



HAL
open science

Place de la sanction à l'école : comparaison franco-qubécoise

Céline Germond

► **To cite this version:**

Céline Germond. Place de la sanction à l'école : comparaison franco-qubécoise. Education. 2018. dumas-01803974

HAL Id: dumas-01803974

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01803974>

Submitted on 31 May 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

UNIVERSITE DE CERGY-PONTOISE – ESPE de l'académie de Versailles

Mémoire

Présenté en vue d'obtenir

MASTER 2 MEEF Premier degré – Professeur des écoles

Place de la sanction à l'école : Comparaison franco –québécoise.

En quoi les conceptions et les pratiques enseignantes de la sanction en France et au Québec diffèrent-elles ?

Céline GERMOND

Sous la direction de : Emmanuel BRASSAT

Jury :

Mr BRASSAT Emmanuel Professeur, université de Cergy Pontoise

Mme BEAUMANOIR SECQ Morgane Professeur, université de Cergy Pontoise

Soutenu le 07/05/2018

Remerciements

Je remercie mon conjoint et surtout mes enfants Adèle et Victor pour avoir supporté les absences trop nombreuses de leur maman au cours de ces deux années qui furent longues et difficiles avec la promesse d'un avenir meilleur.

Je remercie ma mère pour son aide quotidienne pendant ma formation.

Je remercie les enseignants qui ont accepté de répondre à mes questions de part et d'autre de l'océan atlantique.

Je remercie Madame Françoise Larré, pour l'aide et le temps qu'elle m'a consacré tout au long de cette recherche.

Je remercie Monsieur Emmanuel Brassat pour ses apports théoriques permettant une réelle réflexion sur mes pratiques professionnelles au cours de ma formation et son soutien dans ce travail.

Résumé

Mots-clés : Sanction, Québec, école.

Ce mémoire porte sur la sanction à l'école dans le cadre d'une étude comparative entre les représentations que les enseignants ont de leurs pratiques en France et au Québec.

La revue de littérature préliminaire soulève les différentes approches. La France montre une approche théorique différenciée s'attachant à la loi, au sujet ou au lien pédagogique. Le Québec s'attache à une approche pragmatique de la sanction et propose des solutions préventives et réactives pour gérer les comportements d'indiscipline.

Il existe donc un écart dans la conception de la sanction entre les deux pays étudiés.

Cet écart se caractérise principalement par la place de la prise en compte du sujet et du lien pédagogique dans la mise en œuvre de la sanction à l'école et par la gestion des comportements inappropriés (anticipation ou gestion à postériori).

Ces différences conceptuelles dans l'approche de la sanction se diffusent dans la culture pédagogique de chaque pays et donc dans l'expérience d'élève qu'ont eu les enseignants, dans leur formation au métier d'enseignant et au final, se révèlent dans les pratiques des enseignants en poste.

L'étude a permis de valider les hypothèses de départ sur les différences d'approche de la sanction à l'école entre les enseignants québécois et français.

Les enseignants français sont très attachés au respect de la loi, même si la prise en compte de la psychologie du sujet est effective, et la gestion des comportements inappropriés se fait plutôt à postériori. Le cadre légal (Circulaire no 91-124 du 6 juin 1991) qui régit les sanctions à l'école en France existe mais ne semble pas être connu des enseignants. Il n'est pas très développé et n'apporte pas de solutions pratiques. Ces textes institutionnels sont utilisés par certaines circonscriptions qui proposent des solutions pratiques aux professionnels (exemple en annexe de Toul).

Les enseignants québécois s'attachent essentiellement à la prise en compte du sujet et du lien pédagogique pour respecter les lois et la gestion des mauvais comportements se fait par anticipation par la réflexion sur les activités proposées et la motivation des élèves en lien avec leurs capacités ainsi que par la mise en place de sanctions claires vis-à-vis des élèves (via la politique d'établissement). Enfin, les systèmes favorisant l'émulation collective et individuelle sont mis en place dans le cadre d'une gestion préventive des mauvais comportements.

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Liste des tableaux	5
Liste des annexes	6
Introduction	7
Première partie : La sanction : des approches et des pratiques diverses	10
Section 1 : La sanction en France : des approches différenciées	10
Section 2 : Le concept de sanction au Québec : une gestion par l'anticipation	16
Deuxième partie : Comparaison des conceptions et pratiques de la sanction des enseignants en France et au Québec	24
Section 1 : Éléments méthodologiques de recherche en vue d'une étude qualitative et comparative	25
Section 2 – Présentation et analyse des résultats	30
Section 3 : ANALYSE REFLEXIVE : Mon expérience de classe	54
Conclusion	56
Bibliographie	57
Annexes	59

Liste des tableaux

- Tableau des facteurs favorisant (risques) ou évitant (protection) l'apparition des problèmes comportementaux 18
- Tableau de synthèse de la population étudiée 26

Liste des annexes

Annexe 1 : Questionnaire pour les enseignants sur le thème de la sanction

Annexe 2 : Circulaire 91-124 du 6 JUIN 1991 + traitement de celle-ci par la circonscription de Toul en exemple

Annexe 3 : Règlement type départemental français

Annexe 4 : Règlement intérieur école française

Annexe 5 : Code de vie d'une école québécoise

Introduction

Dans la société romaine, les pères ont droit de vie et de mort sur leurs enfants. Les châtiments corporels font partie des méthodes éducatives habituelles permettant d'obtenir l'obéissance de l'enfant. Dans ce contexte sociétal très violent, « la violence la plus répandue reste (...) la violence pédagogique » (Danielle Gourevitch 2002). Aussi, les enseignants frappent les élèves. Ces pratiques éducatives furent rapportées par Augustin d'Hippone (philosophe romain) et Horace (poète grec). C'est au XV^{ème} et XVI^{ème} siècle avec les valeurs défendues par l'humanisme (Erasme, Rabelais et Montaigne) que commencent à se développer des méthodes éducatives non brutales. Les sanctions hiérarchisées font leur apparition en fonction de la gravité de la faute à réprimer. Il faut attendre la fin du XVIII^{ème} siècle pour que l'usage systématique des châtiments corporels soit contesté. Les pratiques sont justifiées par la mesure dans leur usage (« rien n'est plus nuisible que l'accoutumance aux coups ; l'usage déréglé qui en est fait transforme une nature bien douée en un caractère intraitable (...) leur répétition continuelle fait que le corps s'endure aux coups comme l'esprit aux paroles » Erasme ; pour Montaigne, il faut user d'une « sévère douceur »).

Pour Rousseau (XVIII^{ème} siècle), l'enfant est naturellement bon depuis sa naissance c'est la société qui le perverti. Il faut bannir les pédagogies coercitives, fondées sur la punition et laisser s'épanouir la nature de l'enfant qui l'oriente vers ses goûts et lui permet de développer ses dons. Il est important de l'aider à grandir en fonction de sa personnalité.

Au XIX^{ème} siècle, la place des enfants au sein de la société évolue en même temps que la place du père (cf. références juridiques). La place des châtiments corporels est de ce fait remise en question. La vision chrétienne selon laquelle l'enfant est chargé du péché originel et doit être redressé sous la contrainte, évolue. L'enfant considéré comme naturellement pervers change de position au plan anthropologique. Cela entraîne une évolution de son statut en terme de juridique.

Malgré ces évolutions, les sanctions punitives sont restées très présentes jusqu'à la fin du XX^{ème} siècle car la discipline scolaire trouve son origine dans la vision chrétienne de l'enfant et dans le régime militaire. L'organisation de l'école reprend les codes qui s'apparentent à ces deux systèmes. Aussi, les sanctions reprennent les traditions monacales (privations), auxquelles s'ajoutent des punitions militaires (arrêts, prison).

Un tournant s'est clairement opéré en 1989 avec l'adoption par l'Assemblée générale des Nations Unies de la convention relative aux droits de l'enfant. C'est à partir de ce moment que la place de l'enfant a réellement changé.

Aujourd'hui, elle s'apparente à celle de tout être humain: l'enfant est sujet de droit dès sa naissance. En tant qu'élève, il a sa place dans sa classe et dans l'établissement. Cette Convention met l'accent sur le droit à l'éducation de l'enfant et lui donne le droit à la parole dans toute affaire le concernant.

Ce principe modifie le rapport de l'enfant à la sanction. Plutôt que de punir, on explique ce qui est contraire à la norme et prend en compte sa parole. Il en découle un nouveau rapport à la sanction lié au sentiment de justice. La violence n'a plus sa place dans l'éducation des enfants à l'école. Pour répondre à ce besoin de justice, les punitions proportionnées à la gravité des fautes doivent devenir la norme et le rappel à la loi permet d'éviter toute forme d'autoritarisme. Il en va de l'intérêt de tous : enfants et communauté éducative. Le but étant de vivre en communauté dans un climat scolaire serein favorable aux apprentissages.

Ce bref rappel historique montre que les évolutions ont été très importantes, en particulier dans les pays développés. Pour autant, des différences demeurent entre pays dans le rapport à la sanction, comme en témoigne, par exemple, le débat et les législations différentes sur la fessée¹. Ces différences semblent également toucher les pratiques enseignantes. Ayant effectué mon stage en pratique accompagnée à Québec dans une école alternative mettant en œuvre la pédagogie Freinet, j'ai observé une classe dans laquelle la sanction éducative semblait très réfléchie, mesurée et objective... et me semble-t-il, différente de ce qui existe en France. C'est pourquoi, j'ai souhaité approfondir le sujet de la sanction et analyser les représentations qu'ont les enseignants de leurs pratiques éducatives en matière de sanction de manière comparative entre la France et le Québec.

La première étape de ce travail consistera à comprendre dans ses différentes dimensions, le concept de sanction. Terme polysémique évoquant à la fois la récompense et la punition (double dimension positive et négative), nous verrons que la sanction peut prendre plusieurs formes et qu'elle participe à l'éducation et à la socialisation. Dans le cadre scolaire, la sanction peut être considérée comme étant la réponse d'un enseignant à un comportement déviant par rapport à une norme, des valeurs propres au groupe. Comprendre la sanction impliquerait donc de comprendre la mission de l'école. En la matière, les programmes de 2015 réaffirment le rôle de l'école en indiquant qu'il est de participer à la socialisation de l'enfant en transmettant des normes de comportement et des valeurs morales (référence au Socle

¹ En France, la récente législation interdisant la fessée montre que la violence a longtemps bénéficié d'une certaine tolérance dans notre société malgré des arguments invoqués en sa défaveur. En effet, violences physiques ou psychologiques, pratiques remises en cause de nos jours furent employées dans l'éducation des enfants tant au plan scolaire que familiale et ce depuis l'antiquité.

commun de connaissances, de compétences et de culture- domaine 3- formation de la personne et du citoyen). L'école serait donc un lieu où l'élève s'exerce dans une microsociété pour devenir un citoyen éclairé et socialement intégré. Dans ce cadre, la sanction constituerait le moyen de signaler toute déviance à la norme.

Pourtant, la question de la sanction interroge les professionnels de l'éducation. En effet, elle ne divise pas sur l'intérêt éducatif qu'elle revêt mais interroge surtout sur la manière dont elle est pratiquée. Nous pouvons donc nous interroger sur les pratiques enseignantes en matière de sanction. Il est, nécessaire de souligner les vertus éducatives de la sanction, la manière dont elle met en relation l'enfant avec le groupe et avec son éducateur. Par ailleurs, il est nécessaire de définir le statut de l'erreur, de la distinguer de la faute et ne pas l'apparenter à l'individu afin de maintenir un cadre bienveillant. Enfin, la question qui se pose est celle de la cohérence de la sanction avec l'éducation dans un contexte donné. Il ne s'agit pas de transformer la sanction en violence mais de lui donner du sens au plan éducatif.

Ces éléments posés, je vais mener, dans le premier chapitre, une revue de littérature française et québécoise pour connaître les différences culturelles de ces deux pays sur le thème de la sanction. Je poursuivrai mon travail par une recherche me permettant de valider ou d'invalider mes hypothèses sur les différences d'approche de la sanction à l'école entre ces deux pays et voir dans quelle mesure les éléments théoriques influent sur la culture et les pratiques pédagogiques.

Première partie

La sanction : des approches et des pratiques diverses

De très nombreuses disciplines et de très nombreux auteurs ont traité de la sanction. Sera présenté ici, la vision des philosophes, psychanalystes et pédagogues français et d'auteurs québécois contemporains sur la question de la sanction dans l'éducation afin de mener une analyse comparative. En effet, les fondements de la réflexion des Français et Québécois diffèrent malgré la langue commune. Les Français se basent sur une culture européenne ancienne tandis que les Québécois sont davantage influencés par la culture américaine plus contemporaine.

Section 1 : La sanction en France : des approches différenciées

La vision française en matière de sanction fait apparaître des points d'ancrage divers. Du point de vue des philosophes, la loi se pose en fondement de la sanction. Les psychologues, quant à eux, soulèvent la nécessaire prise en compte du sujet tandis que les pédagogues tentent de concilier les deux dans le souci de conservation d'un lien pédagogique sain.

1-1 - Du point de vue des philosophes, la loi est le fondement de la sanction.

Selon J.J. Rousseau (1762), le discours est vain car l'enfant n'est pas en mesure de raisonner et envisage souvent les demandes de l'éducateur comme des exigences personnelles. La question de la légitimité est donc soulevée. L'éducation est vue comme une soumission. Le rapport avec l'enfant s'inscrit dans la domination. Ce rapport inégalitaire amène l'enfant à envisager des stratégies d'évitement (mensonge, duplicité). Cette vision des choses conduit Rousseau à développer une thèse selon laquelle la sanction doit être une « conséquence naturelle » pour éviter qu'elle ne soit perçue comme une volonté de l'éducateur de soumettre l'enfant. Aussi, il faut selon Rousseau contraindre l'enfant pour l'éduquer mais la contrainte doit être impersonnelle et objective. De cette manière, on prépare l'enfant à respecter les lois sociales qu'il devra suivre en tant que citoyen. L'enfant est amené à respecter les lois non pas en raison d'une autorité mais par la force des choses. C'est ainsi que la place de l'expérimentation est primordiale dans l'éducation. La véritable punition découle des expériences et la sanction en lien avec ces expérimentations est objective et impersonnelle. L'enfant prend la mesure de ses actes et la sanction est un retour sur ses actes.

La vision de Kant (1776-1787) n'envisage pas l'enfant sous le même angle. Pour Kant, l'enfant est un sauvage qui ne cherche que l'assouvissement de ses désirs dans une démarche non réfléchie. C'est grâce à l'éducation que l'on permet à l'enfant dans un premier temps de « dompter sa sauvagerie » par la discipline. Ensuite, la culture (apprentissage de la lecture et de l'écriture) lui permettra d'avoir une valeur individuelle. Puis, l'éducation visera sa socialisation. Enfin, l'ultime étape constituera la moralisation.

Dans la pratique, Kant envisage deux manières de faire : une éducation physique et une éducation pratique.

L'éducation physique s'apparente à de la discipline. Il s'agit d'obéir à des nécessités, à des règles. Les sanctions physiques sont préconisées en cas de désobéissance. Le deuxième volet de l'éducation physique est le travail. « Le travail, c'est d'abord l'obéissance. Travailler, c'est reconnaître le poids du monde, sa réalité et s'y soumettre ». L'éducation physique permettra de mettre en forme la volonté de l'enfant.

Cette éducation n'est pas uniquement répressive mais également positive car elle instaure des règles qui constitueront un cadre pour la deuxième partie de l'éducation dite « pratique » par Kant au moment de l'adolescence. C'est alors que l'enfant fera usage de sa réflexion et exercera sa liberté pour devenir un être moral.

Sur le plan de la sanction, pour Kant, selon la période éducative, la sanction diffère.

Dans un premier temps, les sanctions physiques sont le moyen de remédier à la désobéissance aux règles. Il justifie ces pratiques par le fait que l'enfant est un être sensible (se rapproche de JJ Rousseau de ce point de vue), non réfléchi ou chez l'adolescent qui ne répondrait pas aux sanctions morales. La sanction éducative permet de se soumettre à des lois objectives pour apprendre à obéir.

Dans un deuxième temps, « si l'on veut fonder la moralité, il ne faut pas punir » Kant. Il convient toutefois de sanctionner sur le plan moral notamment à l'adolescence. A l'adolescence, la raison permet de comprendre le concept de loi et de devoir. Kant préconise d'utiliser « le penchant à être estimé et aimé pour donner aux châtiments un effet durable », pour ancrer dans la mémoire les sanctions morales et les rendre dissuasives (humiliation, honte). A terme, il s'agit d'obéir à des maximes personnelles car selon la théorie kantienne, l'homme moral n'obéit qu'à lui-même grâce à sa volonté raisonnable.

Durkheim (1902-1903) s'oppose à cette vision dissuasive de la sanction. Selon lui, la dissuasion permet uniquement d'éviter la récidive en associant une faute à une sanction. La notion de proportionnalité entre faute et sanction (gage de justice) n'est pas présente. Il s'agit de réprimer non pas une faute mais une tendance à la commettre et d'user de proportionnalité en rapport avec l'intensité de cette tendance et non avec la gravité des faits. Cela évitera des menaces disproportionnées avec les fautes et un sentiment d'injustice. La dissuasion n'a, selon Durkheim, aucune qualité éducative car elle n'entre pas dans la moralisation de l'enfant.

Dans « L'éducation morale », Durkheim développe sa conception de la sanction. Elle semble dans un premier temps en lien avec les thèses expiatriques dans le sens où selon lui : « Ce qu'il faut en garder (cf punitions expiatriques), c'est le principe que la peine efface ou tout au moins répare autant que possible la faute ». Sa conception en est pourtant très éloignée. En effet, pour Durkheim, la sanction se manifeste par la réprimande, le blâme de manière très expressive et de manière collective pour réaffirmer l'attachement à la loi. Cela présuppose un positionnement du « maître » et des règles qui régissent la classe qui relève du sacré.

En conclusion, les conceptions des philosophes sont fondées sur le respect des lois. Leur positionnement idéologique met la loi en référence. Le but étant pour l'individu en devenir d'intérioriser la règle afin de la respecter car elle est dans l'ordre des choses (J-J. Rousseau), qu'elle correspond à une maxime personnelle (E.Kant) ou (E.Durkheim) et donc permet au sujet l'exercice de sa liberté. Toutefois, Kant fait l'apologie d'une certaine forme d'autoritarisme et de méthodes coercitives pour justifier l'obtention du respect de la loi.

1-2 - Pour les psychanalystes, ce positionnement peut porter atteinte au sujet.

Les psychanalystes positionnent le sujet au cœur de la sanction, soulèvent les risques encourus par celui-ci et évoquent la difficulté du positionnement de l'éducateur.

