

UNIVERSITÉ DE MONS

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Les interventions préventives et correctives déclarées par des directeurs adjoints de l'enseignement secondaire correspondent-elles aux stratégies de gestion de comportements dont l'efficacité sur la réduction du nombre d'écarts de conduite et l'amélioration du climat scolaire a été démontrée ?

Direction :
M. BOCQUILLON

Mémoire présenté par
Morgane VANDEVOORT
en vue de l'obtention du diplôme de
Master en sciences de l'éducation,
à finalité spécialisée en enseignement
et apprentissages scolaires

Année académique 2023-2024

Remerciements

A Madame Bocquillon qui, dès son premier cours sur la gestion de classe, m'a convaincue du niveau élevé de son enseignement et de ses attentes et de la qualité de ses rétroactions. Pour reprendre la formulation de Murillo et al. (2020), dès les premiers cours, j'ai su quelle élève je serais.

Aux directeurs adjoints et collègues qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire et qui ont, par l'exercice de l'entretien d'enquête, partagé et interrogé leurs pratiques. Gage que ce travail documenté et au cœur de leurs préoccupations leur apportera des réponses.

Au corps professoral uni et œuvrant dans un cursus universitaire graduel qui nous a aidés à nous construire et à nous dépasser. Aux étudiants qui, à mes côtés, ont relevé des défis dans la joie, le stress et les pleurs et qui ont bravé des courses folles. Sans eux, ces trois années auraient eu une tout autre envergure.

A mon compagnon de vie qui m'a soutenue, aidée et motivée durant trois années universitaires en horaire décalé, pour que j'aboutisse, in fine, à la réalisation de ce mémoire.

Table des matières

Remerciements	I
Liste des figures	V
Liste des tableaux	VI
Listes des annexes	VI
1. Introduction	1
2. Partie théorique	3
2.1. Un climat scolaire positif favorisant le bien-être à l'école	3
2.1.1. La genèse des concepts de climat scolaire et de bien-être	3
2.1.2. Comment améliorer le climat scolaire et le bien-être ?	4
2.1.3. Les facteurs de risque et de protection et leur incidence sur le climat scolaire	5
2.2. Vers une gestion efficace des comportements	6
2.2.1. Mieux vaut prévenir que punir	6
2.2.2. Le Soutien au Comportement Positif (SCP) et l'enseignement explicite des comportements	9
2.2.3. Vers une gestion de classe et d'école efficace par des interventions définies	12
2.3. Le directeur adjoint	15
2.3.1. Une fonction méconnue et pourtant centrale	15
2.3.2. La fonction du DA en FW-B	17
2.4. Les sources d'influence et de connaissances	18
2.4.1. Les sources d'influence et de connaissances utilisées par les enseignants	18
2.4.2. Les sources d'influence et de connaissances spécifiques au DA	20
3. Méthodologie	22
3.1. Enquête, échantillon et guide d'entretien	22
3.2. Méthode d'analyse thématique et codage	24
3.2.1. L'analyse thématique	24
3.2.2. Construction de la grille thématique des interventions du DA	24
3.2.3. Construction de la grille d'analyse thématique des sources d'influence et de connaissances déclarées par les DA	29
4. Analyse des résultats	31
4.1. Répartitions des interventions listées et déclarées selon les deux variables préventives/correctives et collectives/individuelles	32
4.2. Analyse des interventions préventives déclarées	34
4.3. Analyse des interventions correctives déclarées	36
4.4. Analyse des sources déclarées par les DA	39
5. Discussion des résultats, perspectives et limites	43

5.1. Des interventions préventives peu déclarées à privilégier	43
5.2. Des interventions correctives efficaces à faire connaître et pratiquer	45
5.3. Une transposition possible d'une gestion de classe vers une gestion d'école	45
5.4. Des sources d'influences et de connaissances en vase clos	47
5.5. Limites	49
6. Conclusion	50
7. Bibliographie	51
8. Annexes	63

Liste des figures

Figure 1 : Les 3 paliers du Soutien au Comportement Positif.....	10
Figure 2 : Schéma de la grille d'analyse : interventions préventives collectives et individuelles.....	27
Figure 3 : Schéma de la grille d'analyse : interventions correctives collectives et individuelles.....	28
Figure 4 : Schéma de la grille d'analyse thématique des sources d'influence et de connaissances utilisées par les DA.....	30
Figure 5 : Répartition et pourcentages des unités codées en fonction des deux variables préventives/correctives et collectives /individuelles.....	32
Figure 6 : Répartition des interventions déclarées préventives/correctives et collectives/individuelles pour chaque DA.....	33
Figure 7 : Rapports d'occurrences des interventions préventives collectives déclarées en fonction de chaque DA	34
Figure 8 : Rapports d'occurrences des interventions préventives individuelles déclarées en fonction de chaque DA	36
Figure 9 : Rapports d'occurrences des interventions correctives individuelles efficaces et déclarées pour les écarts de conduite mineurs en fonction de chaque DA.....	38
Figure 10 : Rapports d'occurrences des interventions correctives individuelles efficaces et déclarées pour les écarts de conduites mineurs en fonction de chaque DA	38
Figure 11 : Proportions des différents types de catégorie de sources déclarées par les DA.....	40
Figure 12 : Rapports d'occurrences des sources déclarées (hors celle du terrain) en fonction de chaque DA	41
Figure 13 : Rapports d'occurrences des sources du terrain déclarées en fonction de chaque	42

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les facteurs de risque et de protection relevés par le MELS (Gaudreau, 2017, p..127)	6
Tableau 2 : Les interventions préventives et correctives selon Bissonnette et al., 2016... ..	13
Tableau 3 : Les cinq formes d'intervention selon les deux variables définies	25
Tableau 4 : Nombre d'unités codées et pourcentages relatifs aux types d'interventions déclarées selon les deux variables ciblées (N=251)	33
Tableau 5 : Nombres d'interventions listées dans le grille thématique et codées en fonction des deux variables	34
Tableau 6 : Nombres de DA déclarants et unités codées des différents types de sources déclarées et leurs proportions	40

Listes des annexes

Annexe 1 : Document d'autorisation de production et d'exploitation de sons UMONS.....	63
Annexe 2 : Guide d'entretien sur les interventions préventives et correctives déclarées par les directeurs adjoints.....	65
Annexe 3 : Grille d'analyse thématique des interventions préventives/correctives et collectives/individuelles : catégories et définitions opérationnelles.....	71
Annexe 4 : Grilles d'analyse thématique des sources d'influence et de connaissances utilisées par les DA : catégories et définitions opérationnelles.....	77

1. Introduction

L'hétérogénéité de la population scolaire et l'inclusion des élèves en difficulté nécessitent un enseignement efficace pour assurer la réussite du plus grand nombre (Desrochers & Guay, 2020). Depuis une cinquantaine d'années, ce fer de lance est devenu mondial pour des chercheurs (Bocquillon et al., 2019) qui s'intéressent aux stratégies efficaces tant académiques que comportementales (Gauthier et al., 2022). Les avancées démontrent que la gestion efficace des comportements instaure les conditions nécessaires pour que les apprentissages puissent se réaliser (Gauthier et al., 2019). A contrario, des comportements problématiques non pris en charge peuvent porter préjudice à la réussite des élèves et aux acteurs de l'enseignement (Gaudreau & Nadeau, 2015). Aussi, la recherche a prouvé que la prévention des écarts de conduite des élèves (Gaudreau et al., 2012), combinée à une relation de confiance élève-enseignant (Doré-Côté, 2007) et à un environnement sécurisant, ordonné, prévisible et positif (Bissonnette et al., 2016) concourent à une gestion comportementale efficace. En pratique, des interventions préventives, destinées à éviter les écarts de conduite, et correctives, pour réagir de manière graduelle aux écarts de conduite, ont été définies et reconnues efficaces par la recherche (Bissonnette et al., 2016 ; Bocquillon et al., 2024 ; Leach & Helf, 2016).

Face aux comportements problématiques, les enseignants dépourvus de pratiques efficaces peuvent laisser faire ou durcir la relation en utilisant des stratégies souvent punitives (Gaudreau et al., 2012), particulièrement vis-à-vis des élèves présentant des difficultés comportementales (Beaudoin & Nadeau, 2020 ; Thibodeau, 2017). Ces stratégies inefficaces prennent des allures de spirale infernale dans un cycle de coercition école-élève (Boudreault et al., 2019 ; Giguère et al., 2011) et peuvent entraîner des conséquences graves tels les renvois disciplinaires (Grasley-Boy et al., 2021), le décrochage scolaire (Doré-Côté, 2007 ; Potvin et al., 2004) voire le rejet des institutions tant scolaires que civiles (Bernard & Michaut, 2016). Eu égard à ces considérations, une gestion efficace des comportements par l'utilisation de stratégies efficaces constitue la clé de voûte du soutien et de la réussite du plus grand nombre.

Dans une école, la gestion comportementale des élèves est l'affaire de tous (Barthélémy, 2000) et doit rester cohérente pour développer une discipline positive (Bissonnette et al., 2020a). Dans l'enseignement secondaire et selon la hiérarchie des rôles, c'est au directeur adjoint (DA) que revient la gestion des élèves et c'est vers lui que convergent les

problématiques comportementales et relationnelles relatives aux élèves (FW-B, 2002). Bien que le DA dispose de trois textes législatifs¹ dressant le cadre disciplinaire à faire respecter, il ne lui est nullement indiqué la manière dont il doit s'y prendre pour installer un climat scolaire positif dans l'école. Le nez dans le guidon face aux problématiques qu'il doit résoudre, souvent dans l'urgence (Mikailoff & Roux, 2015), le DA est confronté à une multitude d'informations de qualité variable issues, notamment, de son expérience, de la culture de l'école et des formations qu'il a suivies. Dans ce contexte, il lui est difficile de s'y retrouver, de prendre de la hauteur et de clarifier ses pratiques qu'il juge efficaces. Dès lors, il est intéressant d'étudier les sources qu'il valide pour choisir ses interventions et gérer au mieux les comportements des élèves.

Ce mémoire s'inscrit dans la continuité d'une enquête récente, consacrée aux pratiques de gestion de classe déclarées par les enseignants débutants et aux sources auxquelles ils se réfèrent pour choisir leurs interventions (Coen et al., soumis). Il s'en distingue cependant par l'acteur concerné, à savoir le DA. Sa fonction lui confère un regard systémique, à la croisée de multiples interactions éducatives, relationnelles et disciplinaires. Dans ce contexte et à travers l'analyse textuelle de dix entretiens semi-directifs, ce travail tente de répondre aux trois questions de recherche suivantes :

1. Quelles interventions préventives et correctives, collectives et individuelles, des directeurs adjoints d'établissements secondaires déclarent-ils mettre en œuvre pour gérer les comportements des élèves ?
2. Les interventions déclarées par ces directeurs adjoints correspondent-elles aux stratégies de gestion de comportements dont l'efficacité sur la réduction du nombre d'écarts de conduite et l'amélioration du climat scolaire a été démontrée par des recherches scientifiques ?
3. Sur quelles sources d'influence et de connaissances ces directeurs adjoints se basent-ils pour choisir leurs stratégies de gestion des comportements ?

Ce mémoire est structuré en cinq parties. La première présente le cadre théorique, construit grâce à la littérature scientifique et aux textes législatifs. La seconde partie expose la méthodologie et les grilles d'analyse thématique utilisées. La troisième partie présente les résultats. La quatrième partie se consacre à la discussion, aux

¹ Voir les sources du DA page 20

recommandations et aux perspectives concernant d'autres recherches à mener et la formation des DA. Enfin, la cinquième partie conclut ce travail.

2. Partie théorique

La réflexion menée se base sur les quatre axes théoriques suivants : l'importance d'un climat scolaire positif, la gestion des comportements par des interventions dont l'efficacité a été démontrée, la fonction du DA et les sources d'influence et de connaissances utilisées par le personnel enseignant et le DA.

2.1. Un climat scolaire positif favorisant le bien-être à l'école

2.1.1. La genèse des concepts de climat scolaire et de bien-être

Au niveau international, la Déclaration des Droits de l'Homme (1947) et la Déclaration des Droits de l'Enfant (1959) placent l'homme et l'enfant au centre des préoccupations (Condette, 2013). L'UNESCO rappelle que l'éducation est un droit qui doit « garantir un avenir durable qui ne fait pas de laissés pour compte » (UNESCO, 2020, p. 1). Il s'agit dès lors de faire progresser le plus grand nombre d'élèves en incluant les plus faibles (Desrochers & Guay, 2020), d'augmenter le taux de diplomation en secondaire supérieur et de réduire le décrochage (FW-B, 2017). Il s'agit aussi de chercher à mieux accueillir les élèves et à mieux les former en créant un milieu de vie scolaire bienveillant, inclusif et sécurisant (FW-B, 2013a ; Martin & Sabaté, 2022 ; Thibodeau, 2017).

En Belgique, en un siècle, l'instruction publique obligatoire a démocratisé l'école et confère à chacun une égalité de chances et d'accès à l'instruction (Lothaire, 2022). Cependant un système de ségrégation a été révélé par les enquêtes PISA de l'OCDE, lesquelles démontrent depuis 2000 que notre enseignement en FW-B est inefficace, discriminant et inéquitable (Danhier & Jacobs, 2017). En réponse, la FW-B lance le Contrat pour l'Ecole en 2005 pour aboutir, en 2017, au Pacte pour une Enseignement d'excellence (Demeuse & Pons, 2021). Ce Pacte promulgue l'efficacité comme dimension fondamentale et cite, entre autres, « le souci permanent du bien-être des élèves et des personnels de l'enseignement, la sécurité, le taux de réussite dans les épreuves internes et externes, l'augmentation du taux de diplomation en secondaire, la réduction du taux de redoublement et de décrochage, etc. » (FW-B, 2017, p. 115). Par ailleurs, « accroître les indices du bien-être à l'école et l'amélioration du climat scolaire »

constitue l'un des sept objectifs proposés par le gouvernement pour construire le plan de pilotage (FW-B, 2017).

2.1.2. Comment améliorer le climat scolaire et le bien-être ?

Définir le climat scolaire ne se limite pas au champ des perceptions subjectives individuelles. C'est pourquoi, aux perceptions des acteurs (Beaudoin & Nadeau, 2020 ; Bernier et al., 2021) s'ajoutent des dimensions multifactorielles pouvant être mesurées par des indicateurs de bien-être (Baudoin & Galand, 2021). Ce tout, examiné, qualifie de bonne ou de mauvaise cette atmosphère scolaire, appelée « climat scolaire » (Debarbieux et al., 2012). Quant au bien-être scolaire, il se réfère à l'idée de se sentir bien à l'école et constitue un indicateur d'efficacité utilisé depuis 2011 dans l'enquête PISA (Baudoin & Galand, 2021).

Pour améliorer le climat scolaire dans les écoles, il s'agit d'agir selon quatre leviers : le développement des relations sociales positives, la mise en œuvre d'un enseignement efficace, la préservation d'un climat de sécurité et l'accueil des acteurs de l'école dans un environnement propice au vivre ensemble et aux apprentissages.

Premièrement, les relations sociales positives au sens large sont essentielles entre les différents acteurs. L'engagement positif réciproque, le respect des uns et des autres et des normes partagées y contribuent (Debarbieux, et al., 2012 ; Schmider, 2022). Trois ensembles de relations entrent en interaction : la relation élève-enseignant, la relation entre élèves et la relation école-parents. Ainsi, une relation élève-enseignant positive et bienveillante facilite l'engagement des élèves, limite les risques de décrochage (Doré-Côté, 2007) et établit un lien de confiance qui se construit et se mérite (Baudoin & Galand, 2021 ; Rousseau et al., 2009). A cet égard, les perceptions des élèves révèlent que quatre critères influencent la qualité de cette relation : la prise en considération par l'enseignant du bien-être de l'élève ; le besoin de limites et l'exercice d'une autorité sans autoritarisme ; la capacité de l'enseignant à rendre les apprentissages agréables grâce à l'humour et à la variété de ses cours et, enfin, un niveau d'exigence adapté aux élèves avec une clarté dans les consignes et un cours structuré (Murillo et al., 2020). Outre la relation à l'enseignant, la relation entre élèves est importante et relève davantage du climat de sécurité développé ci-après. Par ailleurs, une relation basée sur la confiance, le partage et la collaboration avec les parents reste essentielle (Burdin, 2020 ; Debarbieux et al., 2012).

Deuxièmement, l'efficacité de l'enseignement a un impact sur la réussite de l'élève (Gauthier et al., 2013) qui à son tour agit sur l'engagement et la motivation de celui-ci (Garon-Carrier et al., 2015). Les stratégies d'enseignement reconnues efficaces agissent comme un levier sur le bien-être des élèves (Baudoin & Galand, 2021) et renforcent le sentiment de compétences tant des élèves que des enseignants (Gaudreau et al., 2012). Un soutien bienveillant et adapté aux réalités académiques et sociales de l'élève (Beaudoin & Nadeau, 2020 ; Rhodes & Long, 2019) permet à celui-ci de prendre confiance. Globalement, faire vivre des expériences d'apprentissage positives améliore la qualité de vie (Bernier et al., 2021 ; Espinosa, 2016) et le climat scolaire.

Troisièmement, le sentiment de sécurité ou le climat de sécurité renvoie à l'ordre, à la discipline et au vivre-ensemble (Debarbieux et al., 2012). Il dépend des pratiques du corps professoral par rapport à l'application des règles et des sanctions en cas de transgression et de la politique de l'école en matière de phénomènes violents (Baudoin & Galand, 2021). A cet égard, Galand et ses collègues (2004) ont croisé les regards des élèves-enseignants en FW-B. Il en ressort que selon les élèves, les atteintes verbales suivies du rejet social sont les sources premières du sentiment d'insécurité. Pour les enseignants, un leadership positif, un soutien de la direction, une équipe cohérente et soudée, des incidents disciplinaires moins fréquents et moins d'absentéisme des élèves sont associés au sentiment de sécurité (Galand et al., 2004) et d'auto-efficacité (Fernet et al., 2012). Par ailleurs, plus la collaboration et la conscientisation sont recherchées avec tous les acteurs de l'école, parents inclus, moins l'école est ressentie comme autoritaire, conflictuelle et assertive (Feyfant, 2010).

Quatrièmement et pour terminer, la qualité du bâtiment scolaire (agencement, superficie) et les conditions matérielles qui répondent aux besoins fondamentaux et pédagogiques (équipement approprié et actuel, maintenance, propreté, qualité et esthétique de l'aménagement, toilettes, offre de la cantine, ...) déterminent le niveau de confort de vie et influencent le climat scolaire (Baudoin & Galand, 2021 ; Debarbieux et al., 2012). A cela s'ajoute l'organisation spatio-temporelle qui, mieux pensée, permet une gestion des élèves dans les moments tant structurés (cours et études) que non structurés (restaurant scolaire, toilettes, récréations, temps de midi, couloirs) (Debarbieux & Moignard, 2022).

2.1.3. Les facteurs de risque et de protection et leur incidence sur le climat scolaire

Une autre manière de comprendre le climat scolaire est de s'intéresser aux facteurs de risque, lesquels nuisent aux apprentissages et au développement de l'élève et aux facteurs de protection, lesquels contrent ces facteurs de risque (Gaudreau, 2017 ; Thibodeau, 2017). Les facteurs de protection favorisent le développement d'un climat scolaire positif. Si certains facteurs de risque sont externes à l'école, des facteurs de risque et de protection sont aussi internes, systémiques et induits par l'école (Thibodeau, 2017). Pour exemplifier, le tableau 1 ci-dessous reprend les facteurs de risque et de protection internes relevés par le Ministère français québécois de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en 2015 (Gaudreau, 2017).

Tableau 1

Les facteurs de risque et de protection relevés par le MELS (2015) (Gaudreau, 2017, p. 121)

Facteurs de risque	Facteurs de protection
-Mauvaise utilisation de l'espace disponible à l'école	-Relation positive avec l'enseignant
-Surveillance insuffisante et inefficace	-Etablissement d'attentes élevées et claires envers les élèves
-Faible attachement des élèves envers l'école	-Haut niveau de participation des élèves
-Procédures disciplinaires punitives et rigides	-Bonne intégration sociale
-Faible accommodement aux facteurs multiculturels	-Présences de pairs prosociaux (empathiques, soucieux des autres)
-Interventions comportementales inadaptées aux besoins des élèves	-Occasions variées de vivre des réussites
-Rejet des élèves à risque par les enseignants et les pairs	-Reconnaissance des efforts
-Méconnaissance des problématiques des élèves	-Présence de soutien au développement à l'école
-Pression à la performance et à la compétition	-Sentiment d'appartenance à l'école
-Faible rendement scolaire des élèves	-Bonne collaboration au sein de l'équipe éducative, notamment entre les enseignants et les parents.
-Faible collaboration au sein de l'équipe éducative, notamment entre enseignants et parents	

Dès lors, pour répondre à leurs missions, il est important que l'équipe éducative et le DA prennent conscience des interactions entre ces facteurs internes pour développer un climat scolaire favorable au vivre ensemble et à la réussite scolaire.

2.2. Vers une gestion efficace des comportements

Dans ce chapitre, les notions de prévention et de sanction éducative sont abordées avant d'approfondir le sujet sur la gestion efficace des comportements. Une présentation du modèle du Soutien au Comportement Positif et de son allié, l'enseignement explicite des

comportements, alimente le propos, suivie des interventions dont l'efficacité a été démontée par la recherche scientifique.

2.2.1. Mieux vaut prévenir que punir

Plusieurs modèles, théories et résultats de recherche apportent des réponses pour gérer de manière efficace et juste les comportements des élèves. Que l'on s'intéresse à la gestion efficace des comportements (Gaudreau, 2017), à l'enseignement des stratégies qui y répondent (Bocquillon, 2020), au Soutien au Comportement Positif et à l'enseignement explicite des comportements (Bissonnette et al., 2016 ; Bissonnette et al., 2020a ; Bissonnette et al., 2020b) ou encore à la sanction éducative (Prairat, 1999) et à la discipline positive (Martin & Sabaté, 2022), tous s'accordent sur l'importance de la prévention des écarts de conduite et la nécessité de réagir aux transgressions des règles définies.

La prévention est à placer au premier plan car elle constitue la base de toute gestion efficace des comportements (Van Camp et al., 2020). Elle demande de la préparation avant la prise en charge des élèves, de l'analyse et de la récolte de données comportementales pour orienter les stratégies (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017). Elle peut se construire à partir des facteurs de risques et de protection internes et externes (Gaudreau, 2017 ; Thibodeau, 2017), notamment par la connaissance de ses élèves et de sa population (Rhodes & Long, 2019). L'installation d'un cadre physique, social et relationnel stable, prévisible et organisé et l'amélioration continue de ce cadre sont des facteurs essentiels d'une politique préventive (Beaudoin & Nadeau, 2020 ; Bissonnette et al., 2016). La connaissance des comportements attendus par les élèves et des règles de vie, mieux encore, leur apprentissage et leur renforcement sont indispensables, tout comme la connaissance des interdits (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017 ; Prairat, 2009 ; Rhodes & Long, 2019). Malgré cette prévention, les transgressions existeront toujours. Elles seront cependant moins nombreuses et auront dès lors moins d'impact sur le climat scolaire, particulièrement si elles sont prises en charge rapidement dans un processus bienveillant, établi et connu (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017).

Aussi, après des mesures préventives, des mesures correctives seront indispensables (Beaudoin & Galand, 2021 ; Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017) et les transgressions devront être sanctionnées afin de garantir une justice scolaire et un cadre sécurisant (Debarbieux & Moignard, 2022). La finalité étant de rappeler que dans une

école, il y a des lois et des normes établies qui renvoient aux droits et aux devoirs de ses acteurs et que ce cadre socialisant ne peut être impunément ignoré (Prairat, 2009).

En éducation traditionnelle dans les écoles, les pratiques disciplinaires punitives sont largement privilégiées par normalité communément admise (Royer, 2006). Il s'agit de la punition, de la retenue après les heures scolaires, de la perte de privilèges (par exemple, le licenciement quand un professeur n'est pas là et la carte de sortie pendant le temps midi) et des renvois temporaires ou définitifs (Bouffard, 2011). Si elles procurent un sentiment de sécurité dans l'immédiat, sur le fond, ces pratiques ne diminuent que temporairement les écarts de conduite (Bouffard, 2011) et peuvent avoir un effet inverse en accentuant ceux-ci (Beaudoin & Nadeau, 2020). Selon une étude menée en FW-B, les élèves du secondaire estiment les sanctions souvent trop sévères, laxistes c'est-à-dire excessives et utilisées avec légèreté, et différenciées, c'est-à-dire attribuées en fonction de l'élève et donc perçues comme étant contraires à l'égalité de traitement (Vanoutrive et al., 2012). Martin et Sabaté (2022) précisent qu'une sanction qui n'a pas de dimension éducative est ressentie par l'élève comme une dette à payer sans signification. Pire encore et particulièrement pour les élèves à difficultés comportementales (Beaudoin & Nadeau, 2020 ; Thibodeau, 2017), elle peut développer un sentiment d'injustice et d'opposition se manifestant par de la rébellion, du retrait et du ressentiment par rapport à l'école et aux institutions. A l'opposé, le laisser-faire, l'absence de contraintes et l'abolition des sanctions, préconisant l'amour et la liberté, expérimentés il y a un siècle en Allemagne, conduisent à l'échec et à l'apparition de l'indiscipline (Prairat, 1999). Depuis l'antiquité déjà, Platon (traduit par Chambry, 1992) évoque jusqu'à la tyrannie de la jeunesse, résultante d'un laisser-faire éducatif, de flatterie des maîtres par peur de leurs élèves qui, dans ce contexte, finissent par mépriser les lois et l'autorité.

Des principes structurants et régulateurs sont donc à mettre en œuvre et comme l'écrit Prairat (1999, p. 108), « la question n'est plus de savoir s'il faut sanctionner mais comment sanctionner ». Pour ce faire, la sanction doit répondre avant tout à des fins éthiques, politiques et éducatives (Prairat, 2009). Elle ne peut être arbitraire et répondre à la colère, ni s'apparenter à la vengeance ou au pouvoir magistral (Prairat, 1999). Si elle se veut éthique et politique, elle doit être proportionnée, individualisée et justifiée par un rappel nécessaire de la loi et des règles (Feyfant, 2010 ; Winkel, 2019). Elle ne peut dès lors être collective car nul ne peut être puni pour ce qu'il n'a pas commis (Winkel, 2019). Si la sanction se veut éducative, elle doit apprendre le bon comportement (Bissonnette et

al., 2016) et ouvrir à la réparation (Martin & Sabaté, 2022). C'est pourquoi tant les licences que les interdits² doivent être précisés aux élèves (Prairat, 1999) pour permettre l'émergence des droits et des devoirs et la justification de la sanction ou de la privation d'un privilège. Ainsi, la sanction devient la conséquence juste des actes de l'élève.

