

PRATIQUER LA SANCTION À L'ÉCOLE

Un travail d'équilibriste ?

Auteur : Léonard Desponds

Directeurs : Patrick Bonvin & Laurent Bovey

Expert : Alexandre Sotirov

Juin 2020

Table des matières

1. Introduction	3
2. Méthodologie	7
2.1 L'entretien semi-directif	8
2.2 L'observation en classe	10
3. Analyse et commentaires	12
3.1 Contextualiser la déviance et les transgressions en milieu scolaire.	12
3.1.1 La perspective de l'enseignant-e	13
3.1.2 La perspective de l'élève	15
3.1.3 La perspective environnementale	17
3.1.4 L'évènement isolé par opposition au comportement transgressif répété	18
3.1.5 Conclusion du chapitre : contextualiser la déviance et les transgressions en milieu scolaire.	21
3.2 Une sanction de quelle nature ?	21
3.2.1 Les sanctions diffuses et les sanctions réglementaires ...	22
3.2.2 La sanction éducative existe-t-elle vraiment ?	23
3.2.3 Conclusion du chapitre : des sanctions de quelle nature ?	25
3.3 L'expérience dans l'enseignement : un recul nécessaire dans la pratique de la sanction ?	29
3.3.1 L'expérience comme facilitateur dans la pratique de la sanction	30
3.3.2 Les conséquences du manque d'expérience sur la pratique de la sanction	31
3.3.3 Conclusion du chapitre : l'expérience dans l'enseignement : un recul nécessaire dans la pratique de la sanction ?	33
3.4 Une relation bienveillante envers les élèves, un moyen efficace pour prévenir les comportements déviants ?	34
3.4.1 La prévention des transgressions	35
3.4.2 Construire une relation enseignant-e – élèves basée sur le dialogue	36
3.4.3 L'humour comme outil pour prévenir et gérer les incidents.	37
3.4.4 Comment faire cohabiter dialogue et sanction ?	38

3.4.5	Conclusion du chapitre : une relation bienveillante envers les élèves, un moyen efficace pour prévenir les comportements déviants ?	40
3.5	La pratique de la sanction en milieu scolaire : une chasse gardée ?	41
3.5.1	Sanctionner : une pratique individuelle ou collective ?	41
3.5.2	Quel pouvoir d'action pour les enseignant-e-s dans la pratique de la sanction ?	43
3.5.3	Conclusion du chapitre : la pratique de la sanction en milieu scolaire : une chasse gardée ?	44
4	Conclusion	48
5	Bibliographie	50
6	Annexes	53
	6.1 Tableau pour les commentaires du chapitre 3.3	
	6.2 Guide d'entretien	
	6.3 Transcriptions d'entretien	
	6.3.1 Lise	
	6.3.2 Claude	
	6.3.3 Samanta	
	6.4 Observations en classe	
	6.4.1 Lise	
	6.4.2 Samanta	
7.	4 ^{ème} de couverture	94

1. Introduction

Ce projet de mémoire s'inscrit dans une réflexion menée dans le cadre de mes stages tout au long de ma formation. En effet, les enjeux qui entourent la pratique de la sanction en milieu scolaire ont été source de nombreuses interrogations pour moi. Ainsi, il m'a semblé pertinent d'investiguer ce sujet qui semble souvent au cœur des préoccupations des étudiant-e-s à la HEP Vaud. Ce travail de mémoire est donc une occasion de pouvoir mener une réflexion en allant au contact d'enseignant-e-s sur mon lieu de stage pour récolter leur témoignage, leur avis et leur expérience quotidienne de la pratique de la sanction en classe.

La rédaction d'un mémoire sur le sujet de la sanction en milieu scolaire semble prendre tout son sens dans la mesure où il existe une zone grise relative à l'acceptation de ce que sont les normes scolaires, les transgressions d'élèves et les sanctions susceptibles d'être mises en place par certain-e-s enseignant-e-s. De plus, le rapport à la gestion des comportements considérés comme déviants par l'institution scolaire est parfois flou. Au regard de la revue de la littérature effectuée, les liens qu'entretiennent enseignant-e-s et élèves à travers le rapport vertical qu'implique la sanction n'ont que très peu été étudiés. Il semble ainsi intéressant de se pencher sur un certain nombre de questionnements qui restent en suspens.

Ce travail détaille cinq questions principales :

- de quelle nature sont les sanctions scolaires ?
- comment l'expérience dans le métier influence-t-elle la pratique de la sanction ?
- comment serait-il possible de prévenir les transgressions ?
- la sanction est-elle pratiquée individuellement ou de façon collective ?
- comment la sanction est-elle pratiquée au quotidien dans l'établissement où j'effectue mon stage ?

Il s'agit de trouver des pistes de réflexion en croisant les données récoltées dans le cadre de ma recherche avec les résultats existants dans les travaux de recherche en sociologie et en sciences de l'éducation. Dans le but de contextualiser le sujet des sanctions en milieu scolaire, il semble important d'aborder ici quelques notions transversales basées sur des travaux menés en sociologie et en sciences de l'éducation. Ces notions servent à mieux comprendre les enjeux qui seront ensuite discutés dans la suite du travail. J'ai décidé de ne pas consacrer une partie de mon travail exclusivement aux apports théoriques et aux recherches existantes car il m'a semblé pertinent d'aborder ces notions dans le cœur du travail pour les mettre directement en relation avec les données récoltées lors des entretiens et des observations *in situ*.

Les comportements déviants tels qu'ils sont définis dans les règlements d'établissement sont limités et parfois sujet à débat. Les plus courants sont les arrivées tardives, les devoirs non faits, l'indécence vestimentaire, le manque de courtoisie, etc. Dans le contexte scolaire, comment définir de manière claire ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas ? En effet, il existe une zone grise relative à la définition des comportements déviants, des normes et des transgressions. Partant de ce constat, définir des transgressions et des sanctions ad hoc semble délicat (Messineo, 2003).

En outre, tous les élèves ne semblent pas être égaux face à la sanction. En effet, Depoilly (2013) a mis en évidence un certain nombre de variables socio-scolaires ayant une influence sur la probabilité qu'un élève soit plus ou moins sujet aux sanctions. L'origine sociale, l'âge, le niveau scolaire, l'origine ethnique et l'appartenance de sexe sont autant de caractéristiques qui peuvent influencer de manière consciente ou non l'enseignant-e au moment d'étiqueter un-e élève comme déviant-e (Depoilly, 2013). La transgression scolaire est ainsi considérée comme un élément perturbateur du fonctionnement de l'école et de la classe. Il existe un grand nombre de transgressions différentes, allant des bavardages incessants aux interpellations à voix hautes et en passant par les plaisanteries déplacées et les différentes formes de chahut (Depoilly, 2013). Dans une autre étude, Grimault-Leprince et Merle (2008) ont montré que l'origine sociale de l'élève, son niveau scolaire, son genre et son âge influencent la considération de l'enseignant-e pour l'élève au moment de prendre la décision de sanctionner ou non.

Il a également été constaté que la sanction pour bavardage était moins utilisée à l'encontre des élèves ayant de bonnes notes que contre ceux ayant des difficultés scolaires. (Grimault-Leprince & Merle, 2008). Une hypothèse avancée par les chercheurs est que certain-e-s enseignant-e-s considère-nt que, pour les élèves ayant de bonnes notes, le fait de bavarder ne nuit pas à leur réussite scolaire alors que, pour les élèves ayant de mauvais résultats scolaires, les bavardages entravent l'acquisition de nouveaux apprentissages. De plus, sanctionner un élève participatif serait pour l'enseignant-e prendre le risque de se mettre à dos un allié dans la classe qui, par ses prises de paroles durant le cours, peut légitimer les qualités pédagogiques de l'enseignant-e et dynamiser le cours.

Le genre semble également être un facteur de différenciation quant à la sanction. En effet, « l'agitation masculine » semble susciter davantage la crainte. Ainsi, et à titre préventif, les enseignant-e-s auraient tendance à sanctionner plus facilement un garçon afin de limiter les risques d'éventuelles transgressions (Grimault-Leprince & Merle, 2008). Duru-Bellat (2004) a

également montré que les comportements déviants des garçons, étant plus apparents que ceux des filles, occupaient d'avantage les enseignant-e-s.

Les élèves d'origine modeste semblent plus souvent sanctionnés et ce pour deux raisons principales (van Zanten, 2001). La première est liée à un écart linguistique par rapport aux standards attendus dans l'institution scolaire : l'utilisation d'un certain vocabulaire plutôt qu'un autre étant un marqueur d'identité. Certains mots acceptés dans un contexte privé ne le sont souvent pas dans le contexte scolaire. De plus, dans un contexte économique relativement difficile, les élèves d'un milieu défavorisé ne voient pas l'école comme porteuse de promotion sociale, mais entretiennent un rapport plus facilement contestataire envers la figure de l'enseignant-e (van Zanten, 2001). De plus, les malentendus et les incompréhensions sont des sources de conflits entre élèves et enseignant-e-s et mènent très souvent à la sanction. Certains malentendus trouvent leur origine dans le travail à domicile, pour lequel le suivi de la scolarité par les parents est parfois remis en question par certain-e-s enseignant-e-s (van Zanten, 2001). Les raisons de ces malentendus peuvent s'expliquer par la distance sociale séparant certains élèves des classes populaires et l'origine sociale des enseignant-e-s, souvent issu-e-s des classes moyennes et supérieures (Birnbaum & Kieffer, 2005).

À l'opposé, les élèves dont l'origine sociale est élevée, auraient des parents enclins à contester les sanctions de l'enseignant-e. Ceci aurait tendance à freiner certains enseignant-e-s à sanctionner ces derniers (Grimault-Leprince & Merle, 2008). Pour finir, il semble essentiel de préciser que les élèves d'origine étrangère ne sont pas plus sanctionnés que les autres élèves :

en raison d'une possible accusation de racisme, les professeurs font probablement preuve d'une vigilance particulière à l'égard de toute pratique écrite qui pourrait s'interpréter comme une inégalité de traitement. Certains peuvent même être plus tolérants envers les écarts de conduite des élèves d'origine étrangère, guidés par un souci de discrimination positive ou la crainte d'un racisme larvé (Grimault-Leprince & Merle, 2008, p. 261)

En outre, les élèves d'origine étrangère ne commettent peut-être tout simplement pas plus de transgressions que ceux d'origine suisse.

Ces différentes observations et considérations permettent de mettre en lumière l'interdépendance entre les normes scolaires qui font office de référence en ce qui concerne les comportements adéquats, les transgressions qui sont les écarts à la norme et, pour finir, les sanctions qui sont les réactions à ces transgressions. Ceci démontre également la complexité du contexte et le nombre élevé de variables qui influencent les pratiques de la sanction scolaire.

Ce travail est organisé en deux parties principales. La première partie explique la méthodologie de recherche mise en place pour récolter les données qui ont servies à construire les analyses et

les commentaires. Il s'agit de décrire le déroulement des entretiens ainsi que les observations en classe. Dans une seconde partie, les données qualitatives récoltées sont analysées, commentées et mises en lien avec des travaux de recherche déjà existants dans le domaine des normes scolaires, des transgressions et, naturellement, des sanctions. Dans le premier chapitre d'analyse, il est question de contextualiser la déviance et les transgressions scolaires. Le second chapitre aborde les sanctions leur nature. Dans le troisième chapitre, il s'agit de discuter de l'importance de l'expérience dans l'enseignement lorsqu'il est question de pratiquer la sanction. Le quatrième chapitre se penche sur la prévention des transgressions. Enfin, dans le cinquième et dernier chapitre d'analyse, nous examinons la façon dont la sanction est pratiquée au quotidien dans le collège où je travaille.

2. Méthodologie

Dans ce chapitre, il s'agit de détailler les outils méthodologiques qui ont servi à récolter les données sur lesquelles reposent mes observations et commentaires. Dans un premier temps, il est question de préciser les caractéristiques des enseignant-e-s qui ont participé au projet : leur âge, leur expérience dans l'enseignement et leur sexe. Dans un deuxième temps, le processus de récolte des données sur le terrain est présenté. Enfin, il s'agit de mentionner les biais et les obstacles rencontrés au cours du processus d'entretien et d'observation en classe. Dans le but de répondre au mieux à la problématique, il a été décidé de mener une recherche qualitative auprès de trois enseignant-e-s travaillant dans le même collège dans la région lausannoise. Les enseignant-e-s qui ont participé au projet n'ont pas été choisi-e-s au hasard. En effet, il semblait important de pouvoir comparer les pratiques selon différentes caractéristiques : le sexe, l'ancienneté dans le métier d'enseignant et l'âge. Pour y parvenir, deux femmes et un homme ont pris part au processus de recherche. Voici un bref descriptif des trois enseignant-e-s interviewé-e-s.

- Lise¹ est une enseignante dans la cinquantaine qui a une grande expérience dans le métier. Elle a suivi un cursus de formation en France, a enseigné dans la région de Paris et a également travaillé quelques années en Afrique. Elle enseigne le français et l'histoire. Elle intervient aussi bien dans des classes de VG que de VP. Pour mes observations, j'ai assisté à un cours d'histoire dans une classe de 9VG dont Lise à la maîtrise.
- Claude est un enseignant dans la quarantaine qui a débuté sa vie professionnelle dans la police. Ce n'est que plus tard qu'il a décidé de se tourner vers l'enseignement. Il a une quinzaine d'années d'expérience comme enseignant dans le secondaire 1. Il enseigne l'histoire, la géographie et l'option économie et droit. Il intervient avant tout dans des classes de VP.
- Samanta est une étudiante en première année à la HEP Vaud d'une vingtaine d'années, elle est stagiaire B dans le collège où j'ai mené ma recherche. Elle a un peu d'expérience dans l'enseignement au travers de plusieurs remplacements effectués dans deux collèges du canton de Vaud durant ses années d'étude à l'Université. Elle est en cours de formation dans les disciplines de la géographie et

¹ Toutes les personnes citées ont un prénom d'emprunt.

de l'histoire. Pour mes observations, j'ai assisté à un cours de géographie dans une classe de 10VP. Samanta enseigne aussi la géographie à des classes de 7 et 8^{ème} année. Au secondaire, elle intervient aussi bien dans des classes de VG que de VP. Les recherches ont été menées en deux phases entre la fin de l'année 2019 et le début de l'année 2020. La première phase consiste en un entretien individuel semi-directif enregistré puis transcrit d'une trentaine de minutes. La deuxième phase est une observation en classe de chaque participant-e d'une durée de 45 minutes.

2.1 L'entretien semi-directif

Pour cette recherche, l'entretien semi-directif a été retenu car l'objectif de ce travail est de décrire le processus de sanction et non d'en expliquer les causes (Imbert, 2010). Ainsi, il s'agit de saisir le sens de la pratique de la sanction telle qu'elle est perçue par les participant-es. La forme de l'entretien semi-directif pour cette recherche est donc une conversation, un dialogue entre une personne interviewée et le chercheur. L'entretien n'est donc pas l'application d'un questionnaire au cours duquel une série de questions sont posées sans laisser la personne interviewée libre de s'exprimer et de développer ses propres arguments (Imbert, 2010). Un guide d'entretien a été créé dans le but de donner quelques points de repères au chercheur et des questions types ont été formulées à l'avance pour diriger la conversation sur différents aspects de la sanction. Ces aspects ont été identifiés en amont comme étant essentiels à la compréhension du processus de sanction.

Pourtant, le format de l'entretien semi-directif est susceptible de générer trois biais : les biais liés au dispositif de l'enquête, les biais associés à leur situation sociale respective et les biais qui sont rattachés au contexte de l'enquête (Poupart, 1997). En outre, l'empathie dans l'entretien représente un vrai dilemme dans lequel la « juste distance » et le sens critique sont particulièrement difficiles à respecter (De Sardan, 2008). Ces difficultés ont été rencontrées lors des entretiens car les personnes interviewées sont également des collègues. Ainsi, la posture à adopter en tant que chercheur n'a pas toujours été facile à garder.

Dans un premier temps, la phase de l'entretien individuel a été découpée en deux parties distinctes². La première consiste en une série de questions portant sur le rapport de l'enseignant-e à la sanction et sa mise en pratique en classe. La deuxième consiste en une mise en situation

² La grille d'entretien complète avec toutes les questions est à disposition en annexe.

au travers d'une série de transgressions de nature et de gravité diverses que des élèves pourraient commettre dans le cadre scolaire.

Avant de débiter la phase des entretiens semi-directifs, il a d'abord fallu se pencher sur le choix des candidats en respectant trois caractéristiques qui sont ensuite utilisées comme variables pour vérifier les hypothèses de départ : le sexe, l'ancienneté dans le métier d'enseignant et l'âge. J'ai alors abordé le sujet avec plusieurs collègues qui étaient susceptibles de remplir ces critères et mon projet a reçu un très bon accueil. La nature exacte du projet n'a pas été révélée pour éviter de biaiser l'authenticité des entretiens et des observations à venir. Le sujet de la sanction en milieu scolaire a été mentionné, ainsi que le déroulement de la recherche, mais les questions de recherches et les hypothèses n'ont pas été discutées avec les collègues. Une fois les trois candidats sélectionnés, les entretiens pouvaient débiter.

Le déroulement de l'entretien, le droit de ne pas répondre à une question ainsi que l'assurance de l'anonymat ont été rappelés en début d'entretien. De plus, les participants ont toutes et tous accepté que leur entretien soit enregistré afin de garantir l'exactitude de la transcription de leurs propos.

Les premières questions de l'entretien portent sur des aspects plutôt informels faisant écho aux expériences professionnels passées des participants. Le premier objectif est d'engager une conversation la plus authentique possible et de mettre à l'aise la personne interviewée. Le deuxième objectif est de faire émerger des expériences personnelles en lien avec la pratique de la sanction dans le but de pouvoir ensuite s'appuyer sur celles-ci pour faire apparaître des commentaires supplémentaires chez l'enseignant-e. Dans un second temps, les questions se rapprochent plus des questions de recherche et l'objectif est d'amener le-la participant-e à discuter directement des hypothèses de recherche. Chaque question a été volontairement posée de manière vague pour éviter de diriger les réponses dans une ou l'autre direction. Toutefois, de nombreuses questions de relance étaient formulées pour approfondir si l'enseignant-e avait du mal à cerner les enjeux des questions.

Une fois cette première phase terminée, l'enseignant-e était mis-e en situation à l'aide d'un petit jeu conçu pour la recherche. L'enseignant-e recevait comme consigne de tirer une transgression parmi celles retenues, notées sur des cartes plastifiées et disposées face cachée. Voici la liste des transgressions proposées :

- un-e élève fait preuve de violence physique envers un-e autre élève ;
- plusieurs élèves refusent d'entrer en classe ;
- un-e élève refuse de donner son agenda ;

- une-e élève consomme de l'alcool dans le cadre d'une sortie scolaire ;
- une-e élève révise son vocabulaire allemand en cours de math ;
- un-e élève mâche un chewing-gum en classe ;
- un-e élève est pris-e en flagrant délit de vol ;
- un-e élève se moque d'un-e camarade et l'insulte.

La personne interviewée doit ensuite commenter la transgression, l'exemplifier si possible et proposer une piste pour une éventuelle sanction. Pour finir, il est attendu de l'enseignant-e qu'il-elle classe les différentes transgressions selon leur gravité. L'objectif est de créer une situation dans laquelle l'enseignant-e peut discuter de la transgression, apporter un exemple qu'il-elle aurait vécu, donner une piste de sanction, la justifier puis classer les transgressions selon leur niveau de gravité. Ce procédé est un prétexte pour pousser la personne interviewée à parler librement de sa pratique de la sanction en se référant à des cas concrets mais pas forcément contextualisé : cette partie ayant pour objectif de révéler le rapport de l'enseignant-e vis-à-vis d'une sanction plus ou moins adaptée à la transgression proposée.

2.2 L'observation en classe

Martineau (2005) définit l'observation en situation comme étant « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent » (Martineau, 2005, p. 6). Pour cette recherche, j'ai décidé d'adopter une position interprétative dans le but de comprendre quelle signification les élèves et enseignant-e-s attribuent à leurs pratiques (Martineau, 2005). Pour ce faire, je me suis rendu dans les classes en essayant d'interférer le moins possible avec les individus présents. J'étais donc un observateur complet³, même si une enseignante est venue vers moi à deux reprises pour échanger quelques mots. J'ai alors noté mes observations dans un tableau qui fait partie de ma grille d'observation⁴.

Pourtant, certaines difficultés ont été rencontrées. Mon attention a souvent été retenue par un groupe d'élèves en particuliers, négligeant les autres élèves présent-e-s. De plus, Ces observations ont été menées avec le filtre de mes a priori sur ce que constituent une transgression et une sanction (Martineau, 2005). Il s'agit donc de garder cette remarque à l'esprit au moment de l'analyse des données récoltées.

³ Selon Martineau (2005), un observateur complet est un chercheur qui ne fait qu'observer et ne prend aucunement part à l'action.

⁴ Le détail des grilles d'observation est disponible en annexe.

La phase de l'observation en classe poursuit l'objectif de mettre en lumière d'éventuels biais d'appartenance⁵ qui pourraient apparaître lors des entretiens. Il est évident que l'observation d'un cours de 45 minutes n'est pas suffisante pour révéler la pratique effective de la sanction par un-e enseignant-e au quotidien. Elle permet pourtant d'évaluer si les propos de la personne interviewée correspondent plus ou moins à la réalité du terrain. Il s'agit donc de se donner les moyens de nuancer ou de compléter les analyses qualitatives des entretiens.

En amont, il a été demandé aux enseignant-e-s d'annoncer aux élèves ma venue durant une période de 45 minutes en tant qu'enseignant stagiaire qui vient observer un-e collègue pour perfectionner sa pratique. Les élèves n'étaient donc pas au courant de la nature de mes observations. Une grille d'observation a été préparée à l'avance et comportait les points suivants. Tout d'abord, des éléments de contexte, comme le moment de la journée, le nombre d'élèves, la discipline enseignée et le degré/niveau scolaire. Ensuite, un plan de classe a été complété en mettant en évidence l'endroit où je me situais comme observateur, où se situait le plus souvent l'enseignant-e et où étaient placés les élèves et s'il s'agissait d'un garçon ou bien d'une fille. Durant le déroulement du cours, j'ai rempli un tableau qui contenait trois types d'informations : l'heure, ce que font les élèves, ce que fait l'enseignant-e. Cette organisation permet de visualiser rapidement s'il existe des liens d'actions-réactions entre ce que font les élèves et ce que fait l'enseignant-e. Ce qui a été particulièrement observé sont les réponses éventuelles de l'enseignant-e à des transgressions d'élèves. Par exemple, des regards, des déplacements, des interpellations orales, etc.

Il semble également essentiel de préciser qu'un enseignant n'a pas souhaité que je le visite pour mener mes observations en classe. Les motifs invoqués étaient vagues et portaient surtout sur des raisons personnelles liées à l'arrêt de sa pratique du métier d'enseignant. Pourtant, ce refus est peut-être aussi le reflet d'un des thèmes d'analyse qui porte sur le rapport qu'entretiennent les enseignant-e-s entre eux-elles sur leur pratique de la sanction. De plus, il est essentiel de préciser que mon rôle et mon statut étaient triples lorsque les entretiens ont été menés. Même si je me présentais à eux, à ce moment précis, comme chercheur, il était très difficile de retirer mes casquettes de collègue et d'enseignant stagiaire. Cette configuration pourrait également expliquer son refus de m'accueillir dans sa classe pour une visite d'observation car cette pratique est extrêmement rare entre collègues dans mon établissement.

⁵ Selon Nugier, Niedenthal et Brauer (2009), le biais d'appartenance désigne le fait que la personne interviewée ait tendance à s'autocensurer dans le but d'adhérer aux propos de la majorité.

3. Analyse et commentaires

Les chapitres d'analyse ci-dessous sont organisés de la manière suivante. Dans un premier temps, les notions théoriques ainsi que les travaux réalisés dans le domaine des transgressions et sanctions en milieu scolaire sont présentés et introduits. Dans un second temps, les données récoltées lors des entretiens et des observations en classe sont analysées sous différents aspects : le premier chapitre se focalise sur le contexte de la déviance scolaire, le second sur la nature des sanctions, le troisième sur la pratique des sanctions en fonction de l'expérience de l'enseignant-e dans le métier, le quatrième sur la relation enseignant-e-s et élèves et, enfin, le dernier chapitre est consacré à la relation entre collègues en matière de sanctions. Dans un dernier temps, un chapitre de conclusion rassemble les éléments essentiels présentés dans chaque chapitre.

3.1 Contextualiser la déviance et les transgressions en milieu scolaire.

Une sanction en milieu scolaire est, par définition, la réaction à une transgression des normes de l'école ; l'élève déviant ne se conforme pas aux normes sociales en place dans l'institution scolaire. Il existe toutes sortes de normes sociales en milieu scolaire ; de la bienséance vestimentaire, aux qualités d'un « bon élève », en passant par un langage approprié ou non. Ceci peut donc être sujet à interprétation en fonction de la façon dont les concepts mentionnés sont compris. Il semble par conséquent important d'explicitier certaines notions. Selon Mucchielli (2010), la déviance se définit comme « l'envers de la norme qu'elle transgresse. Pour exister comme question sociale, la déviance suppose la réunion de trois éléments : une norme, une transgression de cette norme et une réaction sociale à la transgression de cette norme » (Mucchielli dans Paugam, 2018, p.9). Ainsi, une norme regroupe « les principes et lignes de conduite propres à une société ou un groupe social donné [dans notre cas le milieu scolaire]. Les normes sont apprises par les individus au fil du processus de socialisation » (Demeulenaere, 2003, p.24). Enfin, le concept de transgression fait référence à un certain écart à la norme, « la transgression d'une norme n'a pas d'existence sociale si nul ne la remarque et ne la stigmatise » (Mucchielli dans Paugam, 2018, p.10). C'est alors que la sanction à l'école entre en jeu car elle est la réaction à une transgression de la norme scolaire.

Au moment des entretiens et plus particulièrement du jeu de mise en situation, les participant-e-s m'ont répondu à de nombreuses reprises que les sanctions envisagées dépendent du contexte dans lequel la transgression a lieu. Il existe donc un besoin unanime de penser la pratique de la sanction de manière contextualisée. En effet, de nombreux acteurs participent au processus de transgression et celle-ci se déroule dans un contexte particulier : « la reconnaissance de la multiplicité des points de vue permet de comprendre la réalité complexe des situations. C'est pourquoi la situation de déviance ne doit pas être limitée à un affrontement entre l'institution et l'individu » (Alaoui, 1999, p.134). En effet, le fonctionnement d'une classe est le résultat de nombreuses interactions complexes entre ce qui est conforme de faire et ce qui ne l'est pas. Alaoui (1999) ajoute qu'il n'existe pas de normes en dehors d'un contexte social, institutionnel et interactionnel : « ce qui compte, ce n'est pas la norme en tant que telle mais la norme intériorisée, interprétée et parfois dépassée par l'acteur » (Alaoui, 1999, p.135). Le besoin évoqué par les enseignant-e-s interviewé-e-s de contextualiser chaque transgression s'inscrit donc bien dans ce cadre théorique. De plus, pour les enseignant-e-s, l'ordre scolaire est souvent considéré comme un indicateur global de réussite et est apparentée à une bonne réputation professionnelle. Celui-ci participe inévitablement à la construction de l'auto-estime, en particulier chez les enseignant-e-s débutant-e-s (Barrère, 2002).