Le sujet est soumis à des pulsions qu'il va falloir maîtriser grâce à l'éducation. Selon Freud (1916-1917), c'est « la première tâche de l'éducation ». L'éducation n'est pas permissive. Elle inhibe et pose les interdits pour le bien de l'enfant. Elle est un processus qui s'oppose à l'expression des pulsions et conduit au refoulement normal. Elle s'exerce grâce aux interdits et aux sanctions.

Dans « Psychanalyse et éducation », A. Doumic et J. Favreau (1956) mettent en garde les éducateurs à propos des sanctions trop sévères. « La violence des réactions des parents risque d'en donner à la fois des images effrayantes tout en laissant transparaitre la faiblesse. Enfin, l'habitude de ces punitions risque de devenir le seul mode d'expression du lien qui unit parent et enfant : ce qui mène ce dernier, toujours assoiffé d'affection, à érotiser la punition et à prendre des positions masochistes ». De plus, pour l'enfant petit, « les (châtiments) réactivent des angoisses, écrasent la personnalité et accentuent le refoulement. Ils enfoncent l'enfant dans sa déjà trop grande passivité, ou bien ils accentuent le désir de révolte favorisant des passages à l'acte qui pourront aller jusqu'à la délinquance ».

Comme l'exposent les psychanalystes, punir n'est pas sans risques et requiert de la mesure et équilibre. Selon S. Freud (1916-1917), « l'éducation doit chercher son chemin entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde de la frustration ». Cette formule laisse l'éducateur face à sa libre appréciation des faits pour

sanctionner. C'est pourquoi, Freud propose aux éducateurs une formation leur permettant d'être « en sympathie avec la vie psychique infantile ». Il s'agit avant tout de connaître la constitution psychique de l'enfant selon son âge pour pouvoir adapter ses pratiques éducatives à celles-ci, ainsi qu'à son vécu et aux circonstances. La solution étant par nature imparfaite.

On note que les psychanalystes n'apportent pas de réponses opérationnelles. Aussi, si leur approche est pertinente du fait des connaissances qu'elles apportent au plan du fonctionnement du psychisme, elle n'aide que peu les éducateurs à se positionner dans leur pratiques.

1-3 - Les pédagogues mettent en avant le lien qui uni les enfants au pédagogue.

Les pédagogues s'inscrivent dans l'action et dans la durée. C'est ce qui explique leur souci du lien dans leur démarche éducative. Ils ne remettent pas en question la nécessité de respecter les lois et de responsabiliser l'enfant mais exposent que toute action doit viser prioritairement le maintien du lien éducatif.

Selon Freinet (1943), il faut conserver une relation de confiance avec l'enfant. C'est un préalable à toute action éducative. Il faut « que l'enfant comprennent que cette punition n'a pas coupé les ponts entre vous, qu'au contraire elle a liquidé, bien ou mal, une situation dont la tension lui était une réelle souffrance ». Même si la sanction peut générer des pensées négatives, c'est la possibilité de reprendre une relation sans tensions qui prévaut. Pour Freinet, il faut avant tout ne pas compromettre le projet éducatif par des actions qui amèneraient l'enfant à se dérober.

Plutarque (1er et 2^{ème} siècle) envisage également la sanction comme un nouveau départ. Il faut « alterner et varier les réprimandes et les louanges, et, s'ils commettent des fautes, leur faire honte par des réprimandes, puis à nouveau les encourager par des éloges ».

La solution mise en avant par R. Dottrens (1964) dans Tenir sa classe, consiste à limiter le plus possible le recours aux sanctions (punitions). Cette possibilité s'apparente à une certaine tolérance. Des pédagogues comme J-B. de la Salle (1706) ou Madame de Maintenon (1697) se rapprochent de cette conception de l'éducation pour le maintien du lien (cf bibliographie).

L'aspect positif de la sanction (récompense) peut être utilisé en alternance avec la sanction punition dans une approche alternative dans une visée réparatrice.

C'est cette solution qui est exposée par C. Démià (1674) pédagogue français du 17^{ème} siècle. Il propose de mettre en place une possibilité de rachat ou de prévoir le sursis dans l'exercice des sanctions car il considère que l'aspect irrémédiable d'une sanction limite la marge de manœuvre du pédagogue et l'enferme dans une situation dans laquelle il y a plus à perdre qu'à gagner. Il explique que les enfants pour surseoir à l'application de la sanction peuvent faire usage de « points de diligence » (bons points obtenus préalablement grâce à une bonne conduite). Cette conception de la sanction introduit une sorte de

marchandisation des sanctions et permet d'obtenir des privilèges en cas de bonne conduite. Ce système a été utilisé dans les écoles lassaliennes et dans l'école de la république. La deuxième possibilité pour limiter la sanction est l'aveu immédiat. Le but étant d'obtenir la clémence et le pardon de l'éducateur. C'est une conception chrétienne qui fût utilisée par les religieux sous l'Ancien régime.

Aujourd'hui, les pédagogues cherchent la solution aux problèmes de discipline par la mise en place d'institutions qui impliquent les élèves afin de garantir la justice. Le mouvement pédagogique du « self-government » en est un exemple. Il ne s'agit pas seulement de limiter les prérogatives de l'éducateur mais de responsabiliser les enfants. Selon E. Prairat (1994), l'idée n'est pas récente puisqu'elle fût mise en place dans l'enseignement moral mais c'est le transfert de fonctions de l'éducateur en vue de la responsabilisation des élèves dans un « idéal démocratique » qui l'est.

Il s'agit de concilier la nécessité d'une sanction et le respect dû à l'élève. C'est dans ce cadre que Janusz Korczak (1918) préconise la mise en place de tribunaux d'enfants. Il explique que « la place que je consacre dans ce livre aux tribunaux d'enfants peut sembler à certains démesurée ; c'est que j'y vois, moi, le premier pas vers l'émancipation de l'enfant, vers l'élaboration et la proclamation d'une Déclaration des droits de l'enfant. L'enfant a le droit d'exiger que ses problèmes soient considérés avec impartialité et sérieux ».

Au terme de la présentation de ces différentes approches de la sanction, nous pouvons retenir 3 dimensions fondatrices dans la façon de concevoir et de pratiquer la sanction :

- La loi : selon les philosophes, la loi est le fondement de la sanction
- Le sujet : selon les psychanalystes, la sanction ne doit pas porter atteinte au sujet
- Le lien pédagogique : selon les pédagogues, la sanction doit préserver le lien pédagogique.

Ces trois dimensions sont importantes pour saisir les différences qui existent entre la France et le Québec. En effet, nous verrons que le système éducatif français s'est préoccupé « de rationaliser l'exercice de la sanction en clarifiant les principes de sa décision et les modalités de son exécution suivant un modèle fortement inspiré du droit pénal (Praison, 2011, p. 107), tandis que le Québec apparaît davantage préoccupé par le lien pédagogique.

2.0 La question de la conciliation de la loi, du sujet et du lien

La sanction en éducation en France :

Eirick Prairat (1999) ne distingue pas dans un premier temps sanction et punition. Il définit la sanction comme « l'acte par lequel on rétribue un comportement qui porte atteinte aux normes, aux lois, aux valeurs ou aux personnes d'un groupe social constitué ». Il affirme ensuite, son choix pour la sanction

éducative qui présente pour lui des similitudes avec la justice dans ses « dimensions punitives et réparatrices ».

Il revient sur l'expérience menée à Hambourg par des enseignants au début des années 1920 pour assoir l'intérêt de la sanction. L'échec des pédagogies de l'abstention lui permet de montrer que « la question n'est plus de savoir s'il faut sanctionner mais comment sanctionner ».

Il se positionne entre violence et punition car la violence est préjudiciable « au bien de l'enfant et aux prérogatives de la fonction magistrale ». Se référant à « l'histoire des idées éducatives de la naissance des collèges à l'émergence des pédagogies nouvelles », il souligne l'importance de quatre points dans l'exercice de la sanction : la proscription de la colère, l'énonciation la loi (référence est faite à Kant et à la loi du talion), l'usage de sanctions proportionnées (règle élémentaire de justice rétributive) et le souci de modération.

Il définit la juste peine comme étant « celle qui se déduit entièrement de la faute sans considération extrinsèque ». « L'arbitraire punitif s'estompe »

Il souligne qu'aucun texte n'a jamais fait l'apologie de la violence « que ce soit chez les jésuites ou les oratoriens, les lassaliens ou les jansénistes de Port Royal ». Il s'agit d'être ferme, sévère mais raisonnable. Il en vient donc à s'interroger sur les pratiques éducatives dénoncées par Erasme et Montaigne et à soulever le problème des « écarts entre le dire et le faire ».

Il en vient ensuite à définir la sanction éducative. Il l'envisage comme « un moment dynamique dans le procès éducatif et non comme une parenthèse ». Il insiste sur l'importance des fins éducatives qui sont triple : psychologique, éthique et politique.

Sur le plan psychologique, il s'agirait selon une théorie freudienne qui trouve sa source chez Platon, de réconcilier l'enfant avec lui-même. C'est la notion de culpabilité qui est engagée et qui est liée à un processus psychologique complexe. Les sanctions punitives dites « miroirs » sont inefficaces car il faut avant tout répondre au besoin d'apaisement de la culpabilité et non au fantasme des représailles. Les sanctions éducatives permettront de faire « césure » et de réconcilier l'enfant avec lui-même.

Sur le plan éthique, elle va permettre de faire émerger la liberté individuelle en « imputant à un sujet les conséquences de ses actes » (Eirick Prairat rejoint sur ce sujet Philippe Meirieu).

Sur le plan politique, il s'agit de rappeler que le respect de la loi permet de vivre ensemble, de préserver l'unité du groupe. C'est la primauté de la loi qui importe et non « la prééminence du maître ». On ne peut pas transgresser des lois sans être sanctionné.

Ces éléments posés, la sanction éducative peut être définie à travers quatre grandes caractéristiques : la sanction éducative s'adresse à un sujet, elle porte sur des actes, elle est une privation de l'exercice d'un droit et elle comporte une procédure réparatoire.

Section 2 : Le concept de sanction au Québec : une gestion par l'anticipation

Le concept de sanction au Québec n'est pas appréhendé de la même manière qu'en France.

En effet, la notion de sanction telle que nous l'envisageons en France n'est pas comprise par les enseignants québécois qui parlent de leur point de vue de gestion de classe ou de gestion des comportements inappropriés.

Je me suis appuyée sur les travaux de Nancy Gaudreau (universitaire québécoise) pour mieux comprendre comment les enseignants envisagent cet aspect du travail d'éducateur outre atlantique.

Nancy Gaudreau s'appuie sur des études récentes pour dire que la gestion de classe et la relation élève enseignant font partis des facteurs influençant le plus la réussite des élèves dans leurs apprentissages, les plaçant respectivement à la 3^{ème} et 6^{ème} place parmi 138 facteurs. Une classe bien gérée favorise l'adoption de comportements d'engagement et de responsabilisation des élèves et donc la réussite des élèves.

L'aspect gestion des comportements de l'indiscipline n'est abordé que dans le dernier chapitre de son ouvrage « Gérer efficacement sa classe » et est annoncé comme étant la dernière composante de la gestion de classe. En effet, la mise en œuvre des quatre autres composantes de la gestion de classe permet de limiter la survenue de comportements inappropriés des élèves. Malgré tout, tout enseignant doit gérer des écarts de conduite.

La citation qui introduit ce chapitre est la suivante : « N'oublie jamais de regarder si celui qui refuse de marcher n'a pas un clou dans sa chaussure » Ferdinand Deligny (1998 p18). Cette citation montre l'importance de la prise en compte du sujet dans la gestion de la sanction.

Ce chapitre propose de définir les comportements d'indiscipline en classe, les erreurs fréquentes qui contribuent au maintien de ces comportements et envisage des solutions pour tendre vers une gestion positive des comportements difficiles avec des stratégies préventives ou réactives.

2.1 Présentation et mesure des comportements d'indiscipline en classe :

Les comportements d'indiscipline peuvent prendre plusieurs formes et ne relèvent pas exclusivement des élèves présentant des troubles du comportement. Selon Germer et al (2011), l'indiscipline peut se voir dans le fait de faire autre chose que ce qui est demandé, de se déplacer sans autorisation, de faire des commentaires hors de propos, d'utiliser le matériel de manière détournée ou encore de ne pas se mettre au travail dans des délais raisonnables. En résumé, il s'agit de tout comportement amenant l'enseignant à

interrompre son enseignement pour traiter un problème lié à la distraction, le désengagement ou la désobéissance d'un élève pour rétablir l'ordre, restructurer la tâche avant de poursuivre (Putman, 2012). Pour l'institution québécoise (Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport MELS 2017) il existe deux catégories de comportement, ceux dont la manifestation sont extériorisées, facilement observable (agressivité, provocation, agitation, impulsivité) et ceux dont les manifestations sont intériorisées, plus difficiles à percevoir (repli sur soi, anxiété, état dépressif).

Pour évaluer l'importance de ces comportements de manière objective et pouvoir ainsi échanger avec les partenaires sur des faits observables et mesurables en vue d'une intervention permettant le traitement du problème d'indiscipline, des critères ont été définis :

- Durée
- Fréquence
- Constance
- Intensité
- Comorbidité (complexité des comportements, coexistence de plusieurs problèmes.)

Cette objectivation est la base de toute intervention qualitative.

D'après le MELS, plusieurs facteurs influencent le développement de problème de comportement chez les élèves. Les facteurs ayant une influence négative sont répertoriés comme « facteurs de risque » par opposition aux facteurs favorisant des comportements adaptés, les « facteurs de protection ». Ces facteurs repris dans le tableau suivant sont à mettre en lien avec des facteurs individuels, familiaux, sociaux et scolaires.

Ces facteurs étant posés, il est indispensable que les acteurs de la coéducation (parents et membres du personnel scolaire) aient conscience de leur influence dans la prévention et le développement des problèmes de comportement. Les élèves ayant pour objectif la satisfaction de leurs besoins, ils utilisent dans leur répertoire comportemental des comportements plus ou moins appropriés. Les éducateurs doivent avoir conscience de leur pouvoir modélisant et donc de leur rôle significatif dans la reproduction des comportements.

Tableau des facteurs favorisant (risques) ou évitant (protection) l'apparition des problèmes comportementaux :

Facteurs de risque	Facteurs de protection
<ul style="list-style-type: none"> • Mauvaise gestion de l'espace • Défaut de surveillance (absence ou inefficace) • Faible attrait des élèves vis-à-vis de l'école • Procédures punitives rigides • Non prise en compte des facteurs multiculturels • Intervention inadapté aux besoins de l'élève • Rejet des élèves à risque par la communauté éducative et les pairs • Méconnaissances des problématiques individuelles • Contexte de pression en lien avec la performance • Faible collaboration entre les membres de la communauté éducative (parents / enseignants) 	<ul style="list-style-type: none"> • Relation positive avec l'enseignant • Attentes élevées et claires pour l'enfant • Forte participation des élèves • Bonne intégration sociale • Présence de pairs ayant des compétences sociales (empathie, souci de l'autre) • Occasions variées de mise en situation de réussite • Reconnaissance des efforts fournis • Soutien pour le développement des compétences sociales • Sentiment d'appartenance à l'école • Collaboration entre les membres de la communauté éducative (parents / enseignants)

2.2 Les erreurs fréquentes favorisant le maintien de comportements d'indiscipline :

Barbetta, Norona et Bicard (2005) identifient 7 erreurs principales commises par les enseignants dans la gestion des comportements déviants : « sous-estimation des mesures proactives », « intervention sur des comportements avant de s'interroger sur leurs causes », « interventions identiques pour tous les comportements et tous les élèves », « manque de constance et de cohérence dans les interventions », « augmentation de la gravité et de la fréquence des conséquences négatives par l'utilisation de punitions », « sur-utilisation des situations de retrait », « perte de son objectivité et interpréter les comportements des élèves comme des attaques personnelles ».

La connaissance et prise de conscience de ces erreurs permettent d'éviter la mise en place de réponses inefficaces dans la gestion de ces comportements et de s'engager dans une gestion positive des comportements déviants en distinguant les interventions éducatives et punitives.

2.3 Vers une gestion positive des comportements difficiles :

Plusieurs auteurs (Gaudreau 2011, Stormont et Reinke 2009) s'accordent sur le fait que gérer les comportements d'indiscipline de manière positive par des interventions éducatives permet de prévenir les problèmes de comportement en classe. Ce mode de gestion amènerait même selon Petrie (2014) la réduction la violence à l'école.

Cette méthode implique un enseignement explicite et contextualisé (c'est-à-dire exemplarisé) des règles aux enfants. Ces règles peu nombreuses (5 maximum) s'attachent à présenter les comportements attendus et à les valoriser, dans le but de favoriser leur adoption. L'objectif de l'intervention éducative est d'enseigner à l'élève clairement les attendus, de l'aider et de le guider dans son cheminement (Kern et al., 2016).

La gestion des comportements d'indiscipline par des méthodes punitives ou coercitives amène une augmentation des problèmes de comportements (Kalis, Vannest et Parker 2007 ; Miller, Wampold et Varhely 2008). Ces pratiques n'enseignant rien, elles réduisent la motivation et dégradent la relation entre l'enseignant et l'élève. Dans ce modèle de gestion négative, l'attention de l'enseignant est portée sur les manquements de conduite plutôt que sur l'enseignement des attendus.

Des stratégies d'interventions préventives et réactives permettant de gérer les comportements inappropriés ont été développées dans de nombreuses publications scientifiques et professionnelles.

Une attention doit néanmoins être portée sur quelques principes de bases (Adamson 2010 p10) :

- la prévention est toujours la plus efficace
- la relation positive élève enseignant est l'outil le plus puissant,
- les interventions efficaces permettent un retour dans les attendus comportementaux tout en préservant la dignité de l'élève.

2-3-1 Les stratégies préventives :

« Mieux vaut prévenir que guérir » l'adage se pose comme base de toute intervention.

Aussi, d'après Nancy Gaudreau, sept stratégies préventives « apparaissent comme étant incontournables » (p127).

2-3-1-1 L'enseignement explicite des comportements attendus :

De la même manière que l'on enseigne les contenus scolaires, les attendus comportementaux doivent faire l'objet d'un enseignement. Taylor-Greene et al. (1997) conseillent de commencer par définir les comportements attendus et d'expliquer les raisons qui justifient leur adoption. Ces attendus devront être montrés par l'enseignant aux élèves en contexte (sur les lieux où ils doivent se manifester) et illustrés par des contre-exemples. Les élèves devront ensuite pratiquer, l'enseignant quant à lui les encouragera par des rétroactions positives.

Les enseignements portent principalement sur le développement des habiletés sociales.

Pour McGinnis (2012), les compétences devant être impérativement enseignées sont les suivantes :

- s'adapter au fonctionnement de la classe (écouter, demander ou offrir de l'aide, remercier, suivre les consignes, participer, ignorer les distractions)
- se faire des amis (se présenter, se joindre à un groupe, donner, recevoir, partager)
- gérer ses émotions (développer son empathie)
- faire face aux agressions (faire preuve d'autocontrôle, négocier)
- gérer son stress (se relaxer, faire face à la pression sociale, composer avec la défaite)
- planifier ses actions (décider quoi faire, se fixer des buts, prioriser, se concentrer)

Presque toutes les activités de la classe peuvent faire l'objet du développement de ces compétences sociales.

2-3-1-2 L'aide opportune :

Cette technique consiste à apporter de l'aide à l'élève avant que la difficulté ne survienne et sans toutefois faire à sa place. Il s'agit de soutenir son engagement cognitif et comportemental. Cette méthode nécessite une observation des signes comportementaux de désengagement de l'activité et ne doit pas devenir une dépendance pour l'apprenant. Aussi, ces interventions doivent être courtes et rapides (Renou 2005).

2-3-1-3 La proximité, la guidance physique et le toucher :

Cette technique permet à la fois de superviser les apprentissages et de prévenir les problèmes de comportement liés au manque d'attention, à l'incompréhension de la consigne ou au sentiment de pouvoir faire autre chose car l'enseignant n'en aura pas connaissance.

Aussi, Adamson (2010) explique que les enseignants devraient constamment circuler afin que tous les élèves se sentent concernés par les activités à réaliser.

Conjointement à cette proximité, la guidance physique est un outil de sécurisation de l'élève. Il peut s'agir d'accompagner physiquement l'élève dans la manipulation d'un nouveau matériel, dans ses déplacements (rang) pour soutenir l'apprentissage.

Toutefois, l'enseignant s'assurera que ces gestes ne seront pas mal interprétés en s'informant sur les antécédents de ces élèves (cas de maltraitance physique)

2-3-1-4 La limitation de l'espace et du matériel :

Il s'agit d'aider l'élève dans la réalisation d'une activité en limitant son accès à un espace trop stimulant ou en limitant l'usage de matériel.

Le recours à cette technique peut malgré tout présenter des effets indésirables. Son usage devra être justifié pour ne pas développer un sentiment de contrôle excessif de la part de l'enseignant et laisser place à une certaine autonomie. De plus, la cohérence et la constance dans son application peut conduire les élèves au désengagement dans les apprentissages.

2-3-1-5 L'évaluation fonctionnelle du comportement :

Il s'agit une procédure permettant d'identifier et de comprendre les fonctions des comportements ainsi que les facteurs qui contribuent à leur émergence et à leur maintien (Massé, Bégin et Pronovost, 2013) pour décrire la séquence comportementale (antécédents, comportements, conséquences) de manière objective (observable et mesurable). Ce modèle classique a été adapté par Nelson et Hayes (1981) pour prendre en compte le vécu de l'enfant (SORC : Situation, Organisme, Réponse, Conséquence). La partie organisme prend en considération l'état physique et mental de l'élève ainsi que ses forces et faiblesses.

Les deux fonctions principales (obtenir quelque chose d'agréable ou éviter quelque chose de désagréable) s'accompagnent de neuf fonctions secondaires (réponse à un besoin physique, protection face à une situation anxiogène, recherche de l'attention d'autrui, acceptation par les pairs, recherche de gratification, de revanche... (Massé et al, 2013). Il s'avère parfois difficile d'identifier les fonctions en lien avec le comportement observé et donc de poser des hypothèses sur la ou les raisons de ce comportement. L'objectif de cette stratégie est d'élaborer une séquence comportementale alternative en travaillant sur les facteurs environnementaux pour modifier le comportement perturbateur et influencer positivement sur la situation. Elle aboutit à la planification et à l'évaluation d'interventions ciblées.

2-3-1-6 La précorrection :

Cette méthode proactive vise à anticiper les comportements inappropriés. Elle nécessite de la part de l'enseignant une bonne connaissance du groupe et des situations engendrant de mauvais comportements. L'enseignant s'attachera à proposer une tâche appropriée au contexte et oriente l'attention des élèves vers celle-ci dès leur entrée dans la classe afin de limiter l'agitation.

Cette stratégie comporte sept étapes :

- repérage des contextes à risque
- énoncer les comportements attendus
- modifier l'environnement pour réduire les risques
- mettre en œuvre les comportements attendus avec les élèves
- faire des rappels sur les attendus avant de les observer
- élaborer un plan impliquant l'équipe éducative
- évaluer l'efficacité de la méthode pour faire des ajustements en cas de besoin

2-3-1-7 L'intervention concertée :

Il s'agit d'une stratégie préventive complémentaire mais incontournable.

Selon Little (1990 cité dans Beaumont et al 2010), les membres d'une équipe efficace sont tous interdépendants. « Ils partagent leurs expertises, leurs ressources, leurs responsabilités et participent activement à la résolution des problèmes ».

2-3-2 Les stratégies réactives :

Pour rappel, les méthodes préventives sont les plus favorables au développement de compétences comportementales et d'habiletés sociales. Elles permettent de plus de limiter le recours aux méthodes réactives.

2-3-2-1 Le renforcement fréquent des comportements attendus :

Cette stratégie d'intervention est à la fois préventive et réactive. Elle peut prendre une forme verbale ou non verbale (usage du gestuel).

Adamson (2010) propose l'usage de rétroactions positives verbales ciblant des comportements et des personnes afin de renforcer l'élève en question et par la même occasion faire un rappel aux autres.

2-3-2-2 L'ignorance intentionnelle :

Cette stratégie s'adresse aux enseignants dont les élèves cherchent l'attention de manière inappropriée et/ou les limites.

Toutefois, Redl et Wineman (1964) ainsi que Tousignant, Desrochers et Trudeau (1997) soulignent que ce type d'intervention devrait être évité s'il y a risque de contagion aux pairs ou si l'ignorance par l'enseignant pourrait être vécue comme un rejet.

2-3-2-3 L'appel direct :

Cette méthode consiste à faire une demande claire à l'élève en faisant appel à son autocontrôle. Elle nécessite la préexistence d'un lien positif entre l'élève et l'enseignant ainsi que des valeurs communes. Elle doit être utilisée avec parcimonie pour ne pas dégrader le lien entre l'enseignant et l'élève. Le but est de rappeler à l'élève le delta entre ses capacités comportementales et son attitude (Boivert, 2015)

2-3-2-4 L'intervention non verbale :

Par sa posture, l'enseignant communique de façon non verbale une multitude d'information à ses élèves. Il peut être pertinent d'établir un code au préalable pour pouvoir communiquer avec les élèves de manière discrète et respectueuse.

2-3-2-5 L'application de conséquences logiques et naturelles :

Selon Dreikurs, Cassel et Ferguson (2004), l'application des conséquences logiques ou naturelles n'a rien d'arbitraire. La présence d'un lien cohérent entre le comportement et la conséquence est indispensable. Cette stratégie contribue à la responsabilisation. Pour être efficace, elle doit proposer une conséquence raisonnable, en lien avec le problème et être respectueuse de l'élève.

2-3-2-6 Le système de renforcement ou d'émulation :

Il s'agit d'attribuer un renforcement immédiat à l'élève suite à un comportement approprié (Couture et Nadeau 2014). Ce système utilisé par près de 80% des enseignants au Québec pour motiver et responsabiliser les élèves (Fortin, Gaudreau et Prud'homme, 2015) ne consiste pas en une récompense non prévisible par les élèves. Archambault et Chouinard (2009) soulève le problème de la mise en œuvre de ces systèmes. En effet, selon eux, la manière dont ils sont mis en application leur fait perdre en efficacité. Les effets indésirables seraient la perte de motivation, un sentiment d'injustice au sein de la classe. Ils insistent donc sur la nécessité de bien évaluer les besoins de la classe avant l'adoption d'une telle stratégie. Les renforçateurs doivent être variés, en lien avec l'âge et les intérêts des enfants.

Pour Bear (2011), le recours au renforcement de groupe est à privilégier.

2-3-2-7 Le retrait :

En dernier ressort, il est possible que le comportement perturbateur nécessite une prise de recul. Cette solution peut s'appliquer si les autres stratégies n'ont pas fonctionnées ou si la gêne occasionnée aux autres élèves dans leurs apprentissages est trop importante.

Toutefois, il faut selon Kohn (1996) ne pas dégrader le lien entre l'enseignant et son élève. Le but étant de tirer un bénéfice de cette solution, il est impératif que l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'élève soit bienveillante. Aussi, une intervention en privé est à privilégier afin que l'élève ne soit pas le centre de l'attention de la classe et que les raisons de ce retrait soient comprises. Il s'agit que l'enfant comprenne que c'est son comportement qui le met en marge et qu'il a le pouvoir de réintégrer la classe dès qu'il choisira les comportements attendus (dépersonnalisation). Cette approche respectueuse et bienveillante permettra d'obtenir la collaboration de l'élève en difficulté comportementale.

Le retrait peut prendre plusieurs formes : allant de la tête dans les bras sur la table au retrait de la classe, en passant par le retrait d'une équipe de travail ou d'un espace de travail (plus isolé au sein de la classe) ou encore d'un temps « think time strategy ».

Nancy Gaudreau insiste sur le fait que ce temps de retrait ne doit pas nuire à la progression des apprentissages scolaires. Le retrait doit donc être de courte durée. De plus, c'est davantage le fait du retrait que sa durée qui influe sur le changement de comportement (Fabiano et al, 2004). Webster-Stratton suggère de retirer un élève 1 minute par année d'âge (5ans=5minutes) (usage du sablier).

Par ailleurs, Harber (2009) souligne que le retrait ne pourra être efficace qu'à condition que l'activité ou l'environnement soit stimulant et que les attentes de l'enseignant soient clairement établies.

Pour conclure ce premier chapitre exposant à travers une revue de littérature franco-québécoise les idées des philosophes, psychologues et pédagogues sur le thème de la sanction à l'école, je constate que les apports français se basent sur une littérature européenne, ancienne et théorique. Du côté québécois, les apports sont issus de chercheurs nord-américains, contemporains et pragmatiques.

Mes lectures sur le thème de la sanction m'ont amené à m'interroger sur les pratiques enseignantes et sur la représentation qu'ont les enseignants français et québécois de leurs pratiques (collective et individuelle) à l'école. Mon but étant de faire une étude comparative pour m'enrichir des idées de chacun.

Deuxième partie :

Comparaison des conceptions et pratiques de la sanction des enseignants en France et au Québec

Le chapitre précédent a permis de montrer l'existence d'un écart dans la conception de la sanction entre les deux pays étudiés.

Cet écart se caractérise principalement par la place de la prise en compte du sujet et du lien pédagogique dans la mise en œuvre de la sanction à l'école et par la gestion des comportements inappropriés (anticipation ou gestion à posteriori).

Ces différences conceptuelles dans l'approche de la sanction doivent normalement se diffuser dans la culture pédagogique de chaque pays et donc dans l'expérience d'élève qu'ont eu les enseignants, dans leur formation au métier d'enseignant et au final, se révéler dans les pratiques des enseignants en poste. C'est dans cette direction que nous avons choisi d'orienter notre travail.

Je me suis demandée :

Quelles sont comparativement les représentations des enseignants français et québécois des pratiques éducatives en matière de sanction dans la classe ? Comment envisagent-ils la mise en œuvre de la sanction dans leur classe et dans l'établissement ? Quelles sont leurs attentes ? Quel est leur niveau d'exigence, de tolérance ? Quelles sont les idées qui sous-tendent leurs pratiques ?

Ces questions, combinées aux trois dimensions fondatrices identifiées (la loi, le sujet, le lien) me conduisent à poser la question de recherche suivante :

Question de recherche :

En quoi les conceptions et les pratiques enseignantes de la sanction en France et au Québec diffèrent-elles ?

Je préciserai cette question de recherche, ainsi que la méthodologie utilisée pour y apporter une réponse dans la section 1 de ce chapitre.

Section 1 : Éléments méthodologiques de recherche en vue d'une étude qualitative et comparative

Cette première section a pour objectif de décrire le protocole de recherche mis en œuvre. Je préciserai la question de recherche en la déclinant sous la forme d'hypothèses à valider ou à invalider (1-1), puis je présenterai la population étudiée (1-2) ainsi que la méthode de recueil de données et d'analyse de ces données (1-3), ainsi que le guide d'entretien (1-4).

1-1 – Question de recherche et hypothèses

Mon questionnement initial porte sur la sanction et sa place dans les pratiques enseignantes en France et au Québec. Comme je l'ai évoqué dans le chapitre 1, le questionnement sur la sanction est ancien et trouve un écho important dans la littérature, mais aucune étude n'a été menée dans une perspective comparative.

Je me propose donc de poser les bases d'une telle étude.

Afin de bien circonscrire le champ de ma recherche, je formule la question de recherche sous la forme suivante :

En quoi les conceptions et les pratiques enseignantes de la sanction en France et au Québec diffèrent-elles ?

Répondre à cette question est un pari difficile et ambitieux et risque de m'entraîner dans des considérations nombreuses et variées. Pour éviter cela, j'ai choisi de retenir les 3 dimensions fondatrices identifiées dans le chapitre I, dimensions qui permettront de mieux circonscrire mon analyse.

Ces trois dimensions me conduisent à décliner ma question de recherche sous la forme des trois hypothèses suivantes :

H1 : Les conceptions et les pratiques enseignantes de la sanction en France et au Québec diffèrent au regard du rapport à la loi. Les enseignants pensent avoir des pratiques éducatives en matière de sanction mais sont malgré tout parfois confrontés à des difficultés dans leur gestion de classe. La question de la légitimité, de la justice et donc de la loi se pose-t-elle ? Comment enseigner ces lois aux enfants ? Quel sens est donné à la loi ? Les enseignants français s'attachent essentiellement au respect de la loi.

H2 : Les conceptions et les pratiques enseignantes de la sanction en France et au Québec diffèrent au regard de l'attention portée au sujet. Les enseignants ont mené une réflexion individuelle sur la manière de mettre en œuvre des sanctions éducatives et sont parvenus à développer des pratiques qui leur sont propres. Place de la formation dans leur réflexion et dans leur pratique, place de la bienveillance dans leurs pratiques. Les enseignants pensent avoir des pratiques qui favorisent l'autonomie, la responsabilisation et non la réparation. La question du sujet (auteur et victime) est au cœur des pratiques québécoises. La place de la réparation se pose ainsi que celle du pardon pour pouvoir recréer un lien positif afin d'avoir un groupe qui fonctionne.

H3 : (Les conceptions et) les pratiques enseignantes de la sanction en France et au Québec diffèrent au regard de l'attention portée au lien pédagogique. La sanction est vécue comme un aveu d'échec éducatif et remet en cause les compétences relationnelles des enseignants. La question du lien éducatif est priorisée par les enseignants québécois.

Afin de valider ou d'invalider ces hypothèses, j'ai interrogé des enseignants français et québécois.

Je présenterai ci-après la population interrogée et la méthodologie utilisée.

1-2 – La population étudiée

La population étudiée est composée de 6 enseignants (3 français et 3 québécois), majoritairement des femmes (1 homme enseignant québécois), dont l'âge varie de 33 à 62 ans (1 retraitée québécoise), tous ont une formation initiale en lien avec la fonction enseignante et exercent ou ont exercé dans des établissements publics. . Mon étude portera sur des écoles traditionnelles et Freinet en France et au Québec.

Tableau de synthèse de la population étudiée :

Enseignant français	F1	F2	F3
Age	33	57	42
Sexe	F	F	F
Formation initiale	Science de la vie	Ecole normale	Lettres modernes
Niveau de classe	Moyenne section	Moyenne et grande section	CP/CE1
Année d'ancienneté dans la fonction	11	37	20
Type de pédagogie pratiqué		Freinet (dans sa classe)	

Enseignant québécois	Q1	Q2	Q3
Age	47	36	60
Sexe	F	M	F
Formation initiale	Maîtrise d'histoire +IUFM Cergy	Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (équivalent bac+4 en France)	Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (3 années d'étude universitaire à l'époque+ 1 année de stage à temps plein)
Niveau de classe	4 ^{ème} (CM1 français)	5/6 ^{ème} (CM2/ 6 ^{ème} français)	Préscolaire (équivalent Grande section en France)
Année d'ancienneté dans la fonction	20	12	38
Type de pédagogie pratiqué	Ecole non alternative Accueil de 2 groupes de EHDAA et 3 groupes TSA	Ecole alternative Freinet	Ecole régulière et alternative (13 ans en école Freinet)

EHDAA : Élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: Cette appellation réfère à trois types de difficulté soit: les troubles du comportement, les troubles graves du comportement et les difficultés d'apprentissage.

TSA : Trouble du spectre autistique

1-3– La méthode de recueil de données

1-3-1 – Entretien individuel

Afin de pouvoir répondre à mes interrogations, j'ai choisi de réaliser des entretiens semi-directifs avec des enseignants.

L'intérêt de cette technique d'enquête est d'avoir une démarche compréhensive à partir de laquelle on cherche à comprendre la logique sociale de chaque individu.

J'ai choisi ce type d'entretien afin d'obtenir des réponses riches au plan qualitatif et ne pas orienter les réponses par des questions trop directives. En effet, je ne souhaitais pas faire une étude quantitative. Etant donné le thème de la recherche, une étude qualitative me semblait plus pertinente. De plus, l'échantillon de 6 enseignants ne me permettait pas d'obtenir des réponses quantitatives représentatives. Enfin, d'après Sophie Alami, Dominique Desjeux et Isabelle Garabuau-Moussaoui (2009) cette approche permet d'analyser : « *les mécanismes sous-jacents aux comportements et l'interprétation que les acteurs font de leurs propres comportements* ».

1-3-2 – Les biais méthodologiques

Le principal biais réside dans l'effectif restreint de la population étudiée et dans le fait qu'une des enseignantes québécoises sondée a été formée initialement en France et est de nationalité franco-québécoise. Son vécu d'élève est donc imprégné de la culture scolaire française. Malgré tout, la culture pédagogique après 20 ans d'enseignement au Québec a été diffusée dans ses pratiques professionnelles et sa représentation de la sanction puisque ses réponses semblent en cohérence avec de ses collègues québécois.

1-4 – Le guide d'entretien

J'ai choisi de mener des entretiens semi-directifs, j'exposerai les raisons qui m'ont conduites à aller vers une étude qualitative plutôt que quantitative.

Mon questionnement s'est posé autour des axes définis dans la revue de littérature à savoir, le sujet, la loi, le lien pédagogique et enfin la conciliation de ces différents éléments.

Les entretiens ont été réalisés avec 6 enseignants (3 français et 3 québécois) à partir d'une grille d'entretien semi-directif support portant sur leurs pratiques en matière de sanction éducative dans la classe : comment les mettent-ils en œuvre, pourquoi, quelles sont leurs attentes, leurs exigences, quel est leur niveau de tolérance, quel est leur conception de la relation à l'élève dans le cadre éducatif, quelles sont les théories sur lesquelles ils s'appuient pour justifier leurs pratiques. Envisagent-ils une gestion participative de la classe ? Quel est pour eux l'enjeu de ce type d'organisation ?

Mon guide d'entretien se compose de 4 parties en lien avec le thème de recherche et est introduit par une phase de question permettant de bien identifier le profil de la personne interrogée.

Les questions de la phase introductive se composent de 2 parties : une première pour les caractéristiques personnelles et une seconde pour l'aspect professionnel (formation et expérience).

Le questionnaire s'articule ensuite autour de 4 axes en lien avec les axes de réflexion identifiés dans la revue de littérature, à savoir :

1. La sanction et le sujet
2. La sanction et la loi
3. La sanction et le lien pédagogique
4. La conciliation de ces 3 éléments : le sujet, la loi, le lien pédagogique

La première partie permettra de répondre à la question comment les enseignants conçoivent la sanction et l'attention qu'ils portent au sujet dans leur pratique à l'école.

La question 1 sur la conception de la sanction est volontairement très ouverte pour ouvrir à toutes les possibilités. Suivent ensuite les questions 2 à 5 pour approfondir la réponse à la question 1 et soulever les incohérences éventuelles ou les aspects conceptuels qui n'auraient pas été abordés au cours de l'entretien. Les questions 6 à 9 s'attachent plus à la pratique en classe et aux fondements de cette pratique pour les enseignants (leur formation, expérience, et aspect psychologique).

Les questions 10 et 11 abordent la question de la réparation. Elles serviront de transition vers la partie 2 du questionnaire qui s'attache à la loi et aux règles. Elles permettront également de soulever la question de la victime dans la sanction d'un acte envers autrui.

Mon expérience en récréation m'a amenée à m'interroger sur cet aspect car des excuses sont systématiquement demandées au fautif mais la place de la victime du méfait et son sentiment sont rarement pris en compte. Par ailleurs, la mise en relation positive est quasi totalement éludée.

La 2^{ème} partie du questionnaire traite de la loi et des règles et permettront de valider ou d'invalider l'hypothèse 1 qui pose que les enseignants français et québécois auraient un positionnement différent en matière de sanction en raison d'un rapport à la loi, aux règles différent.

Les questions 1 à 5 s'intéressent au référentiel existant dans leur école en matière de sanction et à leur mise en application au quotidien dans l'établissement. De plus, la question du positionnement de l'institution me semblait importante pour connaître le niveau d'engagement de celle-ci dans la réalisation des règlements intérieurs.

Les questions 6 et 7 sont posées pour évaluer la cohérence éducative vis-à-vis des élèves. Les règles sont-elles toujours claires et suivies pour les enfants tout au long de leur journée ?

Les questions 8 et 9 se posent pour mesurer le niveau d'affectivité dans la pratique de la sanction. Etant humain et travaillant avec de l'humain, les enseignants sont susceptibles de se laisser emporter. Leur patience étant variable selon la fatigue, le moment de la journée, de l'année.

La question 10 concerne l'efficacité d'une sanction immédiate. Elle est posée en lien avec la 9 pour voir dans quelle mesure le recul parfois nécessaire à la sanction peut être préjudiciable pour la compréhension de celle-ci.

Les questions 11 à 13 s'intéressent aux pratiques individuelles des enseignants et notamment aux supports et outils utilisés pour sanctionner. Les questions 12 et 13 s'attachent plus particulièrement à la mise en place des règles à respecter en classe.

La 3^{ème} partie du questionnaire permettra de valider ou d'invalider l'hypothèse 3 selon laquelle les conceptions et les pratiques enseignantes de la sanction en France et au Québec diffèrent au regard de l'attention portée au lien pédagogique.

La 1^{ère} question met en avant volontairement un terme très galvaudé dans le monde de l'éducation de nos jours pour identifier sa définition dans les pratiques.

Les questions 2 à 5 sur l'autorité permettront de positionner les enseignants interrogés sur une échelle de l'autorité et de voir quels liens ils font entre la sanction et leur autorité.

Les questions 6 et 7 interrogent sur le lien pédagogique et la qualité de celui-ci avec les élèves.

Les questions 8 et 9 s'intéressent à la différenciation dans le cadre de la sanction. Elles sont posées pour évaluer la prise en compte du sujet dans la mise en place de la sanction et recouper des informations reçues au début de l'entretien.

Enfin, la 4^{ème} partie sur la conciliation des éléments - sujet, loi et lien pédagogique- permettra de vérifier la cohérence des réponses avec le début de l'entretien et de connaître le degré d'ouverture des enseignants à de nouvelles pratiques. Aussi, les questions 5 à 9 testent cette ouverture et les moyens mis en œuvre par l'institution pour aider les enseignants à évoluer.

Section 2 – Présentation et analyse des résultats

Les résultats seront présentés en lien avec le tableau de synthèse des enseignants interrogés. Aussi, le questionnaire sera repris avec les réponses de F1, F2, F3 et Q1, Q2, Q3 et comportera une partie analyse des réponses pour chaque question et partie.

Réponses relatives à la Partie 1 : sur l'attention portée au sujet (hypothèse 2)

1. Pouvez-vous donner votre conception de la sanction ?

F1/ C'est une punition appliquée après plusieurs rappels à l'ordre lorsque les règles ne sont pas respectées.

F2/ C'est un coup d'arrêt à un évènement.

F3/ Une sanction est une punition pour faire cesser un comportement non acceptable.

Q1/C'est rarement utile et pertinent.

Q2/Ne devrait pas exister, elle devrait être préventive et toujours préserver l'honneur de l'élève. C'est à l'enseignant de ne pas mettre les enfants dans des situations qu'ils ne peuvent pas gérer en raison de leur niveau de maturité.

Q3/Elle sert à responsabiliser et à réparer un acte dans un cadre social, à apprendre à gérer un comportement négatif et prendre conscience de l'activité sociale à l'école.

ANALYSE : Les réponses sont très variées. La nuance entre sanction et punition n'est pas évoquée. La notion de cadre apparaît clairement pour les français. Les enseignants québécois sur ce sujet se sont montrés interrogatifs car le terme de sanction ne fait pas parti de leur vocabulaire professionnel. Les notions d'anticipation des problèmes par l'enseignant pour éviter la gestion des comportements inappropriés, de réparation et d'apprentissage sociaux sont par contre très claires pour eux.

2. A quoi sert la sanction ?

F1/ Elle est utilisée en dernier recours lorsque les règles ne sont pas respectées et que les rappels n'ont pas aboutis.

F2/ Elle sert à rappeler le cadre de la loi dans laquelle elle s'inscrit.

F3/ Elle sert à ramener l'enfant dans un cadre pour pouvoir évoluer en groupe.

Q1/Elle sert à répondre à un délit.

Q2/Elle sert à éduquer.

Q3/Elle sert à réfléchir, à responsabiliser, à prendre conscience de sa place dans la société pour aider les enfants à s'intégrer.

ANALYSE : Les enseignants français s'attachent au respect de la loi. L'enseignante franco-canadienne se rapproche de ses homologues français sur ce sujet. Les enseignants québécois évoquent des objectifs éducatifs de responsabilisation, d'intégration sociale et même d'inclusion.

3. Pensez-vous qu'elle soit nécessaire ?

F1/oui pour certains élèves.

F2/ oui pour que l'enfant sache que les lois établies et acceptées doivent être respectées.

F3/ Oui pour que les règles soient respectées.

Q1/oui

Q2/oui

Q3/oui clairement pour mettre des limites

ANALYSE : Tous s'accordent sur la nécessité de sanctionner pour éduquer et aider les enfants à respecter un cadre permettant de vivre en groupe.

4. Est-elle nécessairement éducative ?

F1/oui car les règles de vie sont un apprentissage.

F2/ oui puisqu'elles aident à l'enfant de respecter les lois qui lui permettent de vivre en société.

F3/ Oui, il le faut. La sanction ne doit pas être vécue comme une punition.

Q1/non, rarement.

Q2/Elle devrait toujours l'être mais au final elle ne l'est pas toujours. (regard critique par rapport à la sanction et le bénéfice escompté).

Q3/Elle devrait l'être car l'intention est de faire changer un comportement mais dans la pratique ce n'est pas toujours le cas (selon les établissements, les lieux → garderie/classe)

ANALYSE : Les enseignants français semblent très sûrs d'eux concernant la fonction éducative de la sanction. Alors que les québécois sont assez critiques sur la mise en pratique de la sanction. Ils pensent tous qu'en théorie, la sanction devrait être éducative mais qu'en pratique, elle l'est rarement.

5. Votre représentation de la sanction s'apparente-t-elle à de la gestion de classe ?

F1/Non, la sanction doit être utilisée en dernier recours, la gestion de classe c'est l'explication et le rappel des règles.

F2/Elle en fait partie avec la gestion du temps, de l'espace et du matériel.

F3/Non, la gestion de classe, c'est plutôt mon organisation.

Q1/Non.

Q2/Oui, mais avant de punir, il faut comprendre pourquoi l'enfant est en situation d'agir négativement.

Q3/ Oui, ce n'est que de la gestion de classe.

ANALYSE : La notion de gestion de classe est large et tous les enseignants n'y intègrent pas la sanction. Un des enseignants québécois évoque l'importance du questionnement de l'enseignant sur les raisons qui ont amenées l'enfant dans une situation nécessitant une sanction. Il souligne le rôle de l'enseignant en expliquant que c'est à l'enseignant de ne pas mettre les enfants dans des situations qu'ils ne sauront pas gérer (ex : gestion du matériel, gestion des échanges avec ses camarades). Il revient ainsi sur la nécessité d'anticipation de l'enseignant.

6. Vos exigences sont-elles constantes ?

GERMOND Céline

F1/ Oui mais le nombre de rappel aux règles est variable selon la fatigue de l'enfant et selon son caractère.

F2/Oui en s'appuyant sur des règles précises et explicites.

F3/ Oui car mes demandes en terme de comportement sont toujours les mêmes ;

Q1/Oui, toujours.

Q2/Oui, c'est nécessaire pour être prévisible par l'enfant.

Q3/ Oui, on essaie mais c'est difficile à appliquer au quotidien.

ANALYSE : La question de la constance soulève le problème de l'adaptation des sanctions au sujet pour les français et les québécois. La sanction doit être constante mais adaptée au sujet. La difficulté est de se montrer juste aux yeux du groupe tout en s'adaptant aux capacités du sujet.

7. Votre formation vous a-t-elle permise de développer des compétences en matière de sanction dans la classe ? Si oui, s'agit-il des cours reçus ou de stage de pratique ou d'observation ? Si non, comment avez-vous développé ces compétences ?

F1/ Non, ces compétences ont été acquises avec du bon sens et de l'expérience acquise au cours des années d'enseignement.

F2/ La formation initiale a plus ou moins mis des définitions sur les termes « discipline, sanction, punition » ; mais c'est surtout la formation au sein de l'ICEM en suivant un travail mené par le secteur « droits de l'enfant » de ce mouvement. De plus, mon vécu personnel, enfant, en classe de CM1 CM2 en pédagogie Freinet avec mes parents qui pratiquaient cette éducation à la maison. La différence entre sanction et punition a toujours été claire et l'importance d'avoir des règles claires, explicites, partagées et justifiées par la vie sociale ou la protection.

F3/ La formation initiale n'a pas comporté de cours en lien avec la sanction. J'ai reçu quelques cours en psychologie qui m'ont permis de réfléchir à cet aspect du métier. Sinon, c'est surtout la pratique qui m'a formée.

Q1/C'est mes lectures personnelles, l'expérience, des rencontres et des discussions qui m'ont permis de développer ces compétences.

Q2/Pas de cours malheureusement sur le sujet. Par contre, des cours de gestion de classe (organisation, coopération, enseignement individualisé) + stage d'observation et de pratique accompagnée (10 jours en observation pure en 1^{ère} année- 1 jour par semaine en observation et prise en charge de la classe pendant 1 heure en pratique accompagnée en 2^{ème} année- Idem en 3^{ème} année avec en plus 2 stages de 2 semaines puis 4 semaines avec prise en charge totale de la classe- enfin en 4^{ème} année universitaire 2 mois de prise en charge totale de la classe de septembre à décembre) → entrée très progressive dans la fonction enseignante.

Q3/Pas assez de cours de gestion de classe malheureusement car c'est la partie la plus difficile. Stage d'observation et de pratique accompagnée. Par contre, très bonne formation en psychologie de l'enfant à l'université de Sherbrooke (ce n'était pas le cas dans toutes les universités du Québec).

ANALYSE : Tous les enseignants déplorent une formation trop légère en gestion de classe. Néanmoins, ils soulignent que la meilleure formation est la pratique en classe. Une enseignante québécoise souligne la qualité de sa formation notamment en psychologie de l'enfant. Les québécois insistent tous sur la nécessaire progressivité de l'entrée dans le métier pour assurer une gestion de classe qui soit éducative.

8. Votre expérience vous a-t-elle permise de faire évoluer vos pratiques ? Si oui, dans quelle mesure ?

F1/ Oui, c'est surtout mon expérience qui m'a permis d'évoluer.

F2/Oui, mon expérience avec la mise en place de messages clairs de façon plus systématique.

F3/ Oui, essentiellement mon expérience. Je suis plus à l'écoute des raisons qui amènent un enfant à sortir du comportement attendu.

Q1/Oui, elle m'a permis d'être plus assurée dans les interventions, d'apprendre à gagner en efficacité et donc de m'économiser.

Q2/Oui, clairement. En travaillant plus sur le préventif par une sécurisation affective des élèves et des interventions de l'enseignant réfléchi, cohérent pour que les comportements de l'enseignant soit prévisible par les élèves. (J'ai appris qu'il fallait préserver l'honneur des élèves dans la pratique des sanctions pour éviter la mise en défi → escalade de comportements négatifs)

Q3/Oui clairement par des expériences très diversifiées, beaucoup de travail de préparation de classe. Je suis plus affirmée dans mes attentes vis-à-vis des enfants et dans la gestion des relations avec les parents.

ANALYSE : Les réponses à cette question confirment la place prépondérante de l'expérience dans le développement des compétences en matière de sanction.

9. Pensez-vous que tous les enfants peuvent ou doivent être sanctionnés de la même manière ?

F1/ Non, la sanction est différente selon les enfants, leurs centres d'intérêts et surtout la règle enfreinte (privation de vélo, de coin poupée, de certaines responsabilités ...)

F2/ Non, la sanction doit être adaptée à la psychologie et à la physiologie de l'enfant.

F3/Non, la sanction doit être adaptée selon la psychologie de l'enfant.

Q1/Oui et non, il faut être constant mais s'adapter à l'enfant.

Q2/ Non, chaque enfant étant différent, il faut s'adapter (trouble de position avec opposition, sensibilité ...) Mes exigences sont plus élevées avec les élèves les mieux adaptés.

Q3/Non, cela serait une grave erreur, il faut adapter au type et à la personnalité de l'enfant.

ANALYSE : Les réponses à cette question montrent que tous s'accordent sur la nécessité de s'adapter au sujet mais ne s'appuie pas sur les mêmes arguments (prise en compte des troubles en lien avec les apprentissages très développée pour les québécois). La notion de différenciation apparaît également pour la mise en place d'exigence adaptée aux élèves présentant des compétences sociales élevées.

10. Selon vous, quelle est la place de la réparation dans la sanction ?

F1/La réparation lorsqu'elle est possible est le minimum requis.

F2/ La sanction est une réparation le plus souvent possible. Elle est une privation lorsque la réparation n'est pas possible.

F3/ La réparation n'est pas une sanction, c'est une réparation pour quelqu'un d'autre.

Q1/Cela ne devrait être que ça : la recherche de réparation.

Q2/ Elle est centrale pour réfléchir au comportement négatif. Elle permet de réparer le lien entre l'élève et le groupe ou un autre élève et surtout l'estime de soi de l'élève en faut (sentiment de culpabilité)

Q3/La réparation a une grande place dans la sanction, c'est une façon concrète de réparer (excuses par une belle carte ...). Le but est de mettre du lien entre la sanction et le geste et de recréer un lien positif entre auteur et victime des faits.

ANALYSE : La réparation est centrale pour tous, mais la mise en œuvre de cette réparation est très différente entre la France et le Québec. Le but des québécois dans la réparation est la réparation du lien cassé entre les individus. La réparation doit prendre une forme concrète (carte, dessin,...). Par ailleurs, la place de la victime est prise en compte avec un temps laissé pour pardonner. La réparation est là pour diminuer le ressenti voir l'annuler par le pardon.

L'évocation du pardon pourrait prendre une connotation religieuse qui peut déranger en France du fait du fort attachement à la laïcité mais ne pose pas question au Québec.

11. La réparation implique-t-elle l'annulation de la faute ?

F1/Non, la faute ne peut pas être annulée. La réparation est le minimum. Dans le cadre d'un enfant qui frappe un autre enfant, il y a excuses puis punition pour réfléchir à son acte.

F2/Il n'y a jamais « faute », il y a des erreurs intentionnelles ou non. La réparation acte le retour à l'acceptation de la loi. Elle ne l'annule pas mais permet de passer à autre chose, elle fait partie du processus éducatif.

F3/ La faute ne peut être annulée mais avec la sanction et la réparation, on diminue les conséquences de celle-ci.

Q1/Non, la faute est souvent archivée. S'il y a cumul ou récidive, la sanction augmente.

Q2/ Non la faute sera toujours présente (exemple d'un livre cassé) Par contre, pour faire évoluer le comportement négatif, je fais des rappels bienveillants sur les comportements antérieurs quand les enfants sont face à une situation similaire.

Q3/La réparation permet de retisser du lien positif (pas de ressentiment). Il faut assurer une continuité du lien mais laisser le temps à la victime de pardonner (elle a le droit d'avoir besoin de temps)

ANALYSE : La nuance entre faute et erreur est soulevée par une enseignante française. Dans la réparation, la place de la victime est de nouveau évoquée pour une enseignante française. La réparation entre dans le processus éducatif pour « passer à autre chose ». Le temps nécessaire au pardon n'est pas évoqué. Les québécois, quant à eux, insistent sur l'archivage des faits à sanctionner qui ne change rien à la réparation nécessaire. Un enseignant québécois évoque même la notion d'estime de soi retrouvé pour l'enfant s'étant mal comporté.

ANALYSE PARTIE 1/ H2 : Les conceptions et les pratiques enseignantes de la sanction en France et au Québec diffèrent au regard de l'attention porté au sujet.

L'hypothèse 2 est validée dans le sens où la prise en compte du sujet est effective dans les deux pays mais pas de la même manière. En effet, les québécois s'attachent comme les français à définir une sanction en rapport avec la psychologie de l'enfant mais sont très sensibles aux notions d'inclusion des enfants à besoins éducatifs particuliers (trouble des apprentissages, trouble du spectre autistique ...), se positionnent clairement pour une réparation concrète (objet à créer pour la victime- sens de l'effort) et laisse une place à la victime en lui octroyant le droit de ne pas pardonner immédiatement. Enfin, ils incluent la sanction dans la gestion de classe et se positionnent surtout en anticipation.

Réponses relatives à la Partie 2 : La loi et les règles (hypothèse 1)

1. Existe-t-il un règlement intérieur ?

F1/ Oui.

F2/Oui, le règlement départemental des écoles.

F3/Oui, comme dans toutes les écoles.

Q1/Oui, le code de vie de l'école (annexé).

Q2/Oui, bien sûr.

Q3/ Oui, établi par l'équipe pédagogique.

ANALYSE : Le règlement intérieur dans ces deux pays existe mais sa rédaction ne semble pas être gérée de la même manière. Les règlements intérieurs français sont calqués sur le règlement type fourni par l'administration (donc adaptés à chaque école à priori) alors que les écoles québécoises semblent avoir une grande liberté dans la rédaction de ce document. Seule certains thèmes sont imposés par l'administration (par exemple : l'intimidation) selon les axes qu'elle a choisi de traiter.

2. Etablit-il des règles en matière de sanction ?

F1/Non

F2/Je l'ai lu il y a très longtemps, je ne sais pas.

F3/ Oui et non, de façon très théorique.

Q1/Oui très clairement.

Q2/ Oui pour le comportement en dehors de la classe, respect, violence entre les élèves.

Q3/ Oui par un système de manquements mineurs, majeurs. Mais c'était difficile à gérer car les enseignants sont plus ou moins permissifs et plus il y a de règles plus c'est difficile à gérer.

ANALYSE : En matière de sanction, les règles sont très clairement établies dans le règlement intérieur ainsi que les conséquences qui découlent de leur non-respect au Québec (cf annexe), contrairement à la France.

3. Est-ce que vous les appliquez ?

F1/Inexistantes

F2/sans réponse.

F3/ Sans objet.

Q1/ Oui, car c'est une politique d'équipe, les sanctions sont décidées en comité d'enseignant, présentées à l'ensemble du personnel et imprimées dans l'agenda scolaire.

Q2/ Oui, moins au début de ma carrière car je n'étais pas en accord avec les sanctions. Mais aujourd'hui, j'essaie de faire appliquer même si je ne suis pas toujours en accord.

Q3/Le plus possible.

ANALYSE : Les équipes québécoises au sens large (pédagogique et éducative) semblent très soudées autour des règles qui permettent la vie en société même si des désaccords peuvent se faire sentir.

4. Quel est le positionnement de l'institution pour laquelle vous travaillez dans l'exercice de la sanction ?

F1/Sans réponse.

F2/J'ai suivi une formation continue à ce sujet de 2 jours l'an dernier et j'ai trouvé le discours très approchant de mes représentations mentales.

F3/ Je ne sais pas.

Q1/ Favorable.

Q2/La commission scolaire impose à l'école d'avoir un règlement sur certains sujets (violence, intimidation) avec des règles claires (un protocole strict → définition des conséquences à chaque offense).

Q3/ Je ne sais pas mais chaque école définit son code et ça se recoupe car c'est du bon sens.

ANALYSE : L'institution québécoise semble laisser une grande liberté dans la mise en place des sanctions dans les écoles tout en imposant la définition de protocole selon les problèmes rencontrés.

5. Avez-vous des directives claires sur ce thème ?

F1/Non

F2/ Non

F3/ Non, pas à ma connaissance.

Q1/Oui (pour les thèmes comme l'intimidation) et non (car c'est l'équipe pédagogique qui décide).

Q2/Oui

Q3/ Pas de la commission scolaire mis à part mise en garde à propos des abus et des plaintes de parents. Les directives en matière de sanctions viennent de l'école mais ce sont des choix d'équipe pédagogique, rien n'est imposé.

ANALYSE : La différence de positionnement de l'institution en France et au Québec se fait sentir sur cette question. Les québécois évoquent tous leur liberté d'agir selon leurs propres problématiques tout en entrant dans un certain cadre institutionnel. Les enseignants les plus anciens évoquent une forme de protection des enseignants par l'institution vis-à-vis des parents.

6. Pour vous, les parents ont-ils un rôle à jouer dans les sanctions en lien avec l'école, la classe ?

F1/Non, en revanche ils doivent être informés.

F2/C'est bien que les règles soient cohérentes, c'est plus simple pour l'enfant. Sinon, il faut informer l'enfant des différences entre l'école et la maison.

F3/ Oui pour appuyer les demande de l'école mais en pratique c'est rarement le cas.

Q1/Evidemment mais leur implication est inégale.

Q2/Les parents doivent appuyer le discours de l'école mais rien d'autres car les habiletés des parents en terme d'éducation sont très variables. L'action des parents pourrait être dommageable pour l'enfant.

Q3/ Enormément, non pas pour une nouvelle sanction mais pour assurer un suivi, établir un dialogue avec l'enfant pour l'aider à changer son comportement en société.

ANALYSE : Tous les enseignants évoquent l'intérêt de l'investissement des parents dans le suivi des sanctions à l'école mais notifie que le but est de les informer et non de leur demander de sanctionner à leur tour un problème déjà géré à l'école. Tous sont soucieux de l'intérêt de l'enfant et se montrent protecteurs en évoquant les habiletés inégales des parents sur le plan éducatif.

7. Pensez-vous que la sanction doit être réfléchi en équipe éducative, équipe pédagogique ou en individuelle ?

F1/ Pour les lieux communs oui. Après, dans les classes, le fonctionnement est proposé par les enseignantes. De toutes les façons, nous fonctionnons toutes de la même manière.

F2/Si l'équipe est cohérente, c'est un plus pour les enfants. Dans mon école, une règle non respectée dans la cour entraîne souvent un silence de la part des adultes responsables de la surveillance ce jour-là. Les enfants réajustent leurs comportements en me voyant. Quand ils viennent pour interpeller l'adulte pour une raison ou une autre, ils viennent 3fois sur 4 vers moi.

F3/ Dans l'école en générale, oui. Par contre, en classe, chaque enseignant gère comme il l'entend.

Q1/C'est le cas : réflexion de l'équipe éducative.

Q2/Les sanctions pour l'école en générale sont réfléchies en équipe pédagogique (enseignante), pour la classe en individuelle par chaque enseignant mais les échanges sont nombreux pour s'enrichir des pratiques de chacun. Concernant les services de garde, il y a un problème de formation du personnel et donc un problème de continuité éducative dans la cadre de la mise en application de sanctions.

Q3/ Toutes les réponses sont valides. C'est une réflexion à la fois individuelle pour la classe, en équipe pédagogique et éducative pour que chaque adulte donne la même ligne de conduite aux enfants.

ANALYSE : La réponse à cette question montre l'attachement de tous à la liberté pédagogique au sein de la classe. Sur le plan de la cohérence éducative, il semble que tous soient d'accord sur le fait que c'est une nécessité pour les enfants. Toutefois, les réponses montrent clairement qu'une réflexion est menée et transmise à l'ensemble des personnels de l'école côté québécois, alors qu'en France, c'est plus l'association ou non de pratiques individuelles.

Ces réponses soulèvent l'intérêt de la fonction de chef d'établissement telle qu'elle est vue au Québec.

8. Pensez-vous toujours réagir de manière réfléchie dans chaque situation ou vous laissez-vous parfois emporter par vos émotions ou guider par vos intuitions ?

F1/ Je réagis plutôt par routine.

F2/J'essaie de ne pas réagir émotionnellement mais cela peut arriver si un enfant agresse violemment ou s'il y a mise en danger. Dans ces cas-là, je m'excuse auprès de l'enfant tout en restant ferme sur la sanction posée. J'essaie toujours de vérifier qu'il y a bien une loi qui demandait de ne pas faire pour des raisons sociétales ou de sécurité avant de poser la sanction et je rappelle cette loi à l'enfant.

F3/ Les émotions sont mauvaises conseilleuses. Je me laisse rarement emportée car ce n'est pas dans mon tempérament.

Q1/Avec l'expérience, je contrôle mieux mes émotions et suis capable d'intervenir de façon plus détachée et plus administrative.

Q2/Au début de ma carrière, je me laissais emporter par mes émotions mais je sais que j'agissais mal. Les émotions sont mauvaises conseillère. Aujourd'hui, je cache mes émotions négatives mais j'utilise aussi parfois le non-verbale avec émotion (visage d'impatience) pour obtenir un changement de comportement.

Q3/ Non, pas toujours de manière réfléchie. Quand la situation dépasse les limites (manquement majeur), selon mon état de fatigue mais par contre je m'excuse auprès des enfants en expliquant pourquoi.

ANALYSE : Tous les enseignants montrent leur capacité à agir sans être sous l'emprise de leurs émotions même s'ils avouent que c'est l'expérience qui leur a permis d'obtenir cette forme de détachement. Les enseignants français se montrent très attachés au respect de la loi qui permet la vie en société. Les québécois évoquent les effets de la fatigue sur leur capacité à agir être régis par leurs émotions. Deux enseignants (français et québécois) insistent sur la nécessité de savoir d'excuser auprès des enfants s'ils régissent de manière impulsive. Cela montre leur capacité à agir de manière détachée mais avec humanité (nous faisons tous des erreurs). Par ailleurs, un enseignant québécois évoque l'intérêt de l'usage du non verbale en utilisant ses émotions mais fait part du fait qu'il faut que celles-ci soit lisible pour les élèves.

9. Vous arrive-t-il de différer une sanction pour vous laisser le temps de la réflexion ?

F1/ En élémentaire oui, en maternelle non.

F2/ Non pas avec des maternelle, avec des plus grands, possibilité de régler les problèmes en conseil de fin de semaine.

F3/ Rarement car l'enfant a besoin de la proximité avec les faits pour bien établir des liens de causalité.

Q1/Oui, j'explique à l'enfant que je vais rencontrer la direction de l'école et que nous allons nous concerter pour prendre une décision.

Q2/Oui mais il m'arrive d'oublier et du coup le rendu est négatif en terme éducatif.

Q3/Oui même au préscolaire pour éviter l'impact des émotions sur la sanction.

ANALYSE : Les réponses soulèvent la question de l'intérêt de l'immédiateté de la sanction selon l'âge des élèves. Les québécois et français ne semblent pas en accord sur la question mais il faut nuancer ces réponses en contextualisant. Les enfants en France entrent à l'école à 3 ans alors que les québécois commencent leur scolarité à 5 ans. De ce fait, tous sont plutôt d'accord pour dire qu'avec les enfants les plus jeunes, la sanction immédiate est préférable.

10. Pensez-vous qu'une sanction immédiate soit plus efficace ?

F1/En maternelle oui

F2/Pour les petits oui. Pour les grands, je ne sais pas.

F3/ Oui si elle est adaptée à l'enfant.

Q1/Pas forcément, il est parfois nécessaire de laisser un temps d'apaisement.

Q2/Non, pas forcément. Cela dépend de l'état d'esprit de l'enfant. S'il est vexé, il n'est pas réceptif. C'est pourquoi, il faut une continuité éducative et une passation de consigne entre les enseignants et éducateurs.

Q3/Non, pas nécessairement. Idéalement oui mais parfois un temps de recul est nécessaire pour diminuer les émotions de chacun.

ANALYSE : Pour les français, l'immédiateté semble être un gage d'efficacité alors que pour les québécois l'état d'esprit de l'enfant et de l'éducateur semble être la condition d'une sanction efficace. La capacité à recevoir la sanction est évoquée chez les québécois. Les réponses françaises peuvent avoir été biaisées par l'échantillonnage car deux enseignantes françaises sont issues de l'école maternelle. Les réponses sont donc à prendre avec mesure. Par contre, l'idée d'être en capacité émotionnelle de recevoir une sanction qui se veut éducative est intéressante.

11. Avez-vous développé des outils pour permettre la mise en place de sanctions éducatives ? Si oui, vous sont-ils propres ou les avez-vous trouvés grâce au partage d'autres professionnels ? Ces outils sont-ils utilisés par l'ensemble de l'équipe éducative ou pédagogique ? Vous correspondent-ils ? Si non, comment gérez-vous la difficulté de devoir appliquer des sanctions éducatives qui ne vous correspondent pas ?

F1/ sans réponse.

F2/ Je gère comme je veux, messages clairs (l'enfant évoque ce qu'il ressent) ou sanctions.

F3/J'utilise les pétales de comportement avec un retour hebdomadaire aux parents.

Q1/ Je suis dissidente et ne les applique pas si elles ne me rejoignent pas dans ma façon d'intervenir en classe. J'applique mes règles qui sont essentiellement du renforcement positif, je valorise les bons coups plutôt que les mauvais, les progrès plutôt que les relâchements.

Q2/J'utilise les brevets et le conseil de coopération. Ce principe est utilisé par toute l'équipe enseignante de l'école mais de manière inégale. L'utilisation de l'outil varie selon la vision de l'outil par l'enseignant et selon la personnalité de l'enseignant. Par exemple : dans l'outil, il y a une partie « critique » → l'enseignant doit sécuriser l'intervention et les élèves doivent apprendre à accepter la critique et s'ouvrir sur les autres en expliquant les raisons de son comportement (partager ses émotions).

Q3/J'utilisais le conseil de classe hebdomadaire et un système de règles et conséquences établi par les enfants. J'échangeais aussi avec d'autres professionnels d'éducation (éducatrices, psychologue scolaire, travailleurs spécialisés, orthopédagogue) pour mettre en place des plan d'intervention. Un vrai échange entre professionnel pour s'enrichir des pratiques des autres.

ANALYSE : Les réponses montrent la liberté pédagogique des enseignants de part et d'autre de l'Atlantique. Toutefois, les réponses confirment le fait que les pratiques françaises seraient plus des pratiques individuelles qui se rejoignent ou non. Alors qu'au Québec, les outils communs sont utilisés avec des variantes selon la personnalité des enseignants. Par ailleurs, les québécois insistent sur le partage d'idées entre professionnels de l'éducation. La notion de renforcement positif est également évoquée. Cette méthode d'enseignement est très utilisée pour développer la motivation en dehors du système scolaire. La question de la motivation **Aucune entrée de table d'illustration n'a été trouvée.** des élèves est un des leviers à explorer pour canaliser les mauvais comportements.

12. Dans votre classe, mettez-vous en place des règles spécifiques ?

F1/Non.

F2/Oui, droit d'aller aux toilettes seul, droit d'apporter un objet de la maison, droit de choisir son activité.

F3/ Non.

Q1/Oui, les miennes, établies avec le groupe classe en début d'année.

GERMOND Céline

Q2/Règles de la classe sont plus précises (modalité de travail-volume de la voix-modalités d'intervention en groupe)

Q3/Oui selon les besoins de la classe.

ANALYSE : La mise en place des règles s'avère être très flexible et adaptable aux besoins des enfants. Une enseignante française évoque des droits acquis par les élèves, un québécois, des privilèges avec les brevets de comportement. Les privilèges, une notion qui dérange en France (rapport historique que n'ont pas les québécois). Ces droits ou privilèges semblent être source de motivation pour obtenir de bons comportements. Ces éléments interrogent sur la question de la motivation des élèves.

13. Comment les définissez-vous (seul ou avec les élèves ?) ?

F1/ Avec les élèves.

F2/ C'est moi qui pose le cadre, les élèves peuvent proposer des changements mais c'est assez rare.

F3/ Nous utilisons des images que nous classons dans un tableau droit/pas droit avec les élèves en début d'année.

Q1/ En groupe classe dès le début de l'année. Chaque groupe d'élève réfléchit à une règle et doit trouver un slogan facile à retenir et à répéter pour réaliser une affiche à accrocher en classe (par exemple : « En classe, on se ramasse (on range) », « C'est le temps d'écouter », « Lève ta main »).

Q2/Les règles sont établies par les élèves (possibilité de choisir) et par l'enseignant (sur les points non négociables). Une trop grande ouverture n'est pas sécurisante pour les élèves. Par ailleurs, les élèves sont portés sur le plaisir et non sur les règles. Or, l'absence de règles amène des problèmes.

Q3/ Avec les élèves lorsque nous rencontrons des problèmes en classe. Les enfants étaient bien conscients des problèmes rencontrés (par exemple quand tous parlent en même temps et que personne ne s'écoute).

ANALYSE : Les règles pour presque tous semblent être établies avec les élèves. L'intérêt de cette méthode réside dans le fait que ces règles seront acceptées car produites pour répondre à un problème de la classe et réfléchies en groupe. Chaque élève pourra être garant de ces règles sans pour autant remettre en cause la cohésion du groupe (rappel à la règle possible par tous). Toutefois, une nuance est apportée par deux enseignants (français et québécois) sur la nécessité d'un cadre établi par l'enseignant pour garantir la sécurisation émotionnelle des enfants. Enfin, tous semblent raisonner en termes de groupe classe plutôt qu'en association d'individualité pour garantir un bon fonctionnement. Alors que les profils d'élèves leur demandent une capacité à différencier même dans les apprentissages sociaux.

ANALYSE PARTIE 2/ H1 : Les conceptions et les pratiques enseignantes de la sanction en France et au Québec diffèrent au regard du rapport à la loi.

La différence notoire entre la France et le Québec réside dans le règlement intérieur et de ce fait les conséquences négatives qui découlent de mauvais comportements. Au Québec, le règlement intérieur est très détaillé en termes de sanction, contrairement à la France (voir les annexes). De plus, le protocole de sanction est clairement expliqué au plan quantitatif (système de manquement, retenue et conséquences). Les québécois évoquent la difficulté dans la gestion du système mais insistent sur la nécessaire continuité éducative tout au long de la journée pour les enfants (service de garde et période d'enseignement).

Pour valider l'hypothèse de départ, les enseignants français au travers de leurs réponses se sont montrés très attachés au respect des règles. Les québécois ont souligné, quant à eux, l'importance des lois mais s'attachent essentiellement à la mise en œuvre de sanctions préservant le lien éducatif et en rapport avec les capacités de l'enfant.

Réponses relatives à la Partie 3 : Le lien pédagogique (hypothèse 3)

1. La bienveillance est-elle un frein dans la mise en place de sanction éducative ?

F1/Non.

F2/Je ne sais ce qu'est la bienveillance. Je m'en tiens au terme de respect. Je ne vois pas en quoi la bienveillance pourrait empêcher la mise en place de la sanction.

F3/ Non, elle n'empêche rien.

Q1/Non, c'est un levier. Le but de la sanction est de cibler un mauvais geste mais surtout de favoriser la prise de conscience. Nous tâchons toujours de développer chez l'élève qui a eu un mauvais geste, l'empathie pour celui qui l'a subi, que ce soit une violence physique ou verbale, nous nous efforçons toujours de sensibiliser l'élève au ressenti de l'autre, nous en appelons alors à sa bienveillance et sa compassion, ce sont vraiment deux notions sur lesquelles nous basons nos interventions.

Q2/Non, c'est un levier. Nous devons être bienveillants dans la mise en place des sanctions mais l'élève doit apprendre l'empathie vis-à-vis des autres pour développer ses compétences sociales.

Q3/Non, c'est le contraire. C'est grâce à la bienveillance que l'on peut appliquer des sanctions. En prenant le temps d'expliquer et en revenant sur l'évènement avec l'enfant. Ce terme est à la mode....

ANALYSE : La bienveillance semble être une évidence pour tous même si les plus anciens évoquent un phénomène de mode par rapport à l'utilisation de ce terme qui en perd, du coup, sa signification. Pour les québécois, c'est grâce à la bienveillance que l'on peut sanctionner de manière éducative. Par ailleurs, ce terme est utilisé aussi entre les élèves. Une enseignante québécoise parle de « développer l'empathie chez les enfants ».

2. L'autorité est-elle en lien avec la sanction ?

F1/Non.

F2/Je fais autorité dans la classe puisque je suis la référente et la garante de la loi. Mais avec des plus grands, cette autorité peut être partagée avec les enfants qui maîtrisent le cadre légal et le respectent.

F3/Oui, si l'autorité est bien respectée, les comportements non autorisés sont moins nombreux et donc on sanctionne moins.

Q1/Oui.

Q2/Oui, plus on a de l'autorité, moins la sanction a besoin d'être sévère. (Un regard peut avoir un impact très fort)

Q3/ A priori non car la sanction est en lien avec des faits commis.

ANALYSE : Les réponses à cette question sont nuancées. Pour certains, ils représentent l'autorité ; pour d'autres, les règles établies font autorité ; et enfin, pour d'autres, la sanction est en lien avec les faits commis. Ces réponses montrent que les représentations de l'autorité sont multiples.

3. Comment pensez-vous vous positionner en termes d'autorité dans votre classe ? sur une échelle de 1 à 5 (1 étant très autoritaire et 5 pas du tout autoritaire).

F1/2

F2/Je crois être très autoritaire avec les enfants, presque trop pour mes collègues mais il leur arrive de hurler sur un enfant pour un acte sans gravité. Ce qui ne m'arrive jamais.

F3/2

Q1/1 mais variable selon les activités.

Q2/ Variable de 2 à 5 selon les activités (charisme, présence, regard, silence) → travail avec le non verbal pour poser mon autorité.

Q3/3 avec des moments de 2 et 4.

ANALYSE : Le positionnement en termes d'autorité semble assez haut (très autoritaire à autoritaire). Les enseignants québécois s'accordent tous sur la nécessité d'être plus ou moins rigide selon les activités pour développer des liens avec leurs élèves.

4. Votre autorité est-elle constante?

F1/Oui et c'est nécessaire pour sécuriser les enfants. Ils ont besoin d'un cadre et de règles.

F2/Oui.

F3/ Oui car mes attentes sont constantes.

Q1/Globalement oui, mais dans un contexte de jeu je peux me monter beaucoup plus souple. Il faut osciller entre rigidité et accessibilité et complicité avec les élèves.

Q2/Oui, selon ma fatigue.

Q3/En général, oui mais parfois régit par les émotions. De plus, certains enfants ont besoin d'être très cadré pour être sécurisé.

ANALYSE : La nécessaire constance est partagée par tous les enseignants même si les québécois évoquent une certaine variabilité en fonction de leur fatigue ou du contexte.

5. Pensez-vous que l'autorité dégrade le lien entre l'élève et le pédagogue ?

F1/Non, elle le renforce même. Les enfants savent à quoi s'attendre et le cadre les rassure.

F2/Non, elle fait partie de l'éducation. Sans cadre de travail, la pédagogie ne peut s'exercer et l'autorité permet le respect du cadre.

F3/ Non, au contraire. C'est sécurisant pour l'enfant.

Q1/Non, cela contribue à créer un lien d'attachement fort avec les élèves. Notre autorité leur sert de guide.

Q2/Non, ça le renforce car les élèves sont sécurisés.

Q3/Non, les enfants ont besoin de cela pour être sécurisés. (contexte, rituels, suivre un guide.

ANALYSE : La question de la dégradation du lien pédagogique en raison du niveau d'autorité ne se pose pas. Le fait de cadrer les enfants même de manière stricte permet de développer des liens d'attachement fort. Tous s'accordent sur ce sujet. Une enseignante française insiste même sur le fait que c'est une condition première pour tout apprentissage.

6. Comment qualifieriez-vous votre relation avec vos élèves en générale ?

F1/ Très maternelle.

F2/ Relation franche et apaisée.

F3/ Encadrante et rassurante.

Q1/ Excellente. J'ai un lien fort avec mes élèves. Ils ont confiance en moi et respectent mes décisions (car je prends toujours le temps d'expliquer les raisons)

Q2/ Bienveillante. Je suis sévère (je décide des règles) mais je suis très ouvert aux émotions des élèves et très souple selon leurs besoins.

Q3/ Tendre, à l'écoute.

ANALYSE : Tous évoquent les relations positives qu'ils ont développées avec leurs élèves. Les québécois et les français parlent de confiance et d'écoute. Les enseignants de maternelle et préscolaire sont sur un registre plus affectif (relation maternelle et tendre).

7. Pensez-vous avoir le même type de relation avec tous vos élèves ?

F1/ Non certains sont plus demandeurs, d'autres plus indépendants.

F2/ Oui mais certains ont des droits que d'autres n'ont pas (ex : pour un enfant immature, changer de travail, bouger beaucoup au regroupement) selon leur capacité à...

F3/ Non, leurs besoins ne sont pas les mêmes.

Q1/ Oui et non car je m'adapte à leurs besoins et leurs troubles (attachement, autisme, situation familiale...)

Q2/ Non, selon les besoins de l'élève (besoin de réassurance).

Q3/ Non, certains sont difficiles à aimer et d'autres ont des besoins différents.

ANALYSE : Tous évoquent les besoins variés de leurs élèves et la nécessité pour eux de s'adapter. Ces réponses sont en corrélation avec celles apportées plus loin sur la question des freins pour évoluer.

8. Pensez-vous que vous devez adapter vos comportements selon la psychologie de l'élève ou être constant face au groupe classe ?

F1/ Chaque réaction doit être adaptée au profil de l'enfant (hypersensible, peu sûr de lui, TDAH, ...)

F2/ Oui selon les capacités des élèves (maturité).

F3/ Oui selon la maturité de l'enfant, mes demandes ne peuvent pas être les mêmes.

Q1/ Oui, il faut adapter au même titre que les apprentissages. Il faut être capable d'adapter son intervention au profil de l'élève.

Q2/ Nécessité de s'adapter aux élèves.

Q3/ Les 2 sont nécessaires.

ANALYSE : Cette question soulève la difficulté pour répondre à une double exigence : constance face au groupe et équité et adaptation au profil de l'élève. Tous s'accordent sur l'indispensable différenciation tout en étant constant vis-à-vis du groupe. Les québécois évoquent aussi la capacité des enfants à comprendre les difficultés comportementales de leurs camarades (d'où le lien avec l'empathie).

9. Pensez-vous qu'en terme de sanction, la différenciation soit envisageable, nécessaire, indispensable ?

F1/La différenciation est nécessaire. Certains sont privés de vélo, d'autres du coin poupée mais toujours après 3 avertissements.

F2/ La différenciation est un terme central en pédagogie qui s'applique aussi pour les sanctions. Respecter la loi s'apprend plus ou moins vite et plus ou moins facilement comme apprendre à lire et à écrire.

F3/ Oui c'est nécessaire comme pour tous les apprentissages.

Q1/ Tout à la fois.

Q2/Indispensable car nécessaire.

Q3/ Indispensable

ANALYSE : Sur la question de la différenciation, les enseignants français se montrent très attachés au respect de la loi même s'ils évoquent comme leurs homologues québécois la nécessité absolue de différencier les sanctions. Les réponses à cette question m'ont amenées à réfléchir à la notion de différenciation en matière de sanction : la différenciation doit-elle porter sur la sanction ou sur nos attentes ?

ANALYSE PARTIE 3/

H3 : (Les conceptions et) les pratiques enseignantes de la sanction en France et au Québec diffèrent au regard de l'attention porté au lien pédagogique.

Tous les enseignants semblent avoir développé des liens d'attachement forts avec leurs élèves malgré un niveau d'autorité haut. Les québécois insistent sur la variabilité de leur niveau d'autorité selon les activités. Ces liens et la bienveillance dont ils font preuve n'empêchent pas la mise en place de sanctions à visées éducatives. Tous évoquent la nécessité de cadrer les enfants pour les sécuriser.

Les québécois évoquent la possibilité de briser le lien pédagogique en cas de non prise en compte de la personnalité de l'enfant et de ses besoins éducatifs particuliers. Ils semblent à ce titre porter une attention

importante au lien pédagogique et au sujet. Il faut, néanmoins, mesurer ce propos au regard de leur expérience relative à la prise en compte des troubles des apprentissages.

Réponses relatives à la Partie 4 : « comment concilier le tout »

1. Quelle est votre priorité dans l'exercice de la sanction éducative : Le respect de la règle, la psychologie de l'enfant ou le lien avec l'éducateur ?

F1/ Les règles car elles sont établies pour vivre ensemble, il nous faut les respecter.

F2/ Le respect de la règle et tant pis si sur le moment il est en colère. Il m'arrive de lui dire : « tu vas me trouver vilaine mais tu vas faire ce que je te dis ».

F3/ Le respect des règles car on ne peut pas tout excuser sous prétexte de la psychologie.

Q1/ Les 3. Si j'ai besoin d'intervenir avec un enfant que je ne connais pas, avant de statuer sur la sanction je me renseigne sur son profil (TSA ou Trouble du comportement connu ou difficulté personnelle) pour valider la bonne sanction.

Q2/ La psychologie de l'enfant et le lien avec l'éducateur qui sont pour moi indissociables.

Q3/ Le lien est la priorité mais tous les éléments sont indissociables.

ANALYSE : Ces réponses montrent la priorité donnée par les enseignants français au respect de la règle. Les québécois s'attachant plus au profil de l'élève pour maintenir un lien pédagogique permettant de rétablir un comportement positif.

2. Vos sanctions sont-elles toujours raisonnées ?

F1/ Oui car en rapport avec les règles nécessaires à la vie en communauté.

F2/ J'essaie de trouver une sanction à la hauteur de l'erreur commise et en tenant compte de la répétition éventuelle.

F3/ Oui car elles dépendent de la situation.

Q1/ Oui car adaptées au profil des élèves.

Q2/ Non, je me laisse parfois guider par mes intuitions (en cas de conflit entre 2 élèves, la sanction doit être immédiate pour ne pas avoir la liberté de recommencer)

Q3/ En général oui car elles sont adaptées aux enfants.

ANALYSE : Les réponses données font apparaître une nuance dans la mise en place des sanctions entre la France et le Québec. Les sanctions sont raisonnées car adaptées à la règle enfreinte pour les français et par rapport au profil de l'enfant pour les québécois.

3. Vos sanctions sont-elles échelonnées ?

F1/ Les sanctions dépendent de l'enfant et de la faute commise, elles sont donc échelonnées.

F2/Oui, par exemple, si un enfant prend un vélo un jour où il n'en a pas le droit (jour des moyens et jour des grands) il lâche le vélo. S'il recommence, il va s'asseoir 2 minutes. Un enfant agressif va faire un message clair. S'il recommence, il vient marcher un moment avec moi, s'il recommence il va s'asseoir.

F3/ Oui car elles dépendent de la répétition ou non.

Q1/Oui, il y a différents niveaux de gravité et donc différents niveaux de sanctions, pour les délits mineurs (bavardage, rang, retard,...) l'élève reçoit un manquement (feuille jaune que l'enseignant complète et agrafe à l'agenda pour un avis signé à la maison), les manquements sont compilés par étape (trimestre) et si l'élève a dépassé 12 manquement pour la 1^{ère} étape, 11 pour la 2^{ème} et 10 pour la 3^{ème}, il perd son activité récompense d'étape (spectacle, sortie à la piscine, cinéma, parc,...) et fera pendant ce temps une réflexion au sujet de ses manquements.

S'il y a eu violence ou impolitesse, l'élève reçoit une retenue. Il ne peut pas en avoir plus de 6 dans une étape sinon il perd son activité récompense d'étape. La retenue se passe pendant la récréation et l'élève fait une réflexion au sujet de son délit.

En cas de violence aggravée, il y a suspension interne (l'élève est à l'école mais retiré de sa classe) ou externe (1, 2, 3 jours selon la gravité de l'agression).

Q2 / Oui, c'est une nécessité. Perte de droits ou brevet d'autonomie et attribution de manquement ou de retenue si mauvais comportement en dehors de la classe.

Q3/En général, oui, elles évoluent selon l'âge de l'enfant et le moment de l'année.

ANALYSE : Pour tous, les sanctions sont échelonnées mais le cadre est beaucoup plus clair pour les québécois. Les conséquences sont préétablies.

4. Vos sanctions sont-elles constantes ?

F1/Oui

F2/Oui, j'essaie d'appliquer toujours le même type de sanction en fonction de l'erreur et de l'enfant.

F3/ Oui selon l'enfant et la faute commise.

Q1/ Globalement, oui.

Q2/Oui la plupart du temps mais cela évolue selon mon degré de fatigue (ma patience est variable).

Q3/ Oui, c'est impératif.

ANALYSE : La nécessaire constance face aux élèves est partagée par tous les enseignants même si deux québécois avouent une certaine variabilité selon leur niveau de fatigue

5. Cherchez-vous à vous former sur les nouvelles méthodes éducatives ? (éducation positive, bienveillante)

F1/Oui par des lectures personnelles (éducation positive, bienveillante)

F2/Je me suis formée par mes lectures et la formation à l'ICEM. Je ne pense pas avoir de me former davantage.

F3/ Oui en lisant la presse professionnelle et en suivant des conférences Canopé.

Q1/Oui même si on reçoit rarement de formation en tant que telle, notre curiosité, notre ouverture, notre réflexion nous amènent à chercher d'autres voies. En ce moment, nous explorons la piste de la médiation au primaire pour canaliser les mauvais comportements.

Q2 /Oui, sur la bienveillance et sur la pédagogie Freinet.

Q3/ Oui, selon les choix d'équipe, la formation sur les intelligences multiples pour mieux s'adapter aux besoins des enfants.

ANALYSE : Tous sont en demande de formation sur le sujet et évoquent des lectures personnelles pour s'auto former.

6. Pensez-vous que ces méthodes soient vraiment novatrices ?

F1/ Non, c'est ce qui est déjà appliqué.

F2/ Non.

F3/ Non pour les méthodes éducatives, mais la nouveauté, c'est l'apport des neurosciences.

Q1/Elles sont intéressantes et méritent d'être expérimentées. On voit tous les limites des méthodes testées jusqu'à présent, en essayer de nouvelles peut apporter son lot de réflexions et de solutions.

Q2/ Pas assez répandues mais pas novatrices car ces pédagogies sont connues depuis plus de 50 ans.

Q3/ Non, c'est beaucoup un effet de mode et de jeu sur le vocabulaire. Eduquer sans punir ça n'existe pas. La sanction est une forme de punition éducative.

ANALYSE : En général, ils estiment que les nouvelles méthodes éducatives ne sont pas novatrices mais déplorent qu'elles ne soient pas plus répandue (notamment les enseignants Freinet en France et au Québec). Une enseignante québécoise non Freinet évoque la médiation et pense que de nouvelles voies doivent être explorées pour évoluer.

7. L'institution vous engage-t-elle à vous former pour améliorer vos pratiques ?

F1/L'institution propose très peu de formation sur la gestion de classe.

F2/Mon stage de formation continue de l'an dernier est reproposé cette année.

F3/ Non.

Q1/ Oui mais elle ne fournit pas forcément les moyens de le faire (budget, remplacement...)

Q2/ Oui

Q3/ Oui

ANALYSE : Les enseignants français déplorent le manque de formation. Les québécois semblent être dotés inégalement puisque 2/3 estiment recevoir des formations régulièrement sur leur temps de travail (avec remplacement) alors qu'une évoque les manques de moyens.

8. Vous permet-elle de le faire ? si oui comment ? si non pourquoi ?

F1/ Non, car la gestion de classe s'acquiert principalement avec l'expérience.

F2/ Oui et non car les formations sont proposées mais elles ne varient pas d'une année sur l'autre.

F3/ Non car nous n'avons pas de remplacement prévu sur notre temps de travail et la charge en dehors des heures de classe est déjà très importante.

Q1/ voir réponse à la question précédente.

Q2/ Oui en plus des formations obligatoires (15 journées pédagogiques par ans), elle propose des formations libres.

Q3/Oui, avec des formations continues et un panel de formations libres que nous pouvons demandées selon nos centres d'intérêts. Nous sommes remplacées sur les jours de formation.

ANALYSE : Voir question précédente.

9. Pour vous quels sont les freins qui empêchent les pratiques d'évoluer en matière de sanction ? (voir comment les enseignants envisagent l'évolution des pratiques)

F1/ Le trop grand écart qu'il existe entre les attendus à l'école et à la maison pour les enfants.

F2/Le manque de proposition de formation jusqu'à l'an dernier sur ce sujet.

F3/ Le manque de formation et de moyens accordés par l'état (recrutement, rémunération et formation)

Q1/Le manque de formation, les réticences des enseignants, la lourdeur de la tâche, le profil des élèves de plus en plus lourd et de plus en plus d'élèves avec des besoins particuliers, des diagnostics....

Q2/Le manque d'indulgence et de sensibilité au sein de la communauté enseignante. Le manque d'envie aussi car c'est plus simple de travailler sans être psychologue. En fait, le manque d'intelligence par rapport au fonctionnement de l'humain.

Q3/ La somme de travail et la diversité des élèves. Les enseignants sont submergés par les besoins des élèves et par les exigences de leur travail. Le manque d'envie de se remettre en question car cela demande des efforts et le manque d'humilité.

ANALYSE : Les enseignants français évoquent comme frein le manque de formation et un écart entre les attendus comportementaux à l'école et à la maison pour les enfants (problématique des enfants rois ou tyran). Les québécois sont très sévères à leur égard, évoquant un manque d'envie, d'humilité et parfois de psychologie. Ils évoquent également une charge de travail très lourde avec des profils d'élèves avec des besoins très diversifiés du fait de l'inclusion.

ANALYSE PARTIE 4 :

Tous les enseignants sont en demande de formations sur le thème de la sanction et de la gestion de classe. Les québécois qui semblent bénéficier de plus de formation que les français évoquent également le manque de formation. De plus, tous évoquent la charge de travail importante en lien avec la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ils se montrent tous très motivés par leur fonction d'éducateur et cherchent à se documenter par leurs propres moyens.

Ils sont, par ailleurs, ouverts à l'utilisation de nouvelles méthodes même s'ils pensent que rien de très novateur n'est offert à ce jour. Une enseignante québécoise se montre très ouverte à l'exploration de nouvelles méthodes. Elle évoque la « médiation ».

Après analyse des réponses données par tous, je m'interroge sur la réflexion à mener sur la motivation des élèves dans leurs activités comme levier pour éviter les comportements négatifs, sur les aménagements nécessaires pour répondre au mieux aux élèves à besoins éducatifs particuliers et enfin sur la nécessité d'établir des règlements intérieurs plus lisibles pour tous les acteurs de la communauté éducative afin de responsabiliser chacun.

Section 3 : ANALYSE REFLEXIVE : Mon expérience de classe

Je réalise mon stage filée dans une petite école de banlieue (3 classes) dont la population peut être qualifiée de favorisée, avec des effectifs importants (29PS-GS, 31MS, 32GS).

J'ai été confrontée à des difficultés de gestion de classe qui m'ont amenées à réfléchir aux sanctions à l'école et à leurs effets sur les enfants et sur le lien pédagogique que j'entretenais avec eux et finalement sur leurs apprentissages en classe.

J'ai compris qu'une gestion de classe efficace me permettrait de faire entrer mes élèves dans les apprentissages nécessaires à leur développement.

J'ai commencé dès le début de l'année à utiliser un système de gestion des comportements négatifs et positifs trouvé sur blog (les lions du comportement). Ce système ne valorisant pas suffisamment les comportements positifs, j'ai choisi d'adapter une gradation supplémentaire.

Il en ressort que la gestion de ce système est très difficile avec des effectifs important.

Après avoir mené un travail sur les règles de vie en classe avec mes élèves, j'ai réfléchi à la mise en place d'activités motivantes pour les enfants afin d'utiliser le levier de la motivation pour obtenir de bons comportements. J'ai notamment essayé de développer l'usage de l'outil numérique pour garder trace de son travail et ainsi valoriser les réussites des élèves.

Cette voie semble positive à ce jour.

Toutefois, mon expérience m'a amenée à comprendre l'importance d'introduire des nouveautés très fréquemment pour maintenir un niveau de motivation important et ainsi gérer par anticipation les problèmes comportementaux. L'introduction de ces nouveautés demande un investissement important de l'enseignant en préparation de classe et surtout une réflexion sur la logique pédagogique développée.

De plus, pour canaliser les comportements inappropriés, j'ai réfléchi aux raisons qui les engendraient. Pour obtenir de mes élèves des périodes propices aux apprentissages, j'ai dû consentir à des périodes de relâche plus fréquentes et avec des activités autonomes variées.

Enfin, suite à des lectures professionnelles, je reste convaincu de la possibilité d'obtenir de meilleurs comportements en respectant les espaces vitaux de chacun. Les effectifs étant importants et la classe ayant une superficie fixe, je n'ai que peu de moyen d'action à ce niveau. Je vais, toutefois, travailler sur les activités proposées (travailler en extérieur lorsque c'est possible) pour réduire l'impact de cette variable espace.

Pour gérer les comportements négatifs par anticipation et surtout valoriser les comportements positifs, je vais tenter de mettre en place un système individuel et collectif de renforcement tel qu'il a été développé

dans l'ouvrage présenté dans la revue de littérature québécoise. Le but étant de valoriser le positif plutôt que de pointer le négatif et de créer une émulation autour de comportements positifs.

Enfin, pour obtenir des résultats probants, je suis profondément convaincue de la nécessaire continuité éducative à tous les moments de la vie de l'enfant et donc de la nécessité de mettre en œuvre une politique éducative commune à l'établissement pour répondre aux besoins spécifiques de la population. Les difficultés à la mise en place de cette politique résident dans le peu de temps laissé au chef d'établissement pour mener ce travail de direction (absence de décharge de direction pour une école de 3 classes) en collaboration avec l'équipe pédagogique et éducative et dans les difficultés organisationnelles liées à la structure même de l'école au sens large (ATSEM et animateurs recrutés par la mairie, personnels enseignants par l'état n'ayant pas des règles d'utilisation en cohérence).

Conclusion

En conclusion, ce travail de recherche m'a conduit à valider les hypothèses de départ sur les différences d'approche de la sanction à l'école entre les enseignants québécois et français.

En effet, les enseignants français sont très attachés au respect de la loi, même si la prise en compte de la psychologie du sujet est effective, et la gestion des comportements inappropriés se fait plutôt à posteriori. Le cadre légal (Circulaire no 91-124 du 6 juin 1991) qui régit les sanctions à l'école en France existe mais ne semble pas être connu des enseignants. Il n'est pas très développé et n'apporte pas de solutions pratiques. Ces textes institutionnels sont utilisés par certaines circonscriptions qui proposent des solutions pratiques aux professionnels (exemple en annexe de Toul).

Les enseignants québécois s'attachent essentiellement à la prise en compte du sujet et du lien pédagogique pour respecter les lois et la gestion des mauvais comportements se fait par anticipation par la réflexion sur les activités proposées et la motivation des élèves en lien avec leurs capacités ainsi que par la mise en place de sanctions claires vis-à-vis des élèves (via la politique d'établissement). Enfin, les systèmes favorisant l'émulation collective et individuelle sont mis en place dans le cadre d'une gestion préventive des mauvais comportements.

La revue de littérature m'a permis de découvrir que les influences théoriques sont très différentes malgré le point commun de la langue française. L'imprégnation de la culture nord-américaine contemporaine est très forte au Québec. Alors qu'en France, les références théoriques restent européennes et ont des sources très anciennes. De plus, les apports théoriques restent très philosophiques en France et sont plus pragmatiques au Québec.

Au regard de ces résultats, les sujets qui portent à réflexion sont la place de la préparation des cours dans la gestion des comportements (gestion du temps, de l'espace, du matériel, différenciation des activités, prise en compte de la motivation des élèves), l'importance de la coopération à l'école, le rôle du chef d'établissement dans la mise en place d'une réelle politique de sanction et sur les impacts du manque de budget sur l'école - sur les personnels (formation, motivation) et sur les apprentissages et le bien-être des élèves .

Bibliographie

Ouvrages imprimés

- Alami S., Dominique Desjeux et Isabelle Garabuau-Moussaoui (2009), Les méthodes qualitatives, PUF, Que sais-je ?
- Archambault et Chouinard (2009) Vers une gestion éducative de la classe 3^{ème} édition, Montréal, Gaétan Morin éditeur.
- Barbetta, Norona, Bocard, (2005) « Classroom behavior management: A dozen common mistakes and what to do instead » Preventing School Failure p11-19.
- Couture C. et M.F. Nadeau (2013) Les troubles du comportement à l'école, 2^{ème} édition ; Montréal, Gaétan Morin éditeur.
- de la Salle J-B. ; (1811) Conduite des écoles chrétienne 2^{ème} partie, chp 6
- Deligny F. ; « Graine de crapule », Dunod 1998
- Démia C. Règlement pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon, André Olyer partie 1 chp 3
- Diatkine R., Favreau J. ; (1960) « La psychiatrie et les parents » La psychiatrie de l'enfant PUF
- Doumic A., Favreau J. (1956) « Psychanalyse et éducation » La psychanalyse aujourd'hui PUF vol1 p 309
- Durkheim E., (1963) L'éducation morale, PUF
- Erasme D., Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis
- Freinet C. (1943) Conseils aux parents Réédition Orphrys Gap 1948
- Freinet C. et F. (1962) Vous avez un enfant, Les éditions de la table ronde
- Freud S., (1984) « Eclaircissement, applications, orientations » Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse, Gallimard
- Germer and al (2011) « A function- based intervention to increase a second-grade student's on – tast behaviour in a general education classroom » Beyond Behaviour, p 19-30.
- Gourevitch D., L'Histoire, « Quand les Romains maltrahaient les enfants » n° 261 janvier 2002
- Kalis, T., K. Vannest et R. Parker (2007) Preventing school failure p20-27
- Kant E. ; (1989) Réflexion sur l'éducation (traduction introduction et notes par A. Philonenko), Librairie Vrin, 6^{ème} édition
- Kern, L., M.P. George et M.D. Weist (2016) Supporting students with emotional and behavioral problems, Baltimore, Brookes.
- Krocak J. ; (1978) Comment aimer un enfant, préface de B. Bettelheim, Robert Laffont p 303
- Madame de Maintenon, Extrait de ses lettres, avis, entretiens, conversations sur l'éducation, Paris, Hachette, 1885 (Lettre à une première maîtresse, février 1697)
- Massé, L., J.Y Bégin et P. Pronovost (2013) Les troubles du comportement à l'école, Montréal, Gaetan Morin éditeur p83-108
- Piaget J. ; (1985) Le jugement moral chez l'enfant, PUF
- Plutarque (1995) L'éducation des enfants, traités sur l'éducation, introduction et traduction D. Houpert-Merly, L'Harmattan §12
- Prairat E. ; (2004) Sanction et socialisation PUF p120
- Putman (2012) « Investigating teacher efficacy : Comparing preservice ans inservice teachers with different levels of experience » Action in teacher education 34 (1) p26-40.

GERMOND Céline

- Redl, F. et D. Wineman (1964) L'enfant agressif. Tome 2 : Méthodes de rééducation, Paris, Edition Fleurus.
- Renou (2005) Psychoéducation : une conception, une méthode, Montréal, Editions Sciences et culture.
- Rousseau J-J. ; (1762) Emile ou de l'éducation livre II
- Tassin E. , (1986) « Kant ou la raison du dressage » dans Enseigner : dresser ?, Les amis de Sèvres, n°4

Articles

- Prairat E. ; la Revue française de pédagogie (n° 127 2^{ème} trimestre 1999)
- Adamson, D.R. (2010) Classroom management: 24 stratégies every teacher need to know, New York, Teaching resources.
- Taylor Greene « School-wide behavioural support : starting the year off right » Journal of behavioral education p99-112.
- Boisvert, P. et N. Gaudreau (2015) Les techniques d'intervention, <http://www.unipsed.net/?p=9081>
- MCGINNIS , E .(2012) Skillstraeming the elementarschool child : a guide for teaching prosocial skills, Champaign, Research press.
- Fortin,A.

Sites web consultés

http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_986.pdf

<http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ientoul/spip.php?article314>

Références juridiques :

- Loi du 24 juillet 1889 sur la déchéance paternelle. JORF du 25 juillet 1889 page 3653
- 1790/1935 suppression de la correction paternelle (remise en 1804 dans le code civil napoléonien)
- Circulaire no 91-124 du 6 juin 1991

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire pour les enseignants sur le thème de la sanction

1 - Caractéristiques personnelles et professionnelles

1-1 - Caractéristiques générales

Nom :

Prénom :

Age :

Sexe :

1-2 - Caractéristiques professionnelles :

Formation

Votre formation initiale :

Votre formation continue :

Votre auto formation :

Avez-vous suivi une formation en psychologie : Si oui laquelle ?

Avez-vous suivi une formation juridique : Si oui laquelle ?

Expérience professionnelle :

Vos expériences professionnelles :

Nombre d'année dans une fonction non enseignante :

Fonction(s) exercée(s) actuellement :

Institution pour laquelle vous exercez :

Ancienneté dans la fonction :

Ancienneté dans votre poste :

Ecole dans laquelle vous exercez :

Particularité de l'école (pédagogie) :

Niveau de classe expérimenté au cours de votre carrière :

Niveau de classe dans lequel vous exercez actuellement :

Le questionnaire qui suit se compose de 4 parties qui permettront de répondre à des questions de recherche sur:

1. La sanction et le sujet
2. La sanction et la loi
3. La sanction et le lien pédagogique
4. La conciliation de ces 3 éléments : le sujet, la loi, le lien pédagogique.

Partie 1 : sur l'attention portée au sujet (hyp 2)

12. Pouvez-vous donner votre conception de la sanction ?
13. A quoi sert la sanction ?
14. Pensez-vous qu'elle soit nécessaire
15. Est-elle nécessairement éducative ?
16. Votre représentation de la sanction s'apparente-t-elle à de la gestion de classe ?
17. Vos exigences sont-elles constantes ?
18. Votre formation vous a-t-elle permise de développer des compétences en matière de sanction dans la classe ? Si oui, s'agit-il des cours reçus ou de stage de pratique ou d'observation ? Si non, comment avez-vous développé ces compétences ?
19. Votre expérience vous a-t-elle permise de faire évoluer vos pratiques ? Si oui, dans quelle mesure ?
20. Pensez-vous que tous les enfants peuvent ou doivent être sanctionnés de la même manière ?
21. Selon vous, quelle est la place de la réparation dans la sanction ?
22. La réparation implique-t-elle l'annulation de la faute ?

Partie 2 : La loi et les règles (hyp 1)

14. Existe-t-il un règlement intérieur ?
15. Etablit-il des règles en matière de sanction ?
16. Est-ce que vous les appliquez ?
17. Quel est le positionnement de l'institution pour laquelle vous travaillez dans l'exercice de la sanction ?
18. Avez-vous des directives claires sur ce thème ?
19. Pour vous, les parents ont-ils un rôle à jouer dans les sanctions en lien avec l'école, la classe ?
20. Pensez-vous que la sanction doit être réfléchie en équipe éducative, équipe pédagogique ou en individuelle ?

21. Pensez-vous toujours réagir de manière réfléchie dans chaque situation ou vous laissez-vous parfois emporter par vos émotions ou guider par vos intuitions ?

22. Vous arrive-t-il de différer une sanction pour vous laisser le temps de la réflexion ?

23. Pensez-vous qu'une sanction immédiate soit plus efficace ?
24. Avez-vous développé des outils pour permettre la mise en place de sanctions éducatives ? Si oui, vous sont-ils propres ou les avez-vous trouvés grâce au partage d'autres professionnels ? Ces outils sont-ils utilisés par l'ensemble de l'équipe éducative ou pédagogique ? Vous correspondent-ils ? Si non, comment gérez-vous la difficulté de devoir appliquer des sanctions éducatives qui ne vous correspondent pas ?
25. Dans votre classe, mettez-vous en place des règles spécifiques ?
26. Comment les définissez-vous (seul ou avec les élèves ?) ?

Partie 3 : Le lien pédagogique (hyp 3)

10. La bienveillance est-elle un frein dans la mise en place de sanction éducative ?
11. L'autorité est-elle en lien avec la sanction ?
12. Comment pensez-vous vous positionner en termes d'autorité dans votre classe ? sur une échelle de 1 à 5 (1 étant très autoritaire et 5 pas du tout autoritaire).
13. Votre autorité est-elle constante ?
14. Pensez-vous que l'autorité dégrade le lien entre l'élève et le pédagogue ?
15. Comment qualifieriez-vous votre relation avec vos élèves en générale ?
16. Pensez-vous avoir le même type de relation avec tous vos élèves ?

17. Pensez-vous que vous devez adapter vos comportements selon la psychologie de l'élève ou être constant face au groupe classe ?
18. Pensez-vous qu'en terme de sanction, la différenciation soit envisageable, nécessaire, indispensable ?

Partie 4 : « comment concilier le tout »

10. Quelle est votre priorité dans l'exercice de la sanction éducative : Le respect de la règle, la psychologie de l'enfant ou le lien avec l'éducateur ?
11. Vos sanctions sont-elles toujours raisonnées ? expliquez
12. Vos sanctions sont-elles échelonnées ? expliquez
13. Vos sanctions sont-elles constantes ? expliquez
14. Cherchez-vous à vous former sur les nouvelles méthodes éducatives ?
(éducation positive, bienveillante)
15. Pensez-vous que ces méthodes soient vraiment novatrices ?
16. L'institution vous engage-t-elle à vous former pour améliorer vos pratiques ?
17. Vous permet-elle de le faire ? si oui comment ? si non pourquoi ?
18. Pour vous quels sont les freins qui empêchent les pratiques d'évoluer en matière de sanction ? (voir comment les enseignants envisagent l'évolution des pratiques)

Annexe 2 : Circulaire 91-124 du 6 JUIN 1991 + traitement de celle-ci par la circonscription de Toul en exemple

Cliquez pour ouvrir le document

Circulaire n° 91-124 du 6 juin 1991
(Modifiée par les circulaires n° 92-216 du 20 juillet 1992 et 94-196 du 29 juin 1994)
(Circulation nationale - Jura de 10)
Texte adressé aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale et des recteurs.
Directives générales pour l'établissement du règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires.
NOR : MEN910214C
En application des dispositions de l'article 8 du décret n° 64-788 du 8 septembre 1966, il vous appartient d'appliquer le règlement type des écoles maternelles et élémentaires publiques pour votre département après avoir consulté le conseil de l'éducation nationale relatif dans le département.
À cet effet, vous voudrez bien vous référer aux directives générales énoncées ci-après.

1. ADMISSION ET INSCRIPTION

1.1. ADMISSION À L'ÉCOLE MATERNELLE

Les enfants dont l'état de santé et de maturation physiologique constaté par le médecin de famille est compatible avec le recrutement de l'école maternelle peuvent être admis dans une école maternelle de même que dans une école élémentaire. Cette admission est prononcée, dans la limite des places disponibles, au profit des enfants âgés de trois ans au jour de la rentrée scolaire. Toutefois, les enfants qui attendent sur liste dans les semaines suivant la rentrée et au plus tard au 31 décembre de l'année en cause pourront être admis, à compter de la date de leur inscription, jusqu'à ce que la liste soit passée d'urgence.

L'inscription est enregistrée par le directeur de l'école sur présentation d'une fiche d'état civil ou du livret de famille, d'un certificat médical de famille, d'un document attestant que l'enfant a subi les vaccinations obligatoires pour son âge ou justifie d'une contre-indication et du certificat d'inscription délivré par le maire de la commune dont dépend l'école. Ce dernier document indique, lorsque la commune dispose de plusieurs écoles, celle que l'enfant fréquentera.

Il n'est pas exigible l'absence d'inscription ne peut être faite pour l'admission dans les classes maternelles d'enfants étrangers, conformément aux principes généraux du droit. La circulaire n° 84-248 du 16 juillet 1984 relative aux modalités d'inscription des élèves étrangers dans l'enseignement du premier et du second degré, publiée au Bulletin officiel n° 30 du 29 juillet 1984, a donné toutes précisions utiles à ce sujet.

1.2. ADMISSION À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Doivent être présentés à l'école élémentaire, à la rentrée scolaire, les enfants ayant six ans révolus au 31 décembre de l'année en cours.

Le directeur procède à l'admission à l'école élémentaire sur présentation par la famille d'une fiche d'état civil ou du livret de famille, du carnet de santé annexé aux fiches de suivi des vaccinations obligatoires pour son âge ou justifie d'une contre-indication et du certificat médical d'inscription prévu à l'article premier du décret n° 46-2348 du 26 novembre 1946 ainsi que du certificat d'inscription délivré par le maire de la commune dont dépend l'école. Ce document indique, lorsque la commune dispose de plusieurs écoles publiques, celle que l'enfant doit fréquenter.

L'inscription est obligatoire pour les enfants des deux sexes français et étrangers à partir de six ans et optionnelle pour l'admission d'enfants étrangers à l'école élémentaire ne peut être faite (cf. circulaire n° 84-248 du 16 juillet 1984 citée au 1.1. ci-dessus).

1.3. DISPOSITIONS COMMUNES

Les modalités d'admission à l'école maternelle et élémentaire définies ci-dessus ne sont applicables que lors de la première inscription dans l'école concernée.

Lors de la première admission à l'école, les parents ou la personne à qui est confié l'enfant doivent également présenter la déclaration relative à l'habilitation de communication de leur adresse personnelle aux établissements de parents d'élèves.

En cas de changement d'école, un certificat de radiation émanant de l'école d'origine doit être présenté. En outre, le livret scolaire est remis au parents ou à celui-ci présent devant le maître de l'école d'origine de transmettre directement ce document à son collègue.

CIRCONSCRIPTION DE TOUL



Recherche

ibles à l'école maternelle et élémentaire ?

Pratiques de classes

QUELLES SANCTIONS POSSIBLES À L'ÉCOLE MATERNELLE ET ÉLÉMENTAIRE ?

note documentaire, Bruno Robbes

Les sanctions proposées par le texte de référence

Pour les écoles maternelles et élémentaires, le texte de référence est la circulaire n° 91-124 du 6 juin 1991, « Directives générales pour l'établissement du règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires » (Chapitre 3. Vie scolaire). À partir de cette circulaire, un règlement type départemental est élaboré par chaque inspecteur d'académie.

Que dit ce texte ?

GERMOND Céline

Il affirme tout d'abord le **principe de l'interdit de violence** - quelle qu'en soit la forme - de l'enseignant envers l'élève mais aussi de l'enseignant envers la famille de l'élève : « *le maître s'interdit tout comportement, geste ou parole qui traduirait indifférence ou mépris à l'égard de l'élève ou de sa famille, ou qui serait susceptible de blesser la sensibilité des enfants* ».

L'interdit de violence s'applique - en réciprocité - aux actes susceptibles d'être commis à l'encontre de l'enseignant, par l'élève comme par sa famille : « de même les élèves, comme leurs familles, doivent s'interdire tout comportement, geste ou parole qui porterait atteinte à la fonction ou à la personne du maître et au respect dû à leurs camarades ou aux familles de ceux-ci ».

Il recommande également de **prévoir dans le règlement intérieur** « *des mesures d'encouragement au travail et des récompenses* ». Par extension et par analogie avec les établissements du second degré, **il est souhaitable que les sanctions figurent par écrit dans le règlement intérieur**, après discussion en conseil des maîtres et dans le respect de la présente circulaire. Le règlement intérieur est ensuite approuvé par le conseil d'école.

Ainsi, **les sanctions prises en fonction des infractions commises sont-elles clairement énoncées, prévisibles car connues de tous, non soumises à l'arbitraire de l'adulte.**

Le texte explicite ensuite **les sanctions qui ne sont pas autorisées.**

À l'école maternelle, « **aucune sanction ne peut être infligée** ». L'isolement « pendant (un) temps très court » et sous surveillance est possible. Dans les cas les plus graves, comme pour l'école élémentaire, l'équipe éducative est convoquée. « *Une décision de retrait provisoire de l'école peut être prise par le directeur, après un entretien avec les parents et en accord avec l'inspecteur de l'Éducation nationale* ». L'objectif reste la « **réinsertion dans le milieu scolaire** ».

À l'école élémentaire également, les sanctions non autorisées sont précisées.

« *Le maître ou l'équipe pédagogique de cycle doit obtenir de chaque élève un travail à la mesure de ses capacités* ». Cela signifie que l'on ne peut pas sanctionner un élève pour un travail non fait parce qu'il est trop difficile pour lui. Dans ce cas, des mesures appropriées peuvent être prises (soutien individualisé, entraide en classe, groupes de niveau, réseau d'aides spécialisées, rencontre avec la famille, aide aux devoirs, centre médico-psycho-pédagogique...).

« *Tout châtime corporel est strictement interdit* ». L'interdit de la violence physique exercée par l'enseignant est réaffirmé.

En « creux », les sanctions autorisées par le texte peuvent être déduites.

« *Un élève ne peut être privé de la totalité de la récréation à titre de punition* ». La privation partielle de récréation est donc possible. **C'est l'idée d'une gradation des sanctions qui apparaît ici.**

« *Les manquements au règlement intérieur de l'école, et, en particulier, toute atteinte à l'intégrité physique ou morale des autres élèves ou des maîtres peuvent donner lieu à des réprimandes qui sont, le cas échéant, portées à la connaissance des familles* ». **La réprimande** est une autre possibilité qui là encore, peut être graduée.

« *Il est permis d'isoler de ses camarades, momentanément et sous surveillance, un enfant difficile ou dont le comportement peut être dangereux pour lui-même ou pour les autres* ». **Niveau supplémentaire dans la**

gradation de la sanction, un enfant difficile peut encore être isolé, mais la surveillance s'impose.

L'isolement peut prendre différentes formes, de l'exclusion « bannissement » à la conception d'un projet d'accueil individualisé dans une autre classe, un autre lieu de l'école.

« *Dans le cas de difficultés particulièrement graves affectant le comportement de l'élève dans son milieu scolaire* », le texte exige que la « situation (soit) soumise à l'examen de l'équipe éducative ». Cette réunion comprend l'équipe enseignante, à laquelle se joignent obligatoirement le médecin scolaire et/ou un membre du réseau d'aides spécialisées.

Après **une période d'un mois** et s'il n'y a pas d'amélioration, **l'inspecteur de l'Éducation nationale pourra décider d'un changement d'école**. Les parents pourront **faire appel de cette décision** auprès de l'inspecteur d'académie : « *s'il apparaît, après une période probatoire d'un mois, qu'aucune amélioration n'a pu être apportée au comportement de l'enfant, une décision de changement d'école pourra être prise par l'inspecteur de l'Éducation nationale, sur proposition du directeur et après avis du conseil d'école. La famille doit être consultée sur le choix de la nouvelle école. Elle peut faire appel de la décision de transfert devant l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale* ».

Même s'il indique des pistes d'action possibles en terme de sanctions, ce texte relatif au premier degré peut sembler relativement limité, en comparaison des textes régissant le fonctionnement des punitions et des sanctions dans les établissements du second degré.

Pour étendre la gamme des sanctions possibles sans contrevenir aux objectifs éducatifs qui doivent rester les objectifs essentiels de l'école, une transposition partielle et réfléchie de certains fonctionnements des établissements du second degré peut s'envisager, particulièrement à l'école élémentaire. On pourrait notamment s'appuyer sur la **distinction** entre **punitions scolaires** et **sanctions disciplinaires** (fiche n° 2 du dossier d'accompagnement mentionné en note), sur le principe du contradictoire (fiche n° 3), sur l'individualisation et la proportionnalité de la sanction (fiche n° 4), sur les procédures conduisant à prononcer une sanction (fiche n° 5). Sont encore évoquées des questions telles l'amnistie, la réparation et l'exclusion (fiches n° 6, n° 7, n° 8).

Des exemples de sanctions possibles

En accompagnement des principes énoncés précédemment (justice, gradation des sanctions, proportionnalité entre l'infraction commise et la sanction prononcée...), il convient d'apporter encore quelques précisions lorsque l'enseignant met en œuvre des sanctions.

- Ce qui relève de l'atteinte à la personne sous toutes ses formes doit être sanctionnée plus sévèrement que les incivilités, infractions d'une gravité moindre.
- Les incidents qui se produisent dans la classe - dans la majeure partie des cas - doivent être traités par l'enseignant de la classe concernée. Ils relèvent des interdits fondateurs de toute vie sociale (lois) et des règles de vie de la classe.

- Les incidents qui ont lieu dans l'école (couloirs, cour de récréation, sortie...) concernent l'ensemble des enseignants de l'école et le directeur, en particulier les témoins de l'incident (maîtres de service...). Ils relèvent du règlement intérieur de l'école, voire d'un traitement par des partenaires extérieurs à l'Education nationale (selon que l'incident s'est produit à la sortie de l'école et selon sa gravité, la police ou la gendarmerie peuvent être prévenues).
- Si l'infraction s'est produite devant des adultes qui en ont été les témoins, la sanction peut être prononcée rapidement et est difficilement contestable. Dans le cas contraire, une discussion (voire une médiation) s'impose pour élucider les faits, avant que toute sanction ne soit prononcée. Rappelons qu'il est parfois salutaire qu'une discussion ou une décision de sanction soient différées.
- Enfin, le système des sanctions en classe (figurant dans les règles ou les décisions de la classe) ou dans l'école (inscrit dans le règlement intérieur) doit être connu de tous. Rendu ainsi clair et prévisible, il évite au maximum que les sanctions prises ne soient soumises à l'arbitraire de l'adulte.

Devant les limites des textes, il est possible de faire preuve de créativité et d'imagination. Avant de faire l'inventaire de sanctions applicables, indiquons **l'importance des paroles autour des sanctions prononcées, paroles porteuses de sens donc éducatives**. Le principe suivant pourrait ainsi être énoncé : **toute sanction prononcée à l'égard d'un élève doit être assortie d'une parole qui l'explique**. Comme le rappelle Jean Le Gal, « *une discipline éducative et coopérative a pour objectif de faire prendre conscience à l'enfant des conséquences de son acte et de lui permettre de mieux comprendre la nécessité des règles de la vie sociale. Le dialogue est alors nécessaire* ». Pour Jacques Pain aussi, « *c'est en fait à partir du moment où les personnes peuvent participer à la règle, faire des règles, vivre des règles, vivre dans la règle, et faire de ce qu'elles vivent une règle, proposée au collectif, et que le collectif évidemment sanctionne positivement, que la sanction apparaît dans toute sa positivité* ». Les classes pratiquant la pédagogie institutionnelle disposent notamment du conseil, lieu qui fait émerger le sens, lieu aussi qui rend possible l'élaboration des règles et des sanctions par les élèves eux-mêmes ainsi que la mise en cause des comportements parfois transgressifs de l'enseignant.

Voici maintenant quelques exemples de sanctions applicables, dans la classe ou dans l'école :

- Pour un travail non fait par ce qu'il n'a pas été compris ou parce qu'il est trop difficile, le sens de la « sanction » doit être cherchée du côté de l'aide et de l'exigence pédagogique. Celle-ci peut prendre des formes diverses : soutien individualisé par un enseignant, entraide entre élèves dans la classe, groupes de niveau, réseau d'aides spécialisées, rencontre avec la famille, aide aux devoirs, centre médico psycho-pédagogique... Ainsi, les problèmes relatifs au travail scolaire doivent-ils être distingués sans ambiguïté des difficultés de comportement.
- **Les réprimandes** : elles doivent être graduées. Dans la classe, l'enseignant peut par exemple avertir une ou deux fois un élève avant de le sanctionner. L'important est que l'élève sache au bout de combien

d'avertissements il sera sanctionné et que le maître fasse ce qu'il dit, c'est-à-dire qu'il sanctionne effectivement. Au niveau de l'école, la gradation peut porter sur la « fonction » de la personne qui adresse la réprimande : d'abord l'enseignant témoin de l'infraction, ensuite le directeur. Une commission restreinte composée de maîtres, voire d'élèves (sur le modèle des commissions « vie scolaire » des collèges ou des lycées) peut aussi adresser un rappel solennel au règlement intérieur. Enfin, une information peut être adressée aux parents.

- **Les exclusions**, tout comme les réprimandes, peuvent être graduées. D'abord internes à la classe (privation temporaire ou pour une durée déterminée de participation à un moment de parole, à une activité à haute teneur de désir), elles peuvent également pour les cas les plus graves se faire dans une autre classe, dans un autre lieu de l'école. Dans ce cas, une discussion en conseil des maîtres est souhaitable, qui aboutit à la rédaction d'un projet simple d'accueil individualisé. Contractualisé entre l'élève, son enseignant et l'enseignant qui l'accueille, supervisé par le directeur, un tel projet prend en compte les contraintes (adaptées à ses possibilités en comportement) auxquelles l'élève doit se soumettre en même temps qu'il comptabilise les progrès même partiels qu'il réalise. Un bilan périodique est effectué afin de mesurer si les objectifs du contrat ont été atteints ou pas, ou bien encore comment ils doivent être modulés pour permettre à l'élève d'évoluer positivement vers un comportement adapté. Quant au changement d'école (voir ci-dessus), il doit rester l'exception et concerner les violences pénalement répréhensibles.

- **Les privations de droits** : dans la classe comme dans l'école, il est possible de priver de façon partielle et/ou graduée un élève de l'exercice d'un droit, à condition que les élèves aient la possibilité d'exercer des droits à l'école : droit de circuler dans la classe, droit de circuler seul hors de la classe (l'élève ne peut sortir seul aux toilettes ; il doit donner la main à l'enseignant aux heures des sorties...), droit d'effectuer une responsabilité, droit à l'autonomie (l'élève ne peut seul ouvrir une porte, prendre un matériel collectif...), droit de prendre la parole, droit d'aller en récréation (privation partielle)... Même si elle n'est pas explicitement prévue par les textes, une courte retenue après les heures de classe – qui peut être différée dans le temps car elle nécessite que les parents soient préalablement prévenus – n'apparaît pas être une mesure impossible à envisager.

- **Les réparations** : la réparation peut être symbolique (paroles d'excuse non culpabilisantes, poignée de main, paiement d'amendes dans les classes pratiquant la monnaie intérieure en pédagogie institutionnelle...). Elle peut aussi être bien réelle lorsque la réparation du préjudice subi est possible. Enfin, elle peut prendre la forme d'un travail d'intérêt général (tâche utile à l'école, à la classe : rangement, nettoyage...).

Pour conclure, nous dirons que les sanctions ne doivent pas être appliquées de façon « mécanique ». **Les principes régissant le fonctionnement de la justice** (sanction individuelle, contradictoire, gradation, proportionnalité) **doivent permettre aux sanctions mises en place à l'école de conserver tout leur sens éducatif.**

Le Luyer (F.), Sauret (J.-J.), Conflits et sanctions, Paris, Magnard, 1997, p. 30.

Bulletin officiel spécial n° 8 du 13 juillet 2000.

Le Gal Jean, Coopérer pour développer la citoyenneté – La classe coopérative, Paris, Hatier, 1999, p. 69.

Pain Jacques, De la sanction à une éthique de l'institution, document ronéoté, mai 2000, p. 5

Dans certaines classes ou écoles, des permis de circuler ou des permis à points sont institués. Leur pratique est parfois anti-éducative. **Pour être efficaces, il est impératif que ceux-ci comportent non seulement des devoirs mais également des droits. La possibilité de regagner des points doit également être prévue. Voir par exemple**

Pochet Catherine, Oury Fernand, Qui c'est l'conseil ?, Paris, Maspéro, 1979, pp. 202-213 ;

Meirieu Philippe, Fernand Oury. Y a-t-il une autre loi possible dans la classe ?,

Mouans-Sartoux, PEMF, 2001, pp. 36-42

Annexe 3 : Règlement type départemental français

Cliquez pour ouvrir le document



RÈGLEMENT TYPE DÉPARTEMENTAL DES ÉCOLES MATERNELLES ET ÉLÉMENTAIRES (DÉPARTEMENT DES HAUTS-DE-SEINE)

Actualisation de juin 2015

LE PRÉSENT RÈGLEMENT PREND EFFET AU 1^{ER} SEPTEMBRE 2015

Document établi en application de l'article R611-5 du code de l'ÉDUCATION et du règlement type des écoles maternelles et des écoles élémentaires publiques de ce département de droit par le Directeur académique agréé sur délégation du Recteur, après avis du conseil départemental de l'Éducation nationale et

Annexe 4 : Règlement intérieur école française

Règlement intérieur



EEPU Sente des Carrières

Rue de la Mérantaise

78960 Voisins-le-Bretonneux

01.30.43.78.14

0780304g@ac-versailles.fr

REGLEMENT INTERIEUR

Fréquentation et obligation scolaire :

La fréquentation de l'école élémentaire est obligatoire. Toute absence doit être signalée et justifiée par écrit par les représentants légaux dans les 48 heures. Un certificat médical de non contagion devra le cas échéant, être fourni au retour de l'élève. Aucun enfant ne doit sortir de l'école durant les demi-journées de classe sauf demande écrite des parents. Dans ce cas, l'enfant ne sortira que si un responsable autorisé vient le chercher.

Horaires :

- Les heures d'entrée et de sortie sont fixées comme suit :

Le lundi et le jeudi de 8h30 à 11h30 et de 13h30 à 15h00.

Le mardi et le vendredi de 8h30 à 11h30 et de 13h30 à 16h30.

Le mercredi de 8h30 à 11h30.

Les portes sont ouvertes 10 minutes avant l'entrée en classe.

En raison des règles de sécurité, il est impératif que ces horaires soient respectés, en particulier le matin. Pour des raisons d'organisation, les élèves qui doivent « badger » pour le périscolaire doivent arriver à 8h20.

- Il est interdit de pénétrer dans les locaux scolaires sans autorisation.

Vie scolaire :

- A l'école, sont interdits :
 - Les paroles ou comportements incompatibles avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique qui y sont enseignés : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations.
 - Les comportements mettant en péril la sécurité des élèves et des personnels.
 - La détention d'objets de valeur dont l'école ne peut être tenue responsable.

Les manquements au règlement peuvent donner lieu à des sanctions éducatives. Toutefois, un dialogue aura auparavant été établi entre les enseignants, l'élève (et sa famille, le cas échéant), dans un esprit bienveillant et constructif.

- La prise de médicaments à l'école ne peut se faire que dans le cadre d'un PAI signé par le médecin scolaire.
- Une assurance responsabilité civile et individuelle accidents est obligatoire pour les sorties et voyages scolaires. Les responsables légaux doivent en fournir une attestation à l'école.

Concertation familles/enseignants :

- Des réunions d'informations sont organisées par les enseignants. Si les parents le désirent, ils peuvent être reçus par les enseignants en leur demandant un rendez-vous.
- Des concertations régulières doivent être mises en place pour les élèves à besoins particuliers (PPRE, PAP, PPS, PAI).
- Le livret scolaire unique est communiqué aux familles trois fois dans l'année selon des modalités définies ultérieurement.

Annexes : [La charte de la laïcité](#) et [la notice d'information sur l'application Base élèves 1er degré](#).

La Directrice

Signature des responsables légaux :

Signature de l'élève :

Publié le 24 janvier 2017 par Sente des Carrières école élémentaire (EPU Sente des Carrières, Voisins-le-Bretonneux,78)

Annexe 5 : Code de vie d'une école québécoise

Cliquez pour ouvrir les documents