2.2.2. Le Soutien au Comportement Positif (SCP) et l'enseignement explicite des comportements

Du Soutien au Comportement Positif

Depuis les années 2000, en réaction à l'échec scolaire et au décrochage, les chercheurs se sont intéressés à identifier les élèves en difficultés académiques et comportementales, deux axes souvent corrélés (Bissonnette et al., 2020b). C'est ainsi que l'analyse de la réponse de l'élève, tant à l'enseignement des contenus qu'à l'enseignement des comportements, est devenue centrale (Desrochers & Guay, 2020 ; Gaudreau, 2017, Gauthier et al., 2022). Des approches préventives, proactives et différenciées ont conduit à l'élaboration de systèmes de Réponse à l'Intervention (RàI) sous forme de paliers graduels d'interventions multiples (McIntosh et al., 2009). Le SCP est un modèle de RàI reconnu efficace pour ce qui a trait à la gestion des comportements dans les écoles (Lapointe & Freiberg, 2006) et est largement répandu sur le continent nord-américain. Historiquement, le SCP s'est développé dans les années 1990 en réaction aux politiques punitives et inefficaces et à ce qu'on a appelé la « tolérance zéro » (Adhia et al., 2022 ; Magerotte & Willaye, 2020). Depuis les années 2000, les écoles étasuniennes sont obligées de prévenir les comportements violents par l'organisation de cours sur les thèmes des relations positives et des faits de violence (Adhia et al., 2022).

Le SCP vise avant tout l'amélioration des comportements par une approche positive et préventive. Ce modèle focalise ses interventions par la valorisation du comportement positif, son enseignement et son renforcement (Magerotte & Willaye, 2020). Techniquement, ce modèle propose un continuum d'interventions systématiques d'un registre préventif vers un registre correctif, à utiliser selon une hiérarchie de conséquences liées aux transgressions observées et aux réponses de l'élève (Leach & Helf, 2016). Ce modèle améliore le climat scolaire, réduit les comportements problématiques et contribue à la réussite des élèves (Bissonnette et al., 2016 ; Emond et al., 2022 ; Hawken et al.,

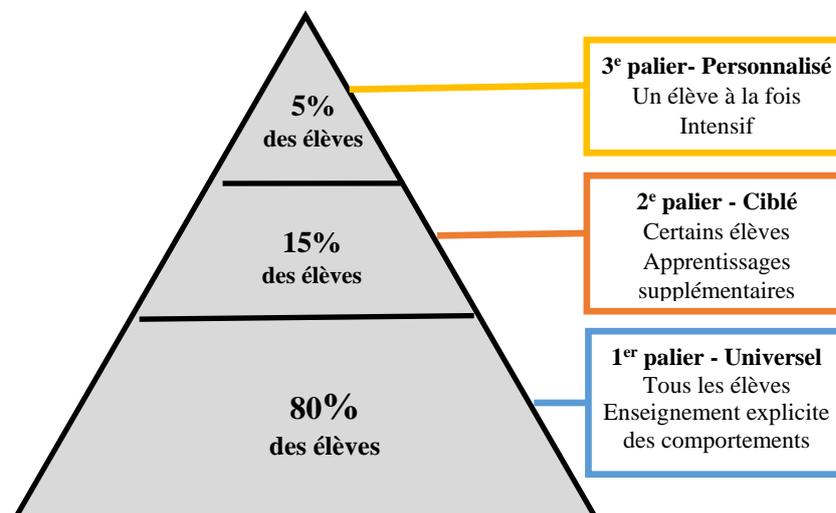
² En enseignement explicite des comportements, les praticiens emploient les termes de comportements attendus et de contre-exemples, formulés de manière positive.

2021). Il est particulièrement adapté aux élèves présentant des comportements problématiques (Bissonnette et al., 2020b). Le SCP se veut systémique, implanté dans toutes les classes et les milieux de vie de l'école. Chaque école détermine trois valeurs sur lesquelles viennent se greffer les comportements attendus. Un arbre décisionnel complète le système en déterminant le processus à suivre en cas de transgression des règles établies afin d'éviter toute improvisation (Bissonnette et al., 2020b). Un comité au SCP coordonne et évalue les actions et leurs effets en se référant aux nombres d'écarts de conduite observés et recueillis dans une banque de données qui constitue la source de toute décision ou amélioration (Desrochers & Guay, 2020). L'expérience menée dans dix écoles primaires et une école secondaire spécialisée au Québec dresse un constat encourageant : « une diminution globale de 39 % du coefficient annuel moyen d'écarts de conduite majeurs au cours des deux premières années d'implantation du SCP et une taille d'effet de -0.62 » (Gauthier et al., 2022, p. 280). Actuellement, des expériences pilotes commencent en Belgique francophone (Bocquillon & Baco, 2023b ; Bocquillon et al., 2023a).

Sur le fond, le SCP s'inspire à la fois des théories behavioristes de Skinner, par l'analyse fonctionnelle du comportement et de l'apprentissage social de Bandura, par l'imitation (Bissonnette et al., 2020b). Sur la forme, le SCP est construit sur le modèle de Walker, de 1996, dans le domaine de la santé publique (Todd et al., 2008). Il comporte trois paliers graduels préventifs (voir figure 1) constituant un continuum de soutien aux élèves (Anderson & Borgmeier, 2010 ; Grasley-Boy et al., 2021 ; McIntosh et al., 2009).

Figure 1

Les trois paliers du Soutien au Comportement Positif



Le 1^{er} palier du SCP correspond à des interventions adressées à tous les élèves et dites universelles. Ces interventions partent du postulat que le comportement attendu, connu et enseigné, produira une réponse majoritairement positive des élèves (Emond et al., 2022) et qu'un milieu sécuritaire, ordonné, prévisible et positif installera un environnement scolaire propice au vivre ensemble (Bissonnette et al., 2016). Le 2^e palier cible les élèves qui n'ont pas répondu aux interventions de 1^{er} palier et qui nécessitent un accompagnement ciblé car ils manifestent des écarts de conduite et contreviennent aux règles établies. Le but préventif recherché est de réduire ces comportements avant l'escalade des violences et des mesures disciplinaires qui l'accompagnent (Anderson & Borgmeier, 2010 ; Grasley-Boy et al., 2021). Le 3^e palier correspond à un soutien intensif personnalisé et individualisé nécessitant l'intervention d'une équipe pluridisciplinaire spécialisée (Todd et al., 2008). S'il est estimé que 80 % des élèves répondent au palier 1, 20 % devront être davantage suivis. Parmi ces derniers, 15% pourront être formés aux attitudes scolaires et sociales au palier 2 et les 5 autres % nécessiteront une prise en charge spécialisée et intensive au palier 3 (Hawken et al., 2021 ; Todd et al., 2008).

De l'enseignement explicite des comportements, l'allié du SCP

Depuis les années 70, les recherches sur les stratégies et les techniques d'enseignement efficaces, initiées aux Etats-Unis, n'ont cessé d'augmenter et de démontrer l'efficacité d'un enseignement structuré, explicite et systématique (Bissonnette et al., 2006). Mesurer l'efficacité de l'enseignant est devenu le fer de lance de plusieurs chercheurs, dont Medley (1979), Rosenshine (1971), Jackson (1968), Rosenthal et Jacobson (1968) et Peterson et Walberg (1979), cités par Gauthier et al. (2022). Depuis, l'observation systématique des gestes professionnels des enseignants a contribué à identifier les stratégies les plus efficaces et à les enseigner en formation (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon et al., 2024). Une approche pédagogique s'est dessinée sous forme d'un modus operandi précis, appelé enseignement explicite. L'enseignement explicite des comportements consiste à utiliser ce modèle en considérant les comportements comme objet d'apprentissage ou contenu, dans le but d'augmenter l'expression des bons comportements et de réduire le nombre d'écarts de conduite (Bocquillon et al., 2024)

Le modèle pédagogique de l'enseignement explicite se compose de quatre étapes. La première consiste en l'ouverture de la leçon par la présentation de l'objectif et du contenu d'apprentissage : l'élève est informé de ce qu'il va apprendre et en quoi cela lui sera utile.

La seconde étape est relative à l'apprentissage du contenu et comprend trois phases distinctes successives permettant à l'élève d'apprendre progressivement, du simple au plus complexe, sans surcharger sa mémoire cognitive. La première phase de cette deuxième étape consiste au modelage où l'enseignant présente le contenu d'apprentissage de manière claire, précise et concise, donne des exemples à suivre et des contre-exemples ou des erreurs à ne pas commettre. En seconde phase vient la pratique guidée où l'élève est mis en situation de reproduction de ce qu'il vient d'apprendre, avec l'aide d'autres élèves par enseignement réciproque, afin de toujours bénéficier d'une aide dans ses tâches. L'enseignant vérifie la compréhension et rectifie au besoin grâce au questionnement et aux rétroactions qu'il entretient. La troisième phase de cette deuxième étape vise la pratique autonome de l'élève, capable alors de résoudre seul des exercices en toute indépendance. Dès qu'il constate de l'incompréhension, l'enseignant peut revenir au modelage ou à la pratique guidée avec de plus petits groupes afin de différencier son enseignement. La dernière étape clôture la leçon par une synthèse de ce qui a été appris. A la fin de la leçon, l'enseignant annonce le contenu de la prochaine leçon. Tout est ainsi relié pour donner du sens, tenir l'attention des élèves et leur permettre d'apprendre correctement et progressivement (Bocquillon et al., 2024).

2.2.3. Vers une gestion de classe et d'école efficace par des interventions définies

La recherche démontre que la gestion des apprentissages et la gestion des comportements en classe sont interdépendantes (Bissonnette et al. 2016 ; Gaudreau & Nadeau, 2015). Plus encore, une gestion efficace des comportements est à penser et à installer avant de pouvoir instruire de manière efficace, tant les comportements perturbateurs des élèves peuvent entraver les apprentissages (Gaudreau et al., 2012). Pour développer l'efficacité professionnelle des enseignants, il est donc urgent de former ces derniers aux stratégies et aux interventions de gestion de classe dont l'efficacité est démontrée (Bocquillon et al., 2024). Qu'il s'agisse de gestion des comportements au niveau micro-classe par l'enseignant ou, à plus grande échelle, d'une gestion des comportements au niveau macro-école, deux formes de stratégies doivent être préparées bien avant la rentrée scolaire et, ensuite, établies, enseignées et consolidées pendant l'année scolaire pour être connues de tous : d'une part, les stratégies préventives utilisées avant l'apparition des écarts de conduite et, d'autre part, les stratégies correctives utilisées dès l'apparition des premiers écarts de conduite des élèves (Bissonnette et al., 2016). Knoster (2008, cité par Bissonnette et al., 2016) précise qu'une gestion efficace des comportements tend vers une

utilisation de 80 % d'interventions préventives contre 20% d'interventions correctives. Bissonnette et ses collègues (2016) dans leur livre une synthèse unique des interventions efficaces répertoriées par la recherche, tant au niveau micro-classe que macro-école (voir tableau 2).

Tableau 2

Les interventions préventives et correctives selon Bissonnette et al., 2016

Interventions préventives (classées en ordre d'importance)		
1. Etablissement de relations positives avec l'élève		1.1. Croire à la réussite des élèves et entretenir des attentes élevées à leur égard. 1.2. Interagir avec tous les élèves.
2. Création d'un environnement sécurisant, ordonné, prévisible et positif		2.1. Enseigner explicitement les comportements désirés. 2.2. Adopter un rythme soutenu.
3. Encadrement et supervision de façon constante des élèves		3.1. Revoir les règles périodiquement. 3.2. Superviser de façon constante. 3.3. Marcher dans la classe, occuper tout l'espace, se diriger rapidement vers les lieux de difficultés potentielles. 3.4. Placer les élèves difficiles ou vulnérables près de l'enseignant. 3.5. Augmenter l'implication des élèves à l'égard de la tâche. 3.6. Utiliser un système de renforcement des comportements positifs.
4. Organisation de la classe qui maximise le temps d'enseignement et d'apprentissage des élèves		4.1. Disposer les pupitres des élèves. 4.2. Disposer le bureau de l'enseignant et organiser les autres zones fréquentées.
5. Enseignement efficace qui favorise la réussite du plus grand nombre		5.1. Utiliser l'enseignement explicite. 5.2. Faire usage du tutorat par les pairs.
Interventions correctives (classées par ordre graduel de réponse de l'élève à l'intervention de l'enseignant)		
Ecart de conduites mineurs, gérés par l'enseignant.	1. Recours aux interventions indirectes	1.1. Contrôler par la proximité. 1.2. Contrôler par le toucher. 1.3. Donner des directives non-verbales. 1.4. Ignorer intentionnellement et renforcer de manière différenciée.
	2. Recours aux interventions indirectes	2.1. Rediriger. 2.2. Réenseigner. 2.3. Offrir un choix à l'élève. 2.4. Utiliser la technique : « montre-moi cinq élèves qui... ». 2.5. Rencontrer l'élève individuellement.
Ecart de conduites majeurs, pris en charge par le directeur de l'école.	3. Accumulation de données comportementales	3.1. Accumuler des données sur les comportements inadéquats. 3.2. Accumuler des données sur les comportements adéquats.
	4. Questionnement sur la fonction du comportement	4.1. Identifier la fonction du comportement négatif
	5. Recours à de l'aide spécialisée	5.1. Chercher l'aide appropriée pour l'élève.

Les interventions préventives

Les stratégies préventives de gestion des comportements, tant au niveau micro-classe qu'au macro-école, se traduisent sous la forme d'interventions qui consistent, par ordre d'importance, en l'installation d'une relation positive avec les élèves, en la mise en place d'un environnement sécurisé et prévisible et en l'encadrement des élèves (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017). Un enseignement explicite des comportements attendus

renforce cet ensemble (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017). La mise en place de la gestion comportementale commence avant le début de l'année scolaire, par une réflexion sur les attentes comportementales et leur enseignement, l'organisation physique des lieux et une définition des routines. Dès les premiers jours de la rentrée, il est important de s'assurer que ce qui a été préparé est mis en œuvre, de remédier à quelques ajustements si nécessaire et d'établir de bonnes relations avec les élèves afin d'installer les bases de fonctionnement de la classe et de l'école. En cours d'année et particulièrement après un congé où lors de l'arrivée d'un nouvel élève, il est nécessaire de consolider les attendus par un rappel des attentes comportementales (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017).

Les interventions correctives

Malgré un cadre préventif, les écarts de conduite existeront toujours et devront être régulés par des interventions correctives (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017). Celles-ci visent à rediriger l'élève vers des comportements attendus le plus rapidement possible et s'appliquent selon une hiérarchie de conséquences en fonction des non-réponses de l'élève aux interventions de l'enseignant (Leach & Helf, 2016). Ainsi, dans un premier temps, l'enseignant adressera à l'élève présentant un écart de conduite mineur des interventions indirectes et puis directes, jusqu'à l'entretien en aparté avec l'élève. Un écart de conduite est qualifié de mineur quand il ne nuit pas au bon déroulement des cours ou des autres moments scolaires (par transposition à l'école) et qu'il n'a d'incidence que sur l'élève lui-même ou les condisciples les plus proches. Dans un second temps, lorsque les écarts de conduite mineurs se répètent ou lorsque l'écart de conduite majeur apparaît, l'intervention de la direction dans un processus régulateur, connu et construit est indispensable. Un écart de conduite est qualifié de majeur quand il nuit à l'enseignement, au fonctionnement de la classe et à l'ordre dans l'école ou blesse autrui et/ou est illégal³. La répétition d'écarts de conduite mineurs sans amélioration est à traiter comme un écart de conduite majeur en fonction du niveau de transgression des règles apprises. S'ensuivent la récolte de données comportementales, la recherche de la fonction du comportement et la demande d'aide d'un service spécialisé pour aider l'élève de manière individuelle et spécifique. Le retrait social de la classe ou des autres temps scolaires, une mise en réflexion de l'élève qui l'amène, entre autres, à chercher une solution dans une

³ Fait pouvant correspondre à un des dix faits graves justifiant l'exclusion définitive d'un élève (FW-B, 2019c)

démarche éducative et bienveillante (Gaudreau, 2017 ; Martin & Sabaté, 2022), complètent l'ensemble des interventions efficaces proposé par Bissonnette et al. (2016).

2.3. Le directeur adjoint

2.3.1. Une fonction méconnue et pourtant centrale

Si l'on s'en réfère aux documents consultables sur les plateformes scientifiques, la fonction de DA ne fait pas l'objet de recherches en FW-B. Ce n'est que récemment que des recherches en France (Barthélémy, 2014 ; Bouvier, 2007 ; Condette 2013 ; Mikailoff, 2016 ; Héron, 2010) et au Québec (Poirel et al., 2017 ; Royal, 2007) se sont intéressées à la fonction du DA. Poirel et ses collègues québécois (2017, p. 233) évoquent « qu'au-delà du prescrit, la fonction d'adjoint scolaire représente une quasi-boîte noire » tant le manque d'études et de connaissances sur la fonction est pointé. Ces mêmes auteurs ont révélé une volonté de fondre la formation des DA et des directeurs (D) dans un même moule, la première étant un tremplin vers la seconde. Pourtant, la fonction du DA est fondamentalement différente de celle du D (Poirel et al., 2017). Le DA occupe une place centrale et déterminante pour le climat de l'école, laquelle se caractérise par des spécificités importantes (Barthélémy 2014 ; Condette, 2013 ; Héron, 2010 ; Royal, 2007).

Le DA est au cœur de la vie quotidienne de l'école et est sollicité de toutes parts (Royal, 2007). Avec les éducateurs, il s'attelle à tout ce qui gravite autour des élèves en dehors des temps d'enseignement (Barthélémy, 2014). Ses trois principales tâches sont le soutien aux élèves à titre collectif et individuel, la régulation des comportements par l'application des règles de conduite et la mise en place d'une relation de confiance lui permettant une connaissance de la population scolaire, grâce à une présence dans les espaces communs (Royal, 2007). Il coordonne les tâches organisationnelles, les activités et la vie scolaire. Ses missions éducatives et pédagogiques visent à faciliter l'insertion, l'accompagnement et le suivi de la scolarité de l'élève. Ses tâches administratives sont liées aux dossiers d'absentéisme et disciplinaires (Barthélémy, 2014). Pour soutenir et suivre les élèves, le DA procède à des entretiens de visu ou par téléphone et à des médiations entre élèves. Il y intègre les parents et/ou les acteurs de l'école en fonction des problématiques rencontrées (Burdin, 2020 ; Mikailoff et Roux, 2015). Ainsi, il est amené à analyser et à évaluer les situations, à informer, à recadrer, à préconiser, à orienter, à offrir un soutien parental, ... quand les besoins s'en font ressentir (Burdin, 2020).

Le DA occupe une position professionnelle dite frontalière du fait des interactions constantes qui se jouent au carrefour de relations avec les entités suivantes : sa hiérarchie, ses collaborateurs les plus proches (en l'occurrence les éducateurs), les enseignants, les élèves et leurs parents et, enfin, les partenaires extérieurs. Cette position est sujette à des tensions de rôles, au nombre de quatre (Royal, 2007). Le conflit de rôle est la source de tension la plus forte. Il correspond à l'écart entre les attentes des acteurs scolaires et le rôle que le DA s'approprie en fonction de ses aspirations. Plus l'écart est grand, moins le DA correspond à ce qu'on attend de lui et plus il risque d'être en inadéquation avec ses valeurs (Royal, 2007). Condette (2013) évoque un dilemme professionnel encore présent de nos jours et qui provient de l'histoire de la fonction, à savoir cette double casquette que le DA porte : la casquette conservatrice du « surveillant général » sévère et outillé de pratiques coercitives (Focquenoy, 2019) et la casquette du « conseiller en éducation » à l'écoute des élèves et qui veille au bon climat scolaire. Cette double casquette n'est pas toujours aisée à assumer et une des deux formes sera privilégiée en fonction de la personnalité du DA (Condette, 2013). La deuxième source de tension est liée au nombre élevé d'interventions à traiter dans l'immédiateté et à la complexité des situations, parfois pénibles à supporter moralement. Un écart entre ce que le DA peut réaliser et ce qu'il souhaiterait réaliser peut s'installer, tant les difficultés sont multiples et nombreuses, particulièrement pour le DA en charge des élèves plus jeunes en secondaire (Grimault-Leprince, 2014). La troisième source de tension est relative à l'incapacité personnelle du DA liée, d'une part, au manque de ressources et d'expériences et, d'autre part, à l'incapacité institutionnelle du DA, lequel n'a pas autorité sur l'enseignant, domaine qui reste une prérogative du Directeur (CF, 2002). La quatrième et dernière source de tension est relative à l'ambiguïté des rôles et à une incertitude quant aux tâches à accomplir liées à un manque de consignes claires : manque d'information, absence de critères d'évaluation, pas de priorisation des tâches, etc.

Comme le précise Focquenoy (2019, p. 37), « la lisibilité professionnelle des CPE demeure fragile ». Condette (2013) et Royal (2007) soulignent également que la fonction reste difficile à cerner, tant elle est dépendante de la politique de l'école et de la personnalité du DA. A cet égard, Dejean et Charlier (2008) distinguent sept logiques de fonctionnement des écoles et des managers qui peuvent coexister et qui sont de l'ordre de l'intérêt porté à la communauté, à la participation, à tout ce qui est réglementaire ou rationnel ou lié aux lois du marché scolaire, mais encore à la créativité ou la mise en

projets. Selon ces auteurs, une école participative et communautaire n'aura pas les mêmes fonctionnements qu'une école dont les logiques sont la rationalité et la réglementation. Ces logiques peuvent devenir des outils de réflexivité et d'analyse intéressants, tant pour comprendre la politique de l'école que la personnalité du DA.

Par ailleurs, le DA doit se donner des moyens intellectuels et des temps de réflexion afin de penser l'action et d'éviter des pratiques routinières et dogmatiques. Au-delà des simples réajustements bien souvent pratiqués, le DA doit pouvoir remettre en question ses actions et l'organisation scolaire en analysant les effets observés et les données récoltées. Mieux encore, il doit interroger les finalités et avoir le courage de reconsidérer certains fonctionnements de l'école, ce qui lui permet de choisir des mécanismes régulateurs plus cohérents et pertinents (Bouvier, 2007).

2.3.2. La fonction du DA en FW-B

En FW-B, un travail important a été réalisé en ce qui concerne la fonction du directeur, à travers son statut, sa formation et son suivi (FW-B, 2007). Ce n'est pas le cas du DA, dont le profil de fonction n'a pas été revu depuis plus de vingt ans. Une avancée a cependant permis de faire bouger les lignes : en FW-B, depuis 2019, la dénomination de Directeur adjoint a succédé à celle de Proviseur (Robert, 1994) ou de Préfet de discipline (FW-B, 2019b ; Van Campenhoudt et al., 2004). Si ce changement permet d'éviter des confusions de titres en se ralliant au vocable communément utilisé dans les écoles des pays de l'OCDE (Pont et al., 2008), cette appellation permet en outre d'instituer l'agent dans sa fonction d'adjoint de direction (Royal, 2007). Ce choix politique insiste donc davantage sur la hiérarchie et le rôle de soutien à la direction. A contrario, en France, depuis les événements de mai 1968, le rôle éducatif de l'agent est explicitement valorisé sous l'appellation de Conseiller Principal d'Education (CPE), ce qui témoigne d'une volonté de rupture avec un passé autoritariste de la fonction (Focquenoy, 2019).

Le profil de fonction tel que défini dans l'Arrêté de Gouvernement de la Communauté française (CF) du 04-07-2002 précise que le DA assiste son D, est sous sa responsabilité et le remplace en cas d'absence dans l'école. Une dimension importante inscrit la fonction du DA dans une conception disciplinaire de la gestion des élèves, par le respect des règles et de l'ordre (CF, 2002). Pour accéder à la fonction de DA, l'agent doit être porteur d'un titre de niveau supérieur, de 1^{er} degré au moins, assorti d'un titre pédagogique et d'une

ancienneté de service de plus de 6 ans dans l'enseignement. Le DA entre donc en fonction avec une expérience professionnelle.

Des éléments fondamentaux de transformation bousculent le monde de l'enseignement (Barthélémy, 2000) : d'une part, le développement du pilotage des écoles dans un esprit de collaboration et de leadership pédagogique partagé (Barthélémy, 2014 ; FW-B, 2017) et, d'autre part, le changement de la considération de l'élève et le rôle de l'école dans le devenir et l'éducation de ce dernier (Focquenoy, 2019). Ces changements démocratiques ne pourront s'opérer que s'il existe une confiance mutuelle et une éthique professionnelle au sein de l'école (Grimault-Leprince, 2014). C'est pourquoi, le développement de relations de travail, la définition des rôles des acteurs et la coordination des actions de chacun peuvent renforcer un mode de management participatif auquel le DA doit prendre part (Barthélémy, 2000). Il semble dès lors évident que le profil de fonction du DA doit inévitablement évoluer à l'aune de ces changements qui s'opèrent et doit notamment sortir du seul cadre disciplinaire. D'autant que l'ordre social d'une école, dont la gestion comportementale des élèves, ne peut être assuré par une seule personne, en l'occurrence le DA. Il est l'affaire de tous car « la seule autorité qui vaille est celle qui est garantie par une institution qui, par ses pratiques et sa philosophie, protège son personnel et ses élèves » (Debarbieux, 2022, p. 15). Dans ce contexte complexe, le DA doit se montrer habile fédérateur et capable de réflexivité pour construire une gestion efficace des comportements des élèves au niveau systémique, avec les équipes.