Dans ce chapitre, il s'agit ainsi de s'intéresser aux transgressions et au contexte dans lequel elles surgissent. Premièrement, il est important de souligner la multitude des perspectives qui entourent un évènement transgressif en milieu scolaire. La nature de cette recherche dirige inévitablement l'analyse sur la perspective de l'enseignant-e car il-elle est le sujet de l'entretien et est au centre de la pratique de la sanction en classe. Cependant, il semble intéressant de s'attarder quelques instants sur la perspective des élèves telle que se la représente leurs enseignant-e-s. De plus, la perspective environnementale, constituant le cadre dans lequel évoluent enseignant-e-s et élèves, joue un rôle décisif. Dans un second temps, il s'agit d'opposer deux types de transgressions bien différentes : l'évènement isolé et le comportement transgressif qui se répète dans le temps.

3.1.1 La perspective de l'enseignant-e

Le contexte d'enseignement semble être une première variable qui pourrait pousser l'enseignant-e à sanctionner ou non une même transgression. Claude souligne le fait qu'un élève qui travaille pour une autre discipline durant son cours ne le dérange pas dans de

nombreux contextes d'enseignement, sauf s'il est en train de donner des explications importantes à la classe :

Suivant l'importance du contenu. Si l'élève a terminé ses exercices et commence à faire autre chose, franchement je ne lui en veux pas. Tant que c'est pour une activité scolaire, ça ne me dérange pas autrement. Si c'est pendant que je donne une explication, là ça me dérange plus.

Toutefois, il ne précise pas ce qui le dérange exactement. Est-ce simplement le fait que l'élève occupé-e à faire autre chose ne bénéficie pas des explications ou bien est-ce un besoin de réaffirmer son autorité face à la classe ? Il est possible que l'enseignant n'imagine pas que la transgression pourrait être le reflet d'un climat de classe qui se détériore, mais plutôt comme une attaque envers sa propre personne ou envers la discipline enseignée qui, manifestement, ennuie l'élève en question (Alaoui, 1999).

La sensibilité de l'enseignant-e face à une transgression donnée peut varier selon le niveau de stress que provoque la situation. Claude affirme que pour lui « ça dépend tellement du contexte et du niveau de stress sur le moment où cela arrive. La réactivité est essentielle dans un cas comme celui-ci ». Le stress peut parfois limiter les capacités d'action si l'enseignant-e veut absolument réagir sur le moment. Le risque serait de se limiter à tenter de garder l'ordre en classe et ne pas essayer de comprendre à qui s'adresse réellement la transgression. L'enseignant-e pourrait alors être déphasé-e par rapport au message qu'aimerait faire passer l'élève. Dès qu'un bras de fer est engagé, la logique veut qu'il y ait, au bout du compte, un-e gagnant-e et un-e perdant-e (Alaoui, 1999). De plus, certains enseignant-e-s ont souvent peur de voir leur autorité diminuer face à une situation de conflit avec un-e élève. C'est peut-être pour cela que certain-e-s enseignant-e-s ont tendance à réagir avec une fermeté parfois exagérée et à devenir eux-mêmes/elles-mêmes « provocateurs-trices de déviance scolaire »⁶ (Alaoui, 1999). Il s'agit donc d'éviter qu'un bras de fer s'engage et Lise propose la piste de la réflexion à plusieurs dans le cas où une situation semble dépasser l'enseignant-e : la sanction « est une réflexion à plusieurs et surtout, chaque cas est différent ». La contextualisation de la transgression puis la mutualisation du problème apparaît comme un processus intéressant pour construire une réflexion cohérente afin de prononcer une sanction adaptée.

⁶ Hargreaves et al. (1975) ainsi que Woods (1990) distinguent les enseignant-e-s « provocateurs de déviance » et ceux/celles considéré-e-s comme étant plutôt « isolateurs de déviance ». Woods définit les provocateurs de déviance comme ayant « une appréciation pessimiste de la nature humaine et pensent tout acte de l'élève dans un registre individualiste des mobiles. Enseigner est conflictuel, confrontatif. Ils pensent que les élèves fuient le travail, qu'il est impossible de pourvoir à leur éducation dans les changer, qu'ils abhorrent l'autorité et sont ouvertement rebelles, qu'il se conduisent mal et ne doivent jamais être crus » (Woods, 1990, p.56).

Pour l'enseignant-e, il s'agirait donc d'éviter de devenir, à travers sa posture et son rapport envers les élèves, un facteur amplificateur de déviances scolaires. Woods (1990) identifie plusieurs situations dans lesquelles l'enseignant-e peut devenir lui-même/elle-même provocateur de déviance scolaire. Il y a d'abord les enseignant-e-s qui appliquent le règlement à la lettre et qui ont très peu de considération pour la dimension humaine de l'enseignement. Ensuite, certain-e-s enseignant-e-s traitent les élèves de façon anonyme et ceux-ci se sentent souvent méprisé-e-s de ne pas être considéré-e-s comme des individus à part entière. Cette anonymisation de l'élève se déroule, en plus, à un moment du développement de l'adolescent-e qui est à la recherche d'identité et de repaires. Ce besoin chez les élèves n'est donc pas pris en compte par ce type d'enseignant-e-s. Un troisième type d'enseignant-e-s provocateurs-trices est également mis en avant : les enseignant-e-s faisant preuve de mollesse (Woods, 1990). En effet, les élèves attendent de la fermeté de la part de leur enseignant-e qui détient l'autorité et, s'ils-elles ne l'obtiennent pas, ce laxisme peut conduire à renforcer le chahut en classe. Enfin, l'injustice que pourrait faire preuve un-e enseignant-e envers ses élèves est le dernier provocateur de déviance (Woods, 1990).

L'enseignant-e peut alors se positionner différemment et tenter d'anticiper certaines situations difficiles. En effet, comme le soulignent les enseignant-e-s interviewé-e-s, l'anticipation est régulièrement considérée dans la gestion de classe comme le meilleur ami de l'enseignant-e. Anticiper des situations problématiques semble être une piste sensée pour construire une sanction cohérente. Samanta raconte, par exemple, qu'elle a « décidé de faire une liste des sanctions possibles et de mener une réflexion pour chaque situation quelle sanction pourrait être utile ». Cependant, anticiper à outrance peut également avoir comme effet de couper l'enseignant-e des éléments contextuels qui composent la situation problématique. Toutefois, cela n'enlève rien à l'importance de l'anticipation et c'est certainement un mécanisme qui constitue, en partie, la démarche réflexive chez l'enseignant-e débutant-e.

3.1.2 La perspective de l'élève

Selon Alaoui (1999), il existe plusieurs types de déviance dont font partie la déviance involontaire et la déviance intentionnelle. Ainsi, il semble nécessaire de faire la distinction entre ces deux types de déviance. Dans cette approche, l'intention de l'auteur de la transgression est fondamentale. Dans le cadre de la déviance involontaire, l'auteur n'a pas l'intention de transgresser la norme et il n'y a donc pas de refus de s'y conformer (Alaoui, 1999). Dans le cadre de la déviance intentionnelle, l'élève déviant remet en cause la norme et ne reconnaît pas

la validité des règles qui lui paraissent illégitimes et parfois même injustes (Alaoui, 1999). Claude mentionne ce concept d'intentionnalité en expliquant pourquoi, selon lui, l'intention chez l'élève est fondamentale : « après, ce qui change c'est l'intention. Comme j'enseigne le droit, ce qui fait la différence entre le droit pénal et civil, c'est l'intention. J'aurais beaucoup plus tendance à punir si l'intention est mauvaise ». Toutefois, il semble très compliqué, dans certains contextes, de déterminer le degré d'intention dans l'acte de l'élève. En effet, la part de subjectivité dans ce processus semble inévitable et l'élève peut facilement excuser son acte en invoquant son caractère involontaire. Cependant, ce n'est pas parce que l'acte est involontaire qu'il doit rester non-sanctionné ; l'intention a donc une incidence sur la gravité de la transgression et, par la suite, sur la gravité de la sanction éventuelle.

Même si la gravité d'une transgression est hautement subjective, il existe des transgressions qui peuvent demander une réaction qui sort de la sanction scolaire et qui entre dans le domaine pénal. C'est par exemple le cas si un-e élève est pris-e en flagrant délit de vol. Il est très intéressant de constater que, même dans une telle situation, le contexte reste primordial pour décider de la sanction à mener. Cette constatation est bien visible dans le témoignage de Claude qui explique que « tout dépend de la situation. Si c'est moi, je me réserverais le droit de déposer une plainte. Mais tout dépend du contexte. Il existe tellement de configurations différentes. Mais ça dépasserait de toute façon de la sanction scolaire ». Dans ce cas de figure, l'intention de l'élève coupable de vol semblerait être à nouveau un élément fondamental : est-ce un besoin de visibilité chez l'élève, une envie d'exister auprès des pairs, un acte irréfléchi ? Ces questions apparaissent comme étant au cœur du processus de réflexion qui mène à la prise de décision concernant la sanction. Pourtant, ces questions restent souvent sans réponse car, dans de nombreuses situations, l'intentionnalité ou non d'un acte est très difficile à mettre en lumière. Dans le cadre de cette recherche, il semble surtout important de retenir que le traitement social des transgressions considérées comme graves est souvent sévèrement sanctionnés. Cette observation est développée dans le chapitre concernant la nature des sanctions.

Même si certaines transgressions sont graves, celles-ci restent plutôt rares selon les enseignant-e-s interviewé-e-s. La plupart des transgressions à l'école semblent être de faible gravité : Alaoui (1999, p.139) parle « d'astuces douces ». Mais comment et pourquoi ce type de déviance se manifeste en milieu scolaire ? Selon Alaoui (1999), l'institution scolaire impose aux élèves, souvent sans les impliquer dans le processus de prise de décisions, une quantité impressionnante de règles et de normes. Les élèves voient leur champ de liberté se réduire et la déviance scolaire est une des stratégies qui leur permet d'avoir une certaine visibilité et d'exister dans un cadre

très rigide. Ainsi, de nombreux élèves ont développé des stratégies pour déjouer les règles scolaires sans que cela soit interprété par l'enseignant-e comme une transgression. Elle leur évite de se trouver dans des situations conflictuelles (Alaoui, 1999). Ces astuces prennent différentes formes : se lever et faire semblant d'aller tailler son crayon, demander d'aller aux toilettes ou à l'infirmerie, etc.

Certaines transgressions comme le chahut en classe sont de nature collective alors que d'autres sont de l'ordre du défi et sont des comportements individuels. Aussi bien le défi que le chahut mettent en question un ordre imposé (Alaoui, 1999). Barrère (2002) parle du chahut comme d'une transgression collective et de l'incident comme d'un acte le plus souvent individuel. L'incident comme déviance individuelle est traité en détail dans le chapitre suivant. Alaoui (1999), lui, identifie ce qu'il appelle un défi comme une forme de rébellion symbolique dans le but de montrer aux adultes de l'école que l'élève, en tant qu'individu, existe non pas comme ils le veulent, mais comme l'élève le désire. C'est cette façon de dire *non* qui peut faire peur aux adultes car elle porte le message que la relation pédagogique élève-enseignant-e ne leur convient pas (Alaoui, 1999). Dans le cas d'un refus de plusieurs élèves d'entrer en classe, Samanta indique que le nombre d'élèves est un facteur important : « je pense que ça dépendrait un peu du nombre d'élèves qui refuseraient d'entrer en classe. Ça change déjà la donne ». Il s'agit ici d'une transgression de nature collective et la réaction de l'enseignant-e peut effectivement varier si toute la classe est impliquée ou bien s'il s'agit d'un groupe de deux ou trois élèves.

3.1.3 La perspective environnementale

Il semble important de prendre également en compte les éléments que j'ai appelés « environnementaux » et qui constituent le contexte externe aux acteurs. En effet, la transgression ne constitue pas à elle seule la déviance ; pour que la transgression d'une règle devienne déviance, il faut que le contexte permette une visibilité de l'acte transgressif (Becker, 1985).

La répartition spatiale de l'école ne réserve que très peu de lieux uniquement destinés aux enfants, dans lesquels ils se sentent libres de leurs actes et de leurs mouvements. Devant cette répartition inégale des espaces scolaires, les élèves peuvent adopter plusieurs stratégies : l'obéissance, la négociation, le conflit, etc. (Alaoui, 1999). Cette conception les amène à « un choix d'astuces douces afin d'éviter les affrontements directs perdus d'avance » (Alaoui, 1999, p.140). Ainsi, il semblerait que les élèves privilégient, dans ce cas de figure, une déviance

légère. Mais, même si les transgressions sont « douces », cela ne veut pas dire que l'ambiance de classe est sereine : les élèves auront même tendance à reporter les transgressions plus sévères dans un autre lieu de l'école qui est souvent la cours de récréation (Alaoui, 1999). Au moment des entretiens, j'ai été très surpris de constater qu'aucun-e enseignant-e ne mentionne de conflits observés ou vécus durant une pause comme la récréation.

Néanmoins, l'environnement scolaire ne s'arrête pas à la dimension du découpage spatial. La pression institutionnelle y est également très forte : les notes, les moyennes, les orientations, les redoublements sont autant de facteurs qui renforcent l'emprise d'une très forte injonction à la réussite. Or, certains élèves en échec scolaire ne peuvent pas se rendre visible à travers leurs résultats scolaires. Ces élèves cherchent ainsi souvent à s'affirmer au travers de conflits visant des camarades mais aussi des enseignant-e-s. C'est ainsi par la mise en scène de soi que l'élève trouve cette visibilité auprès de ses pairs et des enseignant-e-s (Barrère, 2002). « L'élève en difficulté » comme situation propre aux transgressions a été mentionné à de nombreuses reprises par les enseignant-e-s interviewé-e-s. En effet, plusieurs associations entre, d'un côté « les mauvais élèves », « les élèves en décrochage scolaire », « les élèves en difficultés scolaires » et de l'autre « des éléments perturbateurs dans une classe » ont été faites. Par contre, aucun-e enseignant-e ne s'est risqué-e à avancer une hypothèse pour l'expliquer.

Aussi bien du point de vue de la transgression que de la sanction, elles obéissent aux mœurs d'une société en constante évolution ; sans rappeler que d'une société à l'autre les mœurs et coutumes varient : un chercheur japonais n'observera sans doute pas les mêmes transgressions et sanctions scolaires que cette recherche menée dans un établissement du canton de Vaud. Cette dimension sociétale et temporelle est relevée par Lise lorsqu'elle souligne que

tout dépend de la société dans laquelle on vit je pense. Il y avait une époque où les bêtises de gosses et les problèmes de comportement étaient réglés très rapidement : refus d'obéir égal sanction immédiate. Presque sans discussion. Si on veut bien. [...] Maintenant, on conteste l'autorité partout, dans d'innombrables situations. Donc l'école ne peut plus se contenter de sanctionner.

Selon Lise, la pratique de la sanction a grandement évolué au cours de ses années de carrière. En effet, elle fait le constat d'une perte d'autorité ; autorité qui se trouve aujourd'hui régulièrement contestée.

3.1.4 L'évènement isolé par opposition au comportement transgressif répété

Dans ce chapitre, il a déjà été question de la différence entre la déviance involontaire et intentionnelle. En ce qui concerne la déviance intentionnelle, certains élèves reproduisent ces comportements déviants dans le temps : les transgressions s'inscrivent dans une « carrière

déviante », comme le mentionne Alaoui (1999). Cette forme de déviance devient alors revendiquée et les enseignant-e-s ont tendance à étiqueter ces élèves comme étant ingérables car les sanctions prises perdent de leur efficacité dans la mesure où elles se retournent contre les enseignant-e-s du fait de la position de l'élève déviant-e qui s'oppose clairement à la vision normative de l'école. Lise donne l'exemple de deux de ses élèves qui ont régulièrement des mots dans l'agenda et qui sont, selon elle, connus pour être des élèves difficiles :

J'ai 3 élèves qui ont fait les imbéciles avec la prof d'art visuel. Ça s'est passé avant-hier. Ce sont des élèves, en tous cas 2 d'entre eux, ont régulièrement des mots dans l'agenda. Donc j'ai décidé qu'on n'allait pas en rester là ! Pour ces 2 élèves, j'ai décidé d'ajouter 1 heure d'arrêt au mot de la prof dans l'agenda. Parce qu'en plus, ils ont été très incorrects, etc. Et puis le 3^{ème}, bon lui avait très peu de mots dans le carnet. Mais il a fallu le recadrer en début d'année quand même.

Il y a clairement la volonté d'agir fort pour éviter que l'addition des sanctions ne devienne inefficace et que la situation soit hors de contrôle pour l'enseignante. Lise ajoute que « le comportement de ces élèves à ce moment-là venait s'ajouter à d'autres choses. Et, en plus, ces comportements s'étaient un peu aggravés. Il a fallu que je marque, peut-être de façon un peu plus, que j'envoie un signal un peu plus fort ». Il y a ainsi une accumulation d'évènements qui deviennent problématiques, de par leur nature répétée. Claude mentionne également qu'il s'agit pour lui d'une question de répétition : je sanctionne à la suite « d'avertissements qui n'ont pas été respectés. C'est une sorte de suite logique. Même si les transgressions sont assez légères. Mais pour cela, il en faudrait une bonne dose. J'ai plutôt de la patience ». Il précise que la gravité des transgressions n'est pas nécessairement un critère pour décider de sanctionner ou non ; dans ce cas ce sont bien les avertissements non suivis qui mènent à la sanction.

Le désordre scolaire est également caractérisé par le désintérêt que certains élèves portent à l'endroit de l'école ou de disciplines en particulier. Les tâches scolaires n'ont ainsi que peu de sens pour l'élève et un gouffre se creuse alors entre l'enseignant-e et l'élève. Cette distance peut mener à de nombreuses incompréhensions en donc déboucher sur une forme de chahut que Barrère (2002) nomme « anomique » : « le chahut anomique épargne [...] la personne de l'enseignant-e puisqu'il est dirigé contre des réalités plus vagues » (p. 4) qui sont souvent liés à des contenus scolaires. Cette forme de chahut peut grandement perturber le fonctionnement d'une classe et user la patience de l'enseignant-e plutôt qu'elle ne l'agresse directement.

Quant à lui, l'incident est un évènement ponctuel qui n'a pas vocation à se répéter dans le temps mais qui est néanmoins perturbateur et décrit comme imprévisible (Barrère, 2002). L'incident n'a pas nécessairement un caractère grave mais peut avoir de graves conséquences selon la manière dont il est géré par l'enseignant-e. En effet, l'incident interrompt le déroulement

normal du cours et « fait passer au deuxième plan les objectifs pédagogiques [...] au profit de la seule urgence : reprendre le contrôle de la situation, et la restabiliser d'une manière ou d'une autre » (Barrère, 2002, 4). Ainsi, l'incident nécessite une réponse. Il ne s'agit donc pas d'une simple indiscipline face à laquelle l'enseignant-e pourrait fermer les yeux et ne pas intervenir. Cependant l'incident n'est pas forcément intentionnel et a plutôt un caractère individuel « même s'il est relayé par la suite par d'autres protagonistes » (Barrère, 2002, 4). Dans les témoignages récoltés dans le cadre de cette recherche, il est assez frappant de constater qu'aucun-e enseignant-e ne sanctionne ces incidents s'ils restent isolés. Claude explique par exemple que « si une réprimande suffit et qu'il ne faut pas le dire à chaque cours, à mon avis, je n'aurais pas envie de punir ». Il ajoute, en parlant d'un-e élève qui mâcherait un chewing-gum en classe que « c'est aussi dans le règlement d'établissement donc c'est quelque chose qui serait justifié de sanctionner mais pas la première fois, seulement en cas de récidive ». Lise fait également part d'une situation similaire mais intervenant en début d'année avec des 9^{ème} dont elle a la maîtrise de classe :

Je pratique parfois la sanction, souvent en début d'année, lorsque j'ai eu l'occasion de faire 1 ou 2 remarques et que je vois que ça ne suffit pas. Je peux, de manière très occasionnelle, donner une punition après un avertissement pour montrer aux élèves qu'il n'y a pas que des paroles mais ce n'est jamais rien de grave. C'est plus symbolique.

La sanction sert ici à éviter que le comportement ne se répète mais n'est pas la conséquence de l'incident en lui-même. En effet, dans ces trois extraits, il semblerait que tous les enseignant-e-s aient déjà vécu des incidents dans leur salle de classe mais que la sanction a pour objectif principal d'éviter une répétition dans le comportement déviant. Il ne s'agit donc pas de sanctionner immédiatement pour « casser » l'acte.

Il existe également des incidents qui visent directement la personne de l'enseignant-e. Il peut s'agir de dégradation d'affaires personnelles, de vols, de voitures rayées, etc. Il est là question de conflits privés. De nombreux incidents peuvent survenir lorsque qu'un-e enseignant-e envoie un-e élève dans une autre classe pour des raisons disciplinaires. Il peut arriver qu'un-e élève refuse de quitter la classe et ce cas de figure est « redouté par tous les enseignant-e-s et maintes fois raconté lors des entretiens » (Barrère, 2002, p.11). Claude raconte par exemple qu'un collègue a déjà subi des dommages à sa voiture sans toutefois pouvoir se souvenir du contexte et si un conflit privé entre un élève et cet enseignant était actif au moment des faits.

3.1.5 Conclusion du chapitre : contextualiser la déviance et les transgressions en milieu scolaire.

Dans ce chapitre, un certain nombre de conclusions peuvent être tirées quant à l'importance du contexte dans la prise de décision des enseignant-e-s de sanctionner ou non un acte transgressif. Dans le cadre de cette recherche, il a été observé qu'il existe un besoin unanime de penser la pratique de la sanction de manière contextualisée. De plus, le contexte d'enseignement semble être une variable qui pourrait pousser l'enseignant-e à sanctionner ou non une même transgression. En outre, la sensibilité de l'enseignant-e face à une transgression donnée peut varier selon le niveau de stress que provoque la situation. Une solution peut alors être envisagée : la contextualisation de la transgression puis la mutualisation du problème apparaît comme un processus intéressant pour construire une réflexion cohérente afin de prononcer une sanction adaptée.

D'autres remarques sont à mettre en avant quant aux différents types de transgressions discutées dans ce chapitre et mis en avant par les trois enseignant-e-s interviewé-e-s. Premièrement, ce n'est pas parce que l'acte déviant est involontaire qu'il doit rester non-sanctionné ; l'intention a une incidence sur la gravité de la sanction et est au cœur de la réflexion que mènent les enseignant-e-s au moment de choisir de sanctionner ou non. Deuxièmement, l'accumulation d'incidents devient un facteur aggravant en raison de leur répétition dans le temps et peut avoir une incidence sur la sanction. Troisièmement, la gravité des transgressions n'est pas nécessairement un critère pour décider de sanctionner ou non : ce sont surtout les avertissements non suivis qui mènent à la sanction. Ainsi, la sanction sert vraisemblablement à éviter que le comportement ne se répète mais n'est pas la conséquence de l'incident en lui-même.

Il est alors essentiel de se rappeler que la sanction obéit aux mœurs d'une société en constante évolution et que le contexte n'est ainsi pas figé dans le temps. La pratique de la sanction s'inscrit donc bien dans un contexte qui est le résultat de facteurs multiples et est en constante évolution.

3.2 Une sanction de quelle nature ?

Le langage courant ne fait souvent pas la distinction entre sanctionner et punir. Pourtant, il existe des différences fondamentales entre ces deux concepts. En effet, la punition porte une dimension répressive qui traduit surtout la position dominante de l'enseignant-e sur l'élève. En revanche, dans le registre de la sanction, il existe une dimension réparatrice qui est basée sur

des règles préétablies et connues aussi bien des enseignant-e-s que des élèves (Oberschall, 1994). J'ai également remarqué que la punition était souvent donnée lorsque l'enseignant-e était agacé-e ou énervé-e par le comportement d'un ou plusieurs élèves. De plus, il semblerait que la punition soit donnée plutôt de façon arbitraire, sans faire référence à la transgression d'une règle préétablie. Alaoui (1999) observe également que la sanction sous forme de punition est un mode de communication très répandu en milieu scolaire. Cependant, punir n'est pas la seule option possible face à un conflit et les enseignant-e-s interviewé-e-s dans le cadre de cette recherche le mettent clairement en avant. Cette observation est introduite dans ce chapitre et sera développée dans la suite de ce travail.

Dans le contexte défini dans le paragraphe précédent, la punition semble avoir pour objectif de « casser », à court terme, le comportement déviant chez l'élève et permet à l'enseignant-e de reprendre le contrôle des événements au sein de la salle de classe. Les punitions données en milieu scolaire sont de différentes natures. Certaines punitions sont des tâches scolaires données en plus du travail habituel dans une ou l'autre discipline :

aussitôt que l'élève saura conjuguer, il recevra en punition des verbes... Comment l'élève peut-il aborder ces tâches comme activités dignes d'intérêt ? Comment peut-il les percevoir de façon positive alors que le maître, implicitement, souligne leur caractère désagréable et négatif en les utilisant comme moyen de contrainte ? (Douet, 1990, p.131)

Douet (1990) montre la dimension contraignante de la punition en soulignant l'incompatibilité de l'acte de punir avec des tâches scolaires et les perspectives d'apprentissage chez l'élève. Il semblerait donc qu'il existe un décalage entre ce que les enseignant-e-s aimeraient réaliser en sanctionnant les comportements déviants et les effets réels sur les élèves. Une question fondamentale se pose alors : quelles sanctions pratiquer pour que l'effet recherché soit aussi celui observé chez l'élève ?

Les différentes recherches dans le domaine de la gestion de classe et plus particulièrement celles s'intéressant aux pratiques de la sanction ont mis en évidence différents types de sanctions. Dans ce chapitre, il s'agit de définir différents types de sanctions et d'évaluer dans quel(s) paradigme(s) se situent les trois enseignant-e-s interviewé-e-s dans le cadre de cette recherche.

3.2.1 Les sanctions diffuses et les sanctions réglementaires

Pour commencer, attardons-nous sur les concepts de sanctions diffuses et de sanctions réglementaire. Les sanctions diffuses, comme le définit Ogien (1990), sont la manifestation du domaine de l'interaction et s'opposent aux règles institutionnalisées. C'est-à-dire qu'il s'agit de dispositifs mis en place par l'enseignant-e qui ne visent pas à souligner le caractère déviant

d'un acte en particulier mais plutôt de mettre sous pression les élèves afin de les dissuader de commettre d'éventuels transgressions. Ces sanctions ne sont ainsi pas présentées comme telles mais sont dissimulées en divers dispositifs. Merle (2005) exemplifie un certain nombre de sanctions diffuses et cite, par exemple, le cas des tests surprises, des devoirs difficiles, des mauvaises notes, de l'isolement spatial de certains élèves dans la classe et des propos parfois humiliants tenus par les enseignant-e-s à l'encontre d'élèves. Pourtant, il semble difficile de pouvoir affirmer si ces sanctions sont courantes ou non. En effet, les observer en qualité de personne externe à la classe semble difficile car elles sont sujettes à une forme d'interprétation et la seule présence d'une tierce personne est susceptible d'en modifier leur manifestation. En effet, lors de mes observations en classe, je n'ai pas observé ce type de sanctions ; il aurait certainement fallu multiplier les heures d'observations pour y parvenir.

S'opposant aux sanctions diffuses, les sanctions réglementaires se réfèrent au règlement de l'établissement et, plus largement, aux lois. Le fait d'énoncer et de rappeler le règlement d'un établissement, permet à l'enseignant-e de pointer une instance qui est extérieure à sa personne, qui vaut pour toutes et tous et qui donne de la légitimité à son autorité (Merle, 2005). En quelque sorte, les sanctions réglementaires ne visent pas à rappeler la prééminence de l'enseignant-e, mais de rappeler que les lois et règlements ne peuvent pas être impunément ignorés et transgressés.

3.2.2 La sanction éducative existe-t-elle vraiment ?

Comme évoqué dans les paragraphes introductifs de ce chapitre, il existe deux dimensions à la sanction, une dimension punitive et une dimension réparatrice. Il semblerait que, pour qu'une sanction soit effective, l'élève doive se sentir responsable de son acte transgressif. Comme le résume Meirieu (1991), sanctionner est une façon d'attribuer la responsabilité de ses actes à la personne ayant commis une transgression : l'objectif étant de placer l'élève dans une position où il-elle doit d'interroger sur ses actes et en prendre la mesure (Meirieu, 1991). En effet, les élèves se déresponsabilisent souvent en se cachant derrière l'influence de pairs ou de leurs propres pulsions adolescentes. Cependant, est-ce qu'une sanction qui mettrait un élève face à ses responsabilités est-elle nécessairement une source d'enseignement pour l'élève ? Avant de pouvoir répondre à cette question, il s'agit d'abord de s'accorder sur les contours de la sanction dite éducative et, nous le verrons, cela n'est pas une mince affaire.

Selon Prairat (1999), la sanction à visée éducative serait individuelle et non pas collective. Elle ne s'inscrirait pas non plus dans une logique de dissuasion dans laquelle la sanction envers un individu serait considérée comme un exemple pour les autres et serait sensé prévenir des désordres à venir. De plus, une sanction éducative semble impliquer qu'elle s'accompagne d'une explication sur les raisons de son application. En effet, une sanction incomprise par l'élève ne peut remplir son objectif réparateur (Prairat, 1999). Les enseignant-e-s interviewé-e-s semblent partager cette vision de la sanction éducative. Au moment de discuter des moqueries entre élèves, Claude définit ce qu'il entend par « punition éducative » : « ça pourrait être un travail pour lequel l'élève devrait s'interroger sur son comportement et puis se poser la question des répercussions sur la personne qui entend des moqueries ». L'élève et son acte se situeraient alors au cœur du processus de sanction, en laissant de côté tout lien avec les tâches scolaires. Cependant, ces principes semblent oublier l'élément contextuel dans lequel la transgression a lieu et la sanction donnée. Il semble difficile d'édicter des grands principes stipulant ce qui est bon de faire et ce qui est à proscrire sans faire référence à l'appréciation du contexte par l'enseignant-e. Certes, il semblerait que certaines pratiques soient à éviter mais, affirmer qu'il existe une sanction éducative comme principe à suivre, cela revient à laisser les éléments contextuels de côté. De plus, d'un individu à l'autre, l'idéal de la punition éducative n'est pas le même. Ces éléments contextuels sont développés dans le premier chapitre d'analyse de ce travail.

Claude reconnaît que, dans la pratique, la punition qui prend du temps à l'élève et peu à l'enseignant-e est souvent pratiquée :

c'est clair que l'idéal serait une punition éducative. Mais d'un autre côté, c'est vrai que si je veux être sincère et que si cette situation devait se produire, ce serait plutôt une punition bête et méchante qui prendrait la forme d'un travail de recopie qui prendrait beaucoup de temps à la maison. ». Avant de poursuivre : « par gain de temps, je privilégierais certainement la punition bête à la punition éducative.

Ainsi, il semblerait que l'implication de l'enseignant-e dans la pratique de la sanction soit un facteur important. En effet, il est clair que demander à un élève de recopier des pages de dictionnaire n'exige pas une grande charge de travail pour l'enseignant-e, ce d'autant plus si le travail est immédiatement jeté à la poubelle après restitution. Par contre, proposer un travail de réflexion à l'élève exige de l'enseignant-e un engagement en amont et une lecture après restitution.

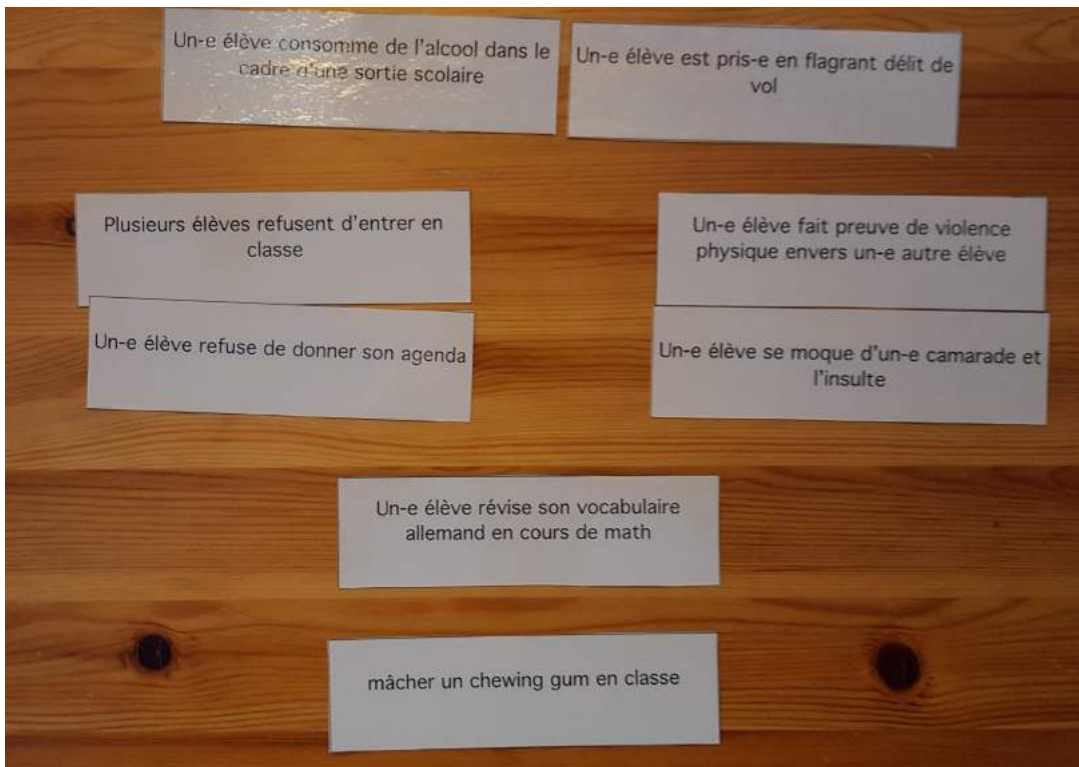
De son côté, Lise oppose la « punition bête » et le travail scolaire comme tâche supplémentaire : « j'évite de donner des punitions bêtes. Donc c'est surtout, ou un exercice d'approfondissement, une révision, voilà. En lien avec le programme de français ». Pourtant, comme le souligne

Douet (1990), associer une tâche scolaire à une punition peut s'avérer contreproductif et mener au découragement chez l'élève. En effet, dans ce cas de figure, le risque est que l'élève associe le travail scolaire à l'acte punitif, ce qui va à l'encontre de l'objectif initial de la sanction prononcée par l'enseignante (Douet, 1990). Les intentions de l'enseignante au moment de sanctionner sont louables mais, dans ses propos, elle omet les potentielles conséquences néfastes pour l'élève.

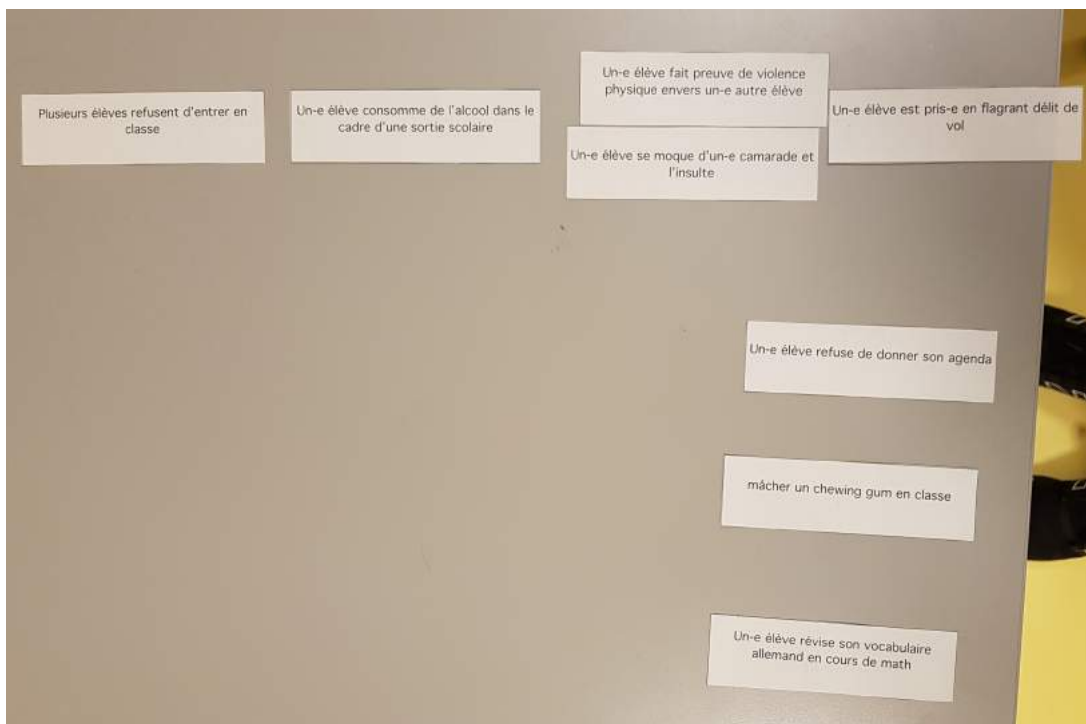
3.2.3 Conclusion du chapitre : une sanction de quelle nature ?

Chaque enseignant-e a une sensibilité différente face aux diverses transgressions scolaires. En partant de ce constat, on pourrait supposer que les sanctions qui y sont associées diffèrent d'un-e enseignant-e à l'autre. Pour le vérifier, il s'agit de comparer les sanctions que proposent les trois enseignant-e-s pour une même transgression, ainsi que la gravité qu'accordent les enseignant-e-s aux différentes transgressions. Toutefois, il faut être prudent-e avec les conclusions évoquées dans ce chapitre car le nombre de participants n'est pas assez élevé pour en déduire des affirmations claires. Cependant, cela permet de dégager une certaine tendance. Dans le but d'avoir une vue d'ensemble des réponses des participant-e-s, on peut faire référence au tableau en annexe qui résume ce que chacun-e a exprimé lors du petit jeu. Pour rappel, le jeu consiste à tirer un certain nombre de cartes sur lesquelles se trouve, à chaque fois, une transgression scolaire. La personne interviewée doit alors commenter la transgression et y apporter une sanction qui lui paraît adaptée. Elle doit ensuite classer les transgressions par ordre de gravité. Cependant, lors des entretiens, deux enseignant-e-s n'ont pas fait qu'une hiérarchisation linéaire mais également un groupement par catégories. Voici comment les trois participant-e-s ont organisé les transgressions.

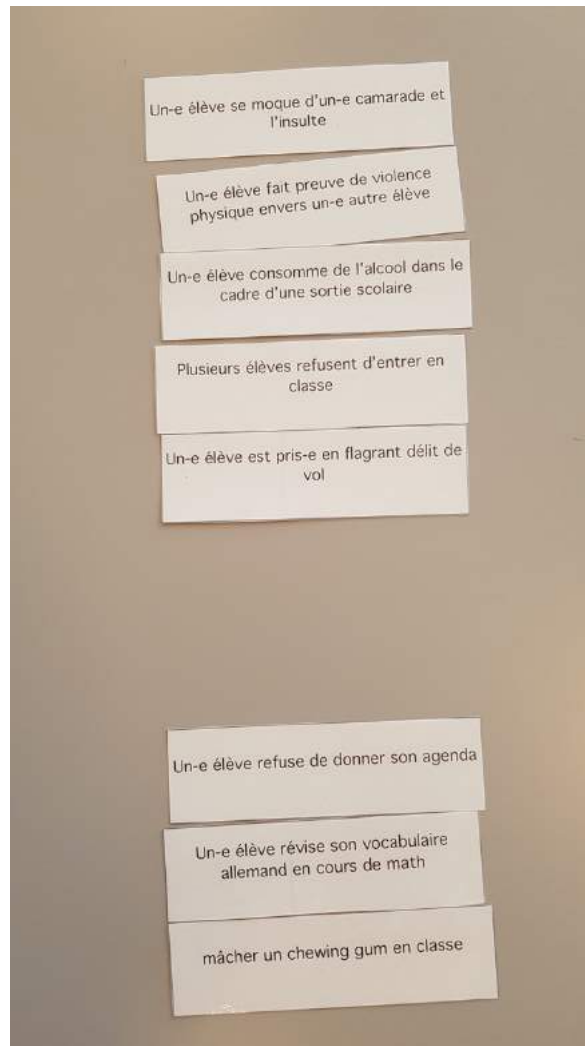
Lise :



Claude :



Samanta :



Sur la base des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, trois constats peuvent être posés. Premièrement, les trois enseignant-e-s s'accordent bien en ce qui concerne la gravité attribuée à chaque transgression : mâcher un chewing-gum en classe étant considéré comme une transgression légère, alors que la violence physique entre élèves ou la consommation d'alcool dans le cadre d'une sortie scolaire sont considérés comme étant graves. Cependant, deux enseignant-e-s ont groupé certaines transgressions dans des catégories, sans toujours faire de distinction au niveau de la gravité. Tel est le cas de Lise qui différencie les transgressions qui sont de l'ordre du refus d'autorité (refus d'entrer en classe et refus de donner son agenda) et celles qui sont de l'ordre de la violence physique ou verbale entre élèves. Ainsi, l'enseignante ne considère pas uniquement la gravité comme variable, mais également le type de transgression. Ce point de vue tient donc compte de la complexité du contexte dans lequel se

déroulent ces événements. En outre, Claude semble avoir du mal à hiérarchiser les transgressions qu'ils considèrent comme grave. Samanta, de son côté, propose une hiérarchisation linéaire des transgressions en fonction de leur gravité. Malgré les différences dans les systèmes de hiérarchisation, il semblerait que les trois participant-e-s considèrent la gravité de chaque transgression d'une façon similaire.

Le second constat ne se focalise plus sur les transgressions, mais bien sur les sanctions leur étant associées. Sur ce plan, les enseignant-e-s interviewé-e-s ne s'accordent pas toujours sur les mesures à prendre⁷. En effet, dans le cas du refus d'un-e élève de donner son agenda à son enseignant-e, Claude et Lise proposent une heure d'arrêt, alors que Samanta discuterait avec l'élève en entretien individuel pour connaître les raisons du refus. Claude et Lise ne sont alors pas d'accord sur les mesures à prendre dans le cas où un élève insulterait un-e camarade : Claude évoque le travail de recopie à la maison, alors que Lise propose d'arrêter son cours pour discuter du sujet avec le groupe classe. Enfin, dans la situation où un-e élève réviserait son vocabulaire d'allemand en cours de math, Lise et Samanta donneraient une remarque écrite dans l'agenda, alors que Claude penche plutôt pour la réprimande orale. À travers ces trois exemples, il apparaît donc que les sanctions associées à une même transgression diffèrent d'un-e enseignant-e à l'autre. Ce postulat est fondamental car il démontre bien la complexité du système de sanctions en milieu scolaire et, surtout, le rôle primordial qu'endosse l'enseignant-e dans cette pratique.

Enfin, les trois enseignant-e-s semblent unanimes sur un point, la sanction doit être proportionnée à la gravité de la transgression pour que l'acte de sanctionner ne mette pas en danger le dialogue et la relation pédagogique entre enseignant-e et élève. Toutefois, ce constat fait écho au second postulat car le caractère subjectif de la proportionnalité est, lui-même, créateur d'incompréhensions entre élèves et enseignant-e-s. Ainsi, il s'avère que chaque enseignant-e a une sensibilité différente face aux diverses transgressions scolaires et décide donc de sanctionner différemment pour une transgression théoriquement similaire. Le fait que ces réponses aient été données dans un cadre hypothétique n'a rien d'anodin. En effet, et les enseignant-e-s interviewé-e-s le soulignent à de nombreuses reprises, les sanctions mentionnées ci-dessus sont dépendantes d'un contexte qui ne peut être reproduit théoriquement. Il est probable que chaque participant-e ait contextualisé à sa manière la transgression avant de

⁷ Le tableau des résultats est disponible en annexe.

proposer une piste de sanction. Ceci pourrait expliquer, en partie, les différences constatées au niveau des propositions de sanction.

3.3 L'expérience dans l'enseignement : un recul nécessaire dans la pratique de la sanction ?

La gestion de classe est régulièrement au cœur des préoccupations des enseignant-e-s. Elle est aussi bien utilisée pour asseoir l'autorité de l'enseignant-e que pour « dresser » les élèves ou les normaliser. Elle fait également partie des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant-e dans le but de créer des conditions d'enseignement et d'apprentissages adéquates. Ainsi, cet aspect est essentiel dans la pratique du métier d'enseignant-e car il semble que la gestion de classe soit une des variables qui influencent le plus sur la réussite scolaire (Wang, Haertel et Walberg, 1993). De fait, une gestion de classe efficace permettrait de consacrer le maximum de temps aux activités pédagogiques. Toutefois, cet aspect semble être une préoccupation pour de nombreux enseignant-e-s en début de carrière et constitue également une grande source de stress et conduit à la plupart des difficultés rencontrées en classe (Reynolds, 1995). Certains auteurs ajoutent que le manque de connaissances et d'expérience pratique sont des facteurs qui permettent d'expliquer les difficultés rencontrées par les enseignant-e-s débutant-e-s (Johnson, 1994). En effet, savoir gérer une classe d'une vingtaine d'élèves exige de l'enseignant-e une capacité à réagir aux événements que seule l'expérience permet d'acquérir. De plus, malgré l'enthousiasme et l'esprit d'initiative dont font preuve de nombreux enseignant-e-s en début de carrière, plusieurs chercheurs indiquent qu'une majorité d'enseignant-e-s débutent dans le métier avec des représentations erronées à l'endroit des élèves et de l'enseignement (Kagan, 1992). Il s'agit, par exemple, de considérer systématiquement les élèves comme des fauteurs de troubles ou bien de se focaliser sur les savoirs à enseigner plutôt que sur les dispositifs didactiques pour transmettre ces savoirs. Additionnées au manque de connaissances et d'expérience, ces fausses représentations impactent beaucoup sur les choix et l'application des sanctions menées en classe (Kagan, 1992).

Dans ce troisième chapitre d'analyse, il s'agit de montrer dans quelle mesure les enseignant-e-s interviewé-e-s associent l'expérience de la gestion de classe avec le processus de sanction des comportements déviants. Dans une première partie, il est question des expériences vécues comme facilitateur dans la pratique de la sanction. Dans un second temps et par opposition à la

première partie, les conséquences du manque d'expérience sur la pratique de la sanction sont mises en évidence.

3.3.1 L'expérience comme facilitateur dans la pratique de la sanction

L'ensemble des enseignant-e-s ayant participé à cette recherche ont mentionné que les expériences antérieures servent leur pratique actuelle de la sanction. Ces expériences peuvent être un vécu dans le cadre de l'enseignement ou peuvent résulter d'un parcours professionnel dans le cadre d'un autre métier. C'est par exemple le cas de Claude qui fait référence à son précédent métier de policier. Il avance le fait que ce n'est pas évident d'adopter une posture qui permette de faire respecter l'ordre en classe et stipule que

c'est là où mon ancien métier de policier m'aide parce que c'était un métier où on ne pouvait pas se permettre d'être naturel. Il fallait toujours jouer un rôle, adopter une casquette. Alors qu'à l'école, le 90%, je peux au moins me permettre de l'être. Il y a aussi un petit pourcentage où il faut savoir jouer un rôle.

Son expérience dans la police lui permet donc d'adopter cette posture même si elle ne coïncide pas nécessairement avec son caractère. Toutefois, il nuance l'apport de son expérience policière en rapportant que « comme policier, on a pas la même mission éducative, les personnes qu'on sanctionne on ne les revoit la plupart du temps plus du tout. Alors que les élèves, la sanction a un autre but et le lien n'est pas le même ». Même si son expérience policière le sert dans le contexte de la sanction, il semble conscient que les sanctions en milieu scolaire ne sont pas de même nature et que le suivi des élèves est un aspect essentiel du métier d'enseignant-e.

En outre, selon les enseignant-e-s interviewé-e-s, l'expérience permettrait de prendre plus facilement de la distance par rapport aux événements qui peuvent survenir en classe ; elle permet ainsi à l'enseignant-e de gérer au mieux sa réaction face à une multitude de situations. Claude souligne le fait que, pour lui, l'expérience permet de « faire des liens avec des choses qui se sont déjà passées et comment elles ont été réglées ». Ainsi, il semblerait que l'expérience permette à certain-e-s enseignant-e-s, face à une situation de transgression, de se référer à un événement similaire passé pour réagir au mieux et choisir une sanction adaptée. En effet, il semblerait alors possible de faire l'état des sanctions qui ont eu un effet bénéfique et le reproduire pour de nouvelles transgressions mais de même nature.

De plus, il semble important de ne pas sous-estimer le caractère émotionnel que certaines situations en classe peuvent provoquer. En effet, l'expérience apparaît comme étant un pare-feu à des réactions disproportionnées chez l'enseignant-e. Comme le rappellent Archambault et Chouinard (1996), la résolution des problèmes de discipline en classe suppose différentes habiletés. Parmi ces habiletés, il y a la capacité à gérer des événements, à les comprendre et à

formuler des hypothèses sur les causes des comportements déviants. Pour y parvenir, les enseignant-e-s doivent être capables de se décentrer de leurs propres actions et de considérer la situation problématique dans son ensemble. Ainsi, l'expérience semble être un facilitateur même si chaque situation n'est pas transposable en l'état à toute une série d'évènements similaires. Toutefois, elle permet une distanciation nécessaire pour une prise de décision cohérente (Kagan, 1992).

L'expérience est également comparée à une forme de sagesse. En effet, elle permet de se distancer d'un évènement et l'enseignant-e a également tendance à décaler la sanction dans le temps par rapport à l'apparition de l'évènement en classe. Lise a remarqué que de nombreuses situations l'affectent moins qu'à ses débuts :

Je trouve que je suis de moins en moins réactive. J'entends, bien sûr, parfois il faut l'être. Mais je sais maintenant dormir avant de décider ! [...] Ça vient un peu avec l'expérience, un peu plus de sagesse comme ça. Mais selon moi, prendre un peu de temps permet de faire le tri et de vérifier la justesse de la position.

De plus, elle souligne le fait qu'un report de la sanction dans le temps n'est pas un aveu de faiblesse, ni la manifestation d'une incertitude, mais que ce procédé permet à l'enseignant-e de se positionner par rapport à un évènement en laissant de côté l'émotionnel et la part d'injustice qu'une réaction irréfléchie causerait inévitablement.

3.3.2 Les conséquences du manque d'expérience sur la pratique de la sanction

L'origine des problèmes en gestion de classe pour les enseignant-e-s débutant-e-s est en partie liée à leur manque d'habiletés à se représenter les problèmes qui surviennent en classe et à agir en conséquence (Reynolds, 1992). Dans ce contexte, Lise raconte :

Quand j'étais plus jeune, c'était plus compliqué. J'avais des élèves avec une situation familiale difficile. On passe parfois notre temps à vouloir refaire le monde tu sais. C'est comme ça quand on est jeune. [...] Aujourd'hui, je ne sais pas si je me suis blindée ou bien si j'accepte simplement un peu plus mes limites. C'est prendre conscience de la part d'humain qu'on est quand on est enseignant.

Cette enseignante souligne l'enthousiasme qui accompagne la plupart des débutant-e-s, tout en rappelant que certaines causes de comportements déviants sont externes à l'école et trouvent leur origine dans le cercle familial. En effet, il n'est pas rare d'entendre en salle des maîtres que le manque d'éducation des enfants à la maison est la raison principale des indisciplines en classe. Certain-e-s enseignant-e-s estiment ne pas avoir de rôle à jouer dans l'origine de certains comportements déviants. En ce qui concerne les enseignant-e-s débutant-e-s, il semble que les

facteurs externes soient parfois oubliés et que ceux-ci/celles-ci cherchent souvent les causes au sein même de la classe. Cette forme de lâcher prise semble s'acquérir avec le temps.

Alors que les débutant-e-s sont souvent plus centré-e-s sur leurs propres actions plutôt que sur celles de leurs élèves, les enseignant-e-s expert-e-s anticipent mieux les événements qui pourraient survenir. En raison de leur expérience et de leurs connaissances en pédagogie, ces derniers ont à leur disposition une large palette de situations dites typiques et atypiques (Carter & al., 1988). En effet, face à une situation atypique, c'est-à-dire qu'elle sort de l'ordinaire par rapport à la vie quotidienne en classe, l'enseignant-e expert-e tente de trouver une explication à ce comportement anormal en cherchant une solution à long terme en se basant sur ses connaissances. À l'opposé, un-e enseignant-e débutant-e a tendance à fonder ses solutions uniquement sur son expérience personnelle et a une vision à court terme (Chouinard, 1999). Pourtant, le passage des concepts théoriques à la pratique en classe n'est pas un long fleuve tranquille. En effet, Samanta fait part de sa situation personnelle et souligne une forme d'incompatibilité entre les concepts théoriques en matière de gestion de classe et la pratique sur le terrain :

Depuis le début de l'année, j'avais du mal à donner des sanctions parce que j'avais l'impression d'être en porte-à-faux entre les consignes très peu voilées de la HEP concernant les punitions très peu productives et aux recommandations efficaces des profs expérimentés que je rencontre, donc de mes collègues. Et je me retrouvais un peu à ne pas savoir quoi faire. Et c'est aussi pour ça, je me suis rendu compte, que je ne mettais pas de sanction et que je menaçais et que je ne faisais rien après et qui empirait les choses. C'est justement que j'étais dans cette situation où je ne savais pas quelle sanction donner s'il fallait donner une sanction. Est-ce que je faisais un devoir de réflexion ? Est-ce que je faisais un devoir de copie ? à cause de ces différentes logiques qui nous sont proposées et qui sont vraiment en contradiction. C'est pas juste une nuance, c'est une vraie opposition et du coup c'est difficile de trouver sa place.

Il semblerait que le manque d'expérience provoque un sentiment d'insécurité chez cette enseignante débutante. En effet, il lui manque encore les références nécessaires pour se situer face à la pratique de la sanction. Elle se trouve dans une position inconfortable car elle n'a pas les habiletés qui lui permettraient de trouver des solutions adéquates aux problèmes qui surgissent dans ses classes.

Cependant, elle semble mener une réflexion personnelle sur la signification de la sanction. Chouinard (1999) appelle ce concept « la démarche réflexive ». Elle consiste pour l'individu à procéder à l'examen critique de ses expériences dans le but d'en tirer des conclusions susceptibles de guider ses actions futures. Holborn (1992) identifie quatre étapes dans ce processus : la prise de conscience des expériences, l'analyse des facteurs qui influencent

l'action, la formulation de principes et de règles en lien avec les expériences ainsi que le développement d'une théorie prédictive qui sera ensuite expérimentée. Il semble évident que Samanta suit ce processus : « J'ai l'impression que chaque semaine j'ai des nouvelles idées ou des nouvelles manières de faire ou des nouvelles habitudes qui se mettent en place ». Avant de poursuivre :

J'ai donc fait un travail sur ce que ça veut dire pour moi sanctionner et ce que je recherche avec ça. J'ai eu alors l'impression de trouver un peu de clarté et c'est beaucoup plus facile pour moi maintenant de trouver un juste milieu qui me convient.

Elle semble donc être au cœur de cette démarche réflexive et trouve, petit à petit, des solutions qui fonctionnent et qui lui conviennent. De nombreux-euses enseignant-e-s débutant-e-s réfléchissent beaucoup sur leur pratique et s'interrogent sur plusieurs aspects : la qualité de leurs explications ou l'utilisation du tableau pour ne citer que deux exemples. Dans ce contexte, il leur est difficile d'identifier les variables importantes, de définir les problèmes et de disposer de réponses adéquates (Chouinard, 1999).

3.3.3 Conclusion du chapitre : l'expérience dans l'enseignement : un recul nécessaire pour la pratique de la sanction ?

L'hypothèse sur laquelle repose ce chapitre met en lien l'expérience comme un recul nécessaire pour une pratique de la sanction cohérente. Il semblerait que cette hypothèse se vérifie mais qu'il est nécessaire d'y ajouter quelques nuances. Premièrement, l'expérience ne s'acquiert pas de façon innée. En effet, elle est le résultat d'un long processus réflexif qui passe par différents étapes, accompagnées de nombreux doutes et remises en question. Il semble également important d'ajouter qu'un-e enseignant-e expert-e mène aussi une forme de réflexion plus ou moins consciente sur sa pratique de la gestion de classe (Chouinard, 1999) et ce processus est visible dans les propos des deux enseignant-e-s expérimentés qui ont participé à cette recherche. Deuxièmement, l'expérience permet de prendre plus facilement de la distance par rapport aux événements qui peuvent survenir en classe mais qu'il est important de ne pas sous-estimer le caractère émotionnel de certaines situations. Décaler la sanction dans le temps par rapport à l'apparition de l'évènement en classe est une piste qui semble avoir fait ses preuves. Finalement, l'insécurité dans laquelle se trouve l'enseignante débutant face à la pratique de la sanction semble trouver son origine dans le manque d'expérience et de connaissances pédagogiques qui accompagnent les débuts dans le métier.

3.4 Une relation bienveillante envers les élèves, un moyen efficace pour prévenir les comportements déviants ?

Tout au long de ma formation, il m'a été donné d'observer, à de nombreuses reprises, que la sanction prenait souvent la forme d'une punition. Or, et cela a été discuté dans le chapitre sur la nature des sanctions, il existe plusieurs différences importantes entre les concepts de punition et de sanction. La grande majorité des enseignant-e-s que j'ai observé-e-s au cours de mes deux ans de stage, ainsi que les enseignant-e-s qui ont participé à ce projet de recherche, m'ont confié qu'ils-elles n'aimaient pas sanctionner ou punir car ils-elles avaient l'impression de faire le « sale boulot » (Payet, 1995). Il semblerait donc qu'il existe une crainte chez les enseignant-e-s que l'acte de sanctionner puisse nuire à la relation entre eux-elles et leurs élèves. Sanctionner semble ainsi s'accompagner d'une expérience négative pour l'enseignant-e. Mais qu'en est-il pour les élèves ? Alaoui (1999) a observé que le système punitif scolaire a tendance à compromettre le désir d'apprendre et à multiplier les expériences négatives, alors que le désir de la plupart des enseignant-e-s est bien de remettre l'élève sur le droit chemin et l'inciter à se (re)concentrer sur les tâches scolaires (Alaoui, 1999). Or, ce désir d'apprendre chez l'élève est un des moteurs qui peut favoriser une relation de confiance entre l'élève et l'enseignant-e. En effet, et d'après mes observations sur le terrain durant mes stages, les élèves semblent souvent faire le lien entre la personne de l'enseignant-e et la discipline qu'il-elle enseigne. De ce fait, le lien qu'entretient l'élève avec la discipline aura une influence sur la relation entre l'élève et l'enseignant-e de cette discipline. L'inverse étant sans doute également vrai : un-e élève qui entretient une relation de confiance avec son enseignant-e a tendance à s'investir davantage dans la discipline enseignée par cet-te enseignant-e.

Cette perspective permet d'entrevoir une alternative ou, du moins, un complément à la pratique de la sanction. Il s'agirait de construire une relation de confiance entre enseignant-e-s et élèves afin de prévenir les actes transgressifs. Pour tenter de le vérifier, il s'agit, dans un premier temps, de discuter de la pertinence de la prévention des transgressions comme outil de gestion de classe. Ensuite, il est question de questionner dans quelle mesure le dialogue et l'humour peuvent désamorcer un certain nombre de conflits. En fin de chapitre, nous nous interrogerons sur la compatibilité de la sanction avec le désir de nombreux enseignant-e-s de soigner les relations humaines et bienveillantes envers les élèves. Nous verrons également comment ces éléments se manifestent en classe à l'aide des observations in situ.

3.4.1 La prévention des transgressions

Si la recopie ou l'exercice d'approfondissement ne semblent pas être une option adéquate pour sanctionner un comportement déviant et que la punition éducative semble représenter une surcharge de travail pour les enseignant-e-s, qu'elles autres solutions existe-t-il ? Contre toute attente, la solution ne se situerait peut-être pas dans la sanction post-acte déviant mais bien en amont, dans la prévention des transgressions au travers des compétences relationnelles des enseignant-e-s. Explorons donc cette piste, présentée à de nombreuses reprises par les enseignant-e-s interviewé-e-s pour cette recherche.

Les compétences relationnelles des enseignant-e-s se développent avec l'acquisition de nouvelles expériences. En effet, et cela a été discuté dans le chapitre précédent, la formation des futur-e-s enseignant-e-s ne peut qu'en partie les préparer aux difficultés de la gestion de classe. Comme le souligne Demailly (1987), la formation théorique des enseignant-e-s ne les prépare pas forcément à répondre aux problèmes déclenchés par les incidents scolaires : elle relève surtout des compétences professionnelles qu'ils-elles acquièrent la plupart du temps par la pratique et l'accumulation d'expériences. En outre, Boumard et Marchat (1993) avancent le fait que l'expérience pratique des enseignant-e-s montre que c'est sur le plan relationnel que se jouent de nombreuses réponses aux désordres scolaires. En effet, l'expertise pédagogique ne réduit pas complètement les risques de transgressions : « un cours adapté au niveau des élèves, bien construit et intéressant peut être, lui aussi, émaillé d'incidents » (Barrère, 2002, p.13). Ainsi, une forme d'autorité naît en partie de la personnalité de l'enseignant-e, son caractère et sa bienveillance envers les élèves. Ces considérations sont communément associées au charisme qui, semble-t-il, renforce l'autorité de l'enseignant-e qui possède ce don mystérieux (Barrère, 2002). Le charisme n'est peut-être pas tant mystérieux mais découle plutôt d'une multitude de ressources personnelles et relationnelles.

Parmi ces ressources personnelles, l'enseignant-e doit être capable de faire preuve d'une maîtrise de soi à toutes épreuves (Barrère, 2002). Comme évoqué dans le chapitre sur la construction de l'expérience dans le métier d'enseignant-e, il s'agit parfois de jouer un rôle pour éviter un engagement trop personnel. Cependant, il semblerait que ce soit plutôt un exercice d'équilibrisme car, pour rendre crédible son rôle auprès des élèves, l'enseignant-e doit s'appuyer sur sa personne et ses qualités : « c'est-à-dire, de ne pas trop prendre au sérieux son rôle, pour pouvoir le jouer sérieusement » (Barrère, 2002, p.15). De plus, les enseignant-e-s essaient généralement de faire preuve d'autocontrôle devant les indisciplines des élèves car le défi pour l'enseignant-e est de ne pas devenir soi-même, par une réaction disproportionnée ou

trop agressive, la cause de nouveaux incidents. Il s'agit donc de trouver un équilibre entre l'investissement personnel et la part institutionnelle pour forger une autorité à long terme. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant semble surtout reposer sur sa capacité à se montrer irréprochable. Lise fait le constat que l'enseignant-e se doit de se comporter en modèle pour ses élèves : « nous, dans nos comportements, on induit beaucoup, dans nos passions, dans nos réactions, on dit ce qui est grave, ce qui ne l'est pas ». Il semblerait donc que le comportement de l'enseignant-e puisse influencer des réactions chez les élèves. Ce constat est fondamental car il permet d'envisager l'enseignant-e dans une position d'incitateur-trice de comportements adéquats plutôt que dans la position du méchant/de la méchante qui sanctionne les transgressions après leur manifestation.

Les observations en classe apportent un regard in situ aux considérations théoriques présentées ci-dessus. Au cours de la période d'histoire enseignée par Lise à laquelle j'ai assistée, un aspect m'a particulièrement frappé : ses nombreux déplacements au sein de la classe. En effet, elle se trouvait le plus souvent parmi ses élèves et rarement en face d'eux. On pourrait faire l'hypothèse qu'elle cherche à être au plus près de ses élèves dans le but de prévenir les transgressions en se rapprochant physiquement des élèves qui bavardent par exemple. Elle ne se contente pourtant pas de se déplacer mais utilise son corps, ce qui semble renforcer sa présence dans la salle de classe. Lise a, par exemple, tendance à souligner ses propos par un pas plus appuyé contre le sol. Cependant, dans la mesure où elle n'en parle pas explicitement lors de son entretien, il semble difficile de savoir si ces éléments participent ou non à la prévention des transgressions. Pourtant, une impression de charisme se dégageait de sa posture et se manifestait au travers des ressources personnelles et relationnelles de l'enseignante.

3.4.2 Construire une relation enseignant-e – élèves basée sur le dialogue

Dans ce contexte particulier, les trois enseignant-e-s ayant participé à la recherche ont confié que le dialogue avec les élèves était une des clés pour prévenir les transgressions. Pour Samanta, l'interaction est fondamentale pour réussir à construire une relation enseignant-e – élèves :

Il faut qu'il y ait une interaction. Les sanctions de type remarque dans l'agenda ou de type bête, il faut aussi y réfléchir. Moi je ne vais pas prendre l'élève par la main et le forcer à entrer en classe. Je pense qu'il faut vraiment l'éviter. Pour envoyer l'élève en classe soupape, il faut aussi qu'il y ait une interaction et une volonté de faire les choses.

Elle évoque le fait que si la relation enseignant-e – élèves est brisée, il y a très peu de marge de manœuvre pour l'enseignant-e, et l'élève aura du mal à accepter la sanction, quelle qu'elle soit.

De plus, Lise fait part d'une anecdote intéressante datant du moment où elle enseignait en Afrique et qui montre à quel point les élèves ont besoin de connaître leur enseignante pour accepter son autorité :

oui, des questions personnelles mais qui les mettaient en jeu quand même. Vous êtes habillées comme nous, vous la toubab blanche, nous sommes musulmans très pratiquants, est-ce que vous vous êtes croyante ? Moi j'ai répondu non. Woahhh, des hauts le cœur dans la classe. Mais c'était intéressant parce que la moitié de la classe disait : « mais laissez-la parler, laissez-la parler ! ». Et puis une autre moitié qui était respectueuse mais plus critique.

Barrère (2002) souligne que « montrer ses faiblesses personnelles n'est pas forcément une brèche ouverte dans le rôle mais au contraire le moyen de le relativiser et de l'humaniser. On peut supposer que cette stratégie ne marche que sur un arrière-fond relationnel convenable. Mais de toutes façons, c'est bien cet équilibre subtil entre engagement et distanciation que cherchent à réaliser les enseignants » (Barrère, 2002, p.16). Il s'agit donc de réussir à parler de soi, à s'ouvrir à ses élèves, tout en gardant une distance institutionnelle.

En outre, Lise insiste sur le concept de contrat tacite qu'elle aimerait pouvoir passer avec chacune de ses classes : « je leur dis à mes élèves en début d'année ; je veux pouvoir tourner le dos sans que vous fassiez n'importe quoi. Ça fait partie des pactes que tu passes avec tes élèves ». Cependant, pour que ce contrat soit respecté, aussi bien par les élèves que par l'enseignant-e, il faut qu'une relation de confiance se soit établie en amont. Sur la base de mes observations en classe, en début de cours, Lise interpelle un élève au sujet de son comportement. Elle lui rappelle qu'il n'est pas acceptable et qu'elle souhaite en discuter avec lui. Il semblerait donc que Lise privilégie, en tous cas dans ce cas précis, le dialogue plutôt que la répression par la sanction.

3.4.3 L'humour comme outil pour prévenir et gérer les incidents

Enfin, la recherche montre que l'humour et l'autodérision sont des outils puissants pour prévenir les incidents en classe car ils permettent de renforcer le rôle de l'enseignant-e par « le biais de la distance qu'il prend face à lui-même » (Barrère, 2002, p.16). En effet, l'humour est un signe de maîtrise des affects et il est aussi le signe relationnel et personnel que l'enseignant-e est capable de recadrer et de transformer la situation pour mieux la maîtriser. Ainsi, l'enseignant-e qui rit et fait rire « retourne à son avantage une arme traditionnelle des élèves. Il permet alors l'accord sur certaines transgressions scolaires et en cela il est un puissant générateur de l'ordre » (Barrère, 2002, p.16). Lise explique qu'elle utilise souvent l'humour et l'autodérision, aussi bien pour désamorcer des situations difficiles, que pour prévenir les

transgressions : « ça les fait rire. Ça les calme, ça désamorce. Je crois beaucoup en l'humour et la surprise pour désamorcer toutes sortes de problèmes. Ce qui marche bien avec l'autorité, c'est de surgir sans crier gare ». Lors de mes observations en classe, j'ai constaté à plusieurs reprises que Lise utilisait l'humour à l'aide de deux dispositifs principaux : des mises en scène lors d'explications et un certain nombre de mimiques théâtrales. En ce qui concerne les mises en scène, Lise n'hésitait pas à utiliser son corps, surtout au travers des mimes, vraisemblablement dans le but de soutenir ses propos. Les mises en scène étaient accompagnées de nombreuses mimiques théâtrales qui ont eu comme effet de faire rire quelques élèves. En acceptant de se moquer d'elle-même, l'enseignante vise à montrer un certain degré d'autocontrôle. Il ne s'agit pas du tout de « l'ironie professorale traditionnelle, qui, elle vise les élèves, et peut avoir une part active dans la construction de l'indignité scolaire » (Barrère, 2002, p.16). Ainsi, il n'est pas question de renforcer une relation d'autorité purement verticale, mais bien d'utiliser l'humour pour se distancier de la situation et donc de la désamorcer.

3.4.4 Comment faire cohabiter dialogue et sanction ?

En début de chapitre, nous avons montré comment la prévention des transgressions pouvait être un moyen d'action efficace pour limiter les actes déviants. Cependant, il arrive que ce travail en amont ne suffise pas à endiguer toutes les déviances. Dans ce cas, est-il possible de sanctionner un-e élève tout en maintenant une relation de confiance ? Claude semble penser que sanctionner ne signifie pas détruire le lien avec l'élève mais qu'il faudrait utiliser ce levier ce façon intelligente : « je travaille beaucoup à construire un lien avec les élèves mais je pense que de sanctionner un élève ne veut pas dire détruire le lien, c'est simplement le construire différemment ». Il indique donc qu'il est possible de sanctionner un acte déviant sans pour autant blâmer l'auteur : rendre une transgression visible à travers une sanction n'est pas nécessairement sanctionner la personne qui en est l'auteur. En effet, expliquer les conséquences d'une transgression permet de focaliser la sanction sur l'acte plutôt que sur la personne fautive (Prairat, 1999). Cette distinction semble au centre de la conciliation entre l'effort pour maintenir un dialogue avec l'élève et, en même temps, rendre l'acte visible et le sanctionner.

À en croire mes observations de stage, de nombreux élèves savent pourquoi ils-elles sont sanctionné-e-s et l'acceptent bien. Cependant, selon les personnes interviewées pour cette recherche, une réaction souvent observée chez certains élèves est de demander pourquoi ils-elles ont mérité une sanction. À ce moment-là, pour Lise par exemple, le rôle de l'enseignant-e est de prendre le temps d'en expliquer les raisons afin que l'élève puisse y trouver du sens.

Elle semble très attachée à ce principe et l'exprime clairement lorsqu'elle explique pourquoi il est fondamental d'être juste dans la pratique de la sanction : « il y a une chose qui est fondamentale [...], chaque fois que je fais une remarque ou que je donne une sanction à un élève, que le punis, je récupère derrière. Ensuite on discute pour se mettre d'accord ». Le dialogue et la discussion sont à nouveau au cœur des préoccupations et, dans ce cas précis, l'objectif est de pouvoir signifier à l'élève pourquoi son comportement n'est pas acceptable dans le cadre scolaire. Il n'est ainsi pas question de sanctionner dans le but de repartir de zéro, mais bien de continuer le processus d'éducation en tentant de faire changer l'élève de paradigme par rapport à la transgression.

Le dialogue semble également servir dans le but de désamorcer une situation de conflit potentiel ; dans ce cas, l'objectif n'est pas d'expliquer à l'élève pour quelle(s) raison(s) il-elle est sanctionné-e, mais bien pour l'enseignant-e de comprendre les motivations de l'élève pour agir ainsi. Les cas du vol et de l'abus d'alcool dans le cadre d'une sortie scolaire ont été présentés aux enseignant-e-s lors du jeu de mise en situation. Pour Lise, il semblait clair que l'attitude à adopter face à de telles situation serait de se montrer, dans un premier temps, bienveillant-e afin de désamorcer le conflit. Dans un deuxième temps, il s'agit d'entrer en interaction avec l'élève afin de comprendre son comportement :

« On essaie plutôt de désamorcer, de dialoguer. Et dans tous les cas de figure que tu m'as présentés, il faut désamorcer. Dans le cas de l'alcool, il y a manifestement un souci qui est autre. Un élève qui vole aussi. Ce sont des comportements qui révèlent un mal-être chez l'enfant. Un enfant qui est heureux, bien dans sa peau, il n'a aucune raison de voler ou boire de l'alcool. Je cherche toujours à travailler avec l'élève sur ce que j'ai pris. Un enseignant ne peut pas tout régler. Mais ce sur quoi on a pris, je pense qu'on a un devoir d'agir »

L'enseignant-e, une fois encore, semble devoir se montrer capable de trouver un bon équilibre entre, d'un côté, autorité, intransigeance et justesse dans la sanction et, d'un autre côté, faire preuve de bienveillance pour faire perdurer la relation de confiance entre l'élève et l'enseignant-e. Toutefois, comme expliqué plus haut, bienveillance et autorité ne sont de loin pas antagonistes. Lise semble toutefois se représenter les deux concepts comme étant opposés, même si elle a bien conscience qu'il est possible d'allier les deux :

Il faut aussi marquer ton territoire parce que sinon ... autant parce qu'il faut que tu te fasses respecter et autant que tu fasses respecter ton point de vue. Une fois que c'est fait, il faut aussi que tu aies une relation bienveillante avec tes élèves et détendue, etc. Un peu une main de fer dans un gant de velours. Quoi que, cette expression n'est pas complètement vraie à mon avis. C'est aussi une main qui caresse. Tu vois ce que je veux dire, ce n'est pas que ça. C'est les deux. Et ce qui est le plus difficile, c'est l'équilibre entre les deux.

Il semble alors possible de sanctionner un-e élève tout en maintenant une relation de confiance et de dialogue pour renforcer la relation pédagogique entre les deux parties.

3.4.5 Conclusion du chapitre : une relation bienveillante envers les élèves, un moyen efficace pour prévenir les comportements déviants ?

Dans ce chapitre, nous avons postulé qu'une attitude bienveillante des enseignant-e-s envers les élèves était compatible avec la pratique de la sanction, mais ceci à certaines conditions. Tout d'abord, la nature des sanctions pratiquées jouerait un rôle essentiel dans cette cohabitation : l'acte de l'élève devrait se situer au cœur du processus de sanction, en laissant de côté tous liens avec les tâches scolaires. En effet, la recopie ou l'exercice d'approfondissement ne semblent pas être une option adéquate pour sanctionner un comportement déviant alors que la punition éducative semble représenter une surcharge de travail pour les enseignant-e-s. Il semble donc qu'aucune sanction miracle n'existe.

Pourtant, c'est aussi sur le plan relationnel que se joueraient de nombreuses réponses aux désordres scolaires. Ainsi, les enseignant-e-s ont un rôle important à jouer à ce niveau-là et peuvent influencer sur ce facteur. Premièrement, le rôle de l'enseignant-e semble surtout reposer sur sa capacité à se montrer irréprochable et à se poser en tant que modèle en ce qui concerne le comportement : sa capacité à faire preuve d'une maîtrise de soi à toute épreuve peut éviter de nombreuses déviances. Deuxièmement, le dialogue avec les élèves semble être une des clés pour prévenir les transgressions. Ainsi, il semblerait qu'il faille trouver un équilibre subtil entre engagement personnel et distanciation vis-à-vis de la situation difficile. Il s'agirait donc de réussir à parler de soi, à s'ouvrir à ses élèves, tout en gardant une distance institutionnelle.

Dans le but de faire cohabiter bienveillance et sanction, il semble qu'il soit nécessaire de commencer par prendre conscience que sanctionner une transgression n'est pas nécessairement sanctionner la personne qui en est l'auteur. Cette distinction semble être au centre de la conciliation entre l'effort pour maintenir un dialogue avec l'élève et, en même temps, rendre l'acte visible et le sanctionner. Un second objectif est de pouvoir signifier à l'élève pourquoi son comportement n'est pas acceptable dans le cadre scolaire. De plus, l'humour et l'autodérision sont des outils puissants pour prévenir les incidents en classe. En prenant en compte tous ces paramètres, il semble alors possible de sanctionner un-e élève tout en maintenant une relation de confiance et de dialogue pour renforcer la relation pédagogique entre les deux parties.

3.5 La pratique de la sanction en milieu scolaire : une chasse gardée ?

Les discussions en salle des maîtres entre enseignant-e-s concernent souvent les élèves avec des difficultés scolaires ou alors étiquetés comme étant perturbateurs et « difficiles à gérer ». Gremion, Granger et Gremion (2020) expliquent que « lors d'échanges qui portent sur les difficultés des élèves et la façon d'y remédier, les affinités ou les animosités entre collègues se renforcent. En cas de désaccord naissent des résistances et oppositions qui peuvent se traduire par des remarques dépréciatives, parfois répétées, sur les idées ou projets exposés » (p.175). Il semblerait donc que « les élèves difficiles » soit un sujet qui clivent le corps enseignant plutôt qu'il ne les rassemble.

Pourtant, même si les transgressions d'élèves semblent être un thème discuté, selon les participant-e-s à cette recherche, les sanctions à apporter à ces comportements déviants ne sont que rarement débattues. Ce constat est révélateur de l'importance accordée par les enseignant-e-s aux comportements déviants, mais aussi de la difficulté à mutualiser les pratiques en matière de sanction, de gestion de classe et au maintien de l'ordre scolaire dans leur propre classe. Cette observation soulève également un grand nombre de questionnements concernant l'institution « école » et son rapport à la gestion des comportements considérés comme déviants par rapport à des normes scolaires qui sont parfois floues et rarement uniformisées au sein du corps enseignant d'un même établissement. En partant de ce constat soulevé par les enseignant-e-s interviewé-e-s, il s'agit, dans ce chapitre, de s'intéresser à la façon dont s'organise la pratique de la sanction au sein d'un établissement. En effet, même si la pratique de la sanction s'apparente à une chasse gardée, certaines transgressions nécessitent de faire appel à la hiérarchie, voire à une instance externe à l'école. Ce constat débouche naturellement sur une question centrale quant à la pratique de la sanction : quelle est réellement la marge de manœuvre d'un-e enseignant-e dans la mise en place de dispositifs de sanction ? Enfin il s'agit d'émettre quelques hypothèses concernant les raisons qui poussent les enseignant-e-s à rester discret-e-s en matière de pratique de sanction.

3.5.1 Sanctionner : une pratique individuelle ou collective ?

Jusqu'à présent, nous nous sommes surtout attardés sur les dispositifs de sanction en tant que pratique individuelle, différente d'un-e professionnel-le à l'autre. Pourtant, cette recherche montre que la sanction est également pratiquée de manière collective. Il s'agit ainsi

de montrer comment cette pratique, si souvent décrite comme individuelle, peut aussi se manifester et s'appliquer de façon collective et concertée. Lise propose la piste de la réflexion à plusieurs dans le cas où une situation semble dépasser l'enseignant-e .

Lors de son entretien, Claude m'a fait part d'une idée qui mérite d'être quelque peu détaillée dans ce chapitre. Il m'a expliqué qu'il trouverait adéquat de confier la pratique de la sanction à une commission de discipline qui serait constituée d'un ou de plusieurs membres de la direction et d'enseignant-e-s volontaires. L'objectif de cette démarche ne serait « pas pour anonymiser la sanction mais plutôt la professionnaliser. Car ce serait des gens pour qui cela deviendrait une certaine routine et puis qui auraient un œil plus aguerri sur la chose ». Ainsi, il s'agirait de confier, de déléguer la pratique de la sanction à un groupe dont l'expertise serait plus grande que celle des autres enseignant-e-s⁸. La collaboration entre enseignant-e-s et doyen-ne-s permettrait peut-être d'atténuer certaines tensions qui pourraient survenir. En effet, Andréo (2005) explique que le rôle des doyen-ne-s n'est pas évident car ils-elles doivent trancher lors d'un conflit entre enseignant-e-s et élèves, deux parties avec qui les doyen-ne-s ont souvent des rapports étroits. De plus, les doyen-ne-s « ne donnent pas toujours tort à l'élève, ce qui nuit forcément aux relations entretenues avec les enseignants » (Andréo, 2005, p.196). On comprend bien que les doyen-ne-s ont souvent un rôle d'arbitre entre enseignant-e-s et élèves lors de conflits entre ces deux parties. De plus, les doyen-ne-s jouissent « d'une marge de manœuvre considérable dans le cadre des sanctions officielles : ils peuvent appliquer ou non les règles d'usage, décider de résoudre à leur façon le contentieux, prendre parti pour les uns ou pour les autres, trouver des compromis » (Andréo, 2005, p.195). Du côté des enseignant-e-s, leur marge de manœuvre semble inévitablement plus réduite. En effet, Andréo (2005) observe que les enseignant-e-s s'occupent avant tout de sanctionner les transgressions légères. Les transgressions graves, comme la consommation d'alcool lors d'une sortie scolaire, sont alors du ressort des doyen-ne-s, voire de la direction. Ainsi le rapatriement à l'école d'un élève lors d'un camp ou d'un voyage d'études et l'exclusion temporaire sont deux sanctions qui ne peuvent être prises que par le comité de direction.

La réflexion de Claude permettrait peut-être d'impliquer de manière plus active les enseignant-e-s dans les prises de décision concernant les transgressions graves. Cependant, la démarche semble aussi principalement limitée par l'absence de contextualisation qu'une sanction

⁸ Cette remarque n'est pas sans rappeler le système des conseils de discipline en place dans les collèges et lycées en France. En effet, pour les transgressions graves comme la violence physique, le conseil de discipline est saisi. Ce conseil est présidé par le/la chef-fe d'établissement. Il/Elle est accompagné-e pas son adjoint-e, un conseil principal d'éducation, des représentants des enseignant-e-s, des élèves et des parents d'élèves.

prononcée par des personnes externes à l'évènement aurait inévitablement. Or, et nous l'avons détaillé dans ce travail, le contexte est un élément essentiel en matière de transgression et de sanction. De plus, il est frappant de constater que Claude nuance ensuite fortement ses propos, voire les contredit en mettant justement en avant le caractère décontextualisé qu'une uniformisation des pratiques de sanction provoquerait :

Mais je ne suis pas du tout pour l'uniformisation de la sanction car je suis persuadé qu'elle doit être adaptée au contexte et à l'enfant aussi. Par contre, si des gens prennent en considération le contexte et qui ont une vision précise de la chose, je pense que ça pourrait être bien.

Pourtant, même si cette commission de discipline essayait de prendre en compte le contexte dans lequel se déroulent les transgressions, il semble illusoire de penser qu'elle le ferait mieux que l'enseignant-e qui a assisté à l'évènement et qui l'a vécu.

De plus, cette façon de faire réduirait en grande partie l'autonomie dont jouissent les enseignant-e-s en matière de pratiques professionnelles. Leur retirer cette marge de manœuvre semble utopique et susciterait une vague de contestation de leur part. Claude semble être conscient de cette problématique :

Je pense qu'on cherche à beaucoup uniformiser les enseignants. Certains d'entre nous avons choisi ce métier pour avoir une certaine autonomie aussi et puis continue à penser qu'enseigner reste un art plutôt qu'une discipline. Je pense que c'est un peu une petite magie que l'on fait chacun de son côté. Je suis convaincu que si chacun fait les choses comme il le sent, on les fait certainement mieux que si on devait s'imposer une uniformité. C'est quelque chose qui doit être naturelle, sans forcer son trait de caractère.

Il semble défendre cette autonomie à laquelle il est attaché mais, parallèlement, propose de centraliser les pratiques. Cette contradiction manifeste pourrait traduire une certaine insécurité : la peur de faire faux, de ne pas faire assez bien. Ce constat apparaît comme étant important car il semble être partagé par de nombreux-euses enseignant-e-s qui s'interrogent sur leur propre pratique, et pas uniquement en début de carrière. Cette remarque se base sur des discussions informelles que j'ai eues avec d'autres collègues en marge de mon stage et de mon travail de recherche.

3.5.2 Quel pouvoir d'action pour les enseignant-e-s dans la pratique de la sanction ?

Même si une commission de discipline ne saurait répondre de façon adéquate à la problématique de la sanction en milieu scolaire pour les raisons évoquées ci-dessus, dans certains cas, il est parfois bienvenu de pouvoir compter sur l'appréciation d'un-e collègue extérieur-e qui pourrait apporter un autre regard, moins émotionnel, en cas de situation difficile.

Selon les enseignant-e-s interviewé-e-s dans le cadre de cette recherche, certaines transgressions doivent être reportées à la direction en raison de leur gravité. Cette démarche permet également d'élargir la palette de sanctions. Claude « pense que ça serait surtout pour avoir un plus grand nombre de sanctions car, comme enseignant, on est bien sûr limité. De la part de gens qui ont peut-être plus de recul, c'est toujours bienvenu dans ce genre de cas ». Cette remarque induit le fait que l'enseignant-e a un certain pouvoir de décision mais que celui-ci reste restreint. Il s'agit donc d'illustrer ces limites par un exemple.

En effet, il semble que, suivant la gravité de la transgression et de la sanction associée, il serait nécessaire d'en référer à la hiérarchie car certains évènements dépassent le pouvoir d'action des enseignant-e-s. En effet, les transgressions qui demandent une réponse pénale seront automatiquement du ressort des directions (Andréo, 2005). Au moment d'évoquer l'abus d'alcool lors d'une sortie scolaire, Claude propose de faire rapatrier l'élève qui aurait consommé des boissons alcoolisées. Il évoque notamment que « c'est une sanction que j'envisagerais en ayant discuté avec la direction en amont car qui dit rapatriement dit que les parents doivent venir chercher leur enfant ». Dans ce cas précis, l'enseignant-e n'est pas habilité à prendre la décision seul-e car elle dépasse le pouvoir que lui confère l'institution. Il serait donc erroné de penser que l'enseignant-e est tout-e puissant-e en toutes circonstances. Certes, il-elle a une marge de manœuvre mais, dans certaines situations, il apparaît nécessaire d'en référer à la direction.

3.5.3 Conclusion du chapitre : la pratique de la sanction en milieu scolaire : une chasse gardée ?

Dans le cadre de mes stages tout au long de ma formation, j'ai constaté que le thème des sanctions était rarement un sujet d'échanges entre professionnels de l'enseignement. Cette observation m'a semblé surprenante car cet aspect était pour moi important : les échanges de pratique me semblaient essentiels pour ma propre formation. De plus, j'ai été frappé de constater à quel point le sujet des élèves difficiles à gérer en classe était présent dans les discussions en salle des maîtres. Il m'a alors semblé intéressant de comprendre pourquoi les enseignant-e-s échangent librement et à de nombreuses reprises à propos des transgressions des élèves mais très rarement à propos des solutions et des dispositifs de sanction mis en place.

Dans le cadre des entretiens menés pour le compte de cette recherche, Claude semble partager l'impression que les élèves déviants sont un sujet de discussion très présent alors que la pratique de la sanction ne l'est pas ou très peu : « alors autant en entend parler des élèves difficiles en

salle des maîtres, autant la sanction semble rester dans le domaine du jardin secret j'ai l'impression. Il me semble que peu de collègues évoquent ce genre de choses. C'est un peu de l'ordre de la cuisine interne ». Il semblerait donc que la pratique de la sanction soit un aspect de l'enseignement qui ne se partage pas facilement (Prairat, 2011). Samanta qui est stagiaire B dans le collège où j'ai réalisé ces entretiens ajoute que, pour elle, ce sont avant tout les comportements négatifs qui sont discutés alors que les solutions ne sont que rarement traitées entre collègues :

on s'arrête beaucoup sur les comportements négatifs des élèves, les élèves qui sont pénibles et les choses qui ne vont pas. C'est vrai que ça peut devenir assez lourd à la longue. Mais ça ne discute pas forcément des sanctions. Plutôt par rapport aux comportements déviants mais sans parler des solutions.

Elle semble être confrontée aux mêmes difficultés que moi au début de ma formation. Elle ressent même une certaine atmosphère pesante entourant ces discussions. En effet, et j'en ai également fait l'expérience, ces discussions ont rarement pour objectif de trouver des solutions auprès des collègues, mais elles permettent plutôt à l'enseignant-e de décharger ce qu'elle-il a vécu de négatif. Ainsi, ces échanges se résument souvent à de longs monologues. Pourtant, il ne me semble pas que les enseignant-e-s soient, de manière générale, avares de conseils. Samanta a par exemple fait l'expérience de demander des conseils à une collègue et celle-ci lui a apporté son aide avec bienveillance :

Je suis allée vers des enseignants en mettant le sujet sur la table en leur disant que j'étais un peu perdue. C'était aussi pour leur demander comment ils faisaient et ce qu'ils mettaient en place. Je trouve qu'on a de la chance d'avoir des collègues aidants et qui nous soutiennent.

Si on se base sur cette expérience, il semblerait que le thème des sanctions ne soit pas abordé spontanément, mais que si un-e collègue en fait la demande, des conseils lui seront apportés. Selon Gremion, Granger et Gremion (2020), « la collaboration ne va jamais de soi. Si réussir à entrer dans la classe d'un collègue est déjà un gain, trouver une solution pour un problème peut être perçu comme une remise en cause de la pratique du titulaire et le soutien offert vécu comme une intrusion dans sa sphère professionnelle et privée » (Gremion, Granger & Gremion, 2020, p.175). La recherche tend donc à montrer qu'au-delà de la pratique de la sanction, ce serait même l'enseignement dans son ensemble qui pourrait être considéré comme une chasse gardée. Samanta a, elle, le sentiment que cette observation pour la pratique des sanctions peut effectivement être élargie à l'ensemble de la pratique enseignante. En effet, elle constate que

c'est un peu symptomatique du reste du travail d'enseignant. J'ai l'impression que les profs ne partagent pas volontiers ou en tous cas, ils le font pas forcément de manière spontanée. Si tu demandes de l'aide, généralement ils vont te la donner. Mais il n'y a pas ce partage qu'on peut retrouver dans d'autres métiers.

Toutefois, il semblerait que cette remarque mérite un peu de nuance : il est ici question d'un seul témoignage et il serait erroné de vouloir l'extrapoler et le généraliser à tous les professionnels de l'enseignement. Pourtant, les impressions que relatent Samanta sont en partie le reflet d'un certain malaise lorsqu'il est question d'échanger sur la pratique de la sanction. D'ailleurs, lorsque j'ai approché les enseignant-e-s pour leur faire part de mon projet de recherche, les réactions étaient souvent surprises, comme si cela paraissait étrange de vouloir questionner ses collègues sur ce sujet.

C'est donc dans ce contexte que je me suis alors demandé pour quelles raisons les enseignant-e-s sont réticent-e-s à échanger à propos de leurs pratiques professionnelles et en particulier lorsqu'il est question de sanctionner des comportements déviants. Samanta formule une première hypothèse qui stipule que les enseignant-e-s auraient peur d'être jugé-e-s sur leur pratique s'ils-elles venaient à en parler à leurs collègues : « J'ai vraiment l'impression que certains ont peur d'être jugé ». Il m'est impossible de vérifier cette hypothèse à l'aide des témoignages récoltés car la question n'a pas été posée aux deux autres participant-e-s. De plus, d'une manière générale, il semble très difficile de vérifier cette hypothèse, même à l'aide de nouveaux entretiens car le biais de désirabilité chez la personne interviewée serait sans doute trop grand. Samanta avance alors une seconde hypothèse :

Peut-être la peur de se faire voler des idées. Une sorte de chasse gardée. Comme les activités. Jamais on va te proposer de t'envoyer des idées. Alors que ça pourrait clairement enrichir les pratiques de tout le monde d'avoir plus d'échanges à ce niveau-là.

Selon cette hypothèse, les enseignant-e-s auraient ainsi tendance à vouloir garder les bonnes idées pour eux-elles et seraient peu enclin-e-s à partager, non seulement leur pratique de la sanction, mais aussi les dispositifs didactiques de leur discipline. Un fois encore, il est difficile de tirer des conclusions à partir de ce seul témoignage. Il n'empêche, il me semble qu'il traduit tout de même une certaine tendance de la part des enseignant-e-s, en tous cas dans le collège où ces entretiens ont été menés, à faire des pratiques enseignantes une forme de chasse gardée. Dans le but de savoir si cette tendance est présente dans d'autres collèges, il faudrait mener une recherche inter-établissements pour déceler des différences ou des similitudes à ce niveau-là.

Le sujet de la sanction en milieu scolaire semble ainsi être un sujet tabou. Ce constat n'est pas nécessairement surprenant dans la mesure où s'intéresser aux pratiques de sanction revient à s'interroger sur les relations de pouvoir au sein de l'institution éducative et à étudier les pratiques des enseignant-e-s (Prairat, 2011). En d'autres termes, il s'agit pour le chercheur d'entrer dans l'intimité de la classe et de s'intéresser à la relation qu'entretient l'enseignant-e

avec ses élèves. Cette démarche peut sembler intrusive pour certains professionnels de l'enseignement et pourrait expliquer une partie du tabou qui entoure la pratique de la sanction en milieu scolaire. En effet, investiguer ces pratiques, peut parfois s'apparenter à suspecter des dérives autoritaires ou bien un manque d'autorité de la part de l'enseignant-e. Dans les deux cas, cette situation est problématique. Pour le chercheur, il s'agit donc de réussir dans cet exercice d'équilibrisme dans le but de gagner la confiance de l'enseignant-e interviewé-e. Cette relation de confiance est fondamentale car elle conditionne la richesse et l'authenticité des données collectées (Imbert, 2010).

4. Conclusion

Dans ce chapitre de conclusion, il s'agit, premièrement, de revenir sur les éléments principaux discutés dans les chapitres d'analyse. Deuxièmement, nous aborderons les pistes de réflexion en lien avec les questions de recherche présentées dans l'introduction.

Dans le premier chapitre d'analyse, nous avons détaillé les contextes scolaires dans lesquelles se manifestent les transgressions, ainsi que les différents acteurs qui y jouent un rôle. Les entretiens, ainsi que les observations en classe ont montré que l'acte transgressif ne pouvait pas être considéré indépendamment du contexte dans lequel il a lieu car c'est bien la situation dans son ensemble qui est prise en compte au moment de sanctionner l'élève. En effet, nous avons mis en évidence que la répartition spatiale de l'école et la pression institutionnelle exercée sur les élèves et les enseignant-e-s pouvaient être des provocateurs de déviance. Si le contexte est important, les élèves ont également un rôle essentiel à jouer et la notion d'intention dans l'acte transgressif a été mise en avant. De plus, nous avons observé que l'accumulation d'incidents par un-e même élève devient un facteur aggravant et peut avoir une incidence sur la sanction. Enfin, les enseignant-e-s sont bien sûr au cœur du processus de sanction. Nous avons observé que la part de subjectivité liée à la sensibilité de chaque enseignant-e était un facteur important à prendre en compte. En outre, nous avons montré que la gravité de la transgression n'est pas toujours un critère pris en compte par certain-e-s enseignant-e-s au moment de sanctionner. En revanche, les avertissements répétés et non suivis par les élèves mènent souvent à la sanction. Ainsi, la sanction sert vraisemblablement à éviter que le comportement ne se répète mais n'est pas uniquement la conséquence de l'incident en lui-même.

Dans le second chapitre d'analyse, nous avons utilisé les témoignages récoltés lors des entretiens pour faire l'état des lieux des types de sanctions qui sont pratiquées en milieu scolaire. Nous avons alors observé que les trois enseignant-e-s interviewé-e-s s'accordaient bien en ce qui concerne la gravité attribuée à chaque transgression. En revanche, il semblerait que les sanctions associées à une même transgression diffèrent d'un-e enseignant-e à l'autre. Enfin, les résultats de la recherche montrent l'importance de la proportionnalité entre la transgression et la sanction ; cette proportionnalité étant pourtant sujette à une grande part de subjectivité, variant d'un-e enseignant-e à l'autre.

Dans le troisième chapitre d'analyse, nous nous sommes intéressés à la question de l'expérience dans le métier d'enseignant-e comme facteur pouvant influencer la pratique de la sanction. Nous avons posé l'hypothèse que l'expérience était un recul nécessaire pour une pratique de la

sanction cohérente. Nous avons montré que l'expérience était un facilitateur mais qu'il était nécessaire d'y apporter quelques nuances. En effet, l'expérience est le résultat d'un long processus et ne s'acquiert pas de façon innée et que même un-e enseignant-e expert-e continue à mener une réflexion en matière de sanction. Ainsi, l'expérience semble permettre à certain-e-s enseignant-e-s de prendre plus facilement de la distance par rapport à différentes situations dans lesquelles l'émotionnel joue un rôle. L'insécurité dans laquelle se trouvent certain-e-s enseignant-e-s débutant-e-s semble donc être en lien avec le manque d'expérience et de connaissances pédagogiques qui accompagnent les débuts dans le métier.

Dans le quatrième chapitre d'analyse, nous avons montré comment il serait possible de prévenir les transgressions chez les élèves à travers une attitude bienveillante de la part de l'enseignant-e. Ainsi, nous avons constaté que certaines conditions devaient être remplies pour que cette approche fonctionne. Par exemple, la nature des sanctions pratiquées jouerait un rôle essentiel et l'acte de l'élève devrait se trouver au centre du processus de sanction. Pourtant, nous avons constaté qu'aucune sanction miracle n'existait. De plus, nous avons observé que c'est aussi sur le plan relationnel que se joueraient de nombreuses réponses aux désordres scolaires : la capacité de l'enseignant-e à se montrer irréprochable et à endosser le rôle de modèle, son habileté à faire preuve d'une grande maîtrise de soi, de se montrer juste en toutes circonstances, de faire preuve d'humour, etc. Le dialogue entre enseignant-e-s et élèves semble être l'élément central pour prévenir une grande partie des transgressions.

Enfin, dans le dernier chapitre d'analyse, nous avons constaté que les différentes pratiques de la sanction en milieu scolaire étaient rarement discutées entre enseignant-e-s et encore moins mutualisées. Il semblerait que la sanction soit un sujet tabou car s'intéresser aux pratiques de la sanction chez ses collègues peut, parfois, s'apparenter à suspecter des dérives autoritaires ou une certaine faiblesse de la part de l'enseignant-e. Toutefois, mon travail de recherche ne permet pas de généraliser cette observation à d'autres collègues. Il faudrait cependant élargir l'échantillon à d'autres établissements scolaires pour pouvoir généraliser ces propos.

Ce mémoire apporte donc certaines pistes de réflexion, sans prétendre pouvoir apporter des réponses détaillées à toutes les questions de recherche posées en début de travail. De plus, de nombreuses thématiques entourant le sujet de ce mémoire ont été laissées de côté : la sanction et le genre, la sanction et le statut socio-économique, le rôle des parents dans le processus de sanction, etc. Pourtant, ce projet de recherche, au travers des aspects traités, a montré la grande complexité à laquelle font face les enseignant-e-s en matière de sanction scolaire.

5. Bibliographie

- Alaoui, Driss A. (1999). Ce que dit l'école et ce qui s'y passe. In P. Boumard (dir.), *L'école, les jeunes et la déviance* (pp. 134-157). Paris : Puf.
- Andréo, C. (2005). *Déviance sociale et contrôle scolaire : une ethnographie des jeunes à l'école*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviances et Société*, 26, 3-19.
- Becker, H. (1985). *Outsiders*. New York, The Free Press.
- Brinbaum, Y. & Kieffer, A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance. *Éducation et formations*, 72, 53-75.
- Boumard, P. & Marchat, J.-F. (1993). *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris : Armand Colin
- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P. & Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25-31.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, XXIX(1), 59-70.
- Demeulenaere, P. (2003). *Les normes sociales*. Paris : Puf.
- Depoilly, S. (2013). Co-construction et processus d'étiquetage de la déviance en milieu scolaire. Filles et garçons face au traitement de la transgression scolaire. *Médecine et hygiène. Déviance et société*, 37(2), 207-227.
- De Sardan, J.P.O. (2008), La rigueur du qualitatif, Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique. Louvain-La-Neuve : Academia-Bruylant.
- Douet, B. (1990). *Les punitions à l'école, un quand et comment punir les enfants ?* Paris : éd. ESP.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.

- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Gremion, L., Granger, N. & Gremion, F. (2020). « Salle des maîtres », un effet négligé dans la transformation des pratiques. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(1), 171-181.
- Grimault-Leprince, A. & Merle, P. (2008). Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue française de sociologie*, 49, 2, 231-267.
- Holborn, P. (1992). Devenir praticien réflexif. In P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant (Tome 2)*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 3, 23-34.
- Johnson, V. G. (1994). *Eyes in the back of your head: Student teachers concept of management and control*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, LA.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF.
- Merle, P. (2001). Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative. *Revue française de sociologie*, 42, 1, 81-115.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école : un espace de non-droit ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Messineo, D. (2003). *Droit et discipline scolaire au collège, la discipline dans l'orbite du droit*. DEA de philosophie du droit, Paris, Université de droit Paris II, Panthéon-Assas.
- Nugier, A., Niedenthal, P. & Brauer, M. (2009). Influence de l'appartenance groupale sur les réactions émotionnelles au contrôle social informel. *L'Année Psychologique*, 109, 61-81.
- Oberschall, A. (1994). Règles, normes, morale : émergence et sanction. *L'Année Sociologiques*, 44, 357-384.
- Ogien, R. (1990). Sanctions diffuses. Sarcasmes, rires, mépris... *Revue française de sociologie*, 31, 4, 591-607.
- Paugam, S. (2018). *Les 100 mots de la sociologie (2nd ed.)*. Paris : Presses Universitaires de France Humensis.

- Payet, J. P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris, Méridiens Klincksieck.
- Poupart J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In Poupart J., Deslaurier JP., Groulx LH., Laperrière A., Mayer R, & Pires AP. (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- Prairat, E. (1999). Penser la sanction. *Revue française de pédagogie*, 127, 107-117.
- Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Reynolds, A. (1995). The knowledge base for beginning teachers: Education professionals' expectations versus research findings on learning to teach. *The Elementary School Journal*, 95(3), 199-221.
- Van Zanten A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Wang, M.C, Haertel, G.D. & Walberg, HJ. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

6. Annexes

6.1 Tableau pour les commentaires du chapitre 3

Les chiffres sont associés à la gravité de la transgression selon les participants. 1 correspond à la transgression la plus grave et 8 la moins grave. Cependant, deux enseignant-e-s n'ont pas fait qu'une hiérarchisation linéaire mais ont également un groupement par catégorie.

Transgressions	Claude	Lise	Samanta	Remarques
<i>un-e élève révise son vocabulaire allemand en cours de math.</i>	Remarque orale. 8	Remarque dans l'agenda et confiscation du cahier. 7	Remarque dans l'agenda. 7	Le contexte semble toutefois jouer un rôle important pour décider de la nature de la sanction.
<i>plusieurs élèves refusent d'entrer en classe</i>	Dialogue avec les élèves et si aucune solution n'est trouvée alors la direction est sollicitée. 1	En référer au doyen et heure d'arrêt. 3	Sanction poussant les élèves à réfléchir à leur acte. 4	Le contexte semble toutefois jouer un rôle important pour décider de la nature de la sanction.
<i>un-e élève se moque d'un-e camarade et l'insulte</i>	Travail de recopie à la maison. 1	Arrêter le cours et en parler avec le groupe classe. 4	Pas évoqué. 1	
<i>un-e élève mâche un chewing-gum en classe</i>	Réprimande orale. 7	Demander à l'élève d'aller le jeter à la poubelle. 8	Pas évoqué. 8	La répétition du comportement pourrait induire une autre sanction, jugée plus sévère.
<i>un-e élève refuse de donner son agenda</i>	Une heure d'arrêt. 6	En référer au doyen et heure d'arrêt. 4	Discuter avec l'élève pour connaître les raisons du refus. 6	
<i>un-e élève fait preuve de violence physique envers un-e autre élève</i>	Travail de recopie à la maison. 1	S'interposer, même physiquement, pour séparer les élèves.	Pas évoqué. 2	Le degré de violence et donc le contexte pourrait induire une autre sanction, jugée plus sévère.

		3		
<i>un-e élève est pris en flagrant délit de vol</i>	Dépôt de plainte. 1	Pas évoqué mais considéré comme grave. 1	Hausser la voix pour couper l'élève dans son acte. 5	Pour Claude, la réaction est différente si lui-même est volé. Pour Lise, cela ne fait aucune différence.
<i>un-e élève consomme de l'alcool dans le cadre d'une sortie scolaire</i>	Suspension de plusieurs jours. 1	Pas évoqué mais considéré comme grave. 1	Pas évoqué mais considéré comme grave. 3	

6.2 Guide d'entretien

Présentation du déroulement de l'entretien

Dans le cadre de mon mémoire je mène une étude sur les sanctions en milieu scolaire et je désire interroger des enseignants sur leur pratique en classe. L'étude est menée en deux temps. La première phase consiste en cet entretien. La deuxième phase est de venir te rendre visite durant une de tes périodes d'enseignement dans le but d'observer les différents types de transgressions commises par les élèves.

Dans le cadre de la phase d'entretien, je vais te poser des questions sur ta pratique d'enseignant-e et ton rapport à la sanction. Si tu ne souhaites pas répondre à une ou plusieurs questions, tu peux te sentir libre de me demander de passer à la suivante. Dans un second temps, je te proposerai un certain nombre de transgressions que tu pourras associer à une ou plusieurs sanctions auxquelles tu aurais eu recours dans un cas réel. Si tu penses à une sanction qui ne figure pas dans la liste, n'hésite pas à la mentionner. Je te demanderai alors de justifier tes associations. Tu seras libre de commenter tes choix quand tu le souhaites.

Tout ce qui sera dit au cours de cet entretien restera absolument confidentiel. Si je te propose de l'enregistrer, c'est pour faciliter notre discussion et éviter les erreurs de prise de notes. Les enregistrements seront détruits une fois les transcriptions achevées. La durée de l'entretien ne devrait pas excéder 45 minutes.

Dernière précision, il n'existe pas de bonne ou de mauvaise réponse. Durant cet entretien, je ne porte pas la casquette de collègue, mais de chercheur et je m'engage à ne juger aucune de tes remarques. Est-ce que tu as des questions avant de commencer ?

Partie 1 : questions

- a. Pour commencer, j'aimerais que l'on parle de ton parcours comme enseignant-e.
 - i. Depuis combien d'années exerces-tu ce métier ?
 - ii. As-tu toujours enseigné dans le même établissement ? Si non, peux-tu comparer la politique des directions en matière de sanction ?

- iii. Quel est ton avis sur les différentes politiques d'établissement que tu as rencontrées ?
 - iv. Est-ce que tu te sens plus proche d'une façon de faire plutôt qu'une autre ? Si oui, pourquoi ?
- b. As-tu exercé un autre métier en dehors de l'enseignement ?
- i. Si oui, qu'est-ce qui t'a donné envie de te reconverter dans l'enseignement ?
 - ii. Si non, qu'est-ce qui t'a donné envie d'exercer dans l'enseignement obligatoire ?
- c. Comment pratiques-tu la sanction en classe ? Quelle est ta façon de procéder ?

Questions de relance :

- Est-ce que tu as déjà regretté une sanction que tu as prononcée ? Si oui, est-ce que tu es d'accord de me raconter comment ça s'est passé ?
- d. Peux-tu me décrire une situation récente où tu as dû sanctionner un élève.

Questions de relance (à sélectionner en fonction de la réponse donnée)

- Comment fais-tu pour juger de la gravité d'une transgression et pour choisir une sanction qui te paraît adaptée ?
- Est-ce que tu en parles parfois avec des collègues pour leur demander leur avis ? Dans quelle mesure est-ce que ça t'aide ?
- Est-ce que tu te donnes parfois un ou plusieurs jours de réflexion avant de sanctionner un élève ? En quoi est-ce que ça peut t'aider ?
- Est-ce que tu as déjà ressenti la pression des parents d'élèves sur ta pratique en matière de sanction ? Par exemple un parent qui t'écrit pour te signifier que son enfant ne se soumettrait pas à ta sanction.
 - o Si oui, est-ce que tu peux raconter une des fois où ça t'es arrivé ? Quel est ton avis sur le sujet ?
 - o Si non, comment réagirais-tu si ça devait t'arriver ?

- e. Quel était ton rapport à la sanction quand tu étais élève ?
- i. A ton avis, dans quelle mesure est-ce que ces expériences comme élève influencent ta pratique aujourd'hui ?
 - ii. Si tu te remémoires tes premières années d'enseignement et que tu compares tes pratiques en matière de sanction il y a quelques années et maintenant, est-ce que tu constates des changements ?
 - iii. Si oui, dans quelle mesure est-ce que ta pratique a changé ?
 - a. Peux-tu penser à des raisons qui expliqueraient ces changements ?
 - b. Est-ce que ce sont des événements particuliers ?

- c. Si oui, serais-tu d'accord d'en parler ?
- f. Est-ce qu'un-e élève a déjà refusé catégoriquement de se plier à la sanction que tu lui avais donnée ?
 - i. Si oui, comment as-tu réagi ?
- g. À ton avis, pour quelle(s) raison(s) est-ce que la sanction est un sujet de discussion qui occupe une grande place dans la salle des maitres ?

Partie 2 : association d'une transgression avec une ou plusieurs sanction(s)

Pour cette deuxième partie, je te demande de tirer une carte au hasard parmi celles retournée devant toi. Il s'agit d'un exemple de transgression des règles que pourrait commettre un-e de tes élèves. Pour chaque carte tirée, je te demande d'énoncer une sanction que tu mettrais en place si tu devais faire face à cette situation dans une situation réelle.

Transgressions et incidents perturbateurs à l'école

- Violation du règlement d'établissement
 - o mâcher un chewing gum en classe
- Refus
 - o Un-e élève refuse de donner son agenda
 - o Plusieurs élèves refusent d'entrer en classe
- Violence physique
 - o Un-e élève fait preuve de violence physique envers un-e autre élève
- Violence verbale
 - o Un-e élève se moque d'un-e camarade et l'insulte
- Travail en classe
 - o Un-e élève révise son vocabulaire allemand en cours de math
- Transgressions lors d'une sortie scolaire
 - o Un-e élève consomme de l'alcool dans le cadre d'une sortie scolaire
- Transgressions pénalement répréhensibles
 - o Un-e élève est pris-e en flagrant délit de vol

Propositions de sanctions si l'enseignant-e n'a pas d'idée :

- Écrire une remarque dans l'agenda
- Donner des pages de dictionnaire à copier
- Faire recopier le règlement d'établissement
- Donner une heure d'arrêt
- Donner deux heures d'arrêt
- Envoyer l'élève en classe sous pape
- Téléphoner aux parents

- Priver l'élève de sortie scolaire
- Donner un travail supplémentaire
- Changer la disposition des élèves en classe
- Informer la direction
- Donner un travail supplémentaire en lien avec la discipline
- Faire rédiger une page en lien avec la transgression
- ...

Partie 3 : classer les transgressions selon leur gravité

Pour cette dernière partie, je te demande de les classer de la transgression que tu juges la plus grave à la moins grave. Tu es libre de commenter/justifier tes choix.

6.3 Transcriptions des entretiens

6.3.1 Lise

Intervieweur = I

Enseignant = E

Partie 1 : Questions sur la base du guide d'entretien		
Acteurs	N° lignes	Intervention
I		[Explique le cadre et le but de l'entretien]
	1	Pour commencer, j'aurais aimé en savoir un peu plus sur ton parcours
	2	comme enseignante. Est-ce que tu as enseigné dans un autre
	3	établissement ? Peut-être as-tu exercé un autre métier ?
E	4	Moi, donc je viens de France, j'ai fait une année de stage à Marseille.
	5	J'ai donc enseigné à des gymnasiens. Ensuite, je suis partie dans le
	6	nord de la France, enseigner au collège, dans des zones difficiles mais
	7	pas sensibles, comme on dit. J'ai même eu l'occasion de partir 2 mois
	8	en échange pédagogique en Afrique. C'était encore un système autre.
	9	Je suis alors arrivée en Suisse, où j'ai attendu des équivalences à mes
	10	diplômes en travaillant dans 3 écoles privées, avec donc des systèmes
	11	différents. Puis, je suis arrivée dans le collège où j'enseigne
	12	actuellement il y a 6 ans.
I	13	Comme tu as côtoyé plusieurs établissements, en plus dans différents
	14	pays, si on entre dans le sujet de la sanction, est-ce que tu as remarqué
	15	des différences entre pays, systèmes éducatifs et établissements ?

E	16	Ah oui je peux te dire qu'au Sénégal ça ne rigolait pas ! Là les élèves,
	17	il y en avait au moins 50 par classe. C'était un peu marche ou crève.
	18	D'abord, l'école n'était pas obligatoire. Au moment où j'y étais, il y
	19	avait une campagne de sensibilisation auprès des parents pour envoyer
	20	les filles à l'école après le primaire.
I	21	Si je comprends bien, ce sont d'autres thématiques que celles qu'on
	22	rencontre ici en Suisse.
E	23	D'autres problèmes, d'autres difficultés mais ça faisait penser, si tu
	24	veux, à l'école telle qu'elle pouvait être vécue il y a 50, 60 ans en
	25	arrière ici en Suisse ou en France.
I	26	Quels dispositifs est-ce que tu mettais en place par rapport à la gestion
	27	de classe ? J'imagine que 50 élèves par classe ça change la donne,
	28	non ?
E	29	Ah non non non, parce que la discipline était organisée par le directeur
	30	et voilà, une fois que c'était en place, globalement ça tournait. Après,
	31	moi je n'ai pas eu grand-chose à mettre en place mais on est quand
	32	même encore et toujours, face à 50 jeunes, une présence, à la fois
	33	respectueuse parce qu'ils sont venus me chercher. Notamment au tout
	34	début, on a commencé à discuter pour faire connaissance et ils m'ont
	35	posé des questions un petit peu agressives. J'étais habillée à
	36	l'africaine. Il a fallu que je fasse mes preuves. Ils m'ont demandé si
	37	j'étais croyante, pourquoi j'étais habillée à l'africaine, qu'est-ce que
	38	je ferais pour les aider s'ils venaient en France
I	39	Des questions très personnelle en fait ?
E	40	Oui des questions personnelles mais qui les mettaient en jeu quand
	41	même. Vous êtes habillées comme nous, vous la toubab blanche, nous
	42	sommes musulmans très pratiquants, est-ce que vous vous êtes
	43	croyante ? Moi j'ai répondu non. Woahhh, des hauts le cœur dans la
	44	classe. Mais c'était intéressant parce que la moitié de la classe disait :
	45	« mais laissez-la parler, laissez-la parler ! ». Et puis une autre moitié
	46	qui était respectueuse mais plus critique.

I	47 48	Est-ce que tu dirais que ce sont tes réponses franches et personnelles qui ton affirmées dans la classe ?
E	49 50	Qui ont imposé le respect. En réalité, il y a que ça qui fonctionne ; ce que l'on est.
I	51 52 53	On a parlé de ton expérience en Afrique. Si je recentre sur ce que tu as vécu en Suisse, je me souviens tu m'en as parlé l'autre jour en aparté que tu ne pratiquais pas la sanction...
E	54 55 56 57 58	Je la pratique parfois, souvent en début d'année, lorsque j'ai eu l'occasion de faire 1 ou 2 remarques et que je vois que ça ne suffit pas, je peux, de manière très occasionnelle, donner une punition après un avertissement pour montrer aux élèves qu'il n'y a pas que des paroles mais ce n'est jamais rien de grave. C'est plus symbolique.
I	59	Quelle forme prendraient ces types de sanctions ?
E	60 61	Dans l'établissement où je travaille actuellement, c'est recopier les règles de vie du collège.
I	62 63	Le type de sanctions que tu donnerais en début de 9 ^{ème} année, c'est juste ?
E	64 65 66 67 68	Exactement. Après, mes punitions ne sont jamais ... enfin j'évite de donner des punitions bêtes. Donc c'est surtout, ou un exercice d'approfondissement, une révision, voilà. En lien avec le programme de français. Sinon, ça peut aussi être un exercice d'approfondissement en histoire.
I	69 70 71 72 73 74	Si je te demande de te souvenir d'une sanction que tu as prononcée, ça peut être dans les 6 dernières années, ça n'a pas besoin d'être récent, est-ce que tu t'es déjà dit « ah mince, je n'aurais peut-être pas dû sanctionner de cette manière ! » ? Est-ce que ça t'est déjà arrivé de te remettre en question par rapport à cela, te poser la question de savoir si tu aurais pu faire mieux ou autrement ?
E	75 76 77 78	Alors oui, très certainement maintenant que tu en parles. Surtout parce que je suis quelqu'un qui doute. Maintenant, un exemple ... je suis quelqu'un qui doute et on peut me faire douter mais ... là comme ça, écoute, je ne saurais pas te dire mais suis certaine que c'est arrivé. Ah

	79	si ! Typiquement, oui, voilà. J'ai 3 élèves qui ont fait les imbéciles
	80	avec la prof d'art visuel. Ça s'est passé avant-hier. Ce sont des élèves,
	81	en tous cas 2 d'entre eux, ont régulièrement des mots dans l'agenda.
	82	Donc j'ai décidé qu'on n'allait pas en rester là ! Pour ces 2 élèves, j'ai
	83	décidé d'ajouter 1 heure d'arrêt au mot de la prof dans l'agenda. Parce
	84	qu'en plus, ils ont été très incorrects, etc. Et puis le 3 ^{ème} , bon lui avait
	85	très peu de mots dans le carnet. Mais il a fallu le recadrer en début
	86	d'année quand même. Il a donc aussi eu 1 heure d'arrêt. Après, je me
	87	suis dit, mais est-ce que tu aurais pu faire différemment pour celui-là.
	88	Je me suis quand même posé la question.
I	89	Savoir si tu aurais pu différencier sa sanction à lui ?
E	90	Exactement. Mais après, je me suis dit « mais non, on ne peut pas faire
	91	une différence dans ce cas-là ». Et puis, quand même, lui il a dû être
	92	séparé en début d'année, j'ai dû recadrer et il a aussi pris une punition
	93	en classe parce qu'il n'écoutait pas.
I	94	C'est-à-dire que le fait que ce ne soit pas un comportement
	95	ponctuellement transgressif, mais que les évènements se déroulent ...
E	96	Le comportement de ces élèves à ce moment-là venait s'ajouter à
	97	d'autres choses. Et, en plus, ces comportements s'étaient un peu
	98	aggravés. Il a fallu que je marque, peut-être de façon un peu plus, que
	99	j'envoie un signal un peu plus fort.
I	100	Est-ce que le thème des sanctions est un sujet à propos duquel tu parles
	101	avec tes collègues ou bien plus largement autour de toi ? Si tu as un
	102	doute ? Est-ce que tu as l'impression que c'est un sujet assez présent
	103	dans la salle des maîtres ?
E	104	Ah oui oui oui, moi j'en parle notamment avec la doyenne comme je
	105	suis maîtresse référente et également avec les collègues qui
	106	interviennent dans ma classe. Voilà, comment on agit et comment on
	107	cherche des solutions à plusieurs. C'est une réflexion à plusieurs et
	108	surtout, chaque cas est différent. Il n'y a pas que en 9 ^{ème} qu'il peut y
	109	avoir des élèves à sanctionner. Pouvoir te poser la question de la
	110	sanction car se poser la question ça ne veut pas dire nécessairement
	111	passer à l'acte.

I	112 113	Est-ce que ça t'est déjà arrivé de prendre quelques jours de réflexion, si un évènement se passe en classe, avant de prendre une décision ?
E	114 115 116	Je trouve que je suis de moins en moins réactive. J'entends, bien sûr, parfois il faut l'être. Mais je sais maintenant dormir avant de décider ! (rire).
I	117	Ça n'était pas le cas au début de ta carrière ?
E	118 119 120	Pas forcément, oui. Ça vient un peu avec l'expérience, un peu plus de sagesse comme ça. Mais selon moi, prendre un peu de temps permet de faire le tri et de vérifier la justesse de la position.
I	121	Le fait d'être juste c'est important pour toi ?
E	122 123 124 125 126	Non seulement pour moi, mais surtout pour les jeunes ! Pour toi et pour l'élève. C'est-à-dire comment tu dis la chose. Moi il y a une chose qui est fondamentale mais peut-être qu'on y reviendra, chaque fois que je fais une remarque ou que je donne une sanction à un élève, que le punis, je récupère derrière. Ensuite on discute pour se mettre d'accord.
I	127 128	Est-ce que tu dirais que c'est partie de dialogue et même plus importante que la sanction en elle-même ?
E	129 130 131 132 133 134 135 136 137	À mon avis, elle est en tous cas aussi importante ! Il faut aussi marquer ton territoire parce que sinon ... autant parce qu'il faut que tu te fasses respecter et autant que tu fasses respecter ton point de vue. Une fois que c'est fait, il faut aussi que tu aies une relation bienveillante avec tes élèves et détendue, etc. Un peu une main de fer dans un gant de velours. Quoi que, cette expression n'est pas complètement vraie à mon avis. C'est aussi une main qui caresse. Tu vois ce que je veux dire, ce n'est pas que ça. C'est les deux. Et ce qui est le plus difficile, c'est l'équilibre entre les deux.
I	138 139 140 141 142 143	Si tu reviens quelques années en arrière, par rapport à toi en tant qu'élève, est-ce que tu as l'impression que la pratique de la sanction a évolué entre le moment où tu étais à l'école et maintenant ? Et est-ce que tu as l'impression que la façon dont tu te comportais à l'école comme élève joue un rôle actuellement dans ta pratique de la sanction ? Par exemple, des comportements que tu acceptes ...

E	144	Tu me poses plein de questions d'un coup ! (rire)
I	145 146 147	C'est vrai ! (rire) La question centrale porte sur est-ce que la façon dont tu te comportais à l'école influe aujourd'hui sur ta pratique de la sanction ?
E	148 149 150 151 152 153	Alors écoute, moi j'étais une bavarde invétérée en cours quand j'étais élève et je peux te dire qu'au Lycée j'ai fait la conne ! (rire) oh oui ! J'en discutais encore y a pas longtemps avec ma fille ! (rire) donc non non non, rien à voir ! Quand tu es gosse, tu es gosse. Quand t'es un adulte prof c'est bien différent. Et encore, j'ai été sage globalement, mais bavarde !
Partie 2 : Jeu transgressions et sanctions		
I	154 155 156 157 158 159 160 161	Je te propose de passer à la deuxième partie de l'entretien. Celle où tu devras tirer des cartes sur lesquelles sont écrites différentes transgressions que les élèves pourraient faire à l'école et parfois également en dehors de l'établissement mais toujours dans un contexte scolaire. Pour chaque carte tirée, je te demande de proposer comment toi tu réagiras si tu devais être confrontée à cette situation. <i>L'enseignante tire la carte « Un-e élève se moque d'un-e camarade et l'insulte »</i>
E	162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 172 173 174	Dans ce cas, j'arrête le cours et je fais un peu de gestion de classe. Si ça se passe devant tout le monde. Si c'est pas le cas, je reçois l'élève en APPVG par exemple et j'en parle avec lui en aparté etc. Il y a différentes situations. L'important est de remettre les valeurs sur le devant. Si la situation se passe devant tout le monde et également dans un autre cas. Je crois que c'est essentiel. <i>L'enseignante tire la carte « Plusieurs élèves refusent d'entrer en classe »</i> Oh oh ! ça ne m'est jamais arrivé. Mais écoute, on discute. Qu'est-ce qu'il se passe ? Moi ça ne me dérange pas de prendre du temps sur mon cours si quelque chose comme ça devait se passer. Ça m'est arrivé une fois, je m'en rappellerai toujours. J'étais dans un collège dans le nord de la France, en dessus de Paris. Un jour, j'ai dit à mes élèves : écoutez, vous ne travaillez pas, vous avez un comportement de bébés,

	175	etc. etc. Un élève me répond : Madame, vous nous manquez de
	176	respect ! Alors là j'ai dit : non, non, non stop ! J'ai arrêté le cours et,
	177	le fait d'arrêter son cours, marque vraiment la gravité, c'est un signal
	178	fort qu'on peut envoyer. Nous, dans nos comportements, on induit
	179	beaucoup, dans nos passions, dans nos réactions, on dit ce qui est
	180	grave, ce qui ne l'est pas. Voilà, j'ai arrêté le cours, j'ai dit : écoute,
	181	on va se parler. Manquer de respect envers quelqu'un, c'est l'insulter,
	182	tenir des propos dégradants donc on a redéfini ce qu'était le respect.
	183	Par ce que le respect, c'est un terme qui est un peu galvaudé depuis 20
	184	ans. Donc c'est important de remettre du sens. Les élèves ont besoin
	185	de sens ! Ce qui est difficile, c'est qu'il faut qu'on remette du sens,
	186	partout, pour tout ! C'est qu'on a des générations qui questionnent
	187	beaucoup plus que les nôtres.
I	188	Peut-être que si je reformule, la sanction est peut-être moins prise tel
	189	quel par les élèves mais l'enseignant a besoin d'expliquer pourquoi.
	190	L'élève a besoin de savoir ce qui se cache derrière.
E	191	Bien sûr ! Savoir pourquoi il est sanctionné d'abord. Parce qu'il y a
	192	clairement aujourd'hui une dichotomie entre ce que les élèves se
	193	permettent de faire, ce que nous interprétons de ce qu'ils font comme
	194	sanctionnable ou pas. Ils ne se rendent pas compte. Là, avec les 9 ^{ème}
	195	que j'ai cette année, j'ai vraiment cette expérience-là. D'élèves qui
	196	pourraient me marcher sur les pieds pour aller faire un truc parce qu'ils
	197	ne se rendent pas compte qu'un enseignant ça se respecte et un adulte
	198	aussi. Mais même un camarade je veux dire.
I	199	Est-ce que c'est le rôle de l'enseignant justement de le signaler ?
E	200	Oui ! C'est le rôle de tous les adultes. Il y a un proverbe africain que
	201	j'ai mis en exergue à la présentation des parents cette année qui dit : »il
	202	faut tout un village pour qu'un enfant grandisse. » C'est-à-dire tous
	203	les adultes qui doivent cohabiter. Qui peuvent, plutôt, comment dirais-
	204	je, je ne trouve pas le terme ... voilà tourner autour, graviter autour de
	205	l'enfant. Mais oui, c'est sûr qu'il faut réussir à donner du sens, c'est
	206	très important. C'est le nerf de la guerre. Et même pour nous les
	207	adultes je veux dire. Surtout je pense à une époque où les curseurs

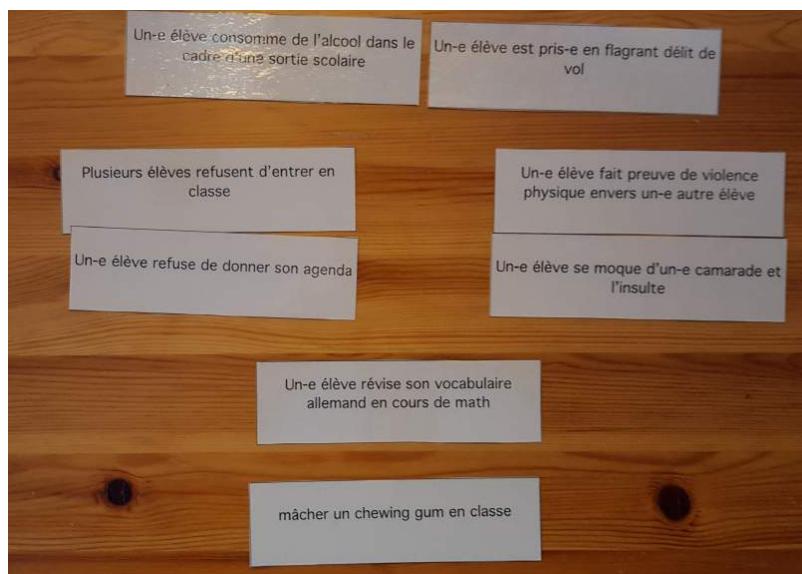
	208	changent énormément et donc on perd sans doute quelques repères.
	209	C'est sans doute une des raisons pour lesquelles le métier d'enseignant
	210	devient aussi difficile. Mais du coup, ça aussi c'est important et c'est
	211	aussi une manière d'asseoir son autorité. Une autorité j'entends
	212	naturelle, pas une forme d'autoritarisme ou une sévérité.
I	213	Si maintenant je te demande de comparer les deux transgressions,
	214	laquelle est, selon toi, la plus grave ?
E	215	Pour moi, elles ne sont clairement pas du même ordre. Refuser d'entrer
	216	en classe est pour moi quelque chose qui implique qu'il y ait un
	217	désaccord avec l'enseignant. Insulter un camarade, l'enseignant reste
	218	en apparence en tous cas, en dehors du conflit de base. Il est ensuite
	219	impliqué parce que c'est son rôle. Je ferai une distinction entre les
	220	deux. Je dépose la deuxième dans une autre colonne.
	221	<i>L'enseignante tire la carte « Un-e élève révise son vocabulaire</i>
	222	<i>allemand en cours de math »</i>
	223	C'est pas bien ! Je pense que je prends le cahier de voc allemand.
	224	Après, ça dépend tellement de l'élève. Je pourrais mettre une remarque
	225	dans l'agenda mais si c'est moi la maîtresse référente, je ne vais pas le
	226	faire. On s'entend, c'est pas grave. C'est plus une connerie plus
	227	qu'autre chose.
	228	<i>L'enseignante place la carte en dessous des précédentes.</i>
	229	<i>L'enseignante tire la carte « Un-e élève refuse de donner son agenda»</i>
	230	C'est pas bien non plus. Là si tu veux, on est dans un refus clair. Le
	231	même verbe que pour la carte précédente avec les élèves qui refusent
	232	d'entrer en classe. Je vais la classer dans la même catégorie. Il y a un
	233	refus d'autorité, c'est aussi bête que ça. Dans un cas comme celui-ci,
	234	je pense que je regarde d'abord avec le doyen et certainement que je
	235	donne une heure d'arrêt.
	236	<i>L'enseignante tire la carte « Un-e élève fait preuve de violence</i>
	237	<i>physique envers un-e autre élève »</i>
	238	C'est encore un problème entre jeunes. Ça m'est probablement déjà
	239	arrivé de le voir. Je peux te dire que je suis déjà intervenue pour
	240	séparer des gamins, ça oui. Et je pense qu'il faut absolument y aller, il

	241	faut s'interposer sinon il n'y a personne. C'est certainement pas le
	242	genre de choses que tu peux fuir. Et je peux te dire, parfois on hésite
	243	quand même.
	244	<i>L'enseignante tire la carte « Un-e mâche un chewing-gum en classe. »</i>
	245	Tu savais ce que faisait l'instit de mes sœurs quand j'étais toute petite
	246	petite ? Il prenait le chewing-gum et il hop dans les cheveux ! (rire)
I	247	Est-ce que c'est quelque chose qu'on pourrait encore faire
	248	aujourd'hui ?
E	249	Oula je ne m'y risquerais pas pour tout te dire. Après voilà, une fois
	250	c'est pas bien grave. Je demande à l'élève d'aller le jeter à la poubelle
	251	et on en parle plus. Et si c'est récurrent, il prend une punition. Peut-
	252	être un mot dans l'agenda, faut voir. Difficile à classer, je ne sais pas
	253	si c'est comparable avec les autres. C'est tellement minime selon moi,
	254	je le mettrais presque hors catégorie. Bon je le place tout en bas pour
	255	montrer que moi c'est plutôt anecdotique.
	256	<i>L'enseignante tire la carte « Un-e élève est pris en flagrant délit de</i>
	257	<i>vol. »</i>
	258	Là on est dans quelque chose de grave. C'est du vol. En fait, peu
	259	importe si l'élève vol un enseignant ou un camarade, c'est du vol. L'un
	260	n'est pas moins grave que l'autre.
	261	<i>L'enseignante place la carte au-dessus de toute les autres.</i>
	262	<i>L'enseignante tire la carte « Un-e consomme de l'alcool dans le cadre</i>
	263	<i>d'une sortie scolaire. »</i>
	264	C'est pareil, on ne va pas regarder le degré d'alcool dans le sang !
	265	(rire). Bon écoute, moi ça je n'ai jamais eu à le gérer directement. On
	266	est dans l'ordre du grave là.
	267	<i>L'enseignante place la carte au niveau que le vol.</i>
I	268	Est-ce que là, tu les as uniquement hiérarchisés ou bien est-ce que tu
	269	as fait différentes catégories ? (<i>en parlant des deux dernières cartes</i>)
E	270	Je les ai regroupés, pour moi je les ai regroupés. C'est que là on est
	271	dans des comportements qui dépassent le cadre de l'école. C'est
	272	clairement hors école dans le sens où on est dans le refus d'obéir à des
	273	règles qui dépassent l'école. Là, consommer de l'alcool, là un délit, je

	274	veux dire c'est la justice là qui entre en jeux. Je crois que de manière
	275	générale, on a toujours intérêt à discuter avec un élève pour le
	276	recupérer. Après, quand il y a un refus avéré, clair et net, au bout d'un
	277	moment il faut sanctionner. Dans ce que j'ai tiré comme cartes, on est
	278	dans des choses graves, des bêtises de gosses et dans des problèmes
	279	de comportement. Je préfère gérer les bêtises de gosses !
I	280	Est-ce que tu as l'impression qu'en fonction de la gravité, il y a une
	281	complexité qui est plus élevée pour trouver une solution lorsque la
	282	transgression est plus grave ?
E	283	Tout dépend de la société dans laquelle on vit je pense. Il y avait une
	284	époque où les bêtises de gosses et les problèmes de comportement
	285	étaient réglés très rapidement : refus d'obéir égal sanction immédiate.
	286	Presque sans discussion. Or, aujourd'hui, tout le monde refuse à tout
	287	le monde partout. Si on veut bien. Maintenant, on conteste l'autorité
	288	partout, dans d'innombrables situations. Donc l'école ne peut plus se
	289	contenter de sanctionner. Alors, elle continue de le faire un tant soit
	290	peu. On essaie plutôt de désamorcer, de dialoguer. Et dans tous les cas
	291	de figure que tu m'as présentés, il faut désamorcer. Dans le cas de
	292	l'alcool, il y a manifestement un souci qui est autre. Un élève qui vole
	293	aussi. Ce sont des comportements qui révèlent un mal-être chez
	294	l'enfant. Un enfant qui est heureux, bien dans sa peau, il n'a aucune
	295	raison de voler ou boire de l'alcool. Je cherche toujours à travailler
	296	avec l'élève sur ce que j'ai prise. Un enseignant ne peut pas tout régler.
	297	Mais ce sur quoi on a prise, je pense qu'on a un devoir d'agir.
I	298	Est-ce que tu trouves parfois difficile d'accepter de ne pas avoir prise
	299	sur certaines choses ?
E	300	Quand j'étais plus jeune, c'était plus compliqué. J'avais des élèves
	301	avec une situation familiale difficile. On passe parfois notre temps à
	302	vouloir refaire le monde tu sais. C'est comme ça quand on est jeune.
	303	Et on découvre aussi la misère humaine. Donc oui là c'était terrible,
	304	terrible. Aujourd'hui, je ne sais pas si je me suis blindée ou bien si
	305	j'accepte simplement un peu plus mes limites. C'est prendre
	306	conscience de la part d'humain qu'on est quand on est enseignant.

I	307 308	Très bien, on va conclure sur ces belles paroles. Je te remercie pour ta participation.
E	309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331	Mais de rien. C'est pas évident de hiérarchiser les transgressions. Il y a clairement une part de manque d'éducation dans certaines d'entre elles. D'autres où il s'agit de refus d'autorité ou encore de transgressions pénales. Je trouve que d'une manière générale, plus tu t'impliques avec tes élèves, plus l'autorité vient naturellement. Et du coup, moins tu as besoin de sanctionner. Et il y a également différents types de sanctions à mon avis. Et tu sais, les sanctions bêtes du type recopier des pages de dictionnaire, moi j'en ris avec mes élèves. Je leur dis, il y a deux solutions. Soit vous arrêtez de bavarder, soit je vous donne la page de dictionnaire à recopier en changeant de couleur à chaque voyelle et je joue un peu à la prof sadique. Et Leoemma Tu fais ton cours, tu parles et sans t'arrêter, tu signifies à l'élève qui bavarde de se taire. Et là bam ça tombe sur lui. Il faut avoir des yeux partout. Écrire au tableau noir et tourner le dos à ta classe c'est un piège. Il ne faut pas forcément l'éviter, mais je crois qu'il faut être conscient que les élèves font toutes sortes de choses lorsqu'on leur tourne le dos. Et je leur dis à mes élèves en début d'année ; je veux pouvoir tourner le dos sans que vous fassiez n'importe quoi. Ça fait partie des pactes que tu passes avec tes élèves. Après, il ne faut pas être dupe. Enfin voilà, il faut que je file donner mon cours.

Hiérarchisation des cartes :



6.4.3 Claude

Intervieweur = I

Enseignant = E

Partie 1 : Questions sur la base du guide d'entretien		
Acteurs	N° lignes	Intervention
I		[Explique le cadre et le but de l'entretien]
	1	Pour commencer, par rapport à ton parcours ça fait combien de temps
	2	que tu es enseigne dans cet établissement et de manière générale ?
E	3	Ça fait cinq ans que j'enseigne dans cet établissement et 20 ans de
	4	manière générale.
I	5	Et avant est-ce qu'il y a eu une période où tu faisais un autre métier ?
E	6	Alors, oui, j'ai travaillé plusieurs années dans la police. 13 ans
	7	exactement.
I	8	Est-ce que tu as l'impression que ton parcours policier influence
	9	aujourd'hui ta pratique dans l'enseignement. Dans la mesure où être
	10	policier c'est également sanctionner des comportements déviants ?
E	11	Oui et non car comme policier, on a pas la même mission éducative,
	12	les personnes qu'on sanction on ne les revoit la plupart du temps plus
	13	du tout. Alors que les élèves, la sanction a un autre but et le lien n'est
	14	pas le même.

I	15 16 17	Par rapport à la sanction que tu pratiques en classe, quelle est ta façon de procéder de manière générale. Est-ce que c'est en fonction des transgressions ? Où est-ce que tu fixes la limite ?
E	18 19 20 21 22 23 24	Je dirais que c'est en fonction des transgressions parce qu'à partir du moment où l'élève devient mal poli, ça devient problématique. Que ce soit envers moi ou envers un de ses camarades. Voilà un exemple de ce qui peut heurter. Ou bien alors si c'est une question de répétition. Avertissements qui n'ont pas été respectés. C'est une sorte de suite logique. Même si les transgressions sont assez légères. Mais pour cela, il en faudrait une bonne dose. J'ai plutôt de la patience.
I	25 26 27	Est-ce que tu as déjà regretté une sanction que tu aurais prononcée ? Ou bien une situation pour laquelle tu as eu besoin d'un temps de réflexion pour te dire que tu aurais pu faire différemment.
E	28 29 30	Ça fait longtemps que je n'ai plus sanctionné un élève à part une remarque dans un agenda. Mais comme ça, je ne me souviens pas d'avoir un jour regretté une sanction.
I	31 32 33	D'accord. Est-ce que tu as récemment vécu une situation dans laquelle tu as mis une remarque dans l'agenda ? C'était quoi comme type de transgression ?
E	34 35 36 37	Les bavardages avant tout. C'est déjà en soi une sanction la remarque dans l'agenda. Ça peut être interprété comme un avertissement. Après, l'usage qu'en font certains parents, c'est compris comme une sanction. Des élèves se font déjà punir par les parents.
I	38 39	Pour certains élèves, tu as l'impression que cette sanction est suffisante et que ça permet déjà de réguler leur comportement ?
E	40 41	Oui, je dirais, pour certains élèves, la menace d'une remarque dans l'agenda suffit à les calmer sur une certaine durée.
I	42 43 44	Est-ce que tu as le sentiment que c'est un sujet qui est discuté dans la salle des maîtres les sanctions ? Surtout comment est-ce que les collègues fonctionnent ? Ou bien est-ce que toi tu en parles aussi ?
E	45 46	Alors autant en entend parler des élèves difficiles en salle des maîtres, autant la sanction semble rester dans le domaine du jardin secret j'ai

	47	l'impression. Il me semble que peu de collègues évoquent ce genre de
	48	choses. C'est un peu de l'ordre de la cuisine interne.
I	49	Si on remonte dans le temps, quand toi tu étais élève, est-ce que tu as
	50	le sentiment que la façon dont tu te comportais à l'école joue
	51	actuellement un rôle dans la façon dont tu pratiques la sanction ?
E	52	Oui et comme enfant tout simplement. Peut-être, c'est possible.
	53	Malgré les apparences, j'étais un élève vraiment terrible, avec
	54	beaucoup d'heures d'arrêt, de punitions. Ça n'avait pas énormément
	55	d'effet. Donc effectivement, j'ai certainement intériorisé cela. J'aurais
	56	préféré une meilleure qualité du lien entre l'élève et l'enseignant plutôt
	57	que ces sanctions qui souvent ne valent rien. Recréer les liens.
I	58	Est-ce qu'un élève a déjà refusé de se plier à la sanction que tu lui
	59	avais donnée ?
E	60	Non, il est arrivé que des élèves fassent semblant d'avoir perdu ou
	61	oublié leur agenda et que finalement ils le retrouvent comme par
	62	magie. Mais sinon, jamais de refus ou de bras de fer qui se serait
	63	installé.
I	64	Et dans le cas où un élève fait semblant d'avoir oublié son agenda,
	65	quelle est ta posture à son encontre ?
E	66	J'insiste simplement. Je lui demande d'ouvrir son sac et de mieux le
	67	chercher.
I	68	On l'a déjà brièvement évoqué avant, le fait que la sanction en classe
	69	est un peu une chasse gardée pour chaque enseignant. À ton avis, pour
	70	quelles raisons est-ce que ce sujet a un côté tabou ?
E	71	Je crois que ça mérite réflexion. Je pense qu'on cherche à beaucoup
	72	uniformiser les enseignants. Certains d'entre nous avons choisi ce
	73	métier pour avoir une certaine autonomie aussi et puis continue à
	74	penser qu'enseigner reste un art plutôt qu'une discipline. Je pense que
	75	c'est un peu une petite magie que l'on fait chacun de son côté. Je suis
	76	convaincu que si chacun fait les choses comme il le sent, on les fait
	77	certainement mieux que si on devait s'imposer une uniformité. C'est
	78	quelque chose qui doit être naturelle, sans forcer son trait de caractère.

I	79 80	Est- ce que tu as déjà vécu une situation où tu t'es dit, maintenant il faut que je joue un rôle ?
E	81 82 83 84 85 86	Oui, ça m'arrive. Parfois c'est pas évident de prendre cette posture. C'est là où mon ancien métier de policier m'aide parce que c'était un métier où on ne pouvait pas se permettre d'être naturel. Il fallait toujours jouer un rôle, adopter une casquette. Alors qu'à l'école, le 90%, je peux au moins me permettre de l'être. Il y a aussi un petit pourcentage où il faut savoir jouer un rôle.
I	87 88	Est-ce que tu as le sentiment que les élèves le ressentent lorsqu'on n'est pas naturel avec eux ?
E	89 90 91 92	Oui, mais je ne pense pas que c'est contre-productif. Ils ressentent le décalage et qu'en général, ça provoque un choc qui suffit à faire cesser les perturbations dans la classe. C'est vraiment un choc pour suivant quelle forme ça prend.
Partie 2 : Jeu transgressions et sanctions		
I	93	Je pense qu'on peut passer à la deuxième partie.
E	94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110	<i>L'enseignant tire la carte « un-e élève révise son vocabulaire allemand en cours de math »</i> C'est déjà arrivé. Particulièrement dans les classes VP. Tout dépend du continu de ce que je suis en train d'enseigner au moment où je vois un élève en train de faire ça. Suivant l'importance du contenu. Si l'élève a terminé ses exercices et commence à faire autre chose, franchement je ne lui en veux pas. Tant que c'est pour une activité scolaire, ça ne me dérange pas autrement. Si c'est pendant que je donne une explication, là ça me dérange plus. Je vais le faire remarquer à l'élève mais je n'ai jamais puni un élève pour cette raison. La sanction s'arrête à la remarque orale et c'est à chaque fois suffisant. <i>L'enseignant tire la carte « plusieurs élèves refusent d'entrer en classe »</i> Oulala (rire). Ça ne m'est jamais arrivé. J'ai beaucoup de peine à imaginer une telle situation. Un élève oui mais un groupe d'élève ça me paraît invraisemblable. J'essaierais d'identifier la cause de ce refus. Peut-être qu'il y aurait une autre cause qu'une simple

	111	indiscipline. Si c'est le cas, il y aurait moyen de réagir par ce biais.
	112	Mais si c'est de l'indiscipline pure et qu'ils se sont donnés le mot pour
	113	refuser d'entrer en classe, je vais me sentir assez démuné à ce moment-
	114	là. Je pense que j'aurais recours à la direction pour être appuyé. Je
	115	discuterais de toute façon avec ces élèves mais si ça mène nul part, je
	116	ferais remonter l'information.
I	117	Entre ces deux transgressions, comment est-ce que tu les classifierais ?
E	118	Il y a déjà un bel écart entre les deux. La seconde transgression est
	119	beaucoup plus grave à mon avis.
	120	<i>L'enseignant tire la carte « un-e élève se moque d'un-e camarade et</i>
	121	<i>l'insulte».</i>
		Ça c'est typiquement le comportement qui pourrait induire chez moi
	122	une réaction assez forte avec une punition à la clé. C'est clair que
	123	l'idéal serait une punition éducative. Mais d'un autre côté, c'est vrai
	124	que si je veux être sincère et que si cette situation devait se produire,
	125	ce serait plutôt une punition bête et méchante qui prendrait la forme
	126	d'un travail de recopie qui prendrait beaucoup de temps à la maison.
	127	
I	128	Tu as parlé de sanction éducative, à quoi est-ce que tu fais référence ?
E	129	Ça pourrait être un travail pour lequel l'élève devrait s'interroger sur
	130	son comportement et puis se poser la question des répercussions sur la
	131	personne qui entend des moqueries. Ça dépend tellement du contexte
	132	et du niveau de stress sur le moment où cela arrive. La réactivité est
	133	essentielle dans un cas comme celui-ci. C'est typiquement le genre de
	134	choses que je n'occulterais pas. Après, peut-être, par gain de temps, je
	135	privilégierais certainement la punition bête à la punition éducative.
	136	C'est la seule variante que j'envisage. Je placerais la deuxième
	137	transgression un peu à part car on n'en connaît pas vraiment la cause.
	138	Cette transgression je la mettrais largement au-dessus de la première
	139	transgression.
	140	<i>L'enseignant tire la carte « un-e élève mâche un chewing-gum en</i>
	141	<i>classe»</i>
	142	

	<p>143 Oui alors ça c'est quelque chose qui arrive très régulièrement. Ça 144 m'est encore arrivé ce matin. Là, je me suis fâché. Elle est entrée en 145 classe avec son chewing-gum. Je l'ai vu, mais comme j'étais occupé 146 par autre chose, je ne lui ai pas dit tout de suite. Elle l'a gardé et quand 147 je lui ai demandé d'aller le cracher, j'ai haussé le ton. Comme ce n'est 148 pas très habituel chez moi, toute la classe a marqué un temps d'arrêt. 149 Ça m'est arrivé quelques fois de devoir réprimander des élèves mais 150 je n'ai jamais puni. En général, la remarque suffit. Les choses 151 reviennent à la normale. C'est aussi dans le règlement d'établissement 152 donc c'est quelque chose qui serait justifié de sanctionner mais pas la 153 première fois, seulement en cas de récidive. On peut s'interroger sur 154 le fait qu'on interdise les élèves de mâcher des trucs en classe. 155 Certainement et avant tout pour une question de politesse. Mais 156 surtout parce que les chewing-gums finissent coller sous les tables. 157 Donc aussi pour des questions de saleté. Je me dis, si une réprimande 158 suffit et qu'il ne faut pas le dire à chaque cours, à mon avis, je n'aurais 159 pas envie de punir. Par rapport à la hiérarchisation, je le placerais juste 160 en-dessus de l'élève qui révise son vocabulaire allemand.</p> <p>161 <i>L'enseignant tire la carte « un-e élève refuse de donner son agenda »</i> 162 On en a un peu parlé avant, mais ça ne m'est jamais arrivé qu'un élève 163 refuse. C'est vrai que j'ai rarement des réactions frontales de la part 164 des élèves. Rarement des conflits. Il faudrait vraiment qu'il y ait une 165 situation de conflit pour que l'élève se comporte de cette manière. Je 166 pense qu'il faudrait que l'élève s'estime injustement puni pour qu'il 167 refuse de donner son agenda. Une réaction à conflit peut-être antérieur 168 ou bien simplement un sentiment d'injustice ou bien une grande peur 169 des répercussions qui pourraient avoir lieu à la maison. J'agis un peu 170 comme si plusieurs élèves refusaient d'entrer en classe. Je 171 commencerais par discuter. En général, j'arrive quand même à être 172 assez persuasif. Si ça ne marche pas, alors dans ce cas-là je 173 sanctionnerais. Je placerais à mi-chemin entre l'insulte et le chewing- 174 gum parce que la sanction, s'il devait y en avoir une, ce serait une 175 heure d'arrêt.</p>
--	--

	176	<i>L'enseignant tire la carte « un-e élève fait preuve de violence physique</i>
	177	<i>envers un-e autre élève»</i>
	178	Ouais, alors c'est au même degré que la moquerie et puis je le
	179	sanctionnerais de la même manière. Après, tout dépend du degré de
	180	violence. Parce qu'on voit souvent des élèves se battre pour rigoler. Et
	181	c'est très difficile de faire la différence pour l'enseignant entre une
	182	bagarre jouée et une vraie bagarre. Par exemple, ça m'est déjà arrivé
	183	en surveillant la récréation d'intervenir et puis les élèves étaient juste
	184	en train de s'amuser. En tous cas, c'est ce qu'ils prétendaient. Mais c'était tout à fait possible.
I	185	Est-ce que pour toi, l'enseignant est dans l'obligation d'intervenir dans
	186	un tel cas ?
E	187	Oui, oui même en s'amusant. S'ils s'amusent de façon trop violente,
	188	ça peut quand même déboucher sur un accident. Après, ce qui change
	189	c'est l'intention. Comme j'enseigne le droit, ce qui fait la différence
	190	entre le droit pénal et civil, c'est l'intention. J'aurais beaucoup plus
	191	tendance à punir si l'intention est mauvaise. De faire mal, que ce soit
	192	pour jouer ou non c'est de toute façon répréhensible.
I	193	Quel type de sanction est-ce que tu trouverais adapté dans un cas
	194	comme celui-ci ? Et est-ce que tu prendrais la décision seul.
E	195	Je pense que ce serait aussi au niveau des heures d'arrêt. Et oui je
	196	prendrais la décision seul.
	197	<i>L'enseignant tire la carte « un-e élève est pris en flagrant délit de vol»</i>
	198	Ah oui... Alors après, ça dépend qui est volé. Est-ce que c'est moi, un
	199	collègue, un élève. Tout dépend de la situation. Si c'est moi, je me
	200	réserverais le droit de déposer une plainte. Mais tout dépend du
	201	contexte. Il existe tellement de configurations différentes. Mais ça
	202	dépasserait de toute façon de la sanction scolaire. Si c'est moi, c'est
	203	différent. Si on essaie de me voler quelque chose et que je décide de
	204	ne pas déposer plainte alors je donnerais une sanction dans le cadre
	205	scolaire. Si une autre personne est concernée, je lui laisserais la
	206	possibilité de réfléchir à un éventuel dépôt de plainte. De toute façon,
	207	s'il y a une plainte, en général, le tribunal des mineures va demander

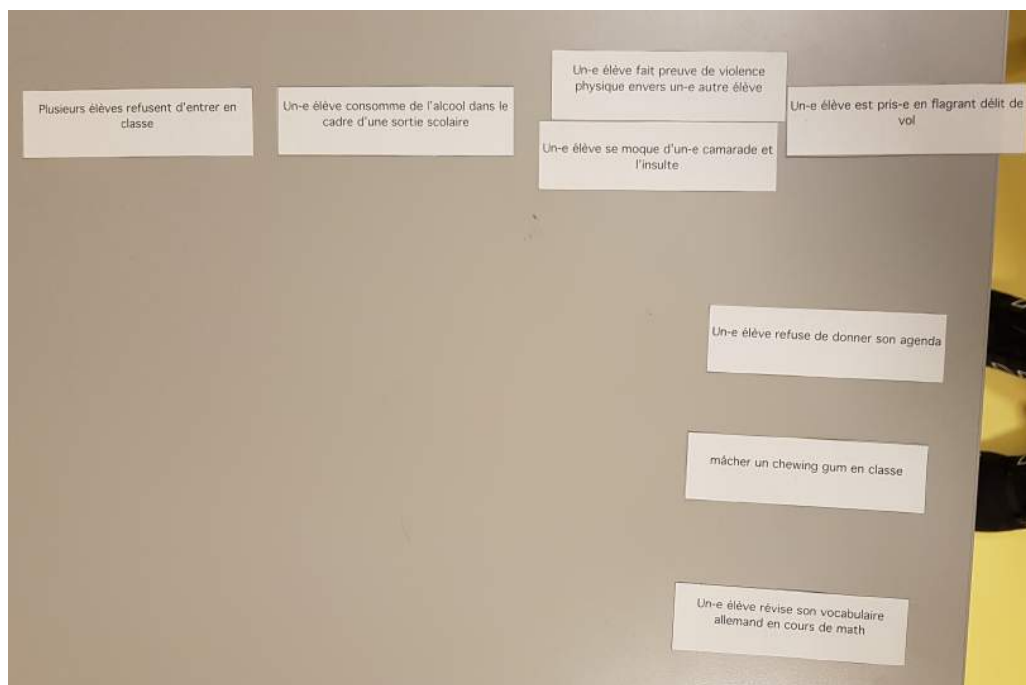
	208 209 210	ce qui s'est fait au niveau de l'école. Et s'il estime que ce qui s'est fait à l'interne est suffisant alors ça ne va pas plus loin. Dans un cas de vol, je pense que je demanderais l'avis de la direction.
I	211 212	Est-ce que tu as déjà vécu ce genre de cas ? Ou est-ce que tu as déjà entendu parler de cas ?
E	213	Des dommages oui, mais pas de vol.
I	214	Les dommages dont tu parles ce sont faits à quel niveau ?
E	215 216 217 218 219 220 221 222	Des dommages de voitures de certains collègues par exemple. Je ne me souviens plus exactement ce qu'il s'était passé. Je me souviens qu'on en avait discuté. Je trouve difficile de placer cette transgression car ça dépend tellement du contexte. Admettons que ce soit un élève qui vol un moyen d'enseignement d'un autre élève, je mettrais au même niveau que la violence physique ou verbale. Ça serait certainement une heure d'arrêt ou une suspension. Mais comme j'ai dit, j'en parlerais à la direction avant.
I	223 224 225	Est-ce que le fait d'en référer à la direction c'est une façon de légitimer une sanction que ne voudrais peut-être pas prendre seul ou bien pour avoir l'avis d'autres personnes ?
E	226 227 228 229 230 231 232 233	Je pense que ça serait surtout pour avoir un plus grand nombre de sanction car comme enseignant, on est bien sûr limité. De la part de gens qui ont peut-être plus de recul, c'est toujours bienvenu dans ce genre de cas. C'est une petite parenthèse, mais je trouverais intéressant d'avoir dans le collège, comme ça se fait dans d'autres établissements, une commission de discipline composée de membres du conseil de direction et d'enseignants qui s'occupent que de cela et qui deviennent un peu des spécialistes pour ce genre de choses.
I	234 235	Est-ce que tu as le sentiment que pour l'enseignant ce serait de pouvoir s'enlever un peu de poids ?
E	236 237 238	Oui, et j'en ferais volontiers partie de cette commission de discipline mais au moins qu'elle existe et je pense que ça serait un plus. Ça permet de prendre un peu distance.

I	239 240 241	Est-ce que tu dirais que le fait de pouvoir prendre un peu de distance et s'éloigner du côté émotionnel ça peut aider pour prendre une meilleure décision quant à la sanction ?
E	242 243 244 245 246 247 248 249	Je travaille beaucoup à construire un lien avec les élèves mais je pense que de sanctionner un élève ne veut pas dire détruire le lien, c'est simplement le construire différemment. Mais je pense que confier justement les problèmes de discipline à des personnes extérieures à l'évènement pourrait aider. Pas pour anonymiser la sanction mais plutôt la professionnaliser. Car ce serait des gens pour qui cela deviendrait une certaine routine et puis qui auraient un œil plus aguerri sur la chose.
I	250	Est-ce que ça serait une question d'équité entre les élèves ?
E	251 252 253 254 255	Oui, évidemment. Mais je ne suis pas du tout pour l'uniformisation de la sanction car je suis persuadé qu'elle doit être adaptée au contexte et à l'enfant aussi. Par contre, si des gens prennent en considération le contexte et qui ont une vision précise de la chose, je pense que ça pourrait être bien.
I	256 257	Est-ce que si un collègue vient vers toi pour te demander ton avis sur un évènement tu lui donnes des conseils ?
E	258 259 260 261 262	Oui ça m'est arrivé. C'était souvent des collègues qui avaient besoin d'être rassuré par rapport à leur point de vue et quand ils voient que leur avis rejoint le mien, c'est rassurant. Bon, j'étais aussi doyen à l'OPTI donc j'ai eu aussi quelques collègues qui sont venus vers moi pour ce genre de comportement et on a regardé ça ensemble.
I	263 264	Est-ce que tu trouves que l'expérience permet de prendre plus facilement de la distance par rapport aux évènements ?
E	265 266 267 268 269 270	De la distance oui, ou en tous cas pouvoir faire des liens avec des choses qui se sont déjà passées et comment elles ont été réglées. Ce ne sont pas forcément des collègues qui débutent dans le métier, mais surtout des collègues proches et amis. La proximité a plus d'importance que les années d'expérience.

	271	<i>L'enseignant tire la carte « un-e élève consomme de l'alcool dans le</i>
	272	<i>cadre d'une sortie scolaire»</i>
	273	Ça ne m'est jamais arrivé. En tous cas pas que je sois au courant. Ça
	274	m'est arrivé d'apprendre qu'un élève avait consommé de l'alcool
	275	durant la pause de midi. C'était directement parvenu à la direction car
	276	l'élève était allé vomir dans les toilettes. Il avait vomi une quantité
	277	impressionnante. Il avait bu beaucoup d'alcool. C'était un élève qui
	278	posait beaucoup de problème du temps où il y avait encore la VSO.
	279	C'était une classe avec des élèves à gros problèmes et je crois que ça
	280	avait été sanctionné par une suspension de plusieurs jours. C'était il y a 9 ou 10 ans.
I	281	Ce n'était pas une décision que tu avais dû prendre seul si je
	282	comprends bien ?
E	283	Oui, ça me dépassait complètement. La sanction était quand même
	284	assez importante.
I	285	Est-ce que pour toi, c'est typiquement un cas qui demande d'en référer
	286	à la direction ?
E	287	Oui, absolument. Surtout si c'est dans le cadre d'une sortie scolaire,
	288	on peut envisager de faire rapatrier l'élève. C'est une sanction que
	289	j'envisagerais en ayant discuté avec la direction en amont car qui dit
	290	rapatriement dit que les parents doivent venir chercher leur enfant. On
	291	peut difficilement accompagner un élève sur le chemin du retour.
	292	Donc dans ce cas, il y aurait de toute façon une discussion avec la
	293	direction au préalable.
I	294	Est-ce qu'un élève qui aurait 14-15 ans et qui n'est pas autorisé à boire
	295	de l'alcool, pour toi, la sanction sortirait du cadre scolaire ?
E	296	Au niveau gravité, je le mettrais au même niveau que le vol, mais c'est
	297	quand même différent parce que dans l'intention un élève qui boit de
	298	l'alcool c'est surtout bête. Mais la moquerie ou le vol c'est au niveau
	299	des valeurs que ça se joue. L'intention de nuire aux autres est quand
	300	même plus importante.
I	301	Merci beaucoup pour ta participation.

E	302	Avec plaisir.
---	-----	---------------

Hiérarchisation des cartes :



6.3.3 Samanta

Intervieweur = I

Enseignant = E

Partie 1 : Questions sur la base du guide d'entretien		
Acteurs	N° lignes	Intervention
I		[Explique le cadre et le but de l'entretien]
	1 2	Est-ce que tu pourrais me rappeler ton parcours, les études que tu as faites et aussi qu'est-ce qui t'as motivé à entrer à la HEP ?
E	3	Alors j'ai fait un bachelor en sciences sociales avec une mineure en
	4	psychologie. Ensuite, j'ai réalisé que je voulais devenir enseignante.
	5	Du coup, j'ai entrepris les études nécessaires pour pouvoir enseigner.
	6	C'est-à-dire 60 crédits en géographie et 40 crédits en histoire.

	7	Actuellement, je suis en première année à la HEP en Master
	8	secondaire 1 et je suis en stage B dans cet établissement dans lequel
	9	j'avais déjà fait des remplacements il y a quelques années. J'ai
	10	travaillé dans un autre établissement également dans le canton de
		Vaud.
I	11	Est-ce qu'entre ces deux établissements tu as remarqué des différences
	12	dans la pratique de la sanction et surtout les directives des directions ?
	13	Je pense surtout aux règlements d'établissement.
E	14	Alors honnêtement non et c'est parce que dans le deuxième collège
	15	j'ai fait 2 remplacements seulement.
I	16	Est-ce que tu as travaillé dans d'autres domaines avant ou en parallèle
	17	de ces remplacements ?
E	18	Oui, j'ai fait plein de choses. J'étais aux études donc je n'ai jamais fait
	19	de carrière. J'ai travaillé au bureau de l'égalité du canton de Vaud
	20	comme stagiaire mais sinon des jobs d'étudiants dans plusieurs
	21	domaines.
I	22	Pour entrer un peu plus précisément dans le sujet de la sanction, est-
	23	ce que tu as l'impression d'avoir une façon de procéder qui propre à
	24	toi ? Comment est-ce que tu définirais ton rapport à la sanction ?
E	25	Comme je t'en ai déjà parlé, comme je commence à peine, les choses
	26	évoluent très rapidement. J'ai l'impression que chaque semaine j'ai
	27	des nouvelles idées ou des nouvelles manières de faire ou des
	28	nouvelles habitudes qui se mettent en place. Depuis le début de
	29	l'année, j'avais du mal à donner des sanctions parce que j'avais
	30	l'impression d'être en porte à faux entre les consignes très peu voilées
	31	de la HEP concernant les punitions très peu productives et aux
	32	recommandations efficaces des profs expérimentés que je rencontre,
	33	donc de mes collègues. Et je me retrouvais un peu à ne pas savoir quoi
	34	faire. Et c'est aussi pour ça, je me suis rendue compte, que je ne
	35	mettais pas de sanction et que je menaçais et que je ne faisais rien après
	36	et qui empirait les choses. C'est justement que j'étais dans cette
	37	situation où je ne savais pas quelle sanction donner s'il fallait donner
	38	une sanction. Est-ce que je faisais un devoir de réflexion ? Est-ce que

	39	je faisais un devoir de copie ? à cause de ces différentes logiques qui
	40	nous sont proposées et qui sont vraiment en contradiction. C'est pas
	41	juste une nuance, c'est une vraie opposition et du coup c'est difficile
	42	de trouver sa place. Finalement, quand la situation avec une classe a
	43	commencé à dégénérer et que j'avais vraiment besoin de trouver un
	44	cadre, j'ai décidé de faire une liste des sanctions possibles et de mener
	45	une réflexion pour chaque situation quelle sanction pourrait être utile
	46	en essayant de lâcher un peu les consignes de la HEP et de me
	47	rapprocher aussi un peu plus des conseils qu'on m'a donné sur le
	48	terrain. Bien sûr, j'ai fait un peu le tri parmi ces conseils pour trouver
	49	un peu mon style d'enseignement. J'ai donc fait un travail sur ce que
	50	ça veut dire pour moi sanctionner et ce que je recherche avec ça. J'ai
	51	eu alors l'impression de trouver un peu de clarté et c'est beaucoup plus
	52	facile pour moi maintenant de trouver un juste milieu qui me convient.
	53	Je peux suivre les menaces par des réactions concrètes et je peux aussi
	54	être beaucoup plus réactive car j'ai commencé à y réfléchir en amont.
I	55	Est-ce que tu peux penser à un exemple d'une situation dans laquelle
	56	tu t'es retrouvée en porte à faux ?
E	57	J'ai pas un exemple spécifique mais il y a une classe dans laquelle j'ai
	58	plus de mal à faire respecter mon autorité et c'est vrai que plusieurs
	59	fois je me suis dit ça ne joue pas, il faut que je trouve des solutions.
	60	Mais encore, est-ce que je menace, est-ce que je prends l'agenda, est-
	61	ce que je note une remarque, est-ce que je donne une autre sanction
	62	sous forme de punition ? Si je donne une punition, est-ce que ce sera
	63	un travail de copie pour casser le comportement ou est-ce que je fais
	64	un devoir de réflexion sur le travail. Enfin bref, plein de questions qui
	65	surgissent. Mais j'ai été plusieurs fois dans cette situation où je ne
	66	savais pas ce que je devais faire et du coup je ne faisais rien et ça
	67	n'arrangeait pas les choses.
I	68	Et par rapport à toi, qu'est-ce qui te correspondrait le mieux ? Plutôt
	69	un travail de copie et quelque chose de réflexif ?
E	70	Si je regarde maintenant, en sachant que je suis au tout début et que ça
	71	risque très probablement d'évoluer, mais maintenant je vais essayer

	72	de trouver un équilibre entre réflexion et copie. Une forme de sanction
	73	en plusieurs étapes. Avec une étape d'abord de copie pure pour couper
	74	le comportement et remettre l'élève dans une tâche très mécanique
	75	pour les recentrer et puis ensuite plus des questions de réflexion qui
	76	leur permettraient de se questionner et de voir en quoi leur
	77	comportement pourrait changer. Ils disent souvent à la HEP que les
	78	punitions ça ne sert qu'à couper le comportement et pas à le faire
	79	changer. Mais en même temps, parfois, t'as besoin de juste couper le
	80	comportement et t'as besoin que ça s'arrête pour que tu puisses
	81	reprandre. En plus, pour l'élève, ça peut lui faire du bien de se
	82	recentrer sur une tâche qui le remet dans une attitude scolaire et ensuite
	83	plus disponible pour faire quelque chose qui demande de la remise en
	84	question. C'est pour l'instant un état des lieux de comment je ressens
	85	la situation actuellement.
I	86	Je sais que ça ne fait pas très longtemps que tu enseignes, mais est-ce
	87	qu'il y a déjà un moment pour lequel tu t'es dit après coup que tu aurais
	88	dû sanctionner différemment que tu l'avais fait ?
E	89	Sanctionner différemment oui parce que je suis encore en train
	90	d'essayer de trouver ma place. Je sais aussi qu'on nous dit de faire la
	91	même sanction pour une transgression donnée mais ça je trouve très
	92	difficile avec le nombre de choses qu'il faut gérer dans une classe.
	93	C'est encore beaucoup avec l'intuition que je travaille par rapport à ce
	94	que j'ai déjà réfléchi. Typiquement, les dernières punitions que j'ai
	95	données, c'était des sanctions de réflexion par rapport aux devoirs non
	96	faits parce que pour moi, là, il faut que ces élèves soient poussés à
	97	réfléchir sur l'importance des devoirs si leur enseignant en donne.
	98	Pour moi, c'était beaucoup plus logique un devoir de réflexion. Mais
	99	j'ai aussi constaté que les élèves ne le prenaient pas au sérieux donc
	100	voilà. C'est très difficile de trouver un équilibre qui convient.
I	101	Est-ce que tu as déjà ressenti de la pression de la part des parents
	102	d'élèves ?

E	103 104 105	Non, je n'ai jamais eu de retour des parents au travers de l'agenda. Ce que je considère comme une bonne chose au final (rire) mais on verra par la suite.
I	106 107	Si tu te projettes dans l'avenir, c'est quelque chose qui t'angoisse un peu ?
E	108 109 110 111 112 113	Oui clairement, les parents ça m'angoissent. En plus, on en entend tellement parler autour de nous dans la salle des maîtres. Mais pour moi, c'est plutôt par rapport à mon statut de stagiaire. Au niveau des consignes, des critères d'évaluation, mais aussi des sanctions. Après, généralement, des élèves qui reçoivent des sanctions, je ne suis pas la seule à leur en donner.
I	114 115	Si tu fais un retour en arrière, quelle était ta position par rapport à l'école quand tu étais élève ? Est-ce que ça te faisait peur ?
E	116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126	Alors, j'étais une élève très scolaire, appliquée, etc. Je crois que je n'avais pas trop besoin d'être recadrée. J'ai eu une fois une punition dans ma vie. C'était une punition parce que j'avais oublié de faire un devoir. Donc quand tu donnes une punition à une élève comme moi, scolaire et appliquée, il faudrait donner un vrai défi. En tous cas, pour moi qui adorais le français, elle m'avait demandé d'écrire un texte sans la lettre A. mais pour moi, je l'avais vécu comme un défi et comme quelque chose de chouette à faire. J'avais même fait un dessin pour accompagner le texte que j'avais écrit. Je me souviens, ça m'avait permis de m'épanouir. Donc au final, je ne sais pas vraiment si ça a joué son rôle de sanction, mais c'était chouette (rire)
I	127 128 129	Est-ce que tu attends aussi de tes élèves d'être un peu à ton image étant élève et que ton comportement à ce moment-là joue un rôle dans ton métier d'enseignante parce que tu le considère comme adéquat ?
E	130 131 132 133 134 135	Je suis certaine que ça a évolué. J'étais aussi très peu participative, très timide. J'étais l'élève au fond de la classe qui ose jamais prendre la parole et parler à haute voix. Donc ce n'est pas le comportement que j'encourage chez mes élèves. J'essaie de les rendre participatifs, qu'ils osent se tromper. Mon expérience scolaire comme élève a un impact aujourd'hui sur comment je vois les choses et je pense de ce que j'ai

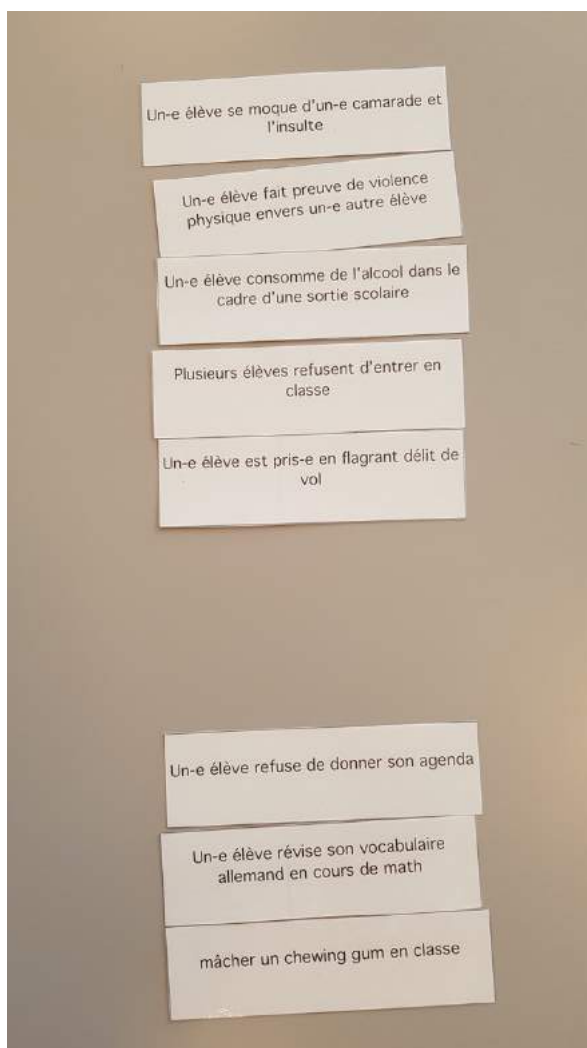
	136	reçu aussi comme retour avec mes prafos. La manière que je ressens
	137	les échecs avec cette classe qui pose problème, je pense que pour
	138	d'autres enseignants ça ne serait pas problématique. Ma prafo me
	139	rassure par rapport à ça, mais ça ne correspond pas tout à fait à ce que
	140	j'aimerais avoir comme ambiance de travail en classe.
I	141	Est-ce que tu as déjà constaté dans la salle des maîtres que le sujet des
	142	sanctions était un sujet qui était beaucoup mis en avant ? Ou bien est-
	143	ce que tu trouves que d'autres sujets sont souvent discutés ?
E	144	De ce que j'ai vu ici, la salle des maîtres a une atmosphère souvent
	145	négative. On s'arrête beaucoup sur les comportements négatifs des
	146	élèves, les élèves qui sont pénibles et les choses qui ne vont pas. C'est
	147	vrai que ça peut devenir assez lourd à la longue. Mais ça ne discute
	148	pas forcément des sanctions. Plutôt par rapport aux comportements
	149	déviant mais sans parler des solutions. C'est aussi quelque chose que
	150	j'ai remarqué parce que ces dernières semaines, j'ai cherché à trouver
	151	mon équilibre et je n'ai jamais trouvé un terrain propice pour poser
	152	des questions dans la salle des maitres. Je suis allée vers des
	153	enseignants en mettant le sujet sur la table en leur disant que j'étais un
	154	peu perdue. C'était aussi pour leur demander comment ils faisaient et
	155	ce qu'ils mettaient en place. Je trouve qu'on a de la chance d'avoir des
	156	collègues aidants et qui nous soutiennent. C'est vraiment quelque
	157	chose qui est top qu'ils soient ouverts pour aider.
I	158	Vu qu'on parle pas trop des sanctions, est-ce que tu penses que c'est
	159	un sujet tabou ou bien que c'est quelque chose de personnel.
E	160	Je pense que c'est un peu symptomatique du reste du travail
	161	d'enseignant. J'ai l'impression que les profs ne partagent pas
	162	volontiers ou en tous cas, ils le font pas forcément de manière
	163	spontanée. Si tu demandes de l'aide, généralement ils vont te la
	164	donner. Mais il n'y a pas ce partage qu'on peut retrouver dans d'autres
	165	métiers. J'ai l'impression que chacun a sa manière de faire. Certains
	166	n'ont aucun souci pour en parler mais d'autres ne sont pas aussi sûr de
	167	ce qui est juste à faire et du coup ce n'est pas quelque chose qu'on en
	168	discute. J'ai vraiment l'impression que certains ont peur d'être jugé.

	169	Peut-être la peur de se faire voler des idées. Une sorte de chasse
	170	gardée. Comme les activités. Jamais on va te proposer de t'envoyer
	171	des idées. Alors que ça pourrait clairement enrichir les pratiques de
	172	tout le monde d'avoir plus d'échanges à ce niveau-là.
Partie 2 : Jeu transgressions et sanctions		
I	173	Je pense qu'on peut passer à la deuxième partie.
E	174	<i>L'enseignante tire la carte « plusieurs élèves refusent d'entrer en</i>
	175	<i>classe. »</i>
	176	J'ai aucune idée ! (rire) Alors je pense que ça dépendrait un peu du
	177	nombre d'élèves qui refuseraient d'entrer en classe. Ça change déjà la
	178	donne. Je pense que, si j'ai l'occasion, je mettrais les élèves qui sont
	179	déjà en classe au travail pour qu'ils aient au moins quelque chose à
	180	faire et j'essaierais de ressortir. Et selon le nombre d'élèves,
	181	j'essaierais de discuter pour savoir pourquoi. Pour essayer de
	182	comprendre. S'ils sont nombreux, alors là c'est beaucoup plus
	183	compliqué. C'est tellement un comportement d'évitement je trouve.
	184	Oui, c'est de la contestation par l'évitement et c'est du coup très
	185	difficile car ils entrent même pas en interaction. Ils sont quand même
	186	entrés dans le collège mais pas dans la classe. Parmi les possibilités
	187	que j'ai en ce moment, il y aurait les sanctions de réflexion. Mais pour
	188	cela, il faut qu'il y ait une interaction. Les sanctions de type remarque
	189	dans l'agenda ou de type bête, il faut aussi y réfléchir. Moi je ne vais
	190	pas prendre l'élève par la main et le forcer à entrer en classe. Je pense
	191	qu'il faut vraiment l'éviter. Pour envoyer l'élève en classe soupape, il
	192	faut aussi qu'il y ait une interaction et une volonté de faire les choses
	193	donc ça serait compliqué. Je pense que l'étape d'après et que si moi je
	194	n'arrive pas à gérer le problème, ce serait d'appeler la hiérarchie à
	195	l'aide pour que je puisse quand même donner mon cours. Après, au
	196	niveau des sanctions, peut-être d'y revenir plus tard, une fois sorti du
	197	moment chaud. Penser à une sanction différée. Je pense qu'il faut déjà
	198	un moment pour comprendre ce qu'il s'est passé. Qu'est-ce que ces
	199	élèves essaient de dire par ce refus.
	200	

	<p>201 <i>L'enseignante tire la carte « un-e élève révise son vocabulaire</i> 202 <i>allemand en cours de math. »</i></p> <p>203 Dans un cas comme celui-ci, je demande de ranger les affaires. C'est 204 peut-être une difficulté à se mettre au travail. Je peux certainement 205 rester plus longtemps vers cette élève pour lui réexpliquer les 206 consignes ou bien pour le motiver à garder son attention sur ce qu'on 207 fait en classe. Pour certains élèves, c'est difficile de comprendre les 208 consignes et de se mettre à la tâche. Peut-être que de le faire relire les 209 consignes et de faire la première partie de l'exercice avec lui ça peut 210 aider. Après, si c'est vraiment une question de l'urgence du 211 vocabulaire qui n'a pas été appris dans l'optique d'un teste, alors là je 212 n'hésiterais pas à prendre l'agenda de l'élève pour noter une remarque 213 s'il y a réellement une volonté de faire autre chose.</p> <p>214 <i>L'enseignante place la première transgression comme plus grave que</i> 215 <i>la deuxième.</i></p> <p>216 <i>L'enseignante tire la carte « un-e élève est pris-e en flagrant délit de</i> 217 <i>vol. »</i></p> <p>218 Je pense qu'en théorie c'est égal si c'est un élève ou un enseignant qui 219 se fait voler. Mais si je vois un élève qui me vole quelque chose ou 220 que c'est un autre élève qui se fait voler, je ne vais certainement pas 221 avoir la même réaction. Si c'est réellement dans l'intention de voler, 222 ma réaction serait de montrer ma colère de manière orale assez 223 violement. C'est-à-dire de hausser la voix pour couper l'élève dans 224 son acte.</p> <p>225 <i>La sonnerie de la fin de la période sonne.</i></p> <p>226 Et puis d'isoler l'élève pour discuter de ce qu'il s'est passé avant de 227 donner une sanction. Pour la sanction en elle-même, je pense au 228 concept de réparation. Je pense que là ce serait un cas où la réparation 229 aurait du sens. Une réparation envers un autre élève ou bien envers 230 l'adulte volé. Simplement en terme de comportement. Une sanction 231 qui demanderait une réflexion par rapport à l'act.</p> <p>232 <i>L'enseignante place cette transgression comme moins grave que la</i> 233 <i>première, mais plus grave que la seconde.</i></p>
--	---

	234	Pour moi, le vol est relativement grave mais on sait ce qu'il s'est passé.
	235	Alors que pour les élèves qui refusent d'entrer en classe, pour moi,
	236	leur intention est vraiment floue. C'est par quelque chose qui paraît
	237	grave comme ça, mais pour moi, il y a un enjeu qui se cache là-derrrière
	238	et dont l'élève ne parler pas. Un appel à l'aide, un besoin de discuter.
	239	Il y a vraiment quelque chose à creuser et si on le fait pas, on peut
	240	passer à côté de quelque chose d'important. Alors qu'un vol, on sait
	241	ce qu'il s'est passé et on sait ce qu'on peut faire. On peut en parler à
	242	la direction, on peut en parler aux parents. C'est plus facile de voir qu'il y a un problème.
I	243	Comme ça a sonné et que je sais que tu dois aller surveiller la
	244	récréation, est-ce que tu pourrais simplement prendre connaissance
	245	des dernières cartes et quand même les classer par ordre de gravité en
	246	complétant ce que tu as déjà fait ?
E	247	Oui bien sûr. Tout ce qui est en lien avec le refus, je sais que ça n'a
	248	pas l'air si important comme ça au premier abord, mais ça peut être
	249	quelque chose de grave. Bon l'alcool c'est compliqué. Je ne l'ai pas
	250	vécu comme enseignante mais comme élève. C'était une camarade qui
	251	avait consommé de l'alcool en camps et puis c'était quand même très
	253	grave. Bon l'agenda, c'est pas très grave, pour moi c'est moins grave
	254	que le reste. Quoi que ça dépend à quel point il y a une intention
	255	derrrière. J'ai l'impression qu'il y a une rupture dans la gravité à cet
	256	endroit-là (<i>entre le vol et le refus de donner son agenda</i>).
I	257	Merci beaucoup pour ta participation.
E	258	Avec plaisir.

Hierarchisation des cartes :



6.4 Observations en classe

6.4.1 Lise

Éléments de contexte :

- Enseignant numéro 2
- Jeudi 27.02.2020 de 13h45 à 14h30

- Histoire 9VG
- Nombre d'élèves : 17
- Plan de la classe : filles (rouge), garçons (bleu)

enseignante (face aux élèves)							
G	F		G	F		G	F G
F	G			F		F	G
G	F		G	G		F	
droite							gauche
observateur (moi)							

Observations		
Heure	Ce que font les élèves	Ce que fait l'enseignant-e
13h40		Avant le début du cours, l'enseignante interpelle un élève qui ne trouve plus son agenda depuis quelques jours. Elle lui demande de le chercher dans son casier. Elle l'avertit que s'il ne retrouve pas son agenda, il y aura des sanctions. Elle ne précise pas laquelle.
13h43	L'élève sort de la classe pour aller voir s'il le trouve. Un autre élève va voir l'enseignante et lui présente une feuille sur laquelle est écrite que l'élève a été placé dans une autre classe durant la matinée. L'élève s'explique en disant qu'il bavardait avec un camarade.	L'enseignante soupire et lui demande ce qu'il s'est passé L'enseignante lui rappelle que ce n'est pas la première fois et qu'il doit changer son comportement.
13h45	Les élèves sont silencieux.	Le cours va commencer et l'enseignante demande aux élèves de se lever. Elle leur demande de se lever correctement pour leur signifier qu'ils sont maintenant en classe. L'enseignante rappelle les consignes de l'établissement concernant le Coronavirus.
13h50	2 élèves prennent la parole en levant la main. Une élève se lève pour aller se moucher après avoir demandé l'autorisation.	Elle leur dit qu'ils se diront bonjour et au revoir sans se serrer la main. Rappelle que les justifications d'absence doivent être rendues. Rappel des élèves pour qui il manque un justificatif.

	<p>Les élèves lisent tour à tour un objectif.</p> <p>Les élèves sont calmes. Il n'y a pas de bavardages. Certains élèves découpent leur fiche d'objectifs.</p> <p>Les élèves ouvrent leur livre d'histoire. Certains élèves gardent leur livre fermé.</p>	<p>L'enseignante prend quelques instants pour noter l'absence de 2 élèves.</p> <p>L'enseignante se lève pour rendre l'agenda à un élève. Elle lui dit que c'est un vrai festival de mauvaises notes et de remarques négatives. Elle lui signifie qu'ils auront une discussion la semaine après le camps de ski.</p> <p>Les objectifs du prochain TS sont discutés avec les élèves. Elle se place au fond de la classe, s'arrête puis se déplace encore.</p> <p>L'enseignante demande aux élèves de ranger et garder précieusement leurs objectifs. Elle leur fait la remarque qu'elle retrouve souvent des feuilles d'objectif par terre et que ce n'est pas acceptable.</p> <p>L'enseignante revient sur ce qui a été vu durant les périodes précédentes.</p> <p>L'enseignante montre au beamer les travaux des élèves réalisés le lundi. L'enseignante se déplace dans la classe et va au contact des élèves. Elle remarque que certains élèves n'ont pas leur livre ouvert et fait la remarque à un élève qu'il ferait mieux de regarder dans son livre plutôt que dans son agenda. Lors de ses explications, l'enseignante fait de nombreuses variations dans sa voix et utilise ses mains et ses bras pour souligner ses propos.</p>
	Observations	
Heure	Ce que font les élèves	Ce que fait l'enseignant-e
14h05	<p>Les élèves interpellés répondent, les autres sont silencieux.</p> <p>Une élève se retourne pour faire un signe à sa camarade.</p>	<p>L'enseignante présente un produit final en demandant aux élèves du groupe qui l'a fait d'explicitier leurs choix. Il s'agit de travailler sur la manière de créer un schéma sous forme de MindMap.</p> <p>L'enseignante est de dos et écrit au tableau. Elