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Evaluation of a Whole-School Change Intervention: Findings from a Two-Year Cluster-Randomized Trial of the Restorative Practices Intervention. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(5), 876-890. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01013-2>
- Akkari, A. & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants: Bilan des recherches récentes. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 1(25), 103-130. <https://doi.org/10.3917/rief.025.0103>
- Alin, C., & Tochon, F. (2004). La construction identitaire de l'enseignant : le rôle des métaphores. *Recherche et formation*, 47(1), 41-54. <https://doi.org/10.3406/refor.2004.1926>
- Anghel, G. A. (2016). School phobia. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro)*, 3(6), 93-100. <https://journals.aseiacademic.org/index.php/ijsei/article/view/95/80>
- Antonietti, M., & Guerra, L. (2017). *Sanction éducative: quelles sanctions dans les classes 1-4 Harmos?* [Mémoire de Bachelor, Haute école pédagogique du canton de Vaud]. Patrimium. <https://doi.org/10.22005/bcu.16365>
- Ayral, S. (2010). Sanctions et genre au collège. *Socio-logos*, 5, 1-10. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2486>
- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bain, D., Favre, B., Hexel, D., Lurin, J., & Rastoldo, F. (2000). Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Le débat genevois dans le contexte national et international: pratiques et recherches. Département de l'instruction publique - Genève. http://syneval.ch/database/pdf/Bain_et_al_2000_cycleorient_debat.pdf
- Beaudoin, M. & Nadeau, M. F. (2020). Quelles sont les perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales quant aux conditions qui influencent leur scolarisation en classe ordinaire? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(1), 145-169. <https://doi.org/10.7202/1070028ar>
- Bélanger, N., & Farmer, D. (2004). L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 39(1), 45-68. <https://mje.mcgill.ca/article/view/8728/6671>
- Bennacer, H. (2005). Le climat social de la classe et son évaluation au collège. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(4), 461-478. <https://doi.org/10.4000/osp.409>
- Benoît, D. (2006). Les sanctions éducatives : de l'ambiguïté persistante de la prise en charge du mineur délinquant. *Sociétés et jeunesse en difficulté*. 1, 1-14. <http://journals.openedition.org/sejed/113>
- Berger, J.-L., & Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 196(3), 129-154. <https://www.jstor.org/stable/44947765>

- Bernard, P.-Y. (2006). Compte rendu de Mathias Millet, Daniel Thin, 2005 Ruptures scolaires. *Éducation et sociétés*, 18(2), 237-239. <https://doi.org/10.3917/es.018.0237>
- Bernier, V., Gaudreau, N. & Massé, L. (2021). La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 1(89-90), 167-186. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0167>
- Borloz, C. (2015). *La valorisation des élèves à l'école : conceptions d'enseignants* [Mémoire de Bachelor, Haute École pédagogique de Bejune]. Swiss open access repository. <https://sonar.ch/global/documents/309961>
- Bottega, C. (2008). L'humour est-il un outil de management ?. *Humanisme et Entreprise*, 288(3), 21-34. <https://doi.org/10.3917/hume.288.0021>
- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. Dans *La Misère du monde*. Repéré sur la plateforme Moodle.
- Bressoud, N., Dessibourg, M., & Gay, P. (2021). Le climat de classe. 27-29. https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/4910/climat%20de%20classe%202021_short.pdf?sequence=1
- Bruhn, S. (2020). "The Child is Not Broken": Leadership and Restorative Justice at an Urban Charter High School. *Teachers College Record*, 122(8), 1-34. <https://doi.org/10.1177/016146812012200801>
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Calp, Ş. (2020). Peaceful and Happy Schools: How to Build Positive Learning Environments?. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 311-320. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020459460>
- Canton de Vaud (s.d.) *Cahier des charges*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sq-dfj/fichiers_pdf/CDC/Cdc_150423_disc_acad_scol_obl.pdf
- Cario, R. (2014). Justice restaurative : principes et promesses. *Les Cahiers Dynamiques*, 1(59), 24-31. <https://doi.org/10.3917/lcd.059.0023>
- Carvajal Sánchez, F. (2009). La justice réparatrice, la médiation pénale et leur implantation comme cas particuliers de transactions sociales. *Pensée plurielle*, 1(20), 51-62. <https://doi.org/10.3917/pp.020.0051>
- Carvajal Sánchez, F., & Bugnion, J. (2017). Justice restaurative et médiation. Pour une philosophie et un processus de socialisation, d'éducation et d'émancipation. Préface par J., & E., Le Roy. Éditions Saint-Augustin.
- Catheline, N. (2023). *Le harcèlement scolaire*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/le-harcelement-scolaire--9782715416253.html>
- Cauchon, C. (2023). *Satisfaction des besoins psychologiques et ajustement des élèves au secondaire : rôle médiateur de l'amotivation et des buts d'évitement* [Mémoire de maîtrise, Université de Laval]. Corpus Ulaval.

<https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/a435a93b-c829-44af-8849-977e70f6c0e2/content>

- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 3(Hors Série), 126-139. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf
- Charmillot, M. (2019). Les significations des métaphores dans les récits d'expérience de la maladie. Savoirs expérientiels en santé. *Fondements épistémologiques et enjeux identitaires*, 141-158.
- Charmillot, M. (s. d.). Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme. In esbc (Ed.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Pressbooks. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/les-grands-debats-epistemologiques-occidentaux-attribue/>
- Chartier, M., Rufin, D., & Pelhate, J. (2014). Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : entre souci de la relation et exigence d'efficacité. *Éducation et sociétés*, 34(2), 39-54. <https://doi.org/10.3917/es.034.0039>
- Cygli, J. A., & Kissling, J. (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 de maîtrise, Haute école pédagogique du canton de Vaud]. Scholar archive. https://scholar.google.com/scholar?hl=fr&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2020&q=Gestion+de+s+comportements+d'indiscipline+au+secondaire+I+Comment+sont+perçus+les+comportements+d'indiscipline+au+sein+des+établissements+scolaires+du+secondaire+I+%3F&btnG=
- Collège de Budé : République et Canton de Genève (n.d). *Structure du cycle d'orientation*. Consulté le 6 octobre 2023 sur <https://edu.ge.ch/secondaire1/bude/eleves-accompagnement/structure-co#:~:text=Regroupements%20en%209CO,%2C%20niveaux%20d%27attente%20%C3%A9lev%C3%A9s>
- Coslin, P. (2009). Les enseignants face aux élèves. *Dialogue*, 184(2), 33-45. <https://doi.org/10.3917/dia.184.0033>
- Cossette, M. C. (2001). *Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire* [Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières]. Depot-e. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/2771/1/000680558.pdf>
- Debarbieux, É. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation & formations*, 88-89, 11-27. <https://dx.doi.org/10.48464/ef-88-89-01>
- Debarbieux, É. (2018). *L'impasse de la punition à l'école : Des solutions alternatives en classe*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.debar.2018.01>
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation

- nationale. *MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École* 1-25. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/odes/Th%C3%A8mes/Violence_harc%C3%A8lement/climat-scolaire2012.pdf
- Delli Gatti, A., & Vigilante, C. (2014). *Représentations et pratiques des sanctions et punitions au S1* [Mémoire de maîtrise, Haute école pédagogique du canton de Vaud]. Patrinum. <https://doi.org/10.22005/bcu.16861>
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 123(1), 15-35. <https://doi.org/10.3917/lis.123.0015>
- Département de l'instruction publique, de la culture et du sport. (n.d). *Droit disciplinaire des élèves à l'école publique genevoise*. [Powerpoint] consulté sur : <https://www.unige.ch/droit/files/3715/0169/2396/presentation-MAIER-ROBERT-RUDAZ.pdf>
- Desbiens, N., Levasseur, C., & Roy, N. (2014). Élèves en troubles du comportement et climat de classe: comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté*, 3, 25-46. <https://doi.org/10.7202/1028011ar>
- Deslandes, R. & Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200. <https://doi.org/10.7202/1079122ar>
- Desponds, L. (2020). *Pratiquer la sanction à l'école : un travail d'équilibriste ?* [Mémoire de maîtrise, Haute école pédagogique du canton de Vaud]. Patrinum. <https://doi.org/10.22005/bcu.294221>
- Develay, M. (2012). Donner du sens à L'école. In ESF (Ed.), *Donner du sens à l'école* (pp. 88-116). ESF. <https://doi.org/10.14375/NP.9782710123668>
- Discour, V. (2011). Changements du corps et remaniement psychique à l'adolescence. *Les Cahiers Dynamiques*, 50(1), 40-46. <https://doi.org/10.3917/lcd.050.0040>
- Doumit-El Khoury, A., Chabrand, C., Fourié, H., Laroche, F., & Compans, S. (2005). Les sanctions éducatives. *VST - Vie sociale et traitements*, 87(3), 13-17. <https://doi.org/10.3917/vst.087.0013>
- Duru-Bellat, M. (2004). École de garçons et école de filles.... *Diversité*, 138(1), 65-72. https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2004_num_138_1_2305
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C., & Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1-27. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.39.3.04>
- Drucker-Godard, C., Ehlinger, S., & Grenier, C. (2014). Chapitre 10. Validité et fiabilité de la recherche. In R. A. Thiétart (Ed.), *Méthodes de recherche en management* (pp. 297-331). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.thiet.2014.01.0297>
- Erzinger et al. (2019). *PISA 2018 : Les élèves de Suisse en comparaison internationale*. Consortium PISA. https://www.pisa-schweiz.ch/wp-content/uploads/2021/09/PISA2018_ElevesCHComparisonInternationale_fra.pdf

- Escard, E. (2022, 18 octobre). Enseignement : La violence à l'école explose. Que puis-je faire en tant qu'enseignante ? *Tribune de Genève*. <https://www.tdg.ch/la-violence-a-lecole-explose-que-puis-je-faire-en-tant-quenseignante-603524639518>
- Espinosa, G., Rousseau, N., & St-Vincent, L. (2023). La relation enseignant-élève dans le bien-être à l'école et les bonheurs d'apprendre et d'enseigner : la rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignants. *Phronesis*, 12(2-3), 222-240. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2023-2-page-222.htm>
- État de Vaud. (s.d.). Le «climat scolaire» : définition, effets et conditions d'amélioration. Consulté le 6 octobre 2023 sur <https://www.vd.ch/themes/formation/sante-a-lecole/prestations/climat-scolaire>
- État de Vaud (s.d.). *Déroulement de l'école obligatoire dans le canton de Vaud*. Consulté le 6 octobre 2023 sur <https://www.vd.ch/themes/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/deroulement-de-lecole-obligatoire-dans-le-canton-de-vaud#c2085711>
- État de Vaud (s.d.). *Harcèlement-intimidation et violences entre élèves*. Consulté le 17 octobre 2023, sur <https://www.vd.ch/themes/formation/sante-a-lecole/prestations/harcèlement-intimidation-et-violences-entre-eleves>
- Fallu, J. S. (2000). *La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/31330/Fallu_Jean-Sebastien_2000_memoire.pdf?sequence=1
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2018). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 85-97. <https://doi.org/10.7202/1059212ar>
- Fuchs, A. (2020). *Sanction éducative pour jeunesse en mutation : regard des éducateurs sur un changement de paradigme éducatif (d'une autorité vertical à horizontale)* [Mémoire de Bachelor, Haute École de Travail Social]. Swiss open access repository. <https://sonar.ch/hesso/documents/316320>
- Fujita, M., Fujiwara, J., Maki, T., Shibasaki, K., Shigeta, M., & Nii, J. (2009). Pediatric chronic daily headache associated with school phobia. *Pediatrics International*, 51(5), 621-625. <https://doi.org/10.1111/j.1442-200x.2009.02804.x>
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? d'où vient-il ? comment intervenir ? *Savoirs, Hors série*(5), 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Galand, B., & Gillet, M.-P. (2004). Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants. *Hal open science*, 26, 1-20. <https://shs.hal.science/halshs-00603506>
- Garric, J. (2019). L'exclusion ponctuelle de cours dans l'enseignement secondaire français : les effets d'une pratique punitive banalisée. *McGill Journal of Education*, 54(2), 245-264. <https://doi.org/10.7202/1065657ar>

- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Harris, A. D. (2012). Changes in teacher–student relationships. *British journal of educational psychology*, 82(4), 690-704. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02058.x>
- Gendron, B. (2007). Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. 2-12. <https://shs.hal.science/halshs-00264720/>
- Gignac, M., & Garel, P. (2001). La phobie scolaire...ou quand l'école devient un enfer. *Le clinicien*, 115-128. <http://stacomunications.com/journals/leclinicien/images/clinicienpdf/may01/garelschool.pdf>
- Gill, L. N., & Malchelosse, K. (2022). Animer la méditation auprès des adolescent·e·s. *Cahier de formation Menzoe*, 1-33 <https://doi.org/10.31219/osf.io/rakse>
- Glady, M. (2008). Destination(s) de la connaissance dans l'entretien de recherche : l'inégale appropriation des offres de sens. *Langage et société*, 123(1), 53-72. <https://doi.org/10.3917/lis.123.0053>
- González, T., Sattler, H., & Buth, A. J. (2019). New directions in whole-school restorative justice implementation. *Conflict Resolution Quarterly*, 36(3), 207–220. <https://doi.org/10.1002/crq.21236>
- Grant, A. A., Mac Iver, D. J., & Mac Iver, M. A. (2022). The Impact of Restorative Practices with Diplomas Now on School Climate and Teachers' Turnover Intentions: Evidence from a Cluster Multi-Site Randomized Control Trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/19345747.2021.2018745>
- Gremion, L., & Monney, C. (2021). Analyse de situations de perturbation scolaire dans les cantons romands: questionnements, récurrences, variations et dispositifs de réponse. Schweizerischer Dokumentenserver Bildung. <https://edudoc.ch/record/220813>
- Gremion, L., Granger, N. & Gremion, F. (2020). « Salle des maîtres », un effet négligé dans la transformation des pratiques. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 1(65-1), 171-181. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0171>
- Grimault-Leprince, A., & Merle, P. (2008). Les sanctions au collège : Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue française de sociologie*, 49, 231-267. <https://doi.org/10.3917/rfs.492.0231>
- Grimault-Leprince, A. (2012). Quand les enseignants de collèges sanctionnent : entre réglementation, enjeux professionnels et contraintes locales. *Sociologies pratiques*, 25(2), 47-59. <https://doi.org/10.3917/sopr.025.0047>
- Grimault-Leprince, A., Merle, P., & Voirnesson, B. (2022). Sanctions scolaires et sentiments d'injustice des élèves: Le poids du contexte et l'effet paradoxal de l'origine populaire. *Déviance et Société*, 46, 221-257. <https://doi.org/10.3917/ds.462.0099>
- Hammouche, A. (2016). Les ressources de l'autorité éducative. *L'Homme & la Société*, 199, 109-144. <https://doi.org/10.3917/lhs.199.0109>
- Helfter, C. (2005). ... en contrepoint - Qu'est-ce qu'une sanction éducative ?. *Informations sociales*, 127(7), 101-102. <https://doi.org/10.3917/inso.127.0101>

- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jaquemet, L. (2020). *Travail social et médiation scolaire : une collaboration en devenir ?* [Travail de Bachelor, Haute école de travail social]. Swiss open access repository. <https://sonar.ch/hesso/documents/316264>
- Jeammet, P., & Mingasson, L. (2005) La sanction en éducation : Le respect des frontières. *Informations sociales* 127(7), 98-103. <https://doi.org/10.3917/inso.127.0098>
- Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Les collectifs du CIRP*, 2, 28-43. https://www.cirp.ugam.ca/documents%20pdf/collectifs/5_DenisJeffrey.pdf
- Jourdan, I. (2014). Posture, corps et voix de l'enseignant débutant: Une démarche clinique de formation. *Recherches & éducations*, 1(12), 105-116. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2253>
- Kohler, F. (Réalisateur). (2019). *Je ne te voyais pas* [Documentaire]. P.S. Production. <https://fr.cinefile.ch/movie/23848-je-ne-te-voyais-pas?streaming>
- L'Écuyer, R. (1990). Étapes de l'analyse de contenu Modèle général. In *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi* (1st ed., pp. 51-124). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18phc82.7>
- La matinale (2023, 18 janvier). La violence n'épargne pas le personnel enseignant de Suisse Romande. *rts.ch*. <https://www.rts.ch/info/regions/13711415-la-violence-nepargne-pas-le-personnel-enseignant-de-suisse-romande.html>
- Le Conseil d'Etat de la République et canton de Genève (2010). *Règlement du cycle d'orientation (RCO)*. <https://www.lexfind.ch/tolv/179808/fr>
- Le Grand Conseil de la République et canton de Genève (2015). *Loi sur l'instruction publique (LIP)*. <https://ge.ch/grandconseil/data/loisvotee/L11470.pdf>
- Le Grand Conseil du canton de Vaud (2011). *Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO)*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire_LEO_.pdf
- Lefevre, G. (2010). Les pratiques d'échanges informels des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, 6, 1-24. <http://journals.openedition.org/tfe/1523>
- Lessard, C., Kamanzi, P., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 23(1), 59-77. <https://doi.org/10.3917/es.023.0059>
- Lustick, H. (2021). "Restorative Justice" or Restoring Order? Restorative School Discipline Practices in Urban Public Schools. *Urban Education*, 56(8), 1269-1296. <https://doi.org/10.1177/0042085917741725>
- Magni, M. C. A. (2021) *La gestion des comportements d'indiscipline au sein de la gestion de classe: Une comparaison Québec-Genève au sein de l'enseignement primaire* [Mémoire

- de maîtrise, Université de Genève]. Archive-ouverte. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:154920>
- Mamprin, C. (2019). Entre partage de vécus, soutien social et bien-être au travail : l'expérience d'un groupe de parole mené auprès d'enseignants. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 145-167. <https://doi.org/10.7202/1067553ar>
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J., & Bernier, V. (2020). Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire [Factors influencing the frequency of use of management practices difficult behaviors in high school]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(1), 67-77. <https://doi.org/10.1037/cbs0000139>
- Matthey, L. (2005). Éthique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif. *Cybergeos*, 312, 1-19. <https://doi.org/10.4000/cybergeos.3426>
- Mettraux, E., & Müller, K. (2021). *Comment les élèves du cycle II perçoivent et réagissent à la gestion de la discipline en classe ?* [Travail de Bachelor, Haute École pédagogique de Fribourg]. Swiss open access repository. <https://sonar.ch/global/documents/313083>
- Meyer, R. (1974). Les significations de la sanction à l'école par l'étude de sa représentation chez les enseignants. *Bulletin de psychologie*, 28(314), 315-320. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1974.10583>
- Miller, A., Ferguson, E., & Simpson, R. (1998). The perceived effectiveness of rewards and sanctions in primary schools: Adding in the parental perspective. *Educational Psychology*, 18(1), 55-64. <https://doi.org/10.1080/0144341980180104>
- Monnet, V. (2023). Comment renouer avec l'autorité en classe. *campus*, (155), 14-15. <https://www.unige.ch/campus/155/recherche3/>
- Moyersoen, J. (2014). Chronique d'une justice restaurative au-delà des frontières. *Les Cahiers Dynamiques*, 59(1), 96-103. <https://doi.org/10.3917/lcd.059.0096>
- Mustian, A. L., Cervantes, H., & Lee, R. (2022). Reframing Restorative Justice in Education: Shifting Power to Heal and Transform School Communities. *The Educational Forum*, 86(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/00131725.2022.1997510>
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.993>
- Nelson, R. D. S. (2023). *Les facteurs d'abandon de la fonction de titulaire de classe* [Mémoire de maîtrise, Université de Fribourg]. CREF. https://www.unifr.ch/cerf/fr/assets/public/memoires/2023_09_DaSilvaRibeiro_Nelson.pdf
- Norris, H. (2018). The impact of restorative approaches on well-being: An evaluation of happiness and engagement in schools. *Conflict Resolution Quarterly*, 36(3), 221-234. <https://doi.org/10.1002/crq.21242>
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., & Pastore, G. (2020). Le point de vue des parents au sujet de la collaboration école-famille. Satisfaction vis-à-vis de l'école, participation des parents et représentations concernant l'inclusion et la promotion de la santé au sein de

- l'école. Pädagogische Hochschule Zürich.
https://www.radix.ch/media/t2mll3cy/collaboration_famille_ecole.pdf
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11 - L'analyse thématique. In P. Paillé & A. Mucchielli (Eds), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 231-314). Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0231>
- Pajak, E., & Blase, J. J. (1989). The impact of teachers personal lives on professional role enactment: A qualitative analysis. *American Educational Research Journal*, 26(2), 283–310. <https://doi.org/10.3102/00028312026002283>
- Payne, A. A., & Welch, K. (2015). Restorative Justice in Schools: The Influence of Race on Restorative Discipline. *Youth & Society*, 47(4), 539-564. <https://doi.org/10.1177/0044118X12473125>
- Pelletier, J. P., & Jutras, F. (2008). Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en salle de classe du niveau secondaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(2), 187-212. <https://doi.org/10.7202/019582ar>
- Perreault, M. E. (2011). *Vérification des liens entre les stressseurs, le soutien social, la santé psychologique au travail et la qualité de la relation élève-enseignant* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5481>
- Périer, P. (2013). Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire : Entre héritage et incertitudes professionnelles. *Recherche & formation*, 74, 17-28. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2117>
- Perrenoud, P. (1999). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 533-570. <https://doi.org/10.7202/032013ar>
- Petitjean, C. (2015). Les pratiques humoristiques dans des interactions en classe de français. Comparaisons entre l'école obligatoire et post-obligatoire en Suisse romande. *Langage et société*, 154(4), 101-126. <https://doi.org/10.3917/ls.154.0101>
- Pithon, G., & Barrandon, X. (2007). Représentations par les professeurs et les élèves des objectifs et des principes qui régissent les sanctions dans un lycée: dissensus et consensus révélateurs de leurs difficultés à communiquer. *Tréma*, 27, 33-46. <https://doi.org/10.4000/trema.477>
- Plante, I., Chaffee, K. E., Olivier, E., Dupéré, V., & Bernier, V. (2022). Influence des pratiques perçues de gestion de classe et du climat de classe sur le rendement scolaire en mathématiques et en français : le rôle médiateur de la motivation. *Didactique*, 3(3), pp. 85-113. <https://doi.org/10.37571/2022.0305>
- Plouffe, T., Couture, C., Massé, L., Bégin, J. Y., & Rousseau, M. (2019). Intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental: liens entre attitude des enseignants, stress et qualité de la relation enseignant-élève. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 177-199. <https://doi.org/10.7202/1060011ar>
- Poymiro, R., & Vannereau, J. (2021). Agir enseignant et dynamique du groupe dans la classe : vers une mise en complémentarité au service d'un climat propice aux apprentissages. *Recherches en éducation*, 43. <https://doi.org/10.4000/ree.3216>

- Prairat, E. (1999). Penser la sanction. *Revue française de pédagogie*, 127, 107-117. <http://www.jstor.org/stable/41201465>
- Prairat, E. (2003). La sanction: un impensé de la réflexion éducative contemporaine. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25(3), 505-520. <https://doi.org/10.5169/seals-786934>
- Prairat, E. (2005). L'école face à la sanction: punitions scolaires et sanctions disciplinaires. *Informations sociales*, 127, 86-96. <https://doi.org/10.3917/inso.127.0086>
- Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.prair.2011.01>
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53–70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Reimer, K. E. (2020). "Here, It's Like You Don't Have to Leave the Classroom to Solve a Problem": How Restorative Justice in Schools Contributes to Students' Individual and Collective Sense of Coherence. *Social Justice Research*, 33(4), 406–427. <https://doi.org/10.1007/s11211-020-00358-5>
- République et Canton de Genève (2023, 12 janvier). *Bienvenue au cycle d'orientation*. Consulté le 6 octobre 2023 sur <https://www.ge.ch/bienvenue-au-cycle-orientation>
- Rimm-Kaufman, S., & Sandilos, L. (2011). Improving students' relationships with teachers to provide essential supports for learning. *Teacher's Modules*, 6(8). <https://www.apa.org/education-career/k12/relationships>
- Robert-Nicoud, V., & Caloz, J. (2011). *Les sanctions: pour quelles raisons certains enseignants du CYT sortiraient du cadre légal pour sanctionner ?* [Mémoire de Bachelor, Haute École pédagogique du canton de Vaud] Patrinum. <https://doi.org/10.22005/bcu.17467>
- Russell, S., & Crocker, D. (2016). The institutionalisation of restorative justice in schools : a critical sensemaking account. *Restorative Justice*, 4(2), 195-213. <https://doi.org/10.1080/20504721.2016.1197524>
- Sander, D. (2016). Psychologie des émotions. *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/psychologie-des-emotions/>
- Sander, E. (2021). Du cerveau à la classe, un pont toujours aussi loin ?. *Raisons éducatives*, 25(1), 119-137. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0119>
- Schumacher, A. (2014). Talking Circles for Adolescent Girls in an Urban High School: A Restorative Practices Program for Building Friendships and Developing Emotional Literacy Skills. *SAGE Open*, 4(4), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2158244014554204>
- Seo, C., & Kruis, N. E. (2022). The impact of school's security and restorative justice measures on school violence. *Children and Youth Services Review*, 132(106305), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106305>
- Sieber, M. (2001). *Comment gérer l'indiscipline en classe ? : Gérer l'indiscipline auprès d'élèves hyperactifs, oppositionnels ou provocateurs* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg] Editions universitaires Fribourg Suisse. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/301559>

- SIGNA. (2022). *Actes de violence dans les établissements publics genevois d'enseignement recensés dans SIGNA : Année scolaire 2021-2022*. Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse – Service de la recherche en éducation. <https://www.ge.ch/document/actes-violence-dans-etablissements-publics-genevois-enseignement-recenses-dans-signa-annee-scolaire-2021-2022>
- Souchal, C., & Viallon, M.-L. (2018). Climats de classe : de la théorie à la pratique. *Diversité*, 192(1), 164–167. <https://doi.org/10.3406/diver.2018.4721>
- Thollembeck, J. (2009). Malentendus dans les relations familles-école: La question des origines. *Analyse UFAPEC*, 20, 1-9. <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2009/20-malentendu-famille-ecole.pdf>
- Thurler, M. G. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme? *Revue Française de Pédagogie*, 109, 19-39. <http://www.jstor.org/stable/41200478>
- Villa, M., & Grimaitre, E. (2020). Le sexe de l'enseignant a-t-il une influence sur l'exercice de son autorité en classe ? Les représentations d'élèves romands de 5H [Mémoire de Bachelor, Haute École pédagogique du canton de Vaud]. Patrinum. <https://doi.org/10.22005/bcu.297579>
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation & didactique*, 6, 9-46. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1287>
- Walsh, O., & Cotelli Kureth, S. (2021). Les métaphores dans les chroniques de langage en France et en Suisse. In A.P. Alaman, F. Ruggiano & O. Walsh (Eds), *Les idéologies linguistiques: débats, purismes et stratégies discursives* (469-492). Berlin: Peter Lang International Academic Publishers. <https://nottingham-repository.worktribe.com/index.php/output/5748475/les-metaphores-dans-les-chroniques-de-langage-en-france-et-en-suisse>

Annexes

Annexe A : canevas de questions

Grille d'entretien

Introduction

Présentation de soi et de la recherche.

→ *Remerciement* : nous vous remercions d'avoir accepté de réaliser cet entretien.

→ *Objectifs de la recherche* : Ces entretiens s'insèrent dans le projet de recherche de notre mémoire qui s'intéresse aux pratiques qu'ont les enseignant.e.s en matière de climat de classe. Nous cherchons à comprendre les activités mises en place, les difficultés ainsi que les défis rencontrés par les enseignants en ce qui concerne le climat de classe.

→ *Demande d'enregistrement* : Si cela vous convient, nous souhaitons enregistrer l'entretien pour ne pas prendre de notes et être plus disponible dans l'interaction. Si vous souhaitez par la suite une copie de l'enregistrement ou de l'entretien retranscrit, nous pouvons vous les envoyer sans problème.

→ *Anonymat* : Les enregistrements seront détruits de nos ordinateurs une fois que nous aurons fini de retranscrire les entretiens. Votre nom et les autres informations qui permettraient de vous identifier, comme les lieux, n'apparaîtront pas. Tout sera anonymisé.

→ *Renouvellement de l'accord* : Êtes-vous toujours d'accord de participer à cet entretien ? Vous pouvez décider d'arrêter à tout moment et nous détruirons l'enregistrement.

Développement de l'entretien

Genèse

a) Pouvez-vous nous parler de ce qui vous a donné envie de faire ce métier ?

→ *prenez votre temps ; je n'ai pas de questions précises à vous poser, c'est plutôt un récit que je recherche*

b) Si le métier imaginé correspond à la réalité de la pratique, en quoi oui/ non ?

Le quotidien du métier

c) Est-ce que vous pouvez nous parler des activités principales qui composent votre métier, dans le fond, qu'est-ce que fait un enseignant ou une enseignante au quotidien ?

→ *prenez votre temps*

d) Pouvez-vous nous raconter une expérience particulièrement positive et une expérience particulièrement difficile que vous avez eu durant votre pratique ?

e) Comment est-ce que vous décririez la relation que vous avez avec les élèves ?

f) Est-ce qu'il y a des élèves avec lesquels cela se passe mieux que d'autres ? Comment est-ce qu'on peut comprendre cette « alchimie des relations » selon vous ? Est-ce qu'on peut la construire ou est-ce qu'elle est plutôt déterminée, indépendante de votre volonté ?

→ *N'hésitez pas à raconter des détails*

- g) Pour vous, qu'est-ce que représente ce qu'on appelle le climat de la classe, quelle place occupe-t-il dans votre pratique quotidienne ?
- h) Est-ce que vous pourriez décrire des exemples issus de votre pratique qui concernent ce climat de classe ?

Interactions avec les autres professionnels

- i) Je souhaiterais parler avec vous des relations avec vos collègues, comment ça se passe de manière générale, de quoi vous discutez.

→ *à nouveau, prenez votre temps*

- j) Si pas mentionné : y a-t-il une salle des profs ?
- k) Si pas mentionné : parlez-vous entre vous de cas d'élèves de vos classes ?
- l) Si pas mentionné : vous donnez-vous des conseils ?
- m) Si pas mentionné : est-ce que la direction de votre établissement est un interlocuteur pour vous au quotidien ou est-elle consultée exceptionnellement quand vous rencontrez des difficultés ? Avez-vous des exemples qui vous viennent en tête ?

Sanctions

Quand vous rencontrez des problèmes de discipline, comment ça se passe de manière générale ? Est-ce que vous avez des « ficelles » du métier en la matière ? Est-ce que vous avez élaboré une pratique particulière au fil des années ou est-ce plutôt à chaque fois du cas par cas ?

- n) est-ce qu'il y a selon vous différents problèmes de discipline qui demandent des pratiques différenciées, et est-ce que vous auriez des exemples ?
- o) est-ce qu'au regard de vos années d'expérience dans différents degrés et différents regroupements, vous avez constaté des différences ? comment les comprenez-vous ?
- p) Au regard de votre expérience professionnelle et de vos pratiques enseignantes au quotidien, quelles définitions donneriez-vous des notions de punition et de sanction. Est-ce que vous les distinguez ou pas, et avez-vous des exemples ?

Justice

- q) Comment vous sentez-vous lorsque vous rencontrez des problèmes de discipline ? Est-ce que c'est une facette de votre métier qui vous met parfois dans l'inconfort ou c'est simplement une « histoire de cadre et de règles » ? Est-ce qu'il y a derrière des questions de justice ou d'injustice, d'inéquité ou d'inégalité ?
- r) Avez-vous entendu parler de la justice restaurative en comparaison à la justice punitive ? (*Si besoin explications de notre part*) Où vous situez vous quant à cette réflexion ?

Autres

- s) Nous arrivons au terme de l'entretien. Je n'ai plus de questions particulières à vous poser, mais peut-être qu'il y a d'autres aspects que vous auriez souhaité aborder, qui sont importants à vos yeux ?

→ *prenez votre temps*

Informations sur lé (pour pouvoir classer l'ensemble de l'information)

- Âge (facultatif):
- Temps de pratique d'enseignement :
- Sexe : M/F
- Établissement :
- Diplôme le plus élevé obtenu :

CLÔTURE

→ *Remerciement*

→ *Rappel de l'anonymat*

→ *Objectifs de la recherche plus approfondis : signature de la feuille de consentement explicitant les buts de la recherche et la gestion des données.*

Annexe B : formulaire de consentement

RECHERCHE : Les représentations et les expériences des enseignant.e.s dans leurs pratiques	
Responsable(s) du projet de recherche :	CALABRESE Deborah, étudiante en Master APESH deborah.calabrese@etu.unige.ch SPAHR Emilie, étudiante en Master APESH emilie.spahr@etu.unige.ch

INFORMATION AUX PARTICIPANTS ET CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

La recherche « Représentations et expériences des enseignant.e.s dans leurs pratiques » consiste à comprendre les activités mises en place, les difficultés ainsi que les défis rencontrés par les enseignants en ce qui concerne le climat de classe.

L'étude consiste en un entretien d'environ une heure où le/la participant.e discutera avec l'une des deux l'étudiantes-chercheuses. L'entretien sera enregistré, puis retranscrit et anonymisé par les étudiantes. Ces données seront conservées dans un dossier protégé d'un mot de passe connu uniquement des deux étudiantes. À la fin de la recherche, les données audios recueillies seront détruites.

La participation à cette recherche ne comporte aucun risque. Le/la participant.e ne sera pas rémunéré.e.

Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour participer à la recherche « Représentations des enseignant.e.s sur la sanction éducative », et j'autorise :

- | | | |
|---|-----|-----|
| · L'utilisation des données à des fins scientifiques et la publication des résultats de la recherche dans des revues ou livres scientifiques, étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur mon identité ; | OUI | NON |
| · L'utilisation des données à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel). | OUI | NON |
| · Que l'entretien soit enregistré sur support audio | OUI | NON |

J'ai choisi volontairement de participer à cette recherche. J'ai été informé-e du fait que je peux me retirer en tout temps sans fournir de justifications et que je peux, le cas échéant, demander la destruction des données me concernant.

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Prénom Nom
Signature
Date

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données au participant décrivent avec exactitude le projet.

Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du *Code d'éthique concernant la recherche au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* et des *Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique et à la procédure à suivre en cas de manquement à l'intégrité* de l'Université de Genève.

Je m'engage à ce que le participant à la recherche reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

Prénom Nom
Signature
Date

Annexe C : tableau regroupant nos catégories

Catégories	Sous-catégories	Enseignant·e·s cité·e·s
Choix de carrière	Métier "vocation"	Myriam
	Métier "influence familiale"	Arnaud
	Métier "changer les choses"	Estelle
	Métier "expériences positives et chemin de vie"	Damien, Robert, Loïc, Zia, Clémentine
Climat de classe	Représentations	Robert, Zia, Loïc, Arnaud, Clémentine
	Impact du climat de classe : positif VS négatif	Loïc, Clémentine, Arnaud

	Impact de la relation avec les élèves	Myriam, Zia, Estelle, Clémentine, Damien, Robert, Loïc, Arnaud
Éléments influençant le climat et la gestion de classe	Caractéristiques de l'enseignant·e (genre...)	Myriam, Loïc, clémentine, Robert, Arnaud, Zia, Damien
	Caractéristiques de l'élève	Clémentine, Myriam, Damien, Zia, Robert, Loïc, Estelle
	Caractéristiques de l'établissement	Estelle, Robert, Loïc, Clémentine
	Caractéristiques de la classe	Myriam, Estelle, Damien, Robert, Arnaud
	Matière enseignée	Estelle, Clémentine, Damien
	Environnement temporel	Myriam, Robert, Zia, Clémentine, Arnaud
	Présence d'un public	Zia
	Spécificité du public du cycle (adolescence)	Damien, Robert, Zia, Loïc, Clémentine, Arnaud
	Informations sur les élèves	Estelle, Arnaud
	L'impact du lien avec les parents	Myriam, Zia, Loïc, Estelle, Robert, Clémentine
Gestion de classe	le lien avec les élèves : un construit VS un acquis ?	Myriam, Estelle, Robert, Zia, Loïc, Clémentine, Arnaud
	Manière d'instaurer une relation avec les élèves[	Myriam, Estelle, Damien, Loïc, Clémentine, Zia, Arnaud
	Importance du cadre	Zia, Loïc, Arnaud, Damien
	Techniques pour prévenir les dérapages en classe	Myriam, Estelle, Damian, Robert, Zia, Loïc, Clémentine,

	Attitudes/ postures pour prévenir les dérapages en classe	Arnaud, Myriam, Estelle, Zia, Clémentine, Robert, Damien, Loïc
	Relations entre les élèves/ groupe classe	Estelle, Robert, Zia, Loïc, Arnaud Damien
	Ressentis face à la gestion de classe / les élèves jugés difficiles	Estelle, Robert, Arnaud, Zia, Clémentine, Myriam, Damien, Loïc
Mises en place au niveau de l'établissement pour soutenir un climat scolaire positif et la gestion de classe	Médiation	Estelle, Loïc, Arnaud
	Harcèlement	Estelle, Arnaud
	Cohérence	Damien, Zia, Myriam, Estelle
Discipline	Représentation de la discipline	Myriam, Estelle, Loïc, Damien
	Discipline vue comme passage obligé	Myriam, Estelle, Damien, Robert, Zia
	Impact perçu de faire de la discipline	Myriam, Estelle, Damien, Robert, Loïc
	Outils pour gérer des comportements indisciplinés	Myriam, Damien, Robert, Zia, Arnaud
	Comportements jugés problématiques	Robert, Zia, Loïc, Clémentine, Arnaud, Myriam, Estelle
Sanctions et punitions	Définitions	Myriam, Estelle, Damien, Robert, Zia, Loïc, Clémentine, Arnaud
	Types de sanctions et punitions données aux élèves	Myriam, Estelle, Damien, Robert, Zia, Loïc, Clémentine, Arnaud

	Application de la discipline	Myriam, Estelle, Damien, Robert, Zia, Loïc, Clémentine, Arnaud
	Explicitation des sanctions	Damien, Zia, Loïc, Clémentine, Arnaud
	Avis sur les sanctions et punitions	Estelle, Damien, Zia, Loïc, Clémentine, Arnaud
	Différentiation	Myriam, Estelle, Robert, Arnaud Damien
	Justice	Myriam, Estelle, Damien, Robert, Zia, Loïc, Clémentine, Arnaud
	Le cas des renvois	Myriam, Damien, Loïc, Arnaud, Zia, Estelle
Représentation des élèves	Vision/ représentation des élèves	Estelle, Damien, Robert, Loïc, Arnaud, Zia, Clémentine
	Évolution des élèves	Estelle, Clémentine, Arnaud, Damien, Robert, Loïc
	Spécificités liées aux regroupements	Myriam, Estelle, Damien, Robert, Zia, Loïc, Clémentine, Arnaud
La figure de l'enseignant	Vision de ce que serait idéalement l'enseignement	Myriam, Estelle, Robert, Damien, Zia, Loïc, Clémentine
	Représentation du rôle de l'enseignant	Myriam, Estelle, Damien, Robert, Zia, Loïc, Arnaud
	Attentes du métier	Myriam, Estelle, Robert, Zia, Loïc, Damien, Clémentine, Arnaud
	Comment les enseignants se décrivent en tant que professionnel·le	Zia, Damien, Loïc, Robert, Arnaud, Clémentine, Myriam, Estelle

	Techniques pour mettre les élèves au travail	Estelle, Damien, Zia, Clémentine, Arnaud, Myriam
Organisation scolaire	Positionnement critique	Estelle, Clémentine, Myriam, Damien, Robert, Zia, Loïc, Arnaud
	Structure hiérarchique	Robert, Zia, Clémentine
	Conseils de classe	Myriam, Estelle, Zia
Interaction avec les autres professionnels	Discussions sur les élèves/ conseils	Myriam, Estelle, Damien, Robert, Zia, Loïc, Clémentine, Arnaud
	Discussions avec le prof de classe	Myriam, Estelle, Robert, Zia, Clémentine, Arnaud
	Ragots	Robert, Arnaud, Estelle
	Collaboration entre enseignants	Damien, Loïc, Arnaud, Robert, Zia
	Lieux des interactions	Myriam, Estelle, Damien, Robert, Zia, Loïc, Clémentine, Arnaud
	Lien avec la direction	Robert, Zia, Loïc, Clémentine, Arnaud, Estelle, Damien
Justice Restaurative	Définitions et/ ou lien avec leurs pratiques	Myriam, Damien, Robert, Zia, Loïc, Arnaud
	Avis positifs	Myriam, Estelle, Robert,
	Avis mitigés	Damien, Zia, Loïc, Clémentine, Arnaud
	Difficultés que l'on pourrait rencontrer	Robert, Zia, Estelle, Damien, Clémentine
Interactions avec les parents	Organisation	Myriam, Damien, Loïc, Arnaud, Estelle, Robert, Zia,

	Représentation des parents par les enseignants	Myriam, Estelle, Damien, Robert, Zia, Loïc
	Justifications de ses actions auprès des parents	Myriam, Estelle, Zia, Loïc, Clémentine
	Évolution de la relation avec les parents	Myriam, Estelle, Robert, Arnaud
	Pour quels élèves et pour quelles raisons	Myriam, Robert, Zia, Arnaud
Métaphores	Sac à dos	Robert
	Théâtre	Robert, Damien, Estelle, Zia, Loïc, Clémentine, Arnaud
	Autres	Clémentine, Arnaud, Damien, Robert, Zia, Loïc, Arnaud

Annexe D : Catégories complémentaires d'analyse des résultats

Les catégories suivantes sont ressorties des analyses des discours des enseignant·e·s, mais ne semblaient pas suffisamment pertinentes au vu de notre recherche pour être incluses dans les résultats.

Importance du groupe classe

En matière de gestion de classe, le groupe classe a son importance : « c'est jamais juste avec un élève [...] c'est un groupe classe qui dysfonctionne » (Estelle). Sans « un minimum de cohésion et de bien-être dans la classe, [...] on peut pas travailler » (Clémentine) et se sentir intégré est primordial pour les élèves qui « passent toute la journée à l'école ». Cependant, c'est « assez rare [...] qu'il y ait une cohésion de toute la classe, il y a souvent deux groupes » (Clémentine). Ce qui rend la gestion de classe difficile pour Loïc, c'est quand il y a « beaucoup d'individualités dans les élèves ». S'il « n'y a pas de groupe », les élèves « ne s'apprécient pas, ils se cherchent tout le temps » (Estelle) et « ça détériore le travail de classe » (Arnaud). En outre, pour Robert, si « t'as un groupe qui est un petit peu moins sympa, est-ce que toi-même tu deviens moins bon [en tant qu'enseignant-e] ? ».

Si pour Estelle « c'est vraiment un groupe classe qui dysfonctionne », d'autres mettent en avant l'impact que peut avoir un·e seul·e élève sur le groupe classe. Il y a des élèves « qui créent un lien dans une classe, puis qui s'en vont [...] l'ambiance de classe change » (Loïc). Chez Zia, « il y avait des bons éléments qui faisaient attention à ce que les autres ne se moquent pas ». Mais l'inverse s'observe également : « si t'as un groupe qui est plutôt calme,

puis tout d'un coup ben un qui pète les plombs, c'est clair, il peut engendrer, embarquer tout le monde dans son délire » (Robert). Mettraux et Müller (2021) montrent en effet que les comportements peuvent être contagieux dans une classe.

Dans leur gestion de classe, les enseignant·e·s cherchent à favoriser ce groupe classe, par exemple en proposant d'écouter les choix musicaux de chacun·e pour « qu'ils comprennent que [...] ils ont écouté ce que j'ai choisi, ben je vais aussi écouter ou accepter ce que les autres aiment » (Clémentine) ou en sortant du cadre scolaire pour « essayer de justement faire que ça devient un groupe » (Estelle).

Le groupe classe est perçu comme jouant un rôle primordial dans la gestion de classe. La dynamique du groupe classe influence le bien-être des élèves (Clémentine), le travail (Arnaud) et la gestion de comportements indisciplinés (Robert). Cette dynamique est vue par plusieurs enseignant·e·s comme pouvant être fortement influencée par un·e seul·e élève, les comportements pouvant être contagieux d'après Mettraux et Müller (2021). Pour Estelle, la faute n'est pas à rejeter sur une seule personne mais « c'est vraiment un groupe classe qui dysfonctionne ». Pour leur gestion de classe, les enseignant·e·s nous font part de plusieurs stratégies qu'ils mettent en place pour développer une dynamique positive, comme faire écouter à la classe les goûts musicaux de chacun·e et apprendre aux élèves à respecter la diversité d'avis (Clémentine).

Ragots

Clémentine, Robert et Arnaud expliquent que les enseignant·e·s échangent également des ragots et sont à l'écoute des rumeurs : iels « entendent des choses » (Clémentine) et « se raconte(nt) des blagues, "qu'est-ce qui m'est arrivé l'autre jour avec cet élève" » (Arnaud). Robert est quant à lui « toujours le dernier, à savoir les trucs, les rumeurs de couloir ».

Informations sur les élèves données en début d'année aux enseignant·e·s

Pour Estelle, les informations reçues préalablement sur les élèves impactent la gestion de classe. Le·la doyen·ne transmet un rapport au·à la maître·sse de classe avec « un minimum d'informations pour lui dire qu'il y a ça », mais elle est de l'avis que « les enfants, ils évoluent aussi ». « Ce serait bien [...] qu'on sache rien non plus parce que on peut se faire aussi notre idée », car « il y a des choses importantes à dire, et puis des choses non, [...] parce que même les élèves très compliqués sont pas mauvais et qui y a rien qui est bien, mais dans ces rapports-là, il y a que ça ». Pour Wanlin et Crahay (2012), le jugement d'une situation par l'enseignant·e se base en partie sur les connaissances qu'il a sur les élèves impliqués. Garric (2019) ajoute que les informations reçues en début d'année amènent les enseignant·e·s à catégoriser les étudiant·e·s et « attribuer une valeur prédictive » (p. 152) à ces informations.

Organisation scolaire

Structure hiérarchique

Lors de difficultés avec un·e élève, Robert, Zia et Clémentine expliquent commencer par mettre des choses en place et, si cela ne fonctionne pas, discuter avec l'enseignant·e principal·e pour avoir des conseils : « on essaie de d'abord se débrouiller seul, ensuite si ça va pas, on va parler avec le prof de classe » (Clémentine). Lorsqu'une situation est plus grave et qu'il est « nécessaire d'aller plus haut » (Zia), ou lorsqu'ils sont maître·sse de classe et qu'ils ne savent plus comment réagir, iels contactent le·la doyen·ne : « on monte d'un cran.

On dit, on va peut-être faire intervenir le doyen la doyenne » (Robert). Pour finir, dans « les cas extrêmes » (Robert), c'est la direction qui prendra en charge la situation.

Conseils de classe

Dans chaque établissement scolaire, des conseils de classe sont organisés « deux fois par année » (Myriam) ou « après chaque trimestre » (Zia). Ils sont gérés par le·la doyen·ne s'occupant du degré correspondant. Ceux-ci permettent aux enseignant·e·s de parler de leur classe, ce qui est considéré par Myriam comme « enrichissant parce qu'on peut avoir les points de vue des différentes personnes sur les élèves » et ça leur permet de se rendre compte « qu'(ils) n'(ont) pas tous eu les mêmes difficultés avec les élèves » (Zia). Dans l'établissement de Zia, des réunions sont organisées en plus des conseils de classe lorsqu'il y a des classes compliquées. Cependant, pour Myriam, ces réunions ne permettent pas « de débattre ».

Attentes du métier

D'après Poymiro et Vannereau (2021) la réalité du terrain peut être en décalage avec la profession imaginée. Cependant, pour Myriam, Estelle, Robert, Zia et Loïc la représentation qu'ils s'étaient faite du métier correspond à ce qu'ils mettent en pratique. Zia explique qu'« on dit souvent que les profs, ils s'imaginent plein de choses et qu'ils sont très déçus en commençant, mais pour moi, ça va » car « ça correspondait quand même plus ou moins à mes souvenirs d'élèves ». Robert non plus n'a « pas eu de grande déception ou de grande joie, ça correspondait ». Myriam et Loïc expliquent qu'entre leur vécu d'élève, les remplacements et leurs pratique professionnelle, il y a une « continuité » (Myriam).

Contrairement aux autres enquêté·e·s Damien, Clémentine et Arnaud ont eu certaines attentes qui ne correspondaient pas à la réalité du métier d'enseignant. Damien explique qu'il a eu « des images d'Épinal qui sont tombées relativement vite » car il était « persuadé qu'il suffisait de rendre un cours intéressant pour que les élèves apprennent ». Selon lui, « c'est eux [les élèves] réellement qui sont en train de fournir le travail, le moteur, c'est beaucoup plus pointu que simplement avoir de l'enthousiasme et un cours intéressant ». Il ajoute qu'« après on fait, peu à peu, face à des problèmes de gestion de classe auxquels on n'est jamais complètement préparé ». Clémentine a connu cette même difficulté : « la gestion de classe, c'était nouveau pour moi. Ça, c'est avec les années que j'ai appris à prendre l'énergie de la classe ». Pour Arnaud, c'est les relations avec les élèves qui n'étaient « pas du tout ce qu'on attendait » « que ce soit en bien ou en mal ». Clémentine et Arnaud ont eu une image faussée de la matière qu'ils allaient enseigner. Clémentine se disait : « ah chouette, je vais être prof de musique, tout ce que j'ai appris au conservatoire, je pourrais l'appliquer » mais a dû drastiquement réduire ses exigences. Arnaud a dû faire « le deuil du spécialiste », car « ce qui (l')a intéressé à l'université, c'est pas vraiment ce qu'(il) va transmettre ». Arnaud a aussi été surpris par la quantité de travail à faire en dehors de l'enseignement en classe, comme les tâches administratives et les rendez-vous en tant que maître de classe. Il pensait « je vais aller en classe, je vais faire mon cours, puis ce sera fini, mais en fait non, (rire) c'est pas ça ».

Représentation du rôle de l'enseignant

L'enseignant·e a pour rôle, selon Myriam, Damien et Arnaud de surveiller les élèves et faire en sorte qu'ils progressent et travaillent : « mon boulot à moi c'est d'enseigner, c'est de venir ici, d'essayer de vous intéresser, de vous proposer des activités, de vous aider, de vous juger, de vous mettre des coups de pieds aux fesses quand il faut vous mettre des coups de

pieds aux fesses, de vous encouragez s'il faut vous encouragez, c'est d'être avec vous, c'est ça mon vrai job » (Damien). Il faut aider les élèves en difficulté (Robert) et être attentif à ce que tout le monde puisse participer en classe (Zia). Pour finir, pour Loïc, la plus grande partie de l'enseignement consiste à transmettre les valeurs nécessaires à la vie en société. D'après le cahier des charges des enseignant·e·s du canton de Vaud, les professeur·e·s doivent enseigner les différents domaines disciplinaires, évaluer les apprentissages des étudiant·e·s, les surveiller et les encadrer durant les heures scolaires (Canton de Vaud, s. d).

En plus de l'enseignement en classe, Arnaud et Loïc expliquent qu'il y a la préparation des cours et des tests, ainsi que les corrections qui ne sont pas « le côté le plus sympa du métier » selon Loïc. Planifier et organiser les activités, ainsi qu'explicitier les attentes fait partie de leur cahier des charges (Canton de Vaud, s.d).

De plus, il est important d'avoir envie de travailler : « tu peux pas te dire, je me lève le matin puis ça va être la galère et puis tu continues. [...] Dès que t'as un contact avec l'être humain, tu peux difficilement » (Robert). En outre, c'est un métier de « contact » (Loïc) ou « la routine est impossible » (Robert). Pour Damien le métier d'enseignant est « un métier qui est pointu, il faut avoir son cours qui est prêt, faut être capable de gérer sa distance, c'est une pratique en soi de gérer la distance, faut être capable de gérer son ton, faut être un allié, faut être capable d'être exigeant, en même temps faut être capable d'avoir le sens du timing quand tu dois exiger, être plus sympa, c'est toujours super pointu ».

Lieux des interactions

Afin que les enseignant·e·s puissent discuter et collaborer, plusieurs lieux sont utilisés et mis à leur disposition. Dans tous les établissements de nos enquêté·e·s, il y a une salle des maîtres, servant autant à travailler qu'à échanger. Ces échanges se font au bon vouloir du·de la professeur·e : « y en a qui partagent, y en a qui partagent pas » (Estelle). Cette salle permet de décompresser : « c'est important d'avoir cette pause et un lieu pour ça » (Robert). L'établissement de Zoé contient deux salles : « une salle des maîtres » avec « une machine à café » permettant aux enseignant·e·s de se « retrouver », et « une salle de travail » avec « les ordinateurs, la photocopieuse », leur permettant de travailler. Les enseignant·e·s se « di(sent) tellement de choses à la machine à café » d'après Robert. Myriam estime, bien qu'elle n'y soit « jamais », qu'il y a beaucoup de monde « plutôt à midi » car durant les récréations, « de temps en temps ils viennent, mais, souvent, ils vont rester aussi dans leur salle ». La situation sanitaire due au Covid a modifié les habitudes, car durant cette période, le personnel n'avait plus le droit de les utiliser : « quand il y a eu le Covid, on pouvait plus utiliser la salle des maîtres, il y avait plus de canapés, plus rien, on n'était pas les bienvenus entre guillemets, donc ça fait qu'il y en a certains, ils ont pris l'habitude de pas rester » (Estelle). Pour finir, lorsqu'ils veulent discuter, ils vont aussi le faire dans les couloirs ou hors cadre scolaire : « des fois, on discute à l'extérieur de l'école, on va boire un verre, on va discuter de certaines choses à côté » (Arnaud).

Organisation

Les enseignant·e·s n'interagissent pas tous avec les parents à la même fréquence. Certains les contactent régulièrement : « ça je fais beaucoup plus que mes collègues parce que c'est un peu ma technique à moi » (Myriam), alors que d'autres prennent contact uniquement lorsque l'élève présente des comportements transgressifs ou des difficultés

scolaires : « dans des classes où les élèves ont des difficultés, parce que s'ils sont en échec, y a quand même pas mal de contacts avec les parents. [...] Puis après, tous les élèves qui ont de l'enseignement spécialisé, il y a des réseaux, donc, deux fois de plus par année. [...] Il y a des parents, en individuel, en entretien, je les ai pas vus en trois ans parce que y a rien à dire » (Arnaud). Pour finir, certains professeur·e·s communiquent très peu avec les parents : « je devrais le faire plus souvent » (Loïc).

Arnaud explique qu'il y a « un protocole qui est mis en place » lorsque les parents ont des reproches à faire à un·e enseignant·e ou des questions à poser. Ceux-ci doivent prendre rendez-vous avec le·la professeur·e concerné·e. Si le problème persiste, iels peuvent prendre contact avec le·la maître·sse de classe. Si aucun terrain d'entente ou solution n'est trouvé, ils peuvent contacter le·la doyen·ne. Pour Arnaud, la direction doit être contactée par les parents « en dernier recours ». Cependant, Arnaud et Myriam racontent que certains parents, « lorsqu'ils ne sont pas contents, à cause, d'un enseignant » (Myriam), ne respectent pas cette hiérarchie et prennent directement contact avec le directeur : « il y en a qui brûlent toutes les étapes et qui envoient directement un mail au directeur en disant, "Ah le prof de maths a mis telle note à mon fils et ça va pas blabla" » (Arnaud).

Les établissements scolaires proposent « deux grands rendez-vous officiels » (Robert) aux parents pour qu'ils puissent discuter avec les enseignant·e·s, le premier en début d'année, le second plus tard. Lors de ces réunions, iels peuvent prendre, si nécessaire, un autre rendez-vous avec l'enseignant·e. Robert trouve cependant dommage qu'il n'y ait pas de rendez-vous supplémentaires organisés pour faire un bilan de l'élève, même avec celui qui réussit scolairement. Ces rendez-vous permettraient de féliciter les parents, ce qui « leur fait plaisir. Donc, on devrait faire des séances de remerciement ».

Estelle, Robert, Zia et Arnaud, lorsque iels veulent prendre contact avec les parents ou organiser un rendez-vous, vont leur téléphoner. Passer un coup de téléphone va permettre d'informer les parents des soucis rencontrés avec leur enfant : « pour mon élève compliqué en allemand, j'avais aussi appelé les parents » (Zia). Lorsque les professeur·e·s ne veulent pas téléphoner, iels utilisent rarement les mails : « les mails, un petit peu. C'est pas mal les mails. Y a encore pas ce réflexe, je crois, de la part des parents et des enseignants » (Arnaud). Estelle préfère passer par les messages, car c'est « beaucoup plus rapide » (Estelle). Les mails, selon Robert, sont régulièrement utilisés pour informer des raisons d'un renvoi du cours : « les raisons du renvoi qui sont inscrits par le maître et qui sont directement envoyées par mail aux parents, dans la matinée ». Pour finir, lorsqu'ils font face à des transgressions minimales, les enseignant·e·s mettent des mots dans le carnet.

Évolution des élèves

Au cours de sa carrière, Estelle a pu observer des changements dans le comportement des élèves : « c'est plus les mêmes élèves, c'est plus les mêmes ados, c'est plus le même intérêt pour l'enseignement, c'est plus le même respect pour les adultes. Au fil des années, on voit que ça régresse. Les enfants, ils sont là, mais sans voir le sens », changements qui rendent pour elle les « classes de plus en plus compliquées ». Elle observe également une hausse du nombre de harcèlement. Clémentine constate qu'il y a « plus souvent des VP perturbateurs qu'avant », mais qu'il y a moins d'agressivité et de bagarres. En 2021, le nombre d'actes violents dans les écoles est en dessous de la moyenne de ces dix dernières années (SIGNA, 2022). Damien passe, depuis le développement des réseaux sociaux, « énormément de temps à gérer les colères » et observe que la « place de la connaissance devient extrêmement compliquée » car les élèves ne « f(ont) rien et (ils) ne parlent de rien à part de

ce qui occupe leur esprit ». Arnaud et Damien sont d'accord avec Estelle pour dire que le niveau scolaire régresse. Arnaud « voi(t) (s)es tests de quand (il) a commencé, (il) voi(t) ceux que (il) fai(t) maintenant, c'est plus le même niveau ». Selon Damien, les élèves « ont des problèmes de lecture, de vocabulaire et de curiosité ». Erzinger et al. (2019) montrent dans leur rapport PISA que le niveau des élèves suisse en mathématiques est resté stable. En ce qui concerne la lecture, seul·e·s les élèves ayant des difficultés scolaires ont une diminution dans leurs résultats. Les compétences des apprenant·e en sciences naturelles ont, quant à elles, diminué.

Pour Arnaud, ces difficultés sont en partie liées à l'augmentation des diagnostics : auparavant, « les gens se débrouillaient, les parents faisaient avec et puis on en parlait pas, puis ils arrivaient à surmonter ça d'eux-même. C'est un peu le risque de toujours tout diagnostiquer, c'est-à-dire qu'après tout le monde est au courant des mini troubles qu'ils ont, puis ils se concentrent que là-dessus. [...] “non, je peux pas, je suis dyslexique, je sais pas lire”. “Ouais, forcément, si à chaque fois qu'on doit te demander de lire, tu dis ça, tu vas jamais t'améliorer” ». Damien l'explique par l'apparition des réseaux sociaux où les élèves lisent vite et perdent « le réflexe d'externaliser la consigne ». Pour finir, Robert constate que les élèves ont de plus en plus de difficultés à rester concentrés et disponibles pour l'enseignement sur une longue période, car « il y a une trentaine vingtaine d'années, (il) pouvai(t) plus ou moins (s)e baser sur 20-25 min de concentration. Là, t'as 10 min bien fort, un 15 min puis après ça, faut faire autre chose ».