2.4. Les sources d'influence et de connaissances

2.4.1. Les sources d'influence et de connaissances utilisées par les enseignants

Par définition, la source est l'origine de l'information, sa provenance (Robert, 1994). Interroger un enseignant sur les sources qu'il utilise pour justifier ses pratiques revient à lui poser la question suivante : « d'où provient votre façon d'agir ? ». Interroger les sources d'influence et de connaissances permet de comprendre comment et pourquoi un enseignant choisit ses pratiques (Demeuse & Renard, 2023), le caractère évolutif et multiple de celles-ci et la validité qu'il leur donne (Barrette, 2000 ; Huberman, 1983). Barrette (2000) s'est particulièrement intéressée aux ressources utilisées par les enseignants débutants. Sa thèse révèle que si ses ressources sont effectivement multiples et évolutives, elles dépendent également de la personnalité de l'enseignant, en ce sens que l'enseignant tient une responsabilité décisionnelle face aux situations : soit il tend

davantage vers une forme d'indifférence ou de complaisance des comportements inadéquats, soit il est proactif et cherche à réduire les écarts de conduite et à améliorer les conditions d'apprentissages de ses élèves (Delbart et al., 2023). Les stratégies essayées par l'enseignant en situation critique modulent ses pratiques en fonction des réussites et des échecs expérimentés. Ainsi, l'expérience et le vécu lui permettent d'entrer dans un processus d'assimilation de nouvelles stratégies et d'accommodation en fonction de la réponse obtenue de l'élève (Barrette, 2000 ; Vause, 2009).

Plusieurs catégories de connaissances influencent mutuellement les enseignants dans leurs pratiques : les connaissances théoriques et pratiques (Elias 1981, cité par Vause, 2009) et les connaissances institutionnelles (Reverdy, 2014). Les connaissances théoriques apprises en formation initiale ou continue sont validées de manière empirique et relèvent des travaux scientifiques (Vause, 2009). Les connaissances institutionnelles renvoient aux textes de loi et aux outils fournis par l'institution. Pour un enseignant, ces connaissances l'informent sur son statut, sur ses droits et sur ses devoirs (FW-B, 2019a). Au niveau pédagogique, l'enseignant est pourvu d'un curriculum et d'un programme (Demeuse & Strauven, 2013 ; Reverdy, 2014). Les connaissances pratiques, apprises sur le terrain, sont transmises entre pairs ou construites par les individus eux-mêmes (Durand 1996, cité par Vause, 2009). Ces dernières ont un développement temporel, elles provoquent une réflexion continue dans le présent, appelée pratique réflexive et préparent aux actions futures dans un processus itératif (Barrette, 2000 ; Vause, 2009). Les connaissances pratiques sont davantage personnelles, remontant parfois à l'enfance ou sont conventionnelles, c'est-à-dire installées dans la dynamique de l'école de l'enseignant (Vause, 2009). Enfin, Gauthier (2019) renseigne le tact pédagogique : une connaissance personnelle et plus intuitive, qui relève davantage de la personnalité de l'enseignant et de sa faculté à prendre une décision jugée pertinente dans l'immédiateté.

Pour comprendre la primauté des sources de connaissances utilisées par les enseignants, Huberman (1983) considère celles-ci au regard de trois curseurs : proches ou lointaines de l'enseignant, pratiques ou théoriques, personnelles ou impersonnelles. Selon cet auteur, par souci d'efficacité et de facilité, l'enseignant privilégiera ce qui est le plus proche, le plus pratique et le plus personnel, avant de s'intéresser à ce qui est plus lointain, impersonnel et scientifique. C'est ce que confirme Barrette (2000), à l'exception des stratégies liées à la gestion de classe des élèves, lesquelles, selon sa thèse, sont largement consultées dans la littérature par les enseignants débutants face aux difficultés. Selon

l'OCDE (2018), les connaissances liées à ces stratégies dépassent celles liées aux stratégies d'apprentissage et ce, tant pour l'enseignant débutant que pour l'enseignant expérimenté. Concrètement, les enseignants sont en demande de solutions techniques et pratiques que les structures académiques, plus lointaines, conceptuelles et impersonnelles (Huberman, 1983) ne leur fournissent pas ou peu ou depuis peu (Gauthier et al., 2022).

Pour terminer, en ce qui concerne les managers, les recherches américaines de Lombardo & Eichinger (1996, cité par Savarieau & Guegan, 2017) ont abouti au modèle d'apprentissage « 70/20/10 » : 70 % d'expériences vécues, 20 % d'interventions sociales et 10 % d'apprentissage formel constituent l'essentiel des connaissances acquises par les managers dans leur fonction, non pas dans le cadre de formation mais sur le terrain.

2.4.2. Les sources d'influence et de connaissances spécifiques au DA

Les sources du DA sont issues de la formation spécifique que l'on nomme brevet, du cadre institutionnel qui est fixé à cet agent et du rôle frontalier que celui-ci entend jouer pour développer la culture de l'école et un climat scolaire positif.

Le brevet des DA consiste en la réussite de deux modules, l'un relevant de compétences relationnelles, l'autre de connaissances et de recherches administratives (FW-B, 2019b). A la lecture du dossier pédagogique de la formation initiale des DA relatif à l'axe relationnel, peu voire aucun contenu est destiné à la gestion des élèves et de leurs comportements. Dans ce dossier, des notions de techniques de négociation, de gestion de conflits et de communication assertive sont listées sans en développer les contenus, ni en préciser les bénéficiaires. Les notions de climat scolaire positif et de gestion des comportements par la voie relationnelle font défaut. Le domaine disciplinaire, quant à lui, est particulièrement développé lors du module administratif du brevet du DA.

Au profil de fonction s'ajoutent trois textes législatifs établissant les bases du cadre disciplinaire que le DA doit faire respecter. En suivant la hiérarchie des normes législatives apparaît d'abord le Décret du 03-05-2019, portant les livres 1^{er} et 2 du Code de l'Enseignement fondamental et de l'Enseignement secondaire qui, en son article 1.7.9-4. - § 1er, définit les dix faits graves « portant atteinte à l'intégrité physique, psychologique ou morale d'un membre du personnel ou d'un élève, compromettant l'organisation ou la bonne marche de l'école ou lui faisant subir un préjudice matériel ou moral grave ». Y figurent les coups et blessures, les introductions ou détentions d'objets

ou de substances prohibées ou détournées de leur fonction première, le racket et le harcèlement (FW-B, 2019c). Ce décret précise les modalités d'exclusion définitive. Vient ensuite l'Arrêté du Gouvernement de la CF du 12/01/1999, lequel définit les sanctions disciplinaires et leurs modalités. Il instaure une gradation de sanctions, laquelle commence par le rappel à l'ordre oral ou par écrit au journal de classe, suivi par la punition écrite. Ces deux sanctions peuvent être imposées par tout membre de l'équipe éducative. Viennent ensuite les sanctions attribuées et cadrées par le Directeur ou son délégué, le DA : la retenue à l'école, le renvoi (d'un cours ou de plusieurs cours d'un même professeur) et le renvoi de tous les cours. Ces trois dernières sanctions sont assorties d'une réparation des torts causés, d'un travail d'intérêt général ou d'un travail pédagogique. La sanction ultime correspond à l'exclusion définitive de l'élève (CF, 1999). Pour compléter le cadre disciplinaire et éviter de laisser place à l'arbitraire, chaque école se réfère à son règlement d'ordre intérieur (ROI), lequel clarifie les droits et les devoirs des élèves et de leurs parents. Ce ROI précise les règles de vie, les sanctions disciplinaires et les règles relatives à la gratuité et à la fréquentation scolaire (FW-B, 2023a). Ainsi, les textes légaux cadrant et procéduraux mentionnés ci-dessus sont les seules références préventives ou régulatrices pouvant aider ou guider les DA dans leur fonction.

Comme vu précédemment, la personnalité du DA et son rôle frontalier exercent une influence sur la culture et le climat scolaire de l'école. Lorsque le DA observe, consulte, rencontre en entretien singulier fortuit ou ciblé les différents acteurs de l'école ou encore lorsqu'il participe à des réunions ou les organise, il collecte des données, des informations et affine ses connaissances sur les acteurs, les fonctionnements, les tensions et les enjeux qui se jouent au sein de la communauté scolaire (Archambault & Dumais, 2012 ; Barthélémy, 2014). La récolte et l'utilisation de ces données permettent au DA de prendre des décisions et de réajuster au besoin ses interventions en meilleure connaissance de cause, à partir de ce qu'elles révèlent (Archambault & Dumais, 2012),

Gaudreau et Nadeau (2015) estiment que la majorité des enseignants « se sent mal outillée, voire démunie » face aux écarts de conduite, plus particulièrement vis-à-vis des élèves à risque de décrochage et face aux difficultés comportementales. Il ne serait pas étonnant que les DA ressentent ce même dénuement. Pour eux comme pour les enseignants, deux mythes dangereux et lourds de conséquences n'aident ni le métier, ni les écoles. Le premier consiste à faire croire que l'expérience pallie les difficultés ; le

second culpabilise le professionnel en lui laissant croire que l'autorité est une qualité qui vient naturellement et qui ne s'apprend pas (Debarbieux, 2022). Pourtant, des stratégies, dont l'efficacité a été démontrée par des recherches rigoureuses et fondées sur des données probantes en gestion des comportements, existent et sont demandées (Huberman, 1980, cité par Gauthier et al., 2022).

Ce cadre théorique nous permet de mieux comprendre les notions de climat scolaire et de gestion efficace des comportements, lesquelles contribuent à la réussite scolaire et au mieux-être de tous les acteurs de l'école. Le DA tient un rôle important dans cette gestion et peut, par ses interventions, modeler la culture et les pratiques de l'école pour y développer un climat positif.

3. Méthodologie

Des stratégies efficaces de gestion des comportements destinées à l'enseignant au niveau micro-classe ont été démontrées. La spécificité de ce travail réside dans la recherche des interventions efficaces du DA transposées au niveau macro-école et des sources que celui-ci valide pour justifier ses interventions. Ce chapitre explique la méthodologie utilisée pour tenter de répondre aux questions de recherche.

3.1. Enquête, échantillon et guide d'entretien

La technique d'enquête par entretiens semi-directifs enregistrés a été choisie afin de faire émerger les interventions déclarées et les sources d'influence et de connaissances des DA (Berthier, 2006). Dix entretiens ont été effectués. Pour constituer l'échantillon, une recherche préalable sur le site de Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) a permis d'extraire la liste des écoles secondaires localisées en Hainaut, à savoir en zone 8 (Wallonie picarde), en zone 9 (Hainaut centre) et en zone 10 (Hainaut sud). Les DA de ces écoles ont été contactés par téléphone, en respectant la proportion des écoles WBE dans les trois zones. Le contexte de la recherche leur a été expliqué succinctement. Par convenance, un rendez-vous en visioconférence a été fixé. Chaque DA a été amené à signer au préalable un document d'autorisation de production et d'exploitation de sons UMONS⁴, précisant les modalités de consentement et l'anonymisation des déclarations (Lothaire, 2023). L'ancienneté minimale des DA a été fixée à un an, afin de s'assurer

⁴ Voir Annexe 1

d'une connaissance suffisante des fonctionnements et des acteurs de l'école chez ceux-ci.

Le guide d'entretien⁵ de cette enquête est construit sur la base des documents scientifiques suivants : le guide d'entretien sur les stratégies de gestion des apprentissages et de gestion de classe de Bocquillon (2022), la grille d'analyse récemment utilisée dans le cadre d'une enquête sur les interventions préventives et correctives déclarées par des enseignants débutants (Coen et al., soumis) et les ouvrages de Berthier (2006), Bissonnette et al. (2016) et Gaudreau (2017). Au préalable, des questions signalétiques permettent de s'assurer de la légitimité du répondant. S'ensuivent des questions ordonnées de manière à répondre aux questions de recherche (Berthier, 2006). Après deux questions conceptuelles sur la gestion des comportements, l'entretien aborde les questions relatives aux interventions de gestion des comportements mises en place lors d'écarts de conduite considérés, d'une part, selon leur gravité ou leur récurrence et, d'autre part, selon leur caractère individuel ou collectif. Le guide d'entretien se prolonge par l'introduction de questions relatives aux interventions de gestion des comportements mises en place avant que des écarts de conduite apparaissent et leur caractère individuel ou collectif. Après les questions relatives à chacune des interventions correctives et préventives, le répondant est amené à citer les sources d'influence et de connaissances qui lui permettent de valider les interventions qu'il déclare. Afin de ne pas influencer les DA et pour éviter d'installer un biais de désirabilité (Berthier, 2006), le guide d'entretien reste focalisé sur les interventions mises en place avant et après les écarts de conduite, sans mentionner les termes « prévention » et « correction ». En outre, l'entretien débute par les interventions correctives, plus communément pratiquées (Royer, 2006) et donc plus facilement abordables en début d'entretien. En procédant dans cet ordre, il y a plus de raisons de penser que, passé le thème des interventions correctives, les interventions préventives attendues pourront davantage émerger. Cela permet également d'éviter de privilégier les interventions préventives, prônées dans la littérature scientifique, au détriment des interventions correctives.

⁵ Voir Annexe 2 - Guide d'entretien à l'intention des directeurs adjoints

3.2. Méthode d'analyse thématique et codage

3.2.1. L'analyse thématique

L'analyse thématique choisie correspond à une analyse logico-sémantique du corpus matérialisé par les enregistrements des répondants sous forme de transcriptions Word (Vanoutrive et al., 2012). Elle a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo®, lequel permet de « rechercher les informations, de dégager le sens, de formuler et de classer en évitant tout recours à l'intuition et à la subjectivité » (Mucchielli, 2006, cité par Derobertmeasure & Bocquillon, 2015, 1 min 18). La méthode consiste en un codage minutieux, dans le logiciel, des segments de texte du corpus liés, par leur sens logique, à une des sous-catégories définies et recherchées. Préalablement au codage, une grille d'analyse thématique a été composée. Elle est constituée de différentes catégories et sous-catégories définies de manière exhaustive et mutuellement exclusives pour écarter tout recouvrement (Vanoutrive et al., 2012). Celles-ci sont objectivées par une définition claire et univoque, parfois exemplifiée, pour répondre à des critères de scientificité en recherche qualitative (Berelson, 1952, cité dans Lejeune, 2017).

Lors du codage, les interventions déclarées qui ne correspondent pas à une sous-catégorie prédéfinie sont codées « indéterminées ». Les sources d'influence et de connaissances relevées sont codées en fonction de la grille thématique construite au préalable et alimentent de nouvelles catégories dans un démarche itérative (Mukamurera et al., 2006 ; Vanoutrive et al., 2012). Ce n'est pas le cas des interventions déclarées, lesquelles sont fixées par des données probantes. En fin de processus, l'extraction des données, le relevé des occurrences, la mise en évidence des répartitions des catégories et des sous-catégories permettent d'illustrer les résultats obtenus à l'aide de graphiques (Derobertmeasure & Bocquillon, 2015).

3.2.2. Construction de la grille thématique des interventions du DA

Pour répondre aux questions de recherche relatives aux interventions transposées à la fonction du DA, une grille thématique⁶ a été élaborée sur la base, d'une part, des interventions préventives et correctives décrites dans les ouvrages de Bissonnette et al.

⁶ Voir Annexe 3 : Grille d'analyse thématique des interventions préventives/correctives et individuelles/collectives : catégories et définitions opérationnelles

(2016) et de Gaudreau (2017) et, d'autre part, de la grille d'analyse des pratiques de gestion de classe reconnues efficaces utilisée lors de la récente recherche de Coen et al. (soumis). L'élaboration de la grille se base également sur les travaux de Beaudoin et Nadeau (2020), de Debarbieux et al. (2012), de Martin et Sabaté (2022), de Murillo et al. (2020), de Winkel (2019) et de Hawken et al. (2021).

Deux variables ont été définies. La première variable est relative au moment de la mise en œuvre des interventions, lesquelles sont classées comme préventives ou correctives selon qu'elles surviennent avant les écarts de conduite ou dès l'apparition de ceux-ci. Cette variable répond à ce que la littérature propose. La seconde variable concerne l'entité à laquelle s'adressent les interventions. Celles-ci sont ainsi classées comme collectives ou individuelles selon qu'elles ciblent un groupe d'élèves ou tous les élèves de l'école ou un seul élève. Cette deuxième variable permet d'adapter l'analyse à la fonction du DA, lequel agit de manière collective ou individuelle en fonction des situations. La combinaison de ces deux variables aboutit ainsi à quatre formes d'interventions : préventives collectives, préventives individuelles, correctives collectives et correctives individuelles. Cette dernière forme a été scindée de manière à pouvoir distinguer les interventions correctives individuelles reconnues efficaces (D) des interventions correctives individuelles non-recommandées (E). Cinq formes d'interventions ont ainsi été définies, notées A, B, C, D et E (voir tableau 3).

Tableau 3

Les cinq formes d'interventions selon les deux variables définies

Interventions	Préventives	Correctives
Collectives	A	C
Individuelles	B	D efficaces
		E non-recommandées

Certaines interventions mises en œuvre de manière préventive ou corrective ne sont pas applicables ou souhaitables à titre collectif ou individuel. C'est pourquoi les interventions collectives définies ne sont pas reproduites à l'identique à titre individuel. Par exemple, si l'appel du responsable légal pour un élève se justifie, l'appel de tous les parents ou la convocation de ceux-ci pour évoquer les comportements de tous les élèves de la classe reste une opération délicate qui peut fragiliser l'école et donner à un collectif de parents une parole incontrôlable. De même, une gestion collective d'écarts de conduite majeurs n'a pas de sens ni d'appui légal puisqu'elle n'attribue pas la responsabilité des faits de

manière individuelle. D'après Winkel (2019), la sanction collective serait encore pratiquée lors de situations insolubles pour garder la face et pourrait être déclarée par des répondants. Cette sanction est déconseillée parce qu'elle enfreint le droit fondamental qui prévoit que « nul ne peut être puni pour ce qu'il n'a pas commis » (FW-B, 2023a), Par ailleurs, il y a des raisons de penser que les interventions préventives du DA seront davantage collectives car ce dernier doit gérer un grand nombre d'élèves et des problématiques systémiques.

Pour cette recherche, certaines interventions ont dû être transposées du contexte de gestion de classe au contexte de gestion d'école. En effet, dans la mesure où le rôle du DA confère à ce dernier un regard systémique et non plus centré sur la seule gestion de classe, le vivre ensemble et l'organisation scolaire y prennent une place importante. Dans la grille thématique⁷, ces adaptations apparaissent en italique grisé, tout comme le caractère collectif ou individuel des interventions. A titre d'exemple, l'organisation physique de la classe, laquelle consiste en une intervention préventive collective (A), doit se traduire, par transposition, en l'organisation physique des endroits collectifs de l'école. De même, l'usage de l'enseignement réciproque (A) transposé au contexte « école » ouvre la possibilité d'exploiter les échanges entre élèves, que ce soit entre les plus jeunes et les plus matures ou, autre exemple, entre les élèves d'option sociale, lesquels seraient amenés à expliquer aux nouveaux arrivés le fonctionnement de l'école, sous forme d'activités ou de parrainage. Enfin, dernier exemple de transposition, s'approcher, en récréation, d'un groupe difficile où des tensions sont perceptibles, avec pour prétexte une demande à un des élèves, s'apparente, par le contrôle de la proximité de ces élèves, à une intervention corrective collective (C).

La figure 2 (page 27) et la figure 3 (page 28) présentent respectivement, de manière schématique, les interventions préventives et les interventions correctives encodées dans le programme NVivo®, classées selon leur caractère collectif et leur caractère individuel.

⁷ Voir Annexe 3. Grille d'analyse thématique des interventions préventives/correctives et individuelles/collectives.

Figure 2

Schéma de la grille d'analyse : interventions préventives, collectives et individuelles

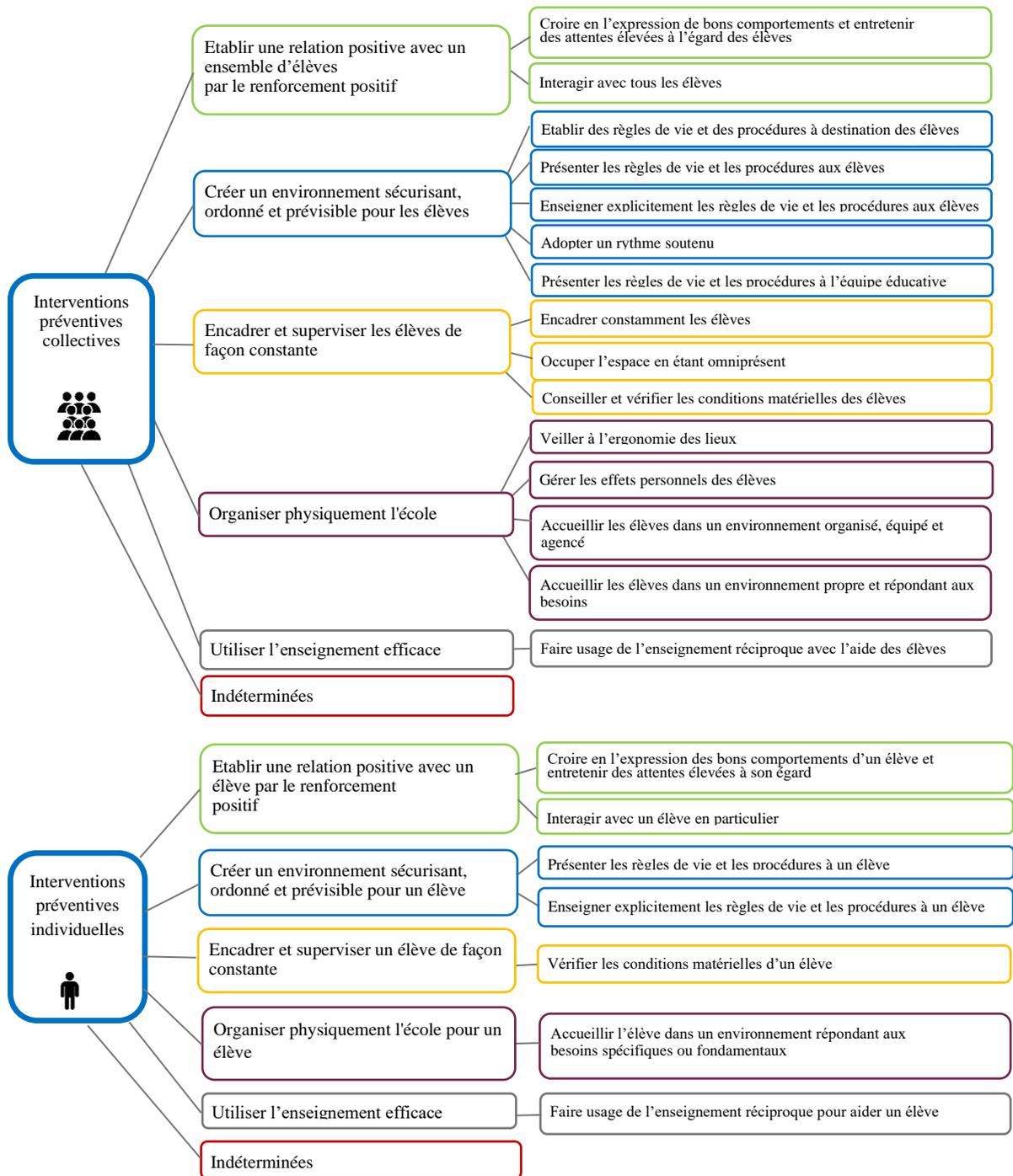
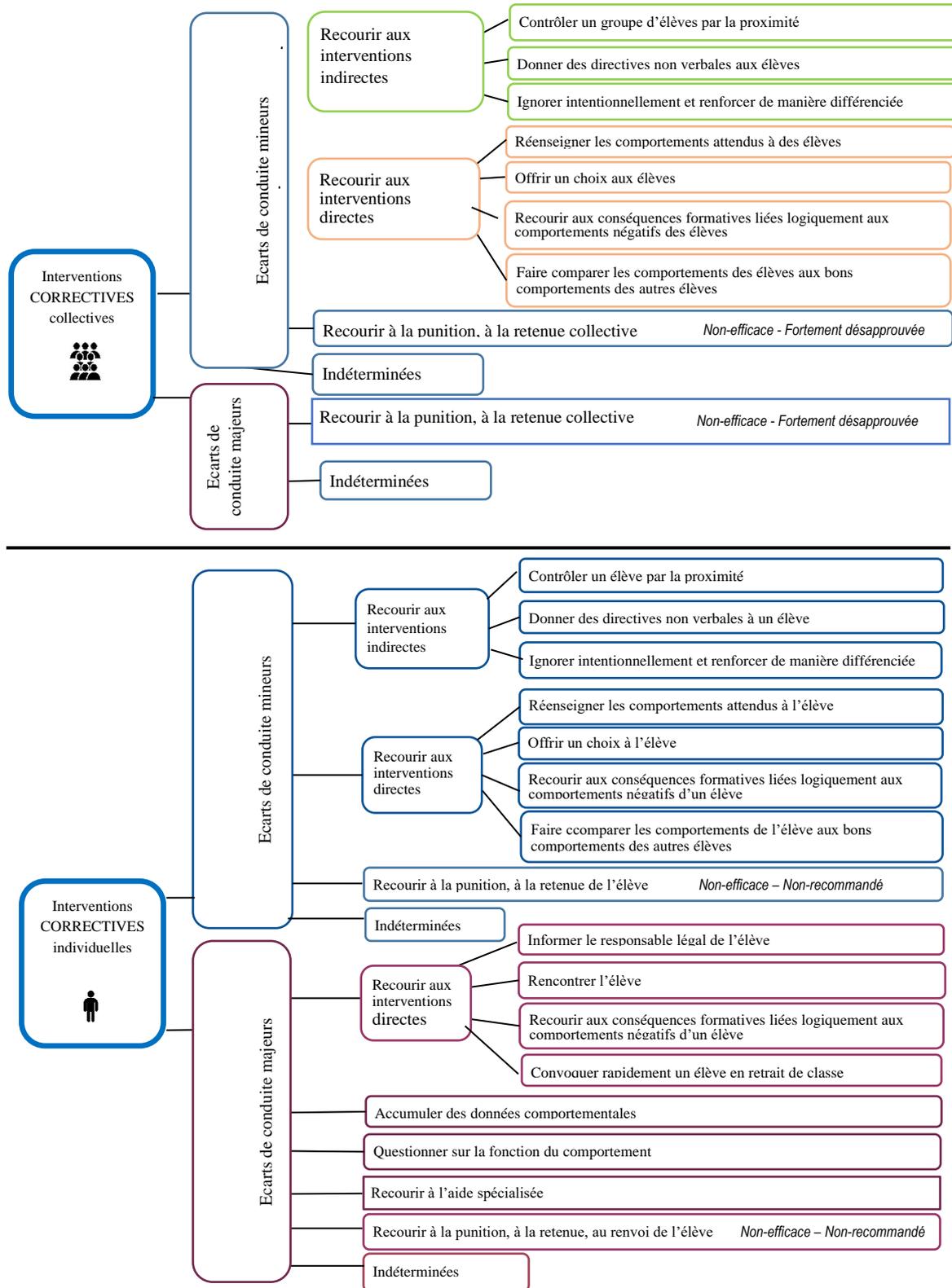


Figure 3

Schéma de la grille d'analyse : interventions correctives, collectives et individuelles



3.2.3. Construction de la grille d'analyse thématique des sources d'influence et de connaissances déclarées par les DA

La grille thématique⁸ reprend, en police noire, les différentes catégories et sous catégories des sources d'influence et de connaissances proposées dans la grille de Coen et al. (2023), utilisée pour relever les sources d'influence auprès des enseignants débutants. Les travaux de Vause (2009), de Huberman (1983) et de Gauthier (2019) ainsi que les textes légaux en vigueur en FW-B ont également contribué à l'élaboration de cette grille, tout comme les entretiens puisque la démarche de construction est itérative. Des catégories ont été modifiées ou ajoutées pour mieux correspondre au rôle du DA et aux déclarations. Celles-ci apparaissent en police italique grisée. Toutes les sous-catégories rencontrent les mêmes critères de scientificité exposés en page 24.

Par ordre de lecture des catégories de la grille (voir schéma en figure 4), l'item « entourage relationnel » listé par Coen et al. (soumis) a été modifié en « soutien relationnel » pour différencier une demande d'aide adressée à son entourage extérieur à l'école d'une consultation de son entourage professionnel à l'école. Pour ce qui est de la catégorie liée à l'expérience, les items « vécu et fonction antérieure » et « fonction de DA dans autres écoles » ont été ajoutés pour différencier une expérience acquise en tant que DA d'une expérience acquise dans d'autres fonctions. Le type de formation est davantage développé : formation initiale, continue ou personnelle, liée au brevet du DA ou au groupe de travail en district (cellule de travail des directions, lesquelles se réunissent par zones territoriales). La grille permet de coder si des écrits, scientifiques ou non, ont été consultés et de faire référence à l'utilisation de connaissances institutionnelles, qu'elles soient promulguées par la FW-B, instituées dans l'école par le ROI ou par la culture de l'école ou qu'elles soient relatives à des consignes hiérarchiques. Une catégorie englobe les sources « oubliées » et la dernière, « autres sources », est codée lorsque le déclarant mentionne une source peu référencée voire unique.

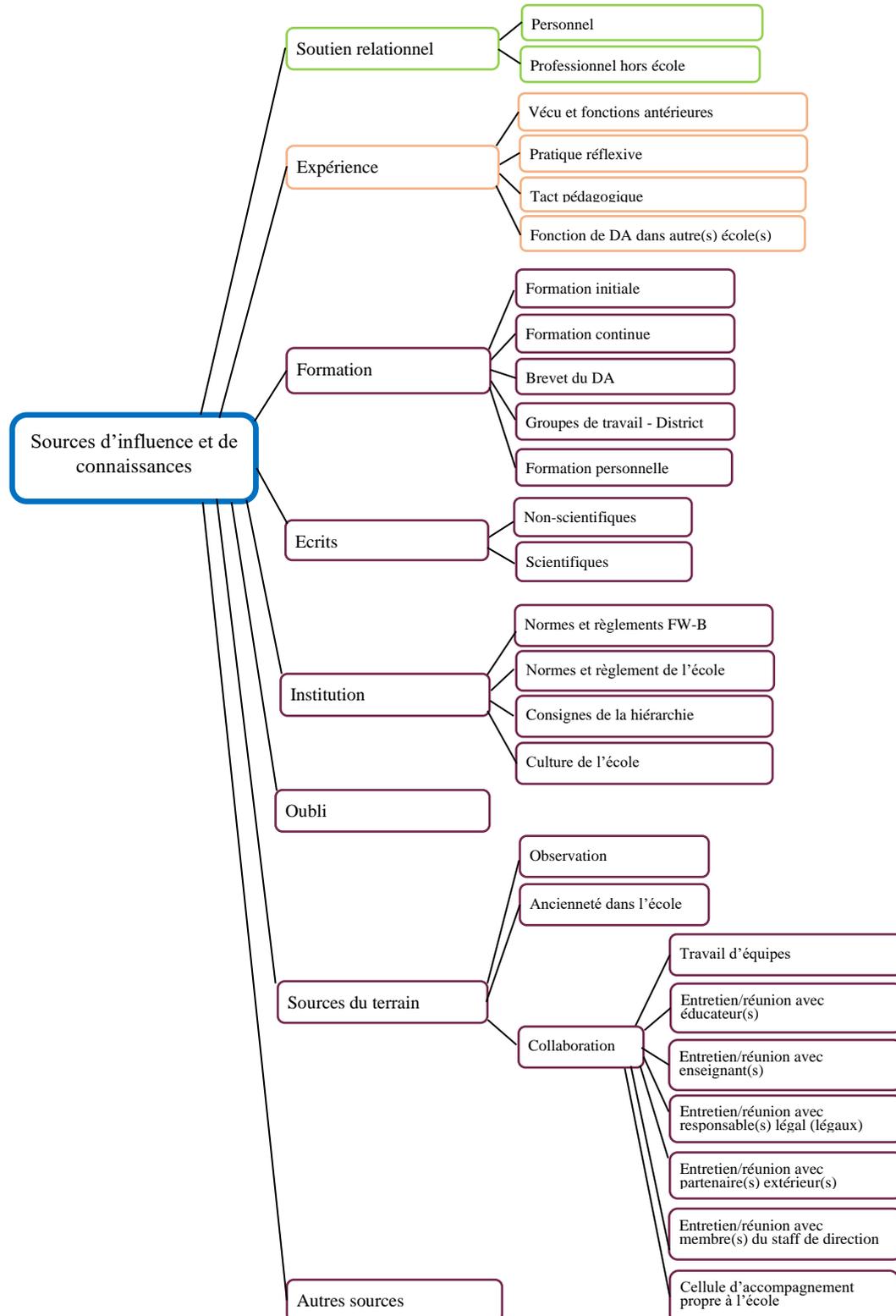
Les entretiens ont révélé une catégorie qui n'est pas prévue pour l'enseignant et qui correspond au caractère collaboratif de la fonction du DA. Il s'agit des sources récoltées sur le terrain qui permettent au DA de mieux discerner les enjeux et de mieux comprendre

⁸ Voir Annexe 4 : Grilles d'analyse thématique des sources d'influence et de connaissances déclarées par les DA : catégories et définitions opérationnelles

une situation relative à un ou des élèves avant de prendre une décision. En sous-catégories apparaît d'abord « l'observation », pendant laquelle le DA récolte lui-même des données.

Figure 4

Schéma de la grille d'analyse thématique des sources d'influence et de connaissances déclarées par les DA



Vient ensuite l'ancienneté dans l'école. Celle-ci confère au DA une connaissance spécifique et approfondie des acteurs et des fonctionnements de l'école dans laquelle il se trouve. Elle est à distinguer de l'expérience acquise dans d'autres écoles, laquelle est transposable d'une école à l'autre. La troisième sous-catégorie des sources du terrain rend compte de la collaboration par un travail d'équipe ou lors d'entretiens ou de réunions avec les différents acteurs de l'école (éducateurs, enseignants, responsables légaux, membres du staff, conseil de classe, cellule d'accompagnement, partenaires extérieurs). L'entretien consiste en une rencontre singulière ou en petit groupe. La réunion renvoie à un groupe de discussion programmé dans les écoles en équipe : l'équipe des éducateurs et le DA, le staff de direction dont le DA fait partie et le conseil de classe qui concerne une classe d'élèves et englobe l'éducateur, les enseignants, le CPMS et la direction.

Le corpus recueilli a permis l'analyse thématique des interventions et des sources déclarées des DA. Les résultats sont présentés dans le chapitre qui suit.

4. Analyse des résultats

Pour ce qui concerne la question de recherche 1, les résultats de l'enquête montrent que tous les DA déclarent mettre en œuvre des interventions préventives/correctives et collectives/individuelles, ce qui correspond aux deux variables définies dans la méthodologie. Leurs utilisations et répartitions sont présentées au point 4.1. Les analyses plus précises des interventions figurent respectivement aux points 4.2. et 4.3.

Pour ce qui concerne la question de recherche 2, les DA déclarent majoritairement des interventions reconnues efficaces. Toutefois, toutes les interventions de ce type listées dans la grille thématique n'ont pas été déclarées par les DA. Les interventions correctives déclarées sont plus nombreuses (64 %) que les interventions préventives (36 %). Cette proportion ne correspond pas à une gestion efficace des comportements des élèves. Ce constat sera nuancé dans la discussion qui suit cette analyse, au regard de la fonction du DA dans le contexte macro-école. Par ailleurs, parmi toutes les interventions correctives déclarées par les DA (N= 176), 72 % (N=126) sont reconnues efficaces contre 28 % (N=50) d'interventions correctives non recommandées selon la littérature scientifique.

Enfin, pour ce qui est de la question de recherche 3, les résultats montrent que les DA déclarent utiliser des sources d'influence et de connaissance au plus proche d'eux et de leur fonction. Leurs sources sont principalement issues du terrain (48 %), suivies par

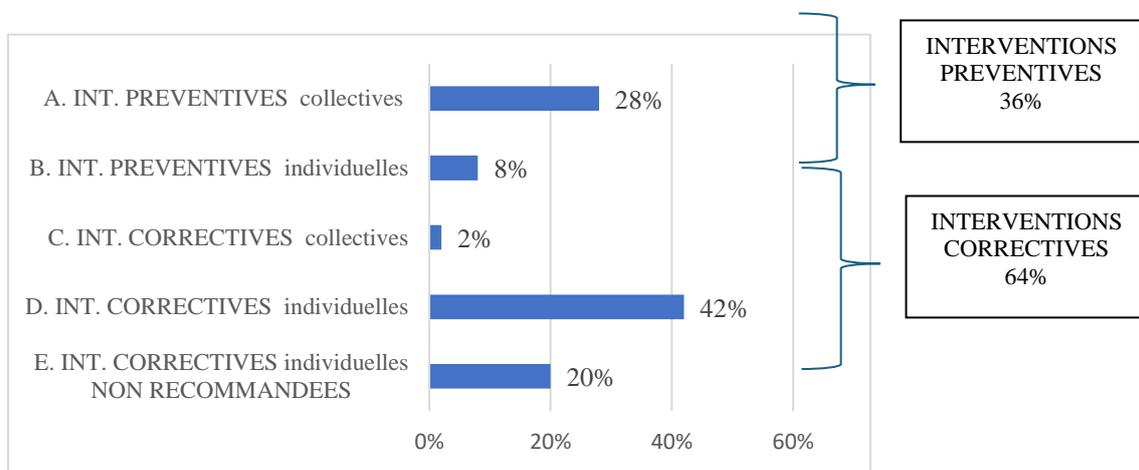
celles tirées de leur expérience professionnelle (19 %) et, ensuite, celles issues des normes institutionnelles sur lesquelles ils s'appuient (18 %). La répartition des sources déclarées et l'analyse plus précise de ces sources sont développées au point 4.4.

4.1. Répartitions des interventions listées et déclarées selon les deux variables préventives/correctives et collectives/individuelles

Si l'on s'en réfère aux nombres d'unités codées et pour ce qui est de la variable préventive/corrective, la figure 5 et le tableau 4 révèlent que les DA déclarent 36 % d'interventions préventives reconnues efficaces (N=90) contre 64 % d'interventions correctives (N=161). Parmi ces interventions correctives, la grille de codage propose des interventions reconnues efficaces et des interventions non recommandées. Les DA déclarent agir à concurrence de 42 % d'interventions correctives individuelles efficaces (N=105) et 20 % d'interventions correctives individuelles non recommandées (N= 50).

Figure 5

Répartition et pourcentages des unités codées en fonction des deux variables préventives/correctives et collectives /individuelles



Pour ce qui est de la variable collective/individuelle, l'analyse thématique révèle que le caractère préventif des interventions déclarées est davantage collectif (28 % et N=69) qu'individuel (8 % et N=21), comme le souligne le DA10 : « Oui, mais le collectif, honnêtement, c'est très rare ». Les interventions correctives déclarées sont largement individuelles, avec 62 % (N=155) contre 2 % d'interventions collectives (N=6).

Tableau 4

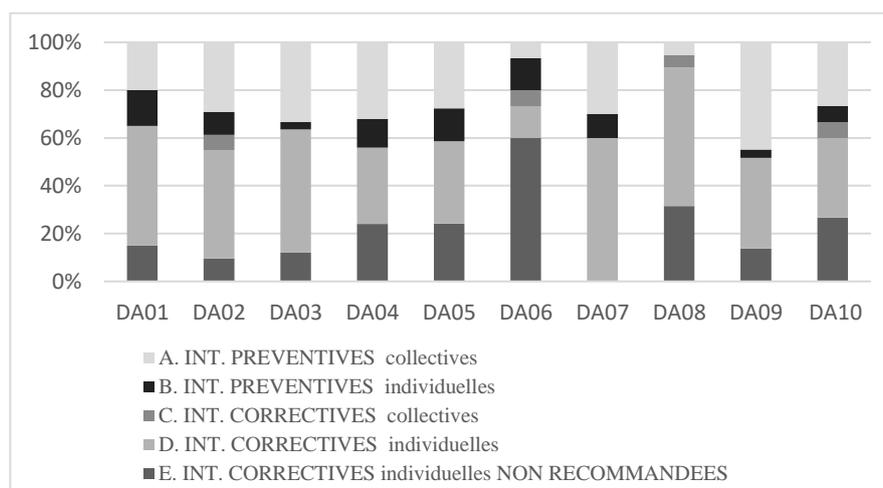
Nombre d'unités codées et pourcentages relatifs aux types d'interventions déclarées selon les deux variables ciblées (N=251)

Types d'interventions		Préventives	Correctives	Total	
Collectives efficaces		A 69 (28)	C 6 (2)	75 (30)	Nombre d'unités codées (% relatif au nombre d'unités codées)
Individuelles	Efficaces	B 21 (8)	D 105 (42)	126 (50)	Nombre d'unités codées (% relatif au nombre d'unités codées)
	Non recommandées	-	E 50 (20)	50 (20)	Nombre d'unités codées (% relatif au nombre d'unités codées)
Total		90 (36)	161 (64)	251 (100)	Nombre d'unités codées (% relatif au nombre d'unités codées)

Si l'on s'en réfère aux interventions déclarées par chaque DA et aux occurrences, comme le montre la figure 6, la distribution des interventions peut varier d'un DA à l'autre. Les DA6 et DA8 interviennent très peu de manière préventive/collective et davantage de manière corrective/individuelle. Le DA8 n'a pas déclaré d'intervention préventive. Selon lui, il est impossible d'organiser dans son école des activités qui développent chez l'élève des compétences psychosociales. Il explique que ces activités sont considérées comme une perte de temps au sein de l'établissement car la culture de l'école vise la réussite des élèves uniquement à travers leurs résultats. Le DA6 intervient deux à trois fois plus de manière corrective non-recommandée que ses collègues.

Figure 6

Répartition des interventions déclarées préventives/correctives et collectives/individuelles pour chaque DA



D'autre part, la grille thématique porte à 22 le nombre d'interventions préventives efficaces et à 26 le nombre d'interventions correctives efficaces (voir tableau 5). Le

corpus a permis de coder 14 interventions préventives efficaces et 13 interventions correctives efficaces.

Tableau 5

Nombres d'interventions listées dans le grille thématique et codées en fonction des deux variables

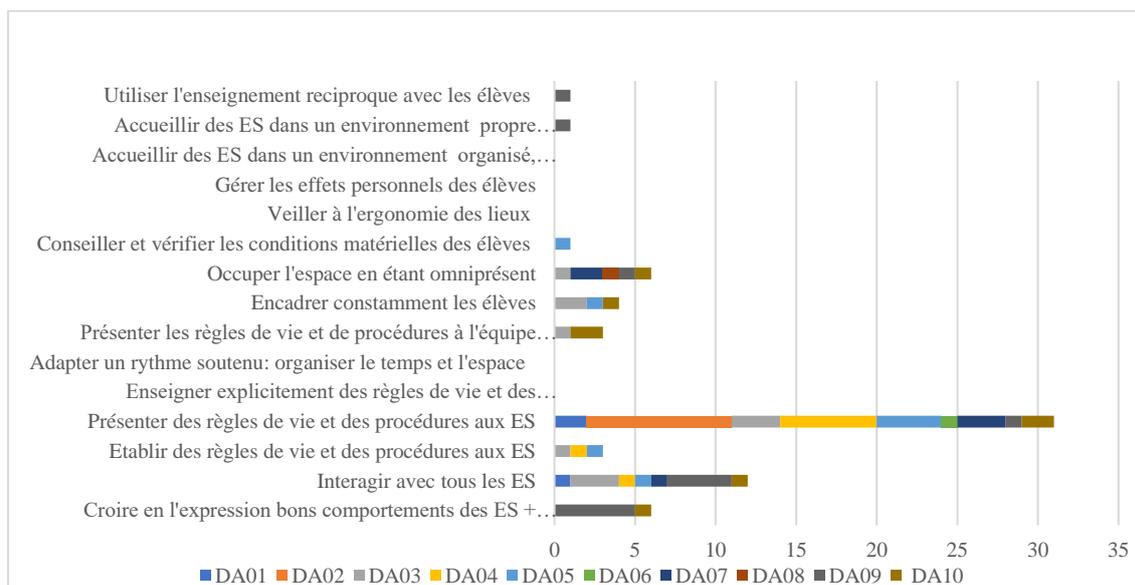
Nombres d'interventions par rapport à la grille	Préventives codées (Préventives listées)	Correctives codées (Correctives listées)
Collectives	10 (15)	1 (9)
Individuelles	4 (7)	5 (8) écarts de conduite mineurs
		7 (7) écarts de conduite majeurs
Total	14 (22)	13 (26)

4.2. Analyse des interventions préventives déclarées

Au niveau collectif, la figure 7 présente la répartition des interventions déclarées en fonction des DA et les interventions préventives reconnues efficaces non utilisées.

Figure 7

Rapports d'occurrences des interventions préventives collectives déclarées en fonction de chaque DA



L'intervention préventive « présenter les règles de vie et les procédures » est la plus citée (N=31) et a été mentionnée par 9 DA. Cependant, pour 5 DA, elle ne concerne que les élèves de 1^{ère} année à la rentrée scolaire. 1 DA élargit cette intervention préventive aux élèves de 2^{ème} année, sous forme de rappel et 3 DA expliquent qu'il s'agit d'un rappel des règles pour tous les élèves de l'école à la rentrée scolaire. Deux d'entre eux insistent sur l'importance de « présenter les règles de vie et les procédures à l'équipe éducative » lors

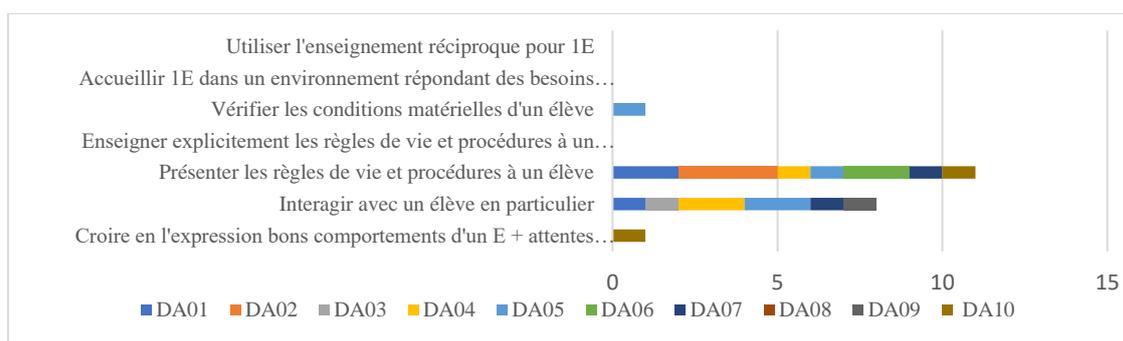
de leur présentation des règles aux élèves, pour donner l'image d'une équipe soudée, comme le précise le DA10 : « Cela se fait en présence des éducateurs et des professeurs qui ont la charge de ces classes, à ce moment-là, évidemment on prend aussi tous les autres professeurs. Comme ça, ça fait un petit rappel pour tout le monde et aussi ça permet aux élèves de voir qu'on travaille tous dans le même sens ». Le DA1 mentionne cette intervention, sans pour autant être certain que les règles sont bien présentées, comme l'indique son commentaire : « En début d'année, à la rentrée, le règlement d'ordre intérieur est distribué avec les autres éléments administratifs en même temps que le journal de classe et que le carnet d'avis, et donc généralement, il est parcouru avec les titulaires ou les personnes accueillant les élèves dans les différents niveaux de classe ». Vient ensuite, en deuxième position, l'intervention « interagir avec tous les élèves » (N=12), citée par 7 DA sur 10, avec des occurrences de 3 et 4, respectivement pour les DA3 et le DA9. « Occuper l'espace en étant omniprésent » (N= 6, pour 5 DA) arrive en troisième position. Le DA10 l'exprime avec ces mots : « Je me balade en début de journée, sur le temps de midi, dans les couloirs, un peu à tout moment, mais ce n'est pas fixé dans le temps ni dans l'horaire noir sur blanc ». L'intervention préventive « encadrer constamment les élèves » apparaît dans une moindre mesure (N=4, pour 3 DA), notamment chez le DA3, qui explique : « C'est aussi un travail d'avoir le même discours. Et à partir du moment où on a le même discours, je pense qu'on peut y arriver ». Les cinq interventions suivantes n'ont pas été citées : « accueillir des élèves dans un environnement organisé, équipé, agencé », « gérer les effets personnels des élèves », « veiller à l'ergonomie des lieux », « adapter un rythme soutenu : organiser le temps et l'espace » et « enseigner explicitement les règles de vie et les procédures aux élèves ». Bien que codées six fois, certaines interventions préventives ne sont attribuées qu'à 2 DA. C'est le cas de l'intervention « croire en l'expression de bons comportements et entretenir des attentes élevées à l'égard des élèves », laquelle se manifeste à travers ces mots du DA9 : « le comportement ce n'est pas que du négatif, ça peut être du positif ». L'intervention « faire usage de l'enseignement réciproque » (N=2) a été mentionnée par 2 DA, lesquels déclarent utiliser les délégués d'élèves pour expliquer des comportements attendus, comme le tri des déchets ou déclarent passer par des élèves du professionnel mieux à même d'expliquer des règles de sécurité dans un atelier accueillant des élèves du général. L'intervention « accueillir les élèves dans un environnement propre et répondant aux besoins fondamentaux » n'a été mentionnée que par le DA7, sous ces propos : « autre chose à laquelle on fait super attention à l'école, c'est la propreté, l'entretien des locaux,

des locaux non dégradés, parce que je suis désolée, la crasse amène la crasse, la dégradation amène la dégradation. Les bancs sont nickel, enfin tout est nickel ». Sur 15 interventions préventives collectives, 5 n'ont pas été mentionnées, à savoir : « enseigner explicitement les règles de vie et les procédures », « adapter un rythme soutenu », « veiller à l'ergonomie des lieux », « gérer les effets personnels des élèves » et « accueillir les élèves dans un environnement organisé, équipé et agencé ».

Au niveau individuel, l'intervention préventive la plus déclarée reste « présenter les règles de vie et les procédures », à l'image de son équivalent préventif collectif à la rentrée scolaire. Mais, cette fois, cette intervention s'applique à un nouvel élève inscrit dans l'école en cours d'année, avec 11 occurrences pour 7 DA (voir figure 8). S'ensuit l'intervention « interagir avec un élève en particulier », avec 8 occurrences pour 6 DA, dont un commentaire du DA7 : « on va s'asseoir à côté de l'élève et on discute, je pense à la rentrée scolaire, une petite ou un petit qui est assis tout seul, on va vers lui, c'est vraiment de l'attention portée à un enfant ». Le DA9 mentionne quant à lui que : « tous les matins, c'est bonjour, bonjour, bonjour, je dis je ne sais combien de fois bonjour ». Sur 7 interventions préventives individuelles, 3 n'ont pas été mentionnées : « enseigner explicitement les règles de vie et les procédures à un élève », « accueillir l'élève dans un environnement répondant aux besoins spécifiques ou fondamentaux » et « utiliser l'enseignement réciproque pour aider un élève ».

Figure 8

Rapports d'occurrences des interventions préventives individuelles déclarées en fonction de chaque DA



4.3. Analyse des interventions correctives déclarées

Au niveau collectif, peu de DA déclarent des interventions correctives (2 % pour N=6). 4 DA expliquent qu'il s'agit d'interventions en classe avec un rappel des règles, associées à l'intervention « réenseigner les comportements attendus aux élèves », suivies

d'interventions individualisées sanctionnant au besoin les élèves. Les 10 DA déclarent ne jamais procéder à la sanction collective de toute une classe, considérée comme insensée par le DA8 : « je suis contre les sanctions collectives parce que les élèves qui sont corrects, je ne vois pas l'intérêt de les sanctionner ». C'est la raison pour laquelle il n'y a pas de données pour les interventions correctives collectives non recommandées. Sur 9 interventions correctives collectives, 5 n'ont pas été mentionnées, à savoir : « contrôler par la proximité », « donner des directives non verbales », « ignorer intentionnellement des élèves et renforcer de manière différenciée », « offrir un choix aux élèves », « recourir aux conséquences formatives liées logiquement aux comportements négatifs d'un élève » et « faire comparer les comportements des élèves aux bons comportements des autres élèves ».

Au niveau individuel, les DA déclarent pratiquer davantage d'interventions correctives efficaces que non recommandées, à l'exception du DA6. 9 DA déclarent des interventions correctives non recommandées (N=50), un seul DA a systématiquement mentionné une sanction éducative et réflexive, raison pour laquelle aucune intervention corrective non recommandée n'a été codée pour lui.

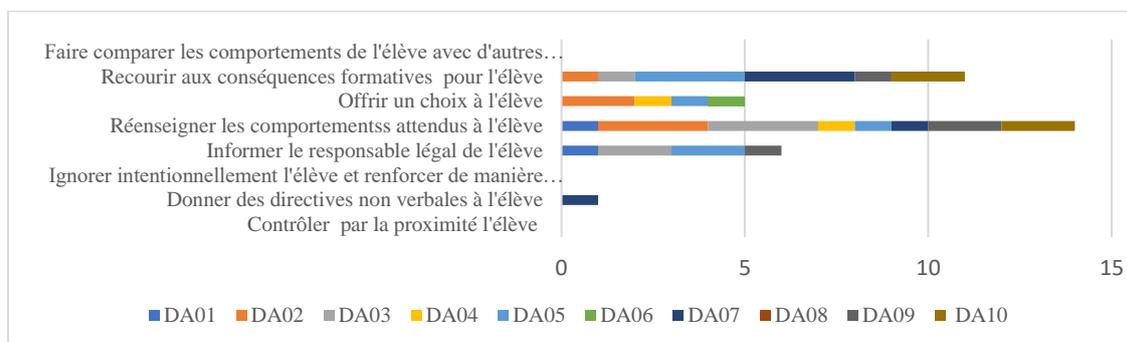
Parmi les interventions efficaces déclarées pour gérer les écarts de conduite mineurs, 4 présentent plus d'occurrences (voir figure 9). Il s'agit, par ordre décroissant d'occurrences, des interventions suivantes :

- « réenseigner les comportements attendus » (N=14, pour 8 DA), que le DA2 exprime avec ces mots : « C'est en tout cas dans un premier temps, m'assurer que c'est bien compris et d'essayer de les aider à faire comprendre quand un comportement est problématique par rapport à d'autres élèves » ;
- « recourir aux conséquences formatives » (N= 11, pour 6 DA), comme illustré par ces mots du DA10 : « en amenant l'élève à avoir une réflexion puisqu'il est calme, lorsque je le rencontre, donc à une réflexion sur la façon dont il aurait pu réagir pour éviter en tout cas cet écart de comportement »
- « informer le responsable légal » (N=6, pour 4 DA).
- « offrir un choix à l'élève », laquelle peut placer ce dernier dans une forme de sursis temporel, comme l'explique le DA2 : « Il m'arrive aussi parfois de faire des sortes de sursis, c'est à dire que je dis ceci à l'élève : « j'ai regardé ton journal de classe,

tu as beaucoup de notes, si d'ici deux semaines, il y a une note en plus, tu auras deux heures de retenue ».

Figure 9

Rapports d'occurrences des interventions correctives individuelles efficaces et déclarées pour les écarts de conduite mineurs en fonction de chaque DA



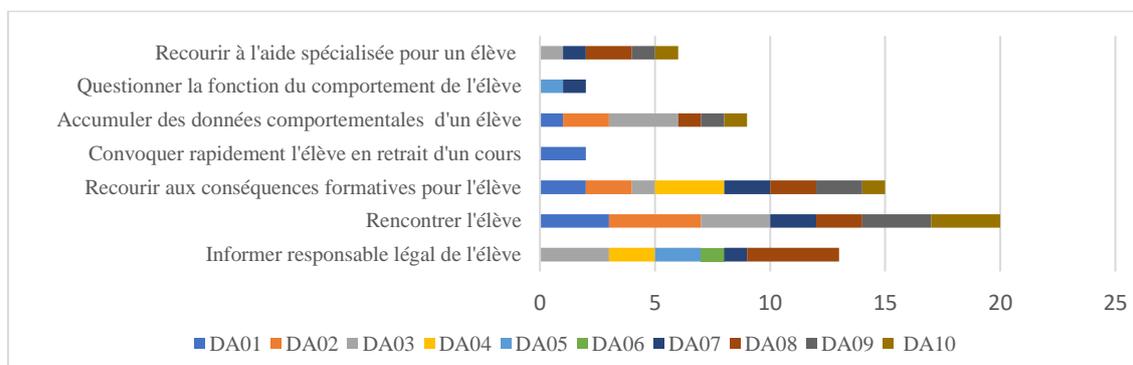
Parmi les interventions correctives efficaces pour gérer les écarts de conduite majeurs, 3 présentent plus d'occurrences (figure 10). La plus citée est « la rencontre avec l'élève » (N= 20, pour 7 DA), comme l'évoque le DA10 : « dès que j'ai un rapport, je reçois systématiquement l'élève, même si le temps me manque, je reçois quand même l'élève, malgré tout, parce que parfois, on met le doigt sur certaines choses, des problèmes familiaux, ... ». Viennent ensuite, par ordre décroissant : (1) « recourir aux conséquences formatives » (N=15, pour 8 DA), illustrée par cet exemple cité par le DA7 : « Il faut arriver à un terrain d'entente et faire en sorte qu'à l'avenir les choses soient plus cohérentes et plus en accord avec ce qu'on attend, nous, du cadre. J'ai eu un élève qui a collé des étiquettes partout dans l'école pour vendre des trucs. Il a eu 2 h de retenue pour aller décoller les étiquettes » et (2) « informer le responsable légal » (N= 13, pour 6 DA) quand, par exemple, l'élève accumule les écarts de conduite et que le DA3 lui dit : « depuis cette semaine, c'est la 3^e fois que je te vois dans mon bureau, je vais convoquer tes parents ».

Les interventions telles que « recourir à l'aide spécialisée », principalement celle du CPMS attaché à l'école (N=6, pour 5 DA), « accumuler des données comportementales » (N=3, pour 2 DA) et « questionner la fonction du comportement » (N=2, pour 2 DA) restent minoritaires. Trois interventions n'ont pas été mentionnées et sont relatives aux écarts de conduite mineurs, à savoir : « contrôler par la proximité », « ignorer intentionnellement des élèves et renforcer de manière différenciée », et « faire comparer

les comportements des élèves aux bons comportements des autres élèves ». Il est à noter que ces 3 interventions n'ont elles aussi pas été mentionnées au niveau collectif.

Figure 10

Rapports d'occurrences des interventions correctives individuelles efficaces et déclarées pour les écarts de conduite majeurs en fonction de chaque DA



Parmi les interventions correctives non recommandées, l'exemple du DA6 illustre le caractère systématique et contrariant d'une sanction : « une suppression des licenciements, qui génère le fait de devoir rester jusqu'au bout des cours et même parfois si les autres élèves de la classe finissent 2 h plus tôt, ça, ça les contrarie ». Parfois et malgré le travail avec l'élève et les équipes, l'exclusion définitive reste l'ultime sanction, comme l'exprime avec regret le DA3 : « Il faut savoir qu'on a une tartine (ndla : de faits notifiés et de suivis) dont l'élève fait l'objet parce qu'on a essayé de prendre toutes les portes, mais à un moment donné, c'est malheureux, on n'a pas d'autre choix. Les parents sont souvent tristes et disent que l'école a tout fait mais l'enfant, lui, ne veut pas comprendre ».

4.4. Analyse des sources déclarées par les DA

Quatre types de sources déclarées prédominent (voir figure 11 et tableau 6). Les sources les plus utilisées sont celles du terrain (48 %, N= 83, pour 9 DA), suivies des sources liées à l'expérience (19 %, N= 33, pour 9 DA), des sources institutionnelles auxquelles tous les DA interviewés font référence (18 %, N= 31, pour 10 DA) et, enfin, des sources apprises en formation (11 %, N= 20, pour 9 DA). En revanche, aucun DA n'a déclaré consulter des écrits, qu'ils soient scientifiques ou non, pour valider ses interventions.

Figure 11

Proportions des différents types de catégorie de sources déclarées par les DA

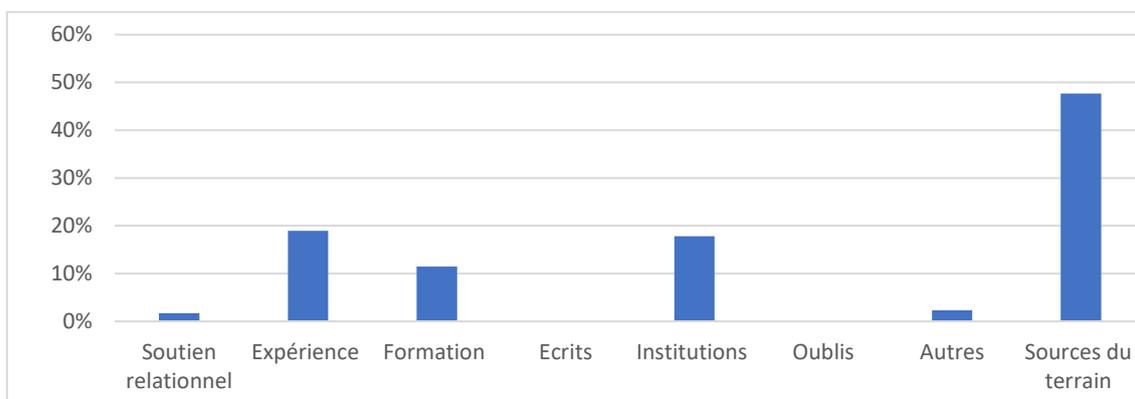


Tableau 6

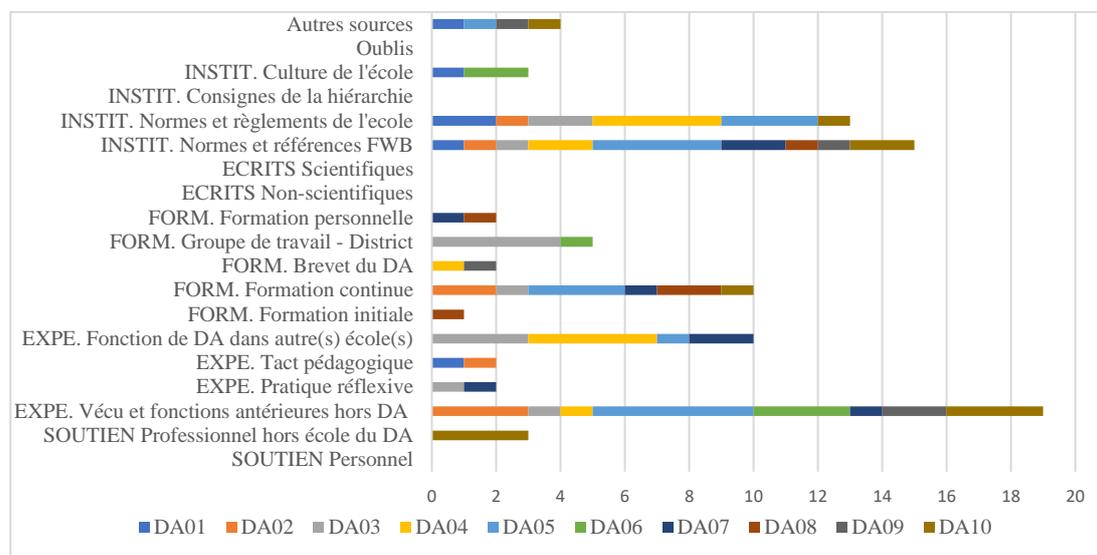
Nombres de DA déclarants et d'unités codées des différents types de sources déclarées et leurs proportions

Sources	Nombre de DA déclarants	Nombre d'unités codées (=N)	% relatif au nombre d'unités codées
Soutien relationnel	1	3	2
Expérience	9	33	19
Formation	9	20	11
Ecrits	0	0	0
Institutions	10	31	18
Oublis	0	0	0
Autres	4	4	2
Sources du terrain	9	83	48
Total	S.O.	174	100

La figure 12 présente les rapports d'occurrences des sources déclarées par les DA, à l'exception de celles du terrain. Les cinq sources déclarées les plus utilisées sont, dans l'ordre décroissant : « le vécu et fonctions antérieures hors DA » (N=19, pour 8 DA), « les normes et règlements de la FW-B » (N=15, pour 9 DA), « les normes et règlements de l'école » (N=13, pour 6 DA), « l'ancienneté du DA dans une ou plusieurs autres écoles » et « la formation continue » (N= 10, pour 6 DA).

Figure 12

Rapports d'occurrences des sources déclarées (hors celles du terrain) en fonction de chaque DA



Dans la catégorie des sources institutionnelles, les sources FW-B sont légèrement plus déclarées que celles propres à l'école. Les références légales les plus citées sont la gradation des sanctions et le règlement d'ordre intérieur⁹. Viennent ensuite les sources suivantes : « la fonction de DA dans une autre école », « le groupe de travail et de district », « la pratique réflexive », « le tact pédagogique » et « la formation personnelle », citées par 2 DA (N=2 pour chacune des sources). « Le brevet » et « la formation initiale » ont été citées une seule fois (N=1 pour chacune des sources), tout comme « le soutien relationnel professionnel hors école du DA », citée par 1 DA déclarant éprouver des difficultés liées à sa désignation récente dans la fonction (un an d'ancienneté). Quatre sources « autres » ont été mentionnées par 4 DA, dont le tempérament, le cœur et l'apport de l'expertise d'organismes extérieurs.

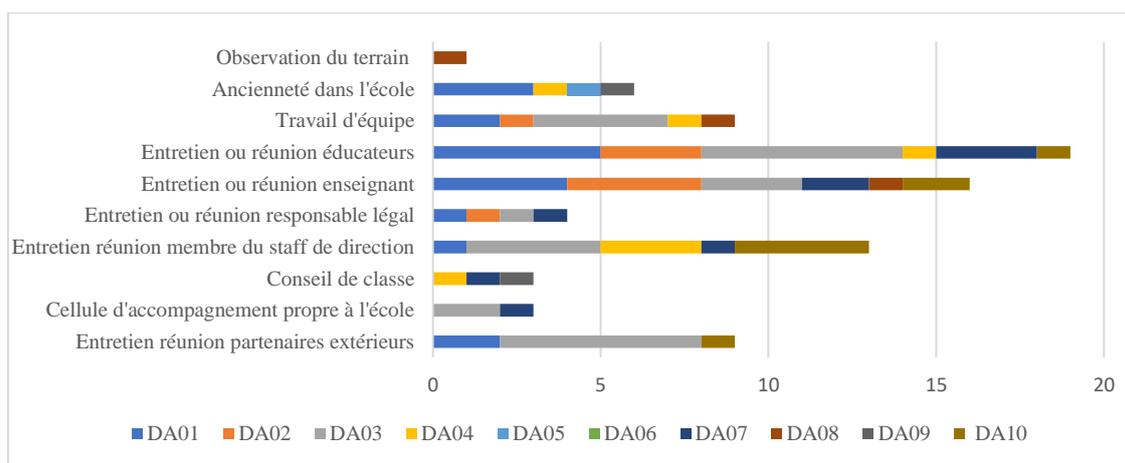
Les sources du terrain déclarées par les DA (voir figure 13) atteignent une moyenne de 7.17 occurrences par DA. Les sources liées à la consultation des acteurs de l'école sont largement utilisées et représentent 92 % des sources du terrain (N= 76, pour 8 DA). Le DA3 (N= 26) et le DA1 (N=18) déclarent consulter davantage les acteurs de l'école que leurs autres collègues. A l'opposé, les DA5 et DA6 ne déclarent pas procéder à des consultations. Par ordre décroissant, le DA en général collabore davantage avec les éducateurs (N= 19, pour 6 DA), suivis des enseignants (N=16 pour 6 DA) et d'un membre

⁹ Voir sources institutionnelles du DA, page 21.

du staff de direction (N=13, pour 5 DA). Le travail d'équipe au sens général est mentionné (N=9), tout comme les réunions avec les partenaires extérieurs (N= 9, pour 3 DA) dont, bien souvent, le CPMS. « L'ancienneté du DA dans l'école » et la connaissance des fonctionnements que celle-ci induit restent un atout important pour agir (N= 6, pour 4 DA), particulièrement pour le DA1 (N=3).

Figure 13

Rapports d'occurrences des sources du terrain déclarées en fonction de chaque DA



Comme l'illustrent les quelques commentaires ci-après, les DA consultent beaucoup avant de prendre des décisions et d'intervenir. Le DA3 s'interroge : « j'analyse la situation avec les personnes qui sont venues et donc, à partir de là, dans le comportement, j'analyse ce qui se passe ». Le DA4 consulte lorsque le dossier est compliqué : « quand ce sont des cas plus importants ou plus sensibles, à ce moment-là, on se réunit et on en discute tous ensemble ». Le DA2 jauge l'appui parental : « je téléphone aux parents et je vois un petit peu ce qu'on a comme soutien de la part des parents. Ça aussi ça compte quand même pas mal pour savoir quoi faire ». Le DA4 s'informe : « les professeurs nous ont demandé un conseil de classe extraordinaire, ce qu'on a fait et là on a pointé les élèves qui posent des problèmes et qui perturbent les cours ». Le DA10 investigate sur les comportements d'un élève : « ça arrive souvent, un entretien avec le professeur qui a remarqué l'écart de comportement et puis je vois un petit peu si ça se passe tout le temps au même cours ou si c'est quelque chose qui est commun à tous les cours ».

L'ensemble de ces résultats est discuté ci-après, au regard de la littérature scientifique et du contexte systémique et particulier du DA. Des perspectives de recherches et des

recommandations sont également avancées afin de développer le professionnalisme des DA dans leur fonction et leur rôle interrelationnel.

5. Discussion des résultats, perspectives et limites

A l'analyse des résultats, quatre constats peuvent être dressés. Le premier est relatif aux interventions préventives peu déclarées. Le deuxième aborde l'importance de faire connaître et de pratiquer les interventions correctives efficaces. Le troisième montre qu'une transposition des interventions reconnues efficaces est possible depuis une gestion micro-classe vers une gestion macro-école, avec des considérations à prendre en compte. Le quatrième traite des sources déclarées par les DA et de l'importance, pour ceux-ci, de sortir du cadre de leur l'école et d'être formés aux pratiques efficaces. Chacun de ces constats est suivi de recommandations et de perspectives. Le dernier point de ce chapitre traite des limites du présent travail.

5.1. Des interventions préventives peu déclarées à privilégier

Les résultats montrent que les DA déclarent davantage utiliser des interventions correctives efficaces que préventives. Cela ne correspond pas à une gestion globale efficace, laquelle développe davantage des stratégies préventives (Bissonnette et al., 2016 ; Bocquillon, 2020 ; Gaudreau, 2017 ; Prairat, 1999 ; Van Camp et al., 2020).

Par sa fonction, le DA arrive en seconde ligne, c'est-à-dire après les premières interventions infructueuses tentées par les enseignants et/ou les éducateurs. C'est ce que relate le DA1 : « Moi, je viens généralement en 2^e ligne et j'aide à intervenir sur des problèmes disciplinaires ou sur des aspects relationnels » ou encore le DA6, qui explique la difficulté d'agir en prévention quand les interventions en amont n'ont pas mis fin aux transgressions : « Ce n'est pas si simple, en tout cas à mon niveau, à mon échelle, de travailler en prévention, parce que vous êtes en 2^e ligne, inmanquablement, on a un peu l'impression qu'on est là pour réagir. On est un peu comme des pompiers de service ». Dans ce contexte, il s'agit bien souvent d'écarts de conduite mineurs qui deviennent majeurs par leur récurrence et que la direction doit alors prendre en charge (Bissonnette et al., 2016). En ce sens, les DA répondent à leur mission. Ces situations peuvent cependant les pousser à répondre aux sollicitations des plaignants par la sanction, sans même qu'ils songent un instant au panel d'interventions efficaces préventives qu'ils

pourraient mettre en œuvre, seuls ou avec les équipes, avant que les écarts de conduite se produisent.

Presque institutionnalisée au regard des occurrences, l'intervention « l'explication des règles et des procédures aux élèves » à la rentrée, de nature préventive collective, correspond à un survol de consignes et du ROI, ce qui est déjà une bonne chose car expliquer, c'est prévenir. Mais au regard de la littérature scientifique, cela n'est pas suffisant. D'une part, il n'y a pas d'enseignement structuré et explicite des comportements attendus ni de rappels préventifs (Bissonnette et al., 2016 ; Bocquillon et al., 2024). Par ailleurs, très peu de déclarations permettent de s'assurer que les membres du personnel connaissent et communiquent efficacement les comportements attendus aux élèves. Ces stratégies devraient être davantage connues et pratiquées pour développer une gestion comportementale cohérente et efficace (Bissonnette et al., 2016 ; Bonnefond, 2008).

L'intervention « explication des règles et des procédures » semble occulter les autres interventions préventives possibles, d'ordre relationnel, environnemental et organisationnel. Toutefois, des DA mentionnent une attention portée aux élèves, une omniprésence physique, un encadrement constant et des interactions nombreuses, qu'elles soient collectives ou individuelles. Dans les déclarations, l'accueil des élèves dans un climat bienveillant et de soutien reste primordial et se traduit par ces gestes qui, au quotidien, construisent une relation positive, attentionnée et de confiance, d'autant plus essentielle pour les élèves présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. A la lecture de la littérature scientifique, toutes ces interventions sont à encourager (Beaudoin & Nadeau, 2020 ; Rhodes & Long, 2019 ; Rousseau et al., 2009). Peu d'interventions matérielles et organisationnelles sont mentionnées, alors que les conditions physiques d'accueil méritent un questionnement et des mesures préventives réfléchies en amont et nécessitent une maintenance quotidienne pour garder un environnement agréable, propre et propice aux apprentissages (Debarbieux et al., 2012).

Vus sous le prisme de la prévention, les écarts de conduite deviennent des révélateurs de dysfonctionnements et une opportunité de réflexion et d'analyse pour le DA, les équipes et la direction. Il s'agit alors de penser l'action et le changement au sens de Bouvier (2007), de manière à réduire le nombre d'écarts de conduite. A cet égard, le modèle du SCP peut aussi aider le DA à changer de paradigme, par le développement d'une vision positive de la gestion comportementale (Bouffart, 2011 ; Doré-Côté, 2007). Ainsi, plutôt

que d'être placé au cœur d'un bureau des pleurs et des plaintes (Barthélémy, 2014) où percole tout ce qui ne fonctionne pas, le DA pourrait apprécier tout ce qui fonctionne bien, d'autant plus s'il mène des actions régulières de repositionnement (Bouvier, 2007).

5.2. Des interventions correctives efficaces à faire connaître et pratiquer

Les résultats indiquent que les interventions correctives collectives déclarées n'aboutissent pas à la sanction collective, ce qui correspond aux normes du droit et rend ce type d'intervention plus juste (Winkel, 2019). Selon ces résultats, les interventions correctives individuelles déclarées sont davantage efficaces que non recommandées. Les dix entretiens réalisés auprès des DA révèlent que leurs interventions correctives déclarées dépendent de leur personnalité et de leur logique. Ces interventions tendent à être davantage relationnelles chez les DA qui focalisent leurs actions sur la relation positive avec l'élève et l'accompagnement, alors qu'elles sont plus rationnelles et institutionnelles chez les DA attachés aux prescrits et à l'ordre, voire réactionnelles chez ceux qui entrent dans une logique de réponse à la demande de sanctions. Ce constat montre la nécessité d'une démarche réflexive au sujet du fonctionnement d'une école et de son DA (Dejean & Charlier, 2008) et rejoint les points de vue de Royal (2007) et de Condette (2013), lesquels portent une attention particulière à la personnalité du DA et aux tensions de rôles auxquelles celui-ci est confronté. Toutefois, l'école et les élèves ne peuvent pas être tributaires d'un DA trop autoritaire, avec toutes les conséquences négatives que cela entraîne sur le climat scolaire, le bien-être et l'accrochage des élèves. C'est pourquoi il est important que des balises et des valeurs sûres issues de la recherche puissent guider les DA. A cet égard, la diffusion des interventions correctives reconnues efficaces issues des travaux de Bissonnette et al. (2016), de Bocquillon et al. (2024) et de Gaudreau (2017), la pratique de la sanction éducative chère à Prairat (1999) et de la discipline positive développée en France (Martin & Sabaté, 2022) restent essentielles pour développer un climat positif, pour augmenter et croire en l'expression des bons comportements et pour limiter les pratiques coercitives.

5.3. Une transposition possible d'une gestion de classe vers une gestion d'école

L'originalité de ce mémoire porte sur la transposition des interventions reconnues efficaces de gestion comportementale d'un niveau micro à un niveau macro, à savoir depuis l'enseignant et sa classe d'une vingtaine d'élèves vers le DA et les équipes et leurs

plus de 600 élèves. Les résultats obtenus indiquent que les DA utilisent majoritairement les interventions efficaces listées, particulièrement celles préconisées pour gérer les écarts de conduite majeurs, ce qui en soi est logique et répond à une partie importante de leurs missions. Cependant, il semble que les DA devraient davantage être formés à toutes les interventions relevées par la recherche, qu'elles soient préventives et correctives, pour pouvoir les exploiter. Cette recherche révèle qu'une distinction est nécessaire entre les interventions de l'enseignant, isolé dans sa classe et celles du DA. En effet, outre le fait d'intervenir de manière collective ou individuelle selon les situations, le DA a davantage de latitudes que l'enseignant au niveau de ses actions. Il peut en effet agir à quatre niveaux : il peut agir seul dans son bureau, seul en dehors de son bureau et il peut missionner les équipes en concertation avec le Directeur et, enfin, il peut instaurer un esprit collaboratif. Il serait sans doute pertinent de définir des interventions préventives et correctives efficaces correspondant à chacune de ces quatre modalités d'action. Cela nécessite une réflexion sur la fonction du DA en tant qu'individu dans son école et en tant que professionnel, notamment pour développer chez lui des aptitudes relationnelles lui permettant de réaliser des entretiens et des médiations de qualité avec les acteurs de l'école (Barthélémy, 2014 ; Burdin, 2020 ; Héron, 2010).

Pour améliorer l'école, Dupriez (2010) conseille d'organiser des formations réflexives et collectives au départ des difficultés et des pratiques des agents. Ainsi, il serait intéressant d'organiser des formations au cours desquelles des DA seraient amenés à transposer dans leur fonction les interventions reconnues efficaces pour l'enseignant. Cet exercice leur permettrait d'interroger leurs actions et de prendre connaissance des pratiques reconnues efficaces pour les enseignants. Selon Bissonnette et al. (2016) et Bonnefond (2008), un tel exercice permet d'atteindre un niveau systémique cohérent et fédérateur autour d'une gestion collective et efficace des comportements des élèves. Des notions de management et de leadership partagé (Endrizzi & Thibert, 2012) pourraient aussi aider les DA à créer une dynamique cohérente autour de la thématique de la gestion efficace des comportements. Cela pourrait conduire l'école à la création d'un arbre décisionnel connu de tous et d'un règlement d'ordre intérieur adapté en conséquence, sous forme de comportements attendus et de contre-exemples ou d'interdits, pour mieux penser et agir la prévention ensemble (Bissonnette et al., 2016 ; Prairat, 1999). Ces démarches rejoignent le modèle du Soutien au Comportement Positif pratiqué dans des écoles des Etats-Unis et du Québec. Il serait d'ailleurs intéressant de recueillir les interventions

préventives et correctives déclarées auprès de DA québécois praticiens du SCP, pour poursuivre l'exercice de transposition de la gestion de classe vers la gestion d'école initié dans ce mémoire. Les enjeux sont importants et l'intérêt porté aux DA pourrait aussi leur faire valoir une forme de reconnaissance de leur métier (Héron, 2010).

5.4. Des sources d'influence et de connaissances en vase clos

Comme le soulignent Coen et al. (soumis), Huberman (1983) et Reverdy (2014), les DA déclarent utiliser des sources d'influence et de connaissances proches, pratiques et personnelles. Selon leurs déclarations, peu s'intéressent à ce qui est plus lointain ou impersonnel et aucun ne semble chercher des écrits, scientifiques ou non, pouvant les aider à améliorer la gestion comportementale. Les entretiens ont révélé que les DA utilisent fréquemment des sources de terrain recueillies auprès des acteurs de l'école. Cette démarche collaborative et d'ouverture est positive mais elle atteste encore un peu plus d'un fonctionnement en vase clos au sujet de ce qui se pratique et de ce qui est considéré comme efficace par les DA. Cela tend à montrer que le champ des connaissances et d'influences se limite à ce qu'il se passe dans l'école, à l'expérience, au hasard, à la chance ou pas de rencontrer, dans les équipes, des personnes de qualité et compétentes (formateurs, collègues, partenaires). Ces déclarations correspondent aussi au modèle « 70-20-10 » des sources de connaissances des cadres américains (Lombardo & Eichinger, 1996, cité par Savarieau & Guégan, 2017), c'est-à-dire 70 % d'expériences vécues, 20 % d'interventions sociales et 10 % d'apprentissage formel, bien que les interventions sociales avec les différents acteurs semblent influencer davantage les DA.

Dans leur fonction, les DA sont amenés à demeurer dans le cadre légal et à sanctionner de manière juste, proportionnée et non arbitraire (Bonfond, 2008 ; Winkel, 2019). Or, si les DA connaissent et utilisent les normes scolaires, comme le montrent les résultats de ce travail, ils sont très peu formés au droit civil et au droit pénal, lesquels prévalent. Les bases de ces droits, telles que les notions d'intention (recherchée par le DA2 lors de l'entretien avec l'élève), d'atteinte aux droits ou encore de circonstances aggravantes ou atténuantes, devraient faire partie intégrante de la formation des DA. Comme le souligne Thibodeau (2017), le DA et l'école restent un garde-fou essentiel pour les élèves et pour leurs parents. Des interventions judicieuses, d'abord préventives puis correctives et, surtout, la qualité des relations élèves-membres du personnel et DA permettent d'éviter bien des écueils, comme l'apparition de comportements déviantes ou délinquants (Giguère

et al., 2011). Lorsque de tels comportements sortent des murs de l'école et sont portés au civil devant le tribunal de la jeunesse, il est trop tard pour réagir.

Lors des entretiens, en réponse à la question concernant les sources d'influence et de connaissances qu'il valide, le DA1 a répondu : « il n'existe pas de manuel ». Et c'est tout à fait vrai. Alors que le DA doit veiller à gérer au mieux les comportements des élèves pour favoriser la réussite du plus grand nombre et installer un climat scolaire positif dans son école en respectant le prescrit disciplinaire, il ne lui est nullement indiqué comment il doit s'y prendre. Ces concepts sont promulgués dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence (FW-B, 2017) mais les aspects pratiques et techniques ne suivent pas. Ce constat dommageable est récurrent dans le monde de l'enseignement, où il apparaît, à tort, que l'enseignant aurait suffisamment de ressources pour trouver par lui-même et sur le tas ce qu'il y a lieu de faire (Gauthier et al., 2022). Dans ce contexte, combien de temps et d'essais-erreurs faudra-t-il au DA pour atteindre un sentiment d'efficacité personnelle et une expérience suffisante ? Un recueil de bonnes pratiques issues de la littérature et fondées sur les données probantes répondrait à ce manque de connaissances et pourrait être enrichi de travaux d'émergence réflexive de DA expérimentés et novices. Mis à la disposition et testé par les DA, un tel recueil pourrait aider les moins expérimentés à développer un sentiment de compétence plus rapidement. Il permettrait également aux DA plus expérimentés de confronter leurs pratiques à ce qui est recommandé et d'envisager des perspectives d'amélioration. Comme l'écrit Carmine (2000, p.10 cité par Gauthier et al., 2022, p. 86) en évoquant l'enseignement : « quand la profession aura recours à des méthodes scientifiques pour déterminer l'efficacité de ses procédés et assumera la responsabilité des résultats obtenus, alors là seulement, l'enseignement sera reconnu comme une profession parvenue à maturité et obtiendra les gratifications qu'il mérite ».

Pour terminer, les études internationales montrent que le développement professionnel est un des moyens les plus tangibles pour améliorer la qualité de l'enseignement. Les formations doivent cependant répondre aux besoins des participants, s'appuyer sur des données probantes et permettre d'associer la théorie à la pratique. En outre, il est indispensable que ces formations soient animées par des experts en la matière enseignée (Richard, 2020). Il est de la responsabilité de la FW-B et des Pouvoirs Organisateurs de l'enseignement de fournir des formations adéquates et de qualité pour soutenir leurs

collaborateurs. Sur le terrain, ceux-ci sont amenés à concrétiser des prescrits et des concepts et ont besoin d'outils pour faciliter leurs conditions de travail.

5.5. Limites

Il est important de rappeler que les données recueillies dans ce mémoire se basent sur des déclarations et non sur des observations. Ces déclarations peuvent conférer aux données une marge d'incertitude par la combinaison d'oubli dans l'instantanéité de l'entretien et de biais de désirabilité.

Bien que l'échantillon de cette étude, constitué de dix entretiens de DA, soit faible, il a permis de répondre aux trois questions de recherche. Il serait dès lors intéressant de répliquer cette étude auprès d'autres DA, en variant les contextes. Il serait en outre intéressant de comparer les formes d'enseignement en FW-B (général de transition VS qualifiant technique et professionnel), à travers les choix des interventions des DA et de leurs logiques (Dejean & Charlier, 2008), sachant que les élèves de l'enseignement qualifiant technique et professionnel présentent davantage de difficultés académiques et comportementales et sont plus sensibles au relationnel (Beaudoin & Nadeau, 2020). Une autre piste d'étude intéressante consisterait à comparer les interventions préventives et correctives de DA provenant d'écoles québécoises qui mettent en œuvre ou pas le programme SCP.

D'autre part, la grille thématique proposée est le fruit d'une lecture approfondie de la littérature scientifique et d'une transposition de la gestion de classe à la gestion d'école. Elle est aussi issue de la réflexion de l'auteure de ce mémoire, DA en fonction depuis plusieurs années. Cette expérience du terrain est davantage une force du fait de la connaissance du métier et de ses subtilités, qu'une faiblesse liée aux représentations propres de l'auteure. A ce stade, cette grille ne peut être considérée qu'à titre exploratoire. Elle mériterait d'être retravaillée et enrichie, notamment à la lumière de ce qui se pratique au palier 2 du SCP outre-Atlantique. En effet, le suivi des élèves ciblés et l'apprentissage de compétences psychosociales pour les élèves présentant des difficultés d'adaptation et comportementales (Hawken et al., 2021) sont deux aspects qui ne figurent pas dans la grille. Par ailleurs, la prise en compte des quatre niveaux d'intervention du DA évoqués au paragraphe 5.3 permettrait également d'améliorer cette grille. Enfin, celle-ci pourrait servir de base au recueil de bonnes pratiques mentionné au paragraphe 5.4.

6. Conclusion

La gestion de classe, devenue une préoccupation mondiale (Desrochers & Guay, 2020), est étudiée sous le prisme des interventions reconnues efficaces, préventives et correctives de l'enseignant. Cette gestion de classe conditionne la gestion des apprentissages, tant l'efficacité de la première a une incidence sur la qualité de la seconde (Bissonnette et al., 2016 ; Bocquillon et al., 2023 ; Gaudreau, 2017). En parallèle, en FW-B, le Pacte pour un Enseignement d'excellence promulgue un climat scolaire favorable, la prévention de la violence et l'accrochage scolaire dans les écoles. En outre, aux Etats-Unis et au Québec, le Soutien au Comportement Positif est largement pratiqué avec, comme allié, l'enseignement explicite des comportements, tous deux reconnus efficaces par la recherche empirique pour ce qui a trait à la gestion comportementale. Tous ces éléments convergent vers la nécessité de gérer efficacement les comportements des élèves par l'augmentation des bons comportements et la réduction des écarts de conduite, propices à l'accrochage des élèves, aux apprentissages et à la réussite scolaire du plus grand nombre (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017).

Ce mémoire exploratoire a permis de présenter les interventions préventives et correctives déclarées par 10 DA et d'analyser leurs répartitions et leur efficacité au regard de la littérature scientifique, mais aussi les sources d'influence et de connaissances qu'ils valident pour justifier leurs interventions. Les résultats montrent (1) que peu d'interventions préventives ont été déclarées alors qu'elles devraient être davantage développées, (2) que leurs interventions correctives sont majoritairement efficaces malgré le fait que les DA déclarent aussi des interventions non recommandées et (3) que leurs sources de connaissances et d'influence restent personnelles, proches et internes à l'école.

Ces constats dressés, il apparaît qu'il serait judicieux de faire sortir les DA de leur école pour qu'ils puissent, d'une part, être formés aux interventions préventives et correctives efficaces reconnues par la littérature scientifique et, d'autre part, partager ces pratiques avec leurs pairs. Il apparaît également, dans une vision de leadership partagé, systémique et cohérente, qu'il serait opportun de les aider à construire, avec les membres du personnel, une gestion efficace et positive des comportements des élèves. En outre, cela leur permettrait d'asseoir leur fonction et de mieux répondre aux prescrits du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Enfin, cela contribuerait à une meilleure reconnaissance de leur fonction si peu investiguée.

7. Bibliographie

- Adhia, A., Schleimer, J-P., & Mazza, J. (2022). Tendances des pratiques des écoles secondaires liées à la prévention de la violence, 2012-2018. *Revue de santé scolaire*, 92 (9), 882-887. <https://doi.org/10.1111/josh.13195>
- Anderson, C.M., & Borgmeier, C. (2010). Tier II Interventions within the Framework of School-Wide Positive Behavior Support: Essential Features for Design, Implementation and Maintenance. *Behavior Analysis in Practice*, 3(1), 33-45.
- Archambault J., & Dumais, F. (2012). Des données pour diriger : utiliser des données et prendre des décisions. Une école Montréalaise pour tous.
- Barrette, N. (2000). *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Barthélémy, V. (2014). Le Conseiller Principal d'Education au cœur de la vie scolaire : électron libre ou atome crochu dans ses relations aux acteurs ? *Recherches & éducations*, 11, 67-79. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2095>
- Barthélémy, V. (2000). Position des CPE et vie scolaire : vers la recherche d'un mode de fonctionnement collégial ? *Revue française de pédagogie*, 133, 117-127. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1025>
- Baudoin, N., & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211, 117-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.10559>
- Beaudoin, M., & Nadeau, M.-F. (2020). Quelles sont les perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales quant aux conditions qui influencent leur scolarisation en classe ordinaire ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(1), 145-169. <https://doi.org/10.7202/1070028ar>
- Bernier, V., Gaudreau, N., & Massé, L. (2021). La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits. *La nouvelle revue-Education et société inclusive*, (1-2), 167-186. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0167>
- Bernard, J.-Y., & Michaut, C. (2016). Les motifs de décrochage par les élèves : un révélateur de leur expérience scolaire. *Éducation & formations*, 90, 95-112.

- Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthodes et exercices corrigés, 3^e édition*. Armand Colin.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière éducation.
- Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C., & Bocquillon, M. (2020a). Un modèle de réponse à l'intervention (RAI) comportementale : le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté*, 7, 131-152. <https://doi.org/10.7202/1070386ar>
- Bissonnette, S., Bocquillon, M., & St-Georges, N. (2020b). Bienveillance à l'école et prévention des difficultés comportementales : le Soutien au comportement positif (SCP). *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 88(1), 231-240. <https://doi.org/10.3917/nresi.088.0231>
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Richard, M. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*. Presses Université Laval.
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A. & Demeuse, M. (2019). *Les recherches sur l'enseignement efficace en bref*, Institut d'administration scolaire. Université de Mons. https://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/WP06_2019_Guide-2-enseignement-efficace-2019-2020-2.pdf
- Bocquillon, M. (2020). *Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants ? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite* [Thèse de doctorat, Université de Mons]. <https://theses.hal.science/tel-02929814>
- Bocquillon, M. (2022). *Guide d'entretien sur les stratégies de gestion des apprentissages et de gestion de classe*. Institut d'Administration scolaire, Université de Mons.
- Bocquillon, M., Baco, C., & Delbart, L. (2023a). *Evaluation of Positive Behavior Support implementation in French-speaking Belgium: a case study*. [Communication]. 3rd PBS-Europe Network International Conference, Zwolle.
- Bocquillon, M., & Baco, C. (2023b). *Positive Behavior Support in French-speaking Belgium: a Novelty and a Challenge*. 20^e conférence internationale sur le Soutien au

Comportement Positif organisée par l'Association for Positive Behavior Support à Jacksonville Floride.

Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite : pratiques et stratégies. Quand l'enseignant fait la différence*. De Boeck supérieur.

Bonnefond, A. (2008). Quand l'école s'interroge. Dans B. Galand (Ed.), *Les sanctions à l'école et ailleurs : Serrer la vis ou changer d'outil ?* (pp. 12-28). Changement pour l'égalité.

Boudreault, A., Lessard, J., & Guay, F. (2019). Regard transactionnel sur l'effet des stratégies punitives mobilisées par l'enseignant auprès des élèves présentant des problèmes de comportements extériorisés. *La nouvelle revue – Education et société inclusives*, 86, 187-206. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0187>

Bouffard, M. (2011). *Le soutien au comportement positif et la prévention des problèmes disciplinaires à l'école*. [Mémoire de master, Université Laval de Québec].

Bouvier, A. (2007). Le CPE, moteur de changements organisationnels. *Recherches & éducations*, 255. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.255>.

Burdin, C. (2020). *Rôles et places des Conseillers Principaux d'éducation (CPE) dans leurs entretiens avec les parents et de collégiens. Une approche en didactique professionnelle. Tome 1*. [Thèse de doctorat, Université de Nantes]. <https://theses.hal.science/tel-03106299>

Coen, C., Bocquillon, M., Baco, C., Gonzalez Vargas, E., & Delbart, L. (2023). Guide d'analyse des pratiques de gestion de classe et des sources d'influence déclarées par des enseignants novices [Manuscrit non-publié].

Communauté française (1999). Arrêté du Gouvernement définissant les sanctions disciplinaires et les modalités selon lesquelles elles sont prises dans les établissements d'enseignement organisés par la Communauté française (12 janvier 1999). *Moniteur belge*, 24 mars 1999, P. 22835. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/22835_000.pdf

Communauté française (2002). Arrêté du Gouvernement de la Communauté française précisant les attributions des titulaires d'une fonction de promotion et de sélection en application de l'article 18 du décret du 4 janvier 1999 relatif aux fonctions de

- promotion et de sélection (4 juillet 2002). *Moniteur belge*, 6 août 2002, p.26857. https://www.ejustice.just.fgov.be/mopdf/2002/08/06_2.pdf#page=16
- Communauté française (2018). Dossier pédagogique : Formation initiale obligatoire de Coordonnateurs de CEFA, Administrateur, Proviseur, Sous-Directeur ou Sous-Directeur dans l'enseignement secondaire inférieur. Module relationnel - Volet réseau WBE – Enseignement de plein exercice. *Administration générale de l'enseignement - Enseignement de promotion sociale de régime 1*.
- Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, n°35, 105-131. <https://doi.org/10.3917/cdle.035.0105>
- Danhier, J., & Jacobs, D. (2017). *Aller au-delà de la ségrégation scolaire : Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Groupe de recherche sur les Relations Ethniques, les Migrations et l'Égalité GERME. Université libre de Bruxelles. <https://kbs-frb.be/fr/aller-au-dela-de-la-segregation-scolaire>
- Delbart, L., Baco, C., Bocquillon, M., & Derobertmeasure A. (2023). Effective Classroom Management Training to Promote Better Education : Changes in Pre-service Teacher Strategies after Triad Debriefing. *Journal of Education and Training Studies* 12(1), 64-80. <https://doi.org/10.11114/jets.v12i1.6516>
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., & Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale.
- Debarbieux, E. (2022). Les impasses de la punition. Dans E. Debarbieux (Ed.), *L'impasse de la punition à l'école*. (préface). Armand Colin
- Debarbieux, E., & Moignard, B. (2022). Les impasses de la punition. Dans E. Debarbieux (Ed.), *L'impasse de la punition à l'école*. (pp. 17-35). Armand Colin
- Dejean, K., & Charlier, E. (2008). Des outils de réflexivité organisationnelle pour aider les directeurs à analyser le fonctionnement de leur établissement scolaire. *inDirect*, 9, 27-37.

- Delbart, L., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2022). *Guide pour analyser des pratiques de gestion de classe* [Manuscrit non publié].
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : des options politiques au pilotage*. De Boeck Supérieur.
- Demeuse, M., & Pons, X. (2021). *Les Dossiers des Sciences de l'éducation : n°45/2021. Politiques d'éducation : l'ère du pilotage ?* Presses universitaires du Midi.
- Demeuse, M., & Renard, F. (2023). Module vision pédagogique et pilotage [Syllabus]. Université de Mons. <http://www.umons.ac.be/inas>
- Deshays, C. (2018). *Trouver la bonne distance avec l'autre*. Grâce au curseur relationnel. InterEditions.
- Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2015, 17 août). *NVivo, analyse textuelle outillée* [vidéo]. Institut scolaire de l'Université de Mons. YouTube. https://youtu.be/cO_9cDFhY5I
- Desrochers A., & Guay M.-H. (2020). L'évolution de la réponse à l'intervention : d'un modèle d'identification des élèves en difficulté à un système de soutien à paliers multiples. *Enfance en difficulté*, 7, 5-26. <https://doi.org/10.7202/1070381ar>
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. [Université du Québec à Trois-Rivières] <https://archipel.uqam.ca/1245/1/D1586.pdf>
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7. <https://journals.openedition.org/tfe/1362>
- Emond, M., Bissonnette, S., St-Georges, N., & Asselin M.-M. (2022). Implantation du Soutien au Comportement Positif au Centre de services scolaires Marguerite-Bourgeoys. *La Foucade*, 23, 5-11.
- Endrizzi, L., & Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? *Dossier de veille de l'Institut Français de l'Éducation*, 73, 1-28. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/73-avril-2012.pdf>

- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2007). Décret fixant le statut des directeurs et directrices dans l'enseignement (02 février 2007) *Moniteur belge*, 15 mai 2007, p.31886. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/31886_019.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013a). Décret organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire (21 novembre-2013). *Moniteur belge*, 3 avril 2014, p.39909. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39909_001.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2013b). *Décrochage et abandon scolaire : mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Frédéric Delcor <https://www.lalibre.be/economie/decideurs-chroniqueurs/2019/12/05/enseignement-en-etat-de-choc-besoin-dun-electrochoc-F5M3YE7QSZGTTOAVXDOAF3VC2U/>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2017). *Pacte pour un Enseignement d'excellence, Avis N°3 du Groupe central*. <http://www.pactedexcellence.be/index.php/documents-officiels>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019a). Décret portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux pouvoirs organisateurs (14 mars 2019). *Moniteur belge*, 27 mars 2019, p.46287.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019b). Décret modifiant diverses dispositions relatives aux fonctions de directeur et directrice, aux autres fonctions de promotion et aux fonctions de sélection (14 mars 2019). *Moniteur belge*, 16 avril 2019, p.46328. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46328_002.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019c). Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun (3 mai 2019). *Moniteur belge*, 19 mai 2019, p.47165. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_001.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2023a). *Circulaire 8806 - Guide pour l'élaboration du règlement d'ordre intérieur*. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/50586_000.pdf

- Fédération Wallonie-Bruxelles (2023b). *Circulaire générale 9002 relative à l'organisation de l'enseignement secondaire ordinaire et à la sanction des études 2023-2024*. https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/50782_000.pdf
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Feyfant, A. (2010). Des violences à l'école. *Dossier de veille de l'IFE*, 54. https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/54-mai-2010-en_bref.pdf
- Focquenoy, C. (2019). Du surveillant général cerné par les murs au conseiller principal d'éducation, passeur de frontières. *Recherche en éducation* 36, 29-40. <https://doi.org/10.4000/ree.953>
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born M., & Buidin G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives. *Revue de sciences de l'éducation*, 30/3, 465-486. <https://doi.org/10.7202/012078ar>
- Galand, B. (2011). La prévention des violences scolaires. Dans Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A., Lafortune, L., & Lafranchise N., *La santé psycho-sociale des élèves* (p. 95-124) Presses de l'université du Québec. <http://hdl.handle.net/2078.1/106190>
- Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C., & Frenette, E. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85-115. <https://doi.org/10.7202/1012124ar>
- Gaudreau, N., & Nadeau, M. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72, 27-45. <https://doi.org/10.3917/nras.072.0027>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. Presses universitaires de Québec.
- Gauthier, C. (2019). Le tact pédagogique [Chronique]. *Formation et profession*, 27(3), 121. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a187>

- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Bocquillon, M. (2019). L'enseignement explicite : une approche pédagogique efficace pour favoriser la réussite du plus grand nombre. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*. Volume B (n°2) p 5-10
<https://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/Num%C3%A9ro-enseignement-explicite-Apprendre-et-enseigner.pdf>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., & Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : La gestion des apprentissages*. Pearson.
<https://educ.info/xmlui/handle/11515/19461>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Bocquillon, M. (2022). *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*. Presses de l'Université du Québec.
- Garon-Carrier, G., Boivin, M., Guay, F., Kovas Y., Dionne G., Lemelin J.-P., Séguin J. R., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2015). Intrinsic Motivation and Achievement in Mathematics in Elementary School: A Longitudinal Investigation of Their Association. *Child Development*, 87(1), 165-75. <https://doi.org/10.1111/cdev.12458>.
- Giguère, V., Morin A. J.S., & Janosz, M. (2011). L'influence de la relation maîtres-élèves sur le développement de comportements déviants et délinquants à l'adolescence. *Revue de psychoéducation*, 40 (1), 25-50. <https://doi.org/10.7202/1061960ar>
- Grasley-Boy, N.M., Gage, N.A., Lombardo, M., & Anderson, L. (2021). The Additive Effects of Implementing Advances Tiers of SWPBIS With Fidelity on Disciplinary Exclusions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 24(3), 183-195.
- Grimault-Leprince, A. (2014). Réguler les désordres au collège. Pourquoi la coopération entre enseignants et conseillers principaux d'éducation est-elle problématique ? *Recherches & éducations*, 11/2014, 51-65.
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2049>
- Hawken L.S., Crone D. A., Bundock K., & Horner R. H. (2021). *Responding to Problem Behavior in Schools, The Check-In, check-Out Intervention*. Third edition. The Guilford Press.
- Héron, C. (2010). *Objets et enjeux de la reconnaissance des conseillers principaux d'éducation. Dynamiques d'un professionnalisme au regard de la pratique et de la*

- compétence* [Mémoire de master, Université de Tours]. http://memoires.scd.univ-tours.fr/Sufco/Master1/2010SEF_M1_Heron_Charlotte.pdf
- Huberman, M. (1983). Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information ? Dans Klet et Balmer (Eds.), *Education et recherche*, 5, 157-177. ETZ Zürich. <https://www.e-periodica.ch/cntmng?pid=szb-001%3A1983%3A5%3A%3A359>
- Lapointe, M. L., & Freiberg, H. J. (2006). Indiscipline, conflits et violence à l'école : Pistes nord-américaines. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.
- Leach, D., & Helf, S. (2016). Using a Hierarchy of Supportive Consequences to Address Problem Behaviors in the Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 52(1) 29–33. <https://doi/10.1177/1053451216630288>
- Lejeune, C. (2017). *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé*. Dunod
- Lothaire, S. (2022). *Séminaire d'analyse des politiques éducatives. Le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles* [Syllabus]. Université de Mons. <http://www.umons.ac.be/inas>
- Lothaire, S. (2023). *Recherche en formation des maîtres : la méthodologie de l'entretien*. [Syllabus]. Université de Mons. <https://moodle.umons.ac.be/mod/resource/view.php?id=242882&redirect=1>
- Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 181, 99-126. <https://doi.org/10.4000/rfp.3931>
- Magerotte, G., & Willaye, E. (2020). *Intervention comportementale clinique. Se former à l'Analyse Appliquée du Comportement*. De Boeck Supérieur.
- Marc, E., & Picard, D. (2023). *L'école de Palo Alto. Une approche systémique des relations humaines*. Retz.
- Martin A., & Sabaté, B. (2022). La discipline positive. Dans E. Debarbieux (Ed.), *L'impasse de la punition à l'école*. (pp. 71-109). Armand Colin
- McIntosh, K., Campbell, A. L., Carter D. R., & Dickey, C. R. (2009). Differential Effects of a Tier Two Behavior Intervention Based on Function of Problem Behavior. *Journal*

of *Positive Behavior Interventions*, 11(2), 82-93.
<https://doi.org/10.1177/1098300708319127>

Mikailoff, N. (2016, 4-7 juillet). *La relation d'accompagnement entre le conseiller principal d'éducation et l'élève : différents moments pédagogiques d'une posture professionnelle en tension dans l'établissement*. [Communication]. Congrès Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Mons.

Mikailoff, N., & Roux, C. (2015, 30 juin - 3 juillet). *L'implication du conseiller principal d'éducation dans un collectif pour accompagner les élèves dans leur parcours scolaire*. [Communication]. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des pratiques professionnelles, Paris. <https://hal.science/hal-01186451/document>

Murillo, A., Blanc, J., & Veyrac, H. (2020). « Dès les premiers cours avec un enseignant, je sais quel élève je serai ». *Comment les élèves perçoivent les effets sur eux-mêmes des pratiques de leurs enseignants*. <https://shs.hal.science/halshs-03036732/document>

Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : Pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. <https://doi.org/10.7202/1085400ar>

OCDE (2018). Gestion de classe : comment les enseignants développent-ils leurs connaissances et leur confiance ? Observations tirées d'une étude pilote. *L'enseignement à la loupe*, 19. <https://doi.org/10.1787/6bdc2298-fr>

Platon. (1992). *La république, livres I à X* (L. Chambry. Trad.). Le livre de Poche.

Poirel, E., Yvon, F., Lapointe, P., & Denecker, C. (2017). La fonction de direction scolaire adjointe : une comparaison des sources de stress entre adjoints et directions. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 231–260. <https://doi.org/10.7202/1043031ar>

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Volume 1. Politique et pratiques*. Les éditions de l'OCDE.

Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/08/Ya-une-place-pour-toi-Le-guide.pdf>

Prairat, E. (1999). Penser la sanction. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 107–117. <http://www.jstor.org/stable/41201465>

- Prairat, E. (2009). Ce que sanctionner veut dire. *Les Cahiers Dynamiques*, 45, 4-9. <https://doi.org/10.3917/lcd.045.0004>
- Reverdy, C. (2014). Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner. *Dossier de veille de l'Institut Français de l'Éducation*, 96, 1-32. <https://edupass.hypotheses.org/602/96-novembre-2014>
- Richard, M. (2020). Le rôle du développement professionnel dans la mise en œuvre du modèle de la réponse à l'intervention. *Enfance en difficulté*, 7, 51–78.
- Robert, P. (1994). *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Dictionnaire Le Robert.
- Rhodes, I., & Long, M. (2019). *Improving Behaviour in Schools*. Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/behaviour>
- Rousseau, N., Deslandes, R., & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education*, 44(2), 193–211. <https://doi.org/10.7202/039032ar>
- Royal, L. (2007). *Le phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint d'école de l'ordre de l'enseignement secondaire au Québec* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://doi.org/1866/6713>
- Royer, E. (2006). *Le chuchotement de Galilée. Permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école. École et comportement*. https://books.google.be/books/about/Le_chuchotement_de_Galilée_permettre_au.html?id=fkGj0U3NQU8C&redir_esc=y
- Savarieau, B., & Guegan, B. (2017). Le community manager ou animateur de communauté Web : quel nouvel acteur de la formation à distance ? *Distances et médiations de savoirs*, 18. <https://doi.org/10.4000/dms.1845>
- Schmider, C. (2022). La communication non violente et les systèmes et cercles restauratifs. Dans E. Debarbieux (Ed.), *L'impasse de la punition à l'école*. (pp. 185-226). Armand Colin.
- Todd, A.W., Campbell, A. L., Meyer, G., & G. Horner, R.H. (2008). The Effects of a Targeted Intervention to Reduce Problem Behaviors: Elementary School

- Implementation of Check In- Check Out. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10-46. <https://doi.org/10.1177/1098300707311369>
- Thibodeau, J.-F. (2017). *Écoles sécuritaires et bienveillantes. La résilience éducationnelle pour générer des conditions de succès*. Institut du leadership en éducation de l'Ontario. https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4314/9876/1703/Ecoles_securitaires_et_bienveillantes_La_resilience_educationnelle_pour_generer_des_conditions_de_succes.pdf
- UNESCO (2020). *Manuel sur le droit à l'éducation*. UNESCO Digital library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375056>
- Van Camp A.M., Wehdy, J.H., Copeland, B.A., & Bruhn, A. L. (2020). Building From the Bottom Up: The Importance of Tier 1 Supports in the Context of Tier 2 Interventions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(1), 53-64. <https://doi.org/10.1177/1098300720916716>
- Van Campenhoudt, L., Franssen, A., Hubert, G., Van Espen, A., Lejeune A., & Huynen, P. (2004). *La consultation des enseignants secondaires*. Ministère de la Communauté française. <http://hdl.handle.net/2078.3/150362>
- Vanoutrive, J., Derobertmeasure, A., & Friant, N. (2012). Analyse thématique et analyse proportionnelle : application à un corpus de témoignages concernant l'injustice scolaire. *Mesures et évaluation en éducation*, 35(2), 97-123. <https://doi.org/10.7202/1024722ar>
- Vause, A. (2009). Les croyances et les connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 66, 1-33. <https://shs.hal.science/halshs-00561620/>
- Wallonie - Bruxelles Enseignement (2023, 02 mars). *Valeurs, projets éducatif et pédagogique*. Wallonie - Bruxelles Enseignement. <https://www.wbe.be/nos-ecoles/valeurs-projets-educatif-et-pedagogique/>
- Winkel, A. (2019). *Droit punition à l'école*. Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation. <http://www.cpcp.be/publications/droit-punitio>

8. Annexes

Annexe 1 : Document d'autorisation de production et d'exploitation de sons UMONS



AUTORISATION DE PRODUCTION ET D'EXPLOITATION DE SONS



Dans le cadre d'un mémoire effectué au sein du service de Méthodologie et Formation de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Mons portant sur les « Interventions déclarées et mises en œuvre par les directeurs adjoints en secondaire pour gérer les comportements des élèves », Morgane Vandevort interviewe des directeurs adjoints du réseau WBE et en Hainaut afin de comprendre ce qui se pratique et si leur gestion rencontre les caractéristiques d'une gestion efficace des comportements, au regard de la littérature scientifique.

Pour faciliter ces entretiens et leur traitement, le recours à l'enregistrement audio est prévu dans la démarche de recherche.

Par la présente, nous soumettons la récolte des données et les conditions d'utilisation des informations et sons au Règlement (UE) 2016/679 du Parlement européen et du Conseil du 27 avril 2016 relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données (RGPD) et la législation belge en vigueur en matière de vie privée

1. Nom et adresse du responsable du traitement des données

UMONS (Université de Mons)

Marc Demeuse

Institut d'Administration scolaire, Service de Méthodologie et Formation

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

18, Place du Parc

B-7000 Mons

Belgique

marc.demeuse@umons.ac.be

Le Délégué à la Protection des données peut être contacté à l'adresse dpo@umons.ac.be

2. Finalités du traitement des images

Les sons des entretiens seront exclusivement exploités, sur base de votre consentement, à des fins de recherche scientifique. Ils seront analysés confidentiellement par Morgane Vandervoort et ses directeurs de mémoire (chercheurs du service de méthodologie et formation). Ils ne pourront pas être publiés sur Internet.

3. Informations supplémentaires

Les personnes concernées peuvent accéder à toutes les informations enregistrées les concernant, en faisant une demande au responsable du traitement des données à l'adresse marc.demeuse@umons.ac.be. Les personnes concernées ont également un droit de rectification des données et de limitation du traitement.

Elles ont le droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de Protection des Données <https://www.autoriteprotectiondonnees.be>. Avant cela, il leur est conseillé de contacter le délégué à la protection des données à l'adresse dpo@umons.ac.be.

Le traitement des sons sera conservé pour une période de 5 ans.

Case réservée à chaque personne interviewée

[Date et lieu].....

Je soussigné(e) [prénom + nom]
.....

accepte

refuse

par la présente que l'enregistrement audio de l'entretien sur lequel on m'entend puisse être utilisé à des fins scientifiques et de recherche par le service de Méthodologie et Formation de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Mons

En aucun cas, les documents visés ne seront diffusés sur internet ou cédés à des tiers.

Je peux retirer mon consentement à tout moment sur simple demande à l'adresse marc.demeuse@umons.ac.be

.....

[Signature + mention "Lu et approuvé".]

Annexe 2 : Guide d'entretien à l'intention des directeurs adjoints

GUIDE D'ENTRETIEN¹⁰ SUR LES INTERVENTIONS PRÉVENTIVES ET CORRECTIVES DÉCLARÉES PAR LES DIRECTEURS ADJOINTS

1. Informations en début d'entretien

1.1. Au début de l'entretien, s'assurer de disposer, par retour de mail envoyé préalablement, du document d'autorisation de production et d'exploitation de sons UMONS, signé par le répondant, et précisant les modalités de consentement et l'anonymisation des déclarations.

1.2. Lecture

Les présentations et questions de l'interviewer sont de couleur grise et en italique.

« Je suis directrice adjointe d'une école secondaire en Hainaut et, en horaire décalé, je poursuis un master en sciences de l'éducation. J'ai choisi pour finalités la gestion des institutions scolaires et la formation des formateurs et en fin de cursus, je dois présenter un mémoire. Intéressée par la gestion des comportements au niveau macro dans les écoles, mon mémoire porte sur l'étude des stratégies que les directeurs adjoints déclarent appliquer afin de gérer les comportements des élèves. L'ancienneté de fonction requise pour correspondre à l'échantillon est de 5 ans.

L'entretien est enregistré. Je garantis le strict anonymat des données par l'application des consignes reçues de l'UMONS et vous remercie de l'attention que vous porterez à cette enquête.

Avez-vous des questions ?

¹⁰ Ce guide d'entretien est construit sur la base des documents scientifiques suivants : *Le guide d'entretien sur les stratégies de gestion des apprentissages et de gestion de classe* de Bocquillon M. (2022) et les livres de Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière éducation, de Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels* aux Presses universitaires de Québec et de Berthier, N. (2006), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthodes et exercices corrigés*, Armand Colin.

2. Questions signalétiques (Préalablement, attribuer un numéro d'identification au répondant).

2.2.1. « Êtes-vous directeur adjoint ? »

2.2.2. « Depuis combien de temps exercez-vous cette fonction dans votre école ? (Critère d'exclusion de l'échantillon : moins d'un an dans l'école)

2.2.3. « Quelles formes d'enseignement propose votre école ? Général, technique, professionnel, mixte ? »

2.2.4. « Dans quel réseau d'enseignement travaillez-vous ? »

2.2.5. « Etes-vous un homme ou une femme ? »

3. Cœur de l'enquête

Lecture de la présentation de cette partie au répondant.

« Cet entretien vise à connaître vos stratégies et vos interventions en tant que responsable de la gestion des comportements des élèves. Dans un premier temps nous allons nous intéresser au concept de gestion des comportements des élèves, dans votre fonction de directeur adjoint. »		
Thèmes	Questions à poser	Relances
1. Gestion des comportements	<p><i>Que signifie pour vous « gérer les comportements des élèves » ?</i></p> <p><i>Pourquoi est-ce nécessaire de gérer les comportements des élèves ?</i></p>	<p>Poser des questions à l'interviewé pour l'amener à en dire plus au sujet de <u>sa conception de la gestion des comportements</u></p> <p>Exemples : « Gérer les comportements c'est faire en sorte de traiter tout comportement qui contrevient aux règles et qui me sont communiqués par un prof. ou un élève sous forme de plainte ou de rapport ». (« Et que faites-vous quand vous avez une plainte ou un rapport de prof., d'élève ? »). OU « Gérer les comportements, c'est avoir une vue d'ensemble sur ce qui se passe dans l'école ». (« Comment arrivez-vous à avoir une vue d'ensemble de ce qui se passe ? Que faites-vous ? ») OU « Gérer les comportements c'est prendre la température auprès des acteurs de l'école » (« Comment prenez-vous la température auprès des acteurs de l'école, auprès de quels acteurs ? ») OU « Gérer les comportements des élèves, c'est essayer de comprendre les élèves et leurs fonctionnements ». (« Comment faire vous pour comprendre ce qui se passe, et le fonctionnement des élèves ? »)</p> <p>Poser des questions à l'interviewé pour l'amener à en dire plus au sujet de <u>la nécessité de la gestion des comportements</u></p>

		<p>Exemples : « Parce que sans cela, la violence au sein de l'école entre élèves serait de plus en plus ingérable » (« <i>A quelles formes de violence pensez-vous ?</i> ») OU « Parce que cela contribue au mieux-être de tous. » (« <i>Pouvez-vous m'en dire plus ?</i> ») OU « Parce que les bons comportements s'apprennent aussi à l'école et que cela fait partie du rôle de l'école. » (« <i>Comment faites-vous pour aborder les bons comportements.</i> »)</p>
<p>« <i>Maintenant, nous allons nous intéresser aux stratégies que vous mettez en œuvre.</i> »</p>		
<p>2. Interventions lors d'écarts de conduite</p>	<p>Questions à poser</p> <p>« <i>Si les élèves présentent des écarts de conduite, c'est-à-dire des manquements aux règles et aux normes de l'école, mettez-vous en œuvre des interventions pour gérer ces écarts de conduite ?</i> »</p> <p>« <i>Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples d'écart de conduite et me décrire vos interventions ?</i> »</p> <p>« <i>Vos interventions sont-elles différentes en fonction du degré de gravité des écarts de conduite ou de leur récurrence ?</i> »</p> <p>« <i>Mettez-vous en œuvre des interventions individuelles, ciblant un seul élève ?</i> »</p> <p>« <i>Mettez-vous en œuvre des interventions collectives, c'est-à-dire adressées à une classe ou un groupe d'élèves ?</i> »</p>	<p>Relances</p> <p><u>Poser des questions à l'interviewé pour l'amener à en dire plus au sujet de ses interventions et comment il intervient</u></p> <p>Exemples :</p> <p>« Si j'apprends d'un professeur qu'il y a des soucis dans une classe, je vais voir la classe » (« <i>Pouvez-vous m'en dire plus ? Que faites-vous ? Que dites-vous aux élèves ? Dans quel but ?</i> ») OU « Si un élève perturbe les cours de manière récurrente, je l'appelle au bureau » (« <i>Que lui dites-vous ? Que faites-vous ?</i> ») OU « Pour un coup porté, c'est différent, il y a tout un cadre à respecter et une procédure interne (« <i>En quoi est-ce différent ? Pouvez-vous m'en dire plus au sujet du cadre et de la procédure ?</i> ») OU « Si j'ai une plainte d'un élève pour insultes et critiques récurrentes d'élèves de la classe, il s'agit de quelque chose de plus délicat qui nécessite une prise en charge de l'élève, je fais alors appel à la cellule bien-être qui, dans un premier temps, va écouter l'élève » (« <i>Pouvez-vous m'en dire plus et m'expliquer brièvement ce que cette cellule met en place et qui la compose ?</i> ») OU « Si j'ai un élève qui brosse, je le conscientise par rapport à ses actes. (« <i>C'est-à-dire ? Comment faites-vous ?</i> »).</p>

	<p>« <i>Pourquoi intervenez-vous de cette façon ?</i> » (Espace pour que l'interviewer note les raisons évoquées par l'interviewé afin de faciliter la suite de l'entretien)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><u>Poser des questions à l'interviewé pour l'amener à citer les sources qui lui permettent de choisir ces interventions plutôt que d'autres.</u></p> <p>Exemples :</p> <p>« J'interviens de cette manière parce que c'est ce qu'on m'a appris » (« <i>Où ? C'était lors de votre formation initiale, continue ou spécifiquement adressée aux fonctions de sélection ? Pouvez-vous me résumer en quelques mots ce que vous avez retenu de cette formation ?</i> ») OU « C'est ce que j'ai découvert seul à force d'expériences et sur le tas » (« <i>Si c'est sur le tas, qu'est-ce qui vous donné l'idée d'agir de cette manière ?</i> ») OU « C'est ce que j'ai appris au brevet » (« <i>Pouvez-vous me résumer en quelques mots ce que vous avez retenu lors de ce brevet en matière de gestion des comportements et interventions préconisées ?</i> ») OU « Je fais cela car quand j'étais professeur dans ma classe, ça fonctionnait » (« <i>Si je comprends bien vous transposez ce que vous faisiez en classe ?</i> ») OU « C'est ce qu'un collègue m'a dit de faire » OU « C'est ce que mon directeur me dit de faire » (« <i>Pensez-vous que les consignes de votre collègue ou de votre directeur, que vous appliquez, sont pertinentes et pourquoi ? Lui avez-vous demandé pourquoi il vous conseillait d'agir ainsi ?</i> ») OU « Les élèves procèdent par imitation alors je leur montre le bon exemple » (« <i>Pourriez-vous m'en dire plus sur ce que vous entendez par « bon exemple » ?</i> ») OU « Je ne sais pas vous expliquer, je fais cela parce que je le sens bien » (« <i>Avez-vous suivi une formation particulière ou faites-vous cela par intuition ou naturellement ?</i> ») OU « C'est ce qui se pratique dans beaucoup d'écoles » (<i>D'où tenez-vous cela, est-ce écrit ou recommandé ?</i>)</p>	
<p>3. Interventions préventives</p>	<p>Questions à poser</p> <p>« <i>Mettez-vous en œuvre des interventions de gestion des comportements avant que des écarts de conduite, c'est-à-dire des manquements aux règles et aux normes de l'école, apparaissent ?</i> »</p>	<p>Relances</p> <p><u>Poser des questions à l'interviewé pour l'amener à en dire plus au sujet de ses interventions et comment il intervient.</u></p> <p>Exemples :</p> <p>« Je veille à ce que les élèves soient bien accueillis, je les accueille personnellement le matin » (« <i>Que faites-vous pour qu'ils soient bien accueillis, qu'entendez-vous par « bon accueil », pourquoi les accueillez-</i></p>

	<p>« Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples et me décrire vos interventions ? »</p> <p>« Mettez-vous en œuvre des interventions individuelles, ciblant un seul élève ? »</p> <p>« Mettez-vous en œuvre des interventions collectives, c'est-à-dire adressées à une classe ou un groupe d'élèves ? »</p>	<p>vous le matin ?) OU « Je montre que je vais partout, à tout moment, que je vérifie la propreté des toilettes, le débarrassage de leur table au dîner, le tri des déchets, les rangs à la sonnerie sur la cour. Je regarde la cour de récréation par la fenêtre de mon bureau (« Pourquoi faites-vous cela, pensez-vous que cela a un impact sur le comportement des élèves ?) OU « Je prépare la rentrée avec les éducateurs et les enseignants pour donner des consignes claires lors des journées d'accueil des élèves de 1^e année secondaire, » (« En quoi consiste ces journées d'accueil, pourriez-vous développer pour que je comprenne mieux ces journées et ce pourquoi vous procédez de la sorte ? ») ...</p>
<p>« Pourquoi intervenez-vous de cette façon ? »</p> <p>(Espace pour que l'interviewer note les raisons évoquées par l'interviewé afin de faciliter la suite de l'entretien)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><u>Poser des questions à l'interviewé pour l'amener à citer les sources qui lui permettent de choisir ces interventions plutôt que d'autres.</u></p> <p>Exemples :</p> <p>« J'interviens de cette manière parce que c'est ce qu'on m'a appris » (« Où ? C'était lors de votre formation initiale, continue ou spécifiquement adressée aux fonctions de sélection ? Pouvez-vous me résumer en quelques mots ce que vous avez retenu de cette formation ? ») OU « C'est ce que j'ai découvert seul à force d'expériences et sur le tas » (« Si c'est sur le tas, qu'est-ce qui vous a donné l'idée d'agir de cette manière ? ») OU « C'est ce que j'ai appris au brevet » (« Pouvez-vous me résumer en quelques mots ce que vous avez retenu lors de ce brevet en matière de gestion des comportements et interventions préconisées ? ») OU « Je fais cela car quand j'étais professeur dans ma classe, ça fonctionnait » (« Si je comprends bien vous transposez ce que vous faisiez en classe ? ») OU « C'est ce qu'un collègue m'a dit de faire » OU « C'est ce que mon directeur me dit de faire » (« Pensez-vous que les consignes de votre collègue ou de votre directeur, que vous appliquez, sont pertinentes et pourquoi ? Lui avez-vous demandé pourquoi il vous conseillait d'agir ainsi ? ») OU « Les élèves procèdent par imitation alors je leur montre le bon exemple » (« Pourriez-vous m'en dire plus sur ce que vous entendez par « bon exemple » ? ») OU « Je ne sais pas vous expliquer, je fais cela parce que je le sens bien » (« Avez-vous suivi une formation particulière ou faites-vous cela par intuition ou</p>		

	<i>naturellement ? ») OU « C'est ce qui se pratique dans beaucoup d'écoles » (D'où tenez-vous cela, est-ce écrit ou recommandé ?)</i>
--	---

Nous arrivons au terme de cet entretien. Je vous remercie pour les informations que vous avez bien voulu partager. Ce travail de recherche permettra d'étendre les connaissances en matière de gestion des comportements des élèves dans les écoles secondaires, particulièrement dans votre fonction de directeur adjoint.

Annexe 3 : Grille d'analyse thématique des interventions préventives/correctives et individuelles/collectives : catégories et définitions opérationnelles

	Catégories	Sous-catégories et sources	Définitions des sous-catégories. Il faut lire avant chaque sous-catégorie « Cette catégorie est codée quand le DA déclare... » <i>En italique grisé, les adaptations liées au caractère individuel ou collectif des interventions et à la fonction du DA.</i>
I N T E R V E N T I O N S P R E V E N T I V E S	Établir une relation positive avec un ensemble d'élèves par le renforcement positif. (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	Croire en l'expression des bons comportements <i>des élèves</i> et entretenir des attentes élevées à leur égard. (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	<i>Utiliser des rétroactions dynamiques et spécifiques en renforçant et valorisant les comportements positifs et attitudes scolaires, ramener aux efforts et aux stratégies pour bien se comporter et réussir leur scolarité.</i>
		Interagir avec <i>tous les élèves</i> (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017 ; Murillo et al., 2020)	<i>Être en interaction avec un ensemble d'élèves (plus particulièrement avec les plus difficiles). Il se rendre disponible, les regarder, les écouter, manifester, de l'intérêt pour eux, se tenir informé des derniers événements, interpeller les élèves par leur classe, discuter avec eux, leur sourire, leur dire bonjour, accueillir les élèves et les saluer à leur départ, démontrer de l'empathie, utiliser l'humour, avoir un ton de voix calme et approprié, être crédible en étant un modèle en gestes et en paroles.</i>
	Créer un environnement sécurisant, ordonné et prévisible <i>pour les élèves.</i>	Établir des règles de vie et des procédures à destination des élèves (Coen et al., 2023)	<i>Avoir établi les règles de vie et les procédures sans en justifier l'application (lui ou ses prédécesseurs) et que ces informations sont à la disposition des élèves, des enseignants et des parents sous forme de règlement d'ordre intérieur, de Vademecum de l'enseignant ou de l'éducateur, d'affiches dans l'école. Préparer des documents présentant les règles de vie et les procédures tel un cahier d'avis construit, clair et fonctionnel, des courriers aux parents, des règlements à signer, ...</i>
		Présenter les règles de vie et les procédures aux élèves (Coen et al., 2023)	<i>Préparer son discours et présenter les règles de vie et les procédures en passant dans les classes ou en accueillant les élèves en grand nombre à la rentrée ou à des moments particuliers de l'année en expliquant le bien-fondé de ces règles.</i>
		Enseigner explicitement les règles de vie et les procédures aux élèves (Coen et al., 2023, Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	<i>Considérer l'apprentissage des comportements et des procédures en tant qu'objet d'enseignement et pratiquer des moments de modelage, de pratique dirigée et de pratique autonome. Cet enseignement nécessite une préparation des règles de vie sous forme de comportements attendus et de contre-exemples avant la rentrée scolaire. Cela consiste aussi à rappeler les règles de vie et procédures après un congé en guise de renforcement ou quand il y a des raisons de penser que des tensions commencent dans une classe et qu'il y a lieu d'apaiser les esprits.</i>
		Adopter un rythme soutenu : <i>organiser le temps et l'espace</i> (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	<i>Organiser le temps et l'espace dans les moments non structurés : matin, récréations et temps de midi, organiser le temps de table, de récréation et le temps de midi et en limiter la longueur. Organiser et communiquer les changements d'horaire chaque jour, les licenciements du jour et du lendemain et les études.</i>
		Présenter les règles de vie et les procédures à l'équipe éducative (Bissonnette et al., 2016)	<i>Préparer les enseignants et les éducateurs à accueillir leurs élèves par un rappel des règles de vie et des procédures. Inclure l'équipe éducative lors des présentations aux élèves des règles de vie et des procédures.</i>
	Encadrer et superviser <i>les élèves</i> de façon constante.	Encadrer constamment les élèves (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	<i>Observer le même discours, veiller à faire respecter vigoureusement les règles, les routines et les procédures et observer leur caractère constant, vis-à-vis des élèves, de lui-même et de son équipe d'éducateurs. Exemple : si le DA insiste sur un langage approprié et une tenue correcte des élèves, il les exigera en tout temps et adoptera pour lui-même et son équipe les mêmes exigences.</i>
		Occuper l'espace en étant omniprésent (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	<i>Balayer du regard les élèves avec vigilance (état d'alerte) et attention, marcher dans l'école, la cour, se diriger rapidement vers des lieux de difficultés potentielles, changer ses trajets pour ne pas être prévisible.</i>
		<i>Conseiller et vérifier les conditions matérielles des élèves (transfert préventif de Hawken et al., 2021)</i>	<i>Conseiller et guider les élèves pour qu'ils soient en ordre de cours, de documents administratifs et de matériel personnel adéquat afin de s'assurer qu'ils disposent tous du nécessaire pour adopter des bonnes attitudes scolaires, sans effets personnels superflus et déconseillés (bijoux, vêtements et GSM de grande valeur, ...)</i>

I N T E R V E N T I O N S P R É V E N T I V E S		Organiser physiquement l'école. (Bissonnette et al., 2016)	<i>Veiller à l'ergonomie des lieux.</i> (Martin & Sabaté, 2022)	<i>Gérer les flux d'élèves, le sens de passage, les arrivées et les sorties dans les moments ou les lieux de vie moins structurés (intercours, couloirs, restaurant, toilettes, cour de récréation, et veiller à ce que les élèves aient assez de passage.</i>
			<i>Gérer les effets personnels des élèves</i>	<i>Gérer l'utilisation des casiers et la centralisation des effets personnels égarés par les élèves.</i>
			Accueillir les élèves dans un environnement organisé, équipé et agencé (Debarbieux et al, 2012)	Accueillir les élèves dans un environnement organisé, bien équipé et bien agencé, particulièrement les lieux communs de vie comme l'étude, le restaurant, la cour de récréation. Le DA et son équipe d'éducateurs déclare équiper l'étude de matériel et d'outils, faciliter les commandes des repas, le service, les files, le débarrasage des tables, établir des zones de jeux et de discussion dans la cour de récréation, bancs et tables d'extérieur, préaux en suffisance, vérifier si tous les locaux sont répertoriés dans la cour pour les rangs et les couloirs et adapter au besoin les installations.
			Accueillir les élèves dans un environnement propre et répondant aux besoins fondamentaux (Debarbieux et al, 2012)	Vérifier l'état des toilettes, de la cour, l'utilisation de ces espaces par les élèves et leur entretien (papier toilettes et poubelles en suffisance), l'utilisation des fontaines à eau et des distributeurs et leur fonctionnement.
		Utiliser l'enseignement efficace	Utiliser l'enseignement réciproque avec l'aide des élèves (Bissonnette et al., 2016)	Utiliser le parrainage entre élèves, le tutorat par les pairs (...) pour établir du lien et permettre une transmission des normes, des procédures et de règles par le biais des élèves plus âgés qui apprennent aux plus jeunes, dans le but de mieux connaître et intégrer l'école.
		Indéterminée		Intervention individuelle qui ne correspond à aucune sous-catégorie individuelle
		Catégories	Sous-catégories et sources	Définitions des sous-catégories. Il faut lire avant chaque sous-catégorie « Cette catégorie est codée quand le DA déclare... » <i>En italique grisé, les adaptations liées au caractère individuel ou collectif des interventions et à la fonction du DA.</i>
	I N T E R V E N T I O N S P R É V E N T I V E S	Établir une relation positive avec un élève par le renforcement positif. (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	Croire en l'expression de bons comportements d'un élève et entretenir des attentes élevées à son égard (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	Utiliser, à l'intention d'un élève, des rétroactions dynamiques et spécifiques en renforçant et valorisant les comportements positifs et attitudes scolaires de l'élève, ramène aux efforts et aux stratégies pour bien se comporter et réussir sa scolarité.
			Interagir avec un élève en particulier. (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017 ; Murillo et al., 2020)	Être en interaction avec un élève (plus particulièrement avec un élève présentant des difficultés sociales ou comportementales). Se rendre disponible, le regarder, l'écouter, manifester de l'intérêt pour lui, se tenir informé des derniers événements le concernant, interpeller l'élève par son prénom, discuter avec lui, sourire, lui dire bonjour et le saluer à son départ, démontrer de l'empathie, utiliser l'humour, avoir un ton de voix calme et approprié.
		Créer un environnement sécurisant, ordonné et prévisible pour un élève	Présenter les règles de vie et les procédures à un élève (Coen et al., 2023)	Présenter les règles de vie et les procédures à un élève, lors d'une inscription ou d'une inclusion après une exclusion définitive d'une autre école, en expliquant le bien-fondé de ces règles.
Enseigner explicitement les règles de vie et les procédures à un élève (Coen et al., 2023, Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)			Considérer l'apprentissage des comportements et des procédures en tant qu'objet d'enseignement et pratiquer des moments de modelage, de pratique dirigée et de pratique autonome avec une élève en particulier. Cet enseignement nécessite une préparation des règles de vie sous forme de comportements attendus et de contre-exemples à l'arrivée de l'élève dans l'école. Cela consiste aussi à rappeler les règles de vie et procédures après un congé en guise de renforcement ou quand il y a des raisons de penser que l'élève manque de stabilité ou de repères.	
Encadrer et superviser de façon constante un élève (Bissonnette et al., 2016)	Vérifier les conditions matérielles d'un élève (Hawken et al., 2021)	Guider l'élève pour qu'il soit en ordre de cours et de documents administratifs, vérifier le cartable, la farde de cours et le matériel personnel de l'élève afin de s'assurer que celui-ci dispose de tout le nécessaire pour adopter des bonnes attitudes scolaires.		

		Organiser physiquement l'école pour un élève (Bissonnette et al., 2016)	Accueillir l'élève dans un environnement répondant aux besoins spécifiques ou fondamentaux. (Debarbieux et al., 2012)	Faire en sorte que l'élève à besoins spécifiques récurrents ou passagers puissent disposer d'un environnement adapté : aménager un horaire spécifique au rez-de-chaussée pour éviter un élève blessé à se rendre aux étages, placer au 1 ^{er} banc un élève déficient visuel, réserver une prise pour un élève utilisant un PC portable à visée orthopédagogique, ...	
		Utiliser l'enseignement efficace	Faire usage de l'enseignement réciproque pour aider un élève (Bissonnette et al., 2016)	Utiliser le parrainage d'un élève pour cet élève, le tutorat par les pairs (par exemples, amener un élève auparavant difficile pour coacher un élève présentant des difficultés comportementales ou d'adaptations ou missionner un élève de confiance pour aider l'intégration d'un nouvel élève ...).	
		Indéterminées		Intervention individuelle qui ne correspond à aucune sous-catégorie individuelle	
		Sous groupe	Catégories	Sous-catégories et sources	
				Définitions des sous-catégories. Il faut lire avant chaque sous-catégorie « Cette catégorie est codée quand le DA déclare... » En italique grisé, les adaptations liées au caractère individuel ou collectif des interventions et à la fonction du DA.	
I N T E R V E N T I O N S	I N T E R V E N T I O N S C O L E I N T E R V E N T I O N S	Ecart de conduite mineurs	Recourir aux interventions indirectes	Contrôler par la proximité un groupe d'élèves. (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	S'approcher de groupes d'élèves lorsque la tension entre élèves est palpable ou que des informations sensibles concernant ce groupe d'élèves sont parvenues afin d'exercer un contrôle et montrer une présence.
				Donner des directives non verbales aux élèves : signes de la tête, mimiques de mécontentement ou d'étonnement. (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	Froncer les sourcils, écarquiller les yeux, signifier un non de la tête lorsqu'il voit un écart de conduite, fait signe de la main comme un agent de police pour faire circuler les élèves et pour les faire vaquer à d'autres occupation que conflictuelles ou liées à la curiosité.
				Ignorer intentionnellement et renforcer de manière différenciée des élèves. (Bissonnette et al., 2016)	Par exemple, féliciter une classe bien rangée en s'arrangeant d'être entendu par la classe mal rangée juste à côté.
			Recourir aux interventions directes	Ré-enseigner les comportements attendus à des élèves. (Bissonnette et al., 2016)	Passer en classe et ré-enseigner les comportements attendus étant donné les retours d'informations et/ou les rapports qu'il a reçus afin de refixer ce qui avait été convenu.
				Offrir un choix aux élèves. (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	Donner deux possibilités aux élèves, soit se conformer aux comportements attendus, soit s'attendre à des conséquences beaucoup moins attrayantes. Par exemple, un changement d'attitude au cours de M. X est attendu (suivi d'explications et ré-enseignement), dans le cas contraire, des sanctions seront prises ou une excursion prévue supprimée.
				Recourir aux conséquences formatives liées logiquement aux comportements négatifs des élèves. (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	Rencontrer une classe ou un groupe d'élèves et demander un changement d'attitudes et de comportements qui placent les élèves en situation d'apprentissage des comportements attendus et/ou de réparation. Par exemple, le nettoyage du local rhétos, la rencontre médiatrice avec un professeur ou un groupe d'élèves malmenés ou incompris, le retour d'une gourde après la dissimulation par jeu, ...
				Faire comparer les comportements des élèves aux comportements des autres élèves. (Bissonnette et al., 2016)	Faire prendre conscience aux élèves de leurs écarts de conduite en comparant leurs mauvais comportements aux bons comportements identifiés chez les autres. Cela pourrait être la technique de « citez-moi cinq élèves qui se comportent bien », c'est-à-dire d'inviter les élèves qui transgressent, à montrer 5 élèves qui se comportent bien et d'explicitier en quoi leur comportement est correct.

C O R R E C T I V E S		Recourir à la punition, à la retenue collective (Debarbieux & Moignard, 2022 ; Gauthier, 2017 ; Beaudoin & Nadeau, 2020 ; Winkel, 2019)	<i>Cette intervention n'est pas recommandée pour des écarts de conduite mineurs et fortement désapprouvée dans un contexte collectif.</i>	Sanctionner un ensemble d'élèves pour quelques faits mineurs sans récurrence, sans que les élèves n'aient été vus une première fois pour un rappel à l'ordre et un (ré)enseignement des comportements attendus ou dans à un automatisme de rapport collectif d'un professeur entraînant une sanction collective du DA <i>Recourir à la sanction collective pour punir « des faits déguisés restés impunis au détriment d'innocents pour renforcer l'autorité » (Winkel, 2019, p. 7) est fortement déconseillé. Cette sanction altère la relation élèves-adultes, s'inscrit comme une dette à payer pour les autres, renforce l'opposition entre les élèves et le pouvoir magistral inégal, renforce le sentiment d'injustice.</i>
	Écarts de conduite majeurs	Recourir à la punition, à la retenue, au renvoi collectif (Debarbieux & Moignard, 2022 ; Gauthier, 2017 ; Beaudoin & Nadeau, 2020 ; Winkel, 2019)	<i>Cette intervention n'est pas recommandée et fortement désapprouvée dans un contexte collectif</i>	<i>Recourir à la punition, la perte de privilèges, la retenue, le renvoi à l'école collectif, c'est-à-dire qui concerne une ensemble d'élèves d'un groupe-classe. Exemple : punir collectivement une classe quand un professeur, dos tourné au tableau, reçoit plusieurs projectiles. Recourir à la sanction collective pour punir « des faits déguisés restés impunis au détriment d'innocents pour renforcer l'autorité » (Winkel, 2019, p. 7) est fortement déconseillé. Cette sanction altère la relation élèves-adultes, s'inscrit comme une dette à payer pour les autres, renforce l'opposition entre les élèves et le pouvoir magistral inégal, renforce le sentiment d'injustice.</i>
	Indéterminées			Intervention individuelle qui ne correspond à aucune sous-catégorie individuelle

I N T E R V E N T I O N S C O R R E C T I V E S	I N T E R V E N T I O N S I N D I V I D U E L L E S	Sous grou pe	Catégories	Sous-catégories et sources	Définitions des sous-catégories. Il faut lire avant chaque sous-catégorie « Cette catégorie est codée quand le DA déclare... » <i>En italique grisé, les adaptations liées au caractère individuel ou collectif des interventions et à la fonction du DA.</i>
		Ecart de conduite mineurs	Recourir aux interventions indirectes	Contrôler par la proximité <i>un élève.</i> (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	S'approcher d'un élève présentant un écart de conduite ou qui manifeste des comportements d'agitation ce qui a pour effet d'arrêter ou de calmer l'élève.
				Donner des directives non verbales <i>à un élève</i> : signes de la tête, mimiques de mécontentement ou d'étonnement. (Bissonnette et al., 2016)	Froncer des soucis, écarquiller les yeux, signifier un non de la tête lorsqu'il voit un écart de conduite d'un élève.
				Ignorer intentionnellement et renforcer de manière différenciée <i>un élève.</i> (Bissonnette et al., 2016)	Par exemple, féliciter <i>un élève</i> calme en train de ranger son plateau de la cantine alors que d'autres derrière lui, qui devront exécuter la même tâche sont dissipés ou montrent des signes d'impatience.
		Recourir aux interventions directes	Informé le responsable légal <i>de l'élève.</i> (Bissonnette et al., 2016)	<i>Informé (par téléphone ou lors d'un rendez-vous fixé) le responsable légal que son enfant ou pupille présente des écarts de conduite ou n'a pas de bonnes attitudes scolaires.</i>	
			Ré-enseigner les comportements attendus <i>à l'élève</i> (Bissonnette et al., 2016)	<i>Ré-enseigner à l'élève les comportements attendus étant donné les retours d'informations et/ou les rapports qu'il a reçus afin de réfléchir ce qui avait été convenu ou au moment même où le DA voit de mauvais comportements quand il se déplace dans l'école.</i>	
			Offrir un choix <i>à l'élève.</i> (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2016)	<i>Donner deux possibilités à l'élève, soit se conformer aux comportements attendus, soit s'attendre à des conséquences beaucoup moins attrayantes. Par exemple, un changement d'attitude au cours de M. X est attendu (suivi d'explications et ré-enseignement), dans le cas contraire, des sanctions seront prises ou une excursion prévue supprimée.</i>	
			Recourir aux conséquences formatives liées logiquement au comportement négatif <i>de l'élève.</i> (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017, Martin & Sabaté, 2022)	<i>Amener l'élève à chercher une solution ou une réparation qui lui offre, dans une démarche éducative et bienveillante, l'occasion de se montrer capable d'évoluer et de contribuer au mieux-être. Ainsi, cette approche équipe l'élève de compétences sociales, émotionnelles et civiques qui lui permettent de grandir et de ne plus être tenté de recommencer. Cette sanction n'altère pas la relation élève-adulte.</i>	
			Faire comparer les comportements <i>de l'élève</i> aux comportements des autres élèves. (Bissonnette et al., 2016)	Faire prendre conscience à <i>l'élève</i> de ses écarts de conduite en comparant ses mauvais comportements aux bons comportements identifiés chez les autres. Cela pourrait être la technique de « citez-moi cinq élèves qui se comportent bien », c'est-à-dire d'inviter l'élève qui transgresse, à montrer 5 élèves qui se comportent bien et d'expliquer en quoi leur comportement est correct.	
		Recourir à la punition, à la retenue, <i>de l'élève</i> (Debarbieux & Moignard, 2022 ; Martin & Sabaté, 2022 ; Gauthier, 2017 ; Beaudoin & Nadeau, 2020 ; Prairat, 1999)	<i>Cette intervention n'est pas recommandée pour des écarts de conduites mineurs</i>	<i>Sanctionner un élève pour quelques faits mineurs sans récurrence, sans que l'élève n'ait été vu une première fois pour un rappel à l'ordre et un (ré)enseignement des comportements attendus ou dans un automatisme dû à un rapport de professeur entraînant une sanction du DA.</i> Recourir à la punition, la perte de privilèges, la retenue à l'école qui ne sont pas associés aux conséquences de l'écart de conduite ni à la recherche de solution ou à la réparation des torts causés. Cette sanction altère la relation élève-adulte, s'inscrit comme une dette à payer sans signification, renforce l'opposition de l'élève et le pouvoir magistral inégal. <i>Sanctionner l'élève d'une punition, d'une retenue, sans un travail réflexif ou de réparation ou avec un travail sans lien avec les faits donnant lieu à la sanction.</i> Par exemple, une retenue à l'école qui ne remplace pas le temps perdu par l'élève ni son manque de préparation et de travail qu'il n'effectue pas en autogestion, une punition de copiste (copier 5x le règlement). La stigmatisation, et l'intimidation dont l'interpellation directe accusatrice font partie de cette catégorie. <i>Retirer un privilège à un élève (carte de sortie ou licenciement) sans lien avec la transgression. (Si la prise de sanction est relative au non-respect des procédures liées à l'utilisation de ces privilèges ou aux comportements inadéquats pendant ces temps privilégiés, alors il s'agit d'une conséquence formative liée logiquement au comportement négatif de l'élève.)</i>	

I N T E R V E N T I O N S C O R R E C T I V E S	INTERVENTIONS INDIVIDUELLES	Ecart de conduite majeurs	Recourir aux interventions directes	<p>Informier le responsable légal <i>de l'élève</i>. (Bissonnette et al., 2016)</p> <p>Rencontrer l'élève (Bissonnette et al., 2016)</p>	<p>Informier (par téléphone ou lors d'un rendez-vous fixé) le responsable légal que son enfant ou pupille présente des écarts de conduite récurrents ou graves ou n'a pas de bonnes attitudes scolaires récurrentes.</p> <p>Rencontrer l'élève en le convoquant au bureau pour discuter des comportements et des faits reprochés récurrents ou majeurs. Rencontrer l'élève pour en savoir plus sur sa situation relationnelle, académique, sociale et familiale dans l'école et en dehors de l'école et dresser le contexte.</p>
			Recourir aux conséquences formatives liées logiquement au comportement négatif d'un élève. (Gaudreau, 2017, Martin & Sabaté, 2022)	Amener l'élève à chercher une solution ou une réparation qui lui offre, dans une démarche éducative et bienveillante, l'occasion de se montrer capable d'évoluer et de contribuer au mieux-être. Ainsi, cette approche équipe l'élève de compétences sociales, émotionnelles et civiques qui lui permettent de grandir et de ne plus être tenté de recommencer. Cette sanction n'altère pas la relation élève-adulte.	
			Convoquer rapidement un élève mis en retrait d'un cours (Le retrait est conseillé par Gauthier, 2017 ; la prise en charge rapide par Bissonnette et al., 2016)	Convoquer rapidement un élève mis en retrait de son environnement social, par un enseignant ou un éducateur, parce qu'il adopte des comportements perturbateurs et dangereux qui exigent un temps d'arrêt et de réflexion. Ce temps n'est pas long et ne peut en aucun cas fragiliser le temps d'apprentissage. Il se passe à l'abri des regards afin d'éviter la stigmatisation Cette sanction n'altère pas la relation élève-adulte.	
			Accumuler des données comportementales sur l'élève	Accumuler des données sur les comportements inadéquats et adéquats. (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	Compiler les rapports, les comptes-rendus des conseils de classe et le suivi scolaire (bulletin, absentéisme, retards, ...) Consulter les données concernant un élève sur le programme informatisé de l'école (ISIS) : données disciplinaires (rapports, exclusions, recueil des différentes actions menées), parcours scolaire, données académiques, données de ponctualité et d'assiduité.
			Questionner sur la fonction du comportement	Identifier la fonction du comportement négatif <i>de l'élève</i> . (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	Élaborer des hypothèses sur la séquence comportementale de l'élève (antécédents, réponse et conséquences), dresser le portrait de l'élève (vulnérabilités, forces et faiblesses, états physiologique et psychologique de l'élève), observer directement les comportements. Les fonctions peuvent être : attirer l'attention de l'adulte, attirer l'attention des pairs, évitement des activités d'apprentissage, ...
			Recourir à l'aide spécialisée	Chercher l'aide appropriée pour l'élève. (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	Prendre contact avec des services comme le Centre psycho-médicosocial attaché à l'école, une aide d'un milieu ouvert (AMO), un Service d'accrochage scolaire (SAS), le service d'aide à la jeunesse (SAJ), le service jeunesse, le service de la police judiciaire (SPJ), ... pour une prise en charge spécialisée.
			Recourir à la punition, à la retenue, au renvoi de l'élève (Debarbieux & Moignard, 2022, Martin & Sabaté, 2022 ; Gauthier, 2017 ; Beaudoin & Nadeau, 2020)	<i>Cette intervention n'est pas recommandée</i>	Recourir à la punition, la perte de privilèges, la retenue à l'école ou le renvoi de cours qui ne sont pas associés aux conséquences de l'écart de conduite ni à la recherche de solution ou à la réparation des torts causés. Cette sanction altère la relation élève-adulte, s'inscrit comme une dette à payer sans signification et renforce l'opposition de l'élève. Par exemples, une retenue à l'école qui ne remplace pas le temps perdu par l'élève (préparations non faites à la maison ou de manque de travail en classe), une punition de copiste (copier 5x le règlement). La stigmatisation, l'agression et l'intimidation dont l'interpellation directe accusatrice font partie de cette catégorie.
Indéterminées			Intervention individuelle qui ne correspond à aucune sous-catégorie individuelle		

Annexe 4 : Grille d'analyse thématique des sources d'influence et de connaissances déclarées par les DA : catégories et définitions opérationnelles

Catégories	Sous-catégories	Définitions des sous-catégories. Il faut lire avant chaque sous-catégorie « Cette catégorie est codée quand le DA déclare... » <i>En italique grisé, les adaptations liées à la fonction du DA et/ou dues aux réponses obtenues lors des entretiens dans une démarche itérative</i>
Soutien relationnel	Personnel (Coen et al., 2023 ; Barrette, 2020)	Faire référence à des pratiques conseillées par une personne de son entourage qui ne fait pas partie du monde de l'enseignement à la suite d'une demande de soutien.
	Professionnel (Coen et al., 2023 ; Barrette, 2020)	Faire référence à des pratiques conseillées par une personne de son entourage qui fait partie du monde de l'enseignement à la suite d'une demande de soutien et qui ne fait pas partie de l'école du DA.
Expérience	Vécu et fonctions antérieures (Coen et al., 2023)	Faire référence à des pratiques que le DA a pu observer ou expérimenter étant enfant, élève ou adulte, en tant qu'enseignant ou tout autre travail avant d'être DA.
	Pratique réflexive (Coen et al., 2023)	Faire référence à sa pratique réflexive, à ses expériences, aux réussites comme aux échecs, qui lui ont permis de prendre des décisions en s'interrogeant sur sa fonction et ses pratiques, dans un processus d'amélioration et d'efficacité.
	Tact pédagogique (Coen et al., 2023)	Faire référence au tact professionnel relevant d'intuition de finesse et de nuances qui lui permet de prendre une décision et d'agir rapidement dans des circonstances individuelles, sans pour autant garantir l'efficacité de son action.
	Fonction de DA dans autre(s) école(s)	Faire référence à des pratiques que le DA a observées et expérimentées en tant que DA dans une autre école ou d'autres écoles
Formation	Formation initiale (Coen et al., 2023)	Faire référence à la formation initiale d'enseignant
	Formation continue (Coen et al., 2023)	Faire référence à la formation continue en tant qu'enseignant ou DA
	<i>Brevet du DA</i>	Faire référence à la formation spécifique et institutionnalisée par le Pouvoir Organisateur du DA
	<i>Groupes de travail - District</i>	Faire référence à une reprise d'études, une recherche ou la participation à un groupe de travail
Ecrits	<i>Formation personnelle</i>	Faire référence à une formation suivie à titre personnel
	Non-scientifiques (Coen et al., 2023)	Faire référence à des écrits non-scientifiques quel que soit le support
Institution	Scientifiques (Coen et al., 2023)	Faire référence à de la lecture spécialisée de livres et de références scientifiques quel que soit le support.
	<i>Normes et règlements FW-B (FW-B, Décrets de 2019a, de 2019b et Arrêtés de 1999 et de 2002)</i>	<i>Faire référence aux normes légales et réglementaires de la CF ou de la FW-B</i>
	<i>Normes et règlement de l'école (FW-B, Décrets de 2019a, 2019b et Arrêtés de 1999 et de 2002 ; FW-B, 2023)</i>	<i>Faire référence au règlement d'ordre intérieur (ROI) de l'école.</i>
	<i>Consignes de la hiérarchie (FW-B : Décret de 2019a et Arrêté de 2002 ; FW-B 2017)</i>	<i>Faire référence aux consignes descendantes de son directeur, du préfet de zone ou d'autres acteurs comme le conseiller pédagogique ou le délégué au contrat d'objectifs dans le cadre du pilotage des écoles.</i>
Oubli	<i>Culture de l'école (FW-B - Décret de 2019a ; FW-B 2017)</i>	<i>Faire référence aux habitudes, aux routines, aux procédures, aux activités faisant parties intégrante du projet d'établissement, du pilotage de l'école, du fonctionnement et de l'agenda de l'école, hors ROI.</i>
	Avoir oublié et ne plus se rappeler d'où provient cette intervention. (Coen et al., 2023)	

Sources du terrain pour analyse du DA (Archambault & Dumais, 2012 ; Barthélémy, 2014, Burdin, 2020)	<i>Observation</i>		<i>Faire référence à l'observation du terrain qui lui permet d'analyser une situation</i>
	<i>Ancienneté dans l'école</i>		<i>Faire référence à son ancienneté dans l'école qui lui donne une connaissance approfondie des différents acteurs, des enjeux et des fonctionnements de l'école.</i>
	<i>Collaboration</i>	<i>Travail d'équipes</i>	<i>Faire référence à du travail d'équipe, à des rencontres, à un partage de données et de points de vue qui permettent d'éclaircir une situation sans en mentionner les acteurs et en gardant à l'esprit la nécessité de collaborer.</i>
		<i>Entretien ou réunion éducateur(s)</i>	<i>Faire référence à un entretien ou à une réunion avec un éducateur ou plusieurs éducateurs qui, en première ligne, connaissent l'élève et sa situation mais aussi les comportements sociaux en dehors des moments structurés c'est-à-dire en dehors des cours ou des études.</i>
		<i>Entretien ou réunion enseignant(s)</i>	<i>Faire référence à un entretien ou à une réunion avec un enseignant ou plusieurs enseignants qui, en première ligne connaissent l'élève en situation académique et comportementale, en classe.</i>
		<i>Entretien ou réunion responsable(s) légal(aux)</i>	<i>Faire référence à un entretien ou à une réunion avec un ou des responsables légaux qui connaissent l'élève en contexte relationnel, familial, scolaire, médical, orthopédagogique, ...</i>
		<i>Entretien ou réunion partenaire(s) extérieur(s)</i>	<i>Faire référence à un entretien ou à une réunion avec un ou plusieurs partenaires extérieurs (Centre psycho-médicosocial attaché à l'école, AMO - service d'action en milieu ouvert, le planning familial, ...) qui connaissent la situation de l'élève/ des élèves. Le CPMS fait partie de cette catégorie car ses missions sont en totale indépendance de la direction et du fonctionnement de l'école.</i>
		<i>Entretien ou réunion avec membre(s) du staff de direction</i>	<i>Faire référence à un entretien ou à une réunion avec un ou plusieurs membres du staff de direction (directeur, second directeur adjoint, secrétaire de direction, économiste, administrateur, chef d'atelier) qui connaissent les différents acteurs, les enjeux et les fonctionnements de l'école ou de leur service.</i>
		<i>Conseil de classe</i>	<i>Faire référence à un conseil de classe prévu ou exceptionnel en vue de discuter de l'évolution et du suivi d'un élève ou de plusieurs élèves ou de la classe entière.</i>
<i>Cellule d'accompagnement propre à l'école</i>		<i>Faire référence à une équipe de membres du personnel de l'école qui accompagnent plus spécifiquement les élèves notamment en termes d'accrochage scolaire (DIAS) ou de harcèlement et de mal-être relationnel dans l'école.</i>	
Autres sources	Faire référence à une source non référencée dans le tableau. (Coen et al., 2023)		

Résumé

La gestion de classe est devenue une préoccupation mondiale (Desrochers & Guay, 2020) tant son efficacité à une influence prépondérante sur la mise en place de conditions propices aux apprentissages (Bocquillon et al., 2023 ; Gaudreau, 2017). Des recherches, menées sous le prisme des interventions de l'enseignant et des réponses de l'élève, ont permis de définir des interventions préventives destinées à augmenter l'expression des bons comportements et correctives, pour réagir de manière graduelle et réduire les écarts de conduite, reconnues efficaces (Bissonnette et al., 2016 ; Bocquillon et al., 2024). Ces interventions s'inspirent notamment d'un modèle proactif et préventif, répandu et reconnu efficace outre-Atlantique : le Soutien au Comportement Positif.

Dans les écoles secondaires en Belgique francophone, le directeur adjoint (DA) doit répondre à des prescrits telle que la mise en place d'une gestion comportementale efficace des élèves et d'un climat scolaire positif, sans toutefois disposer d'outils concrets pour y parvenir. Ce mémoire explore les interventions préventives et correctives déclarées par 10 DA, par transposition des interventions reconnues efficaces pour l'enseignant dans sa classe à celles du DA dans son école. Les sources d'influence et de connaissances que les DA valident sont aussi analysées afin de comprendre leurs fonctionnements. Les résultats montrent que peu d'interventions préventives ont été déclarées, que leurs interventions correctives sont majoritairement efficaces et que leurs sources d'influence et de connaissances restent personnelles et internes à l'école. L'ensemble des résultats est discuté au regard de la littérature scientifique et du contexte systémique et hiérarchique du DA. Des perspectives de recherches et des recommandations sont également avancées afin d'outiller les DA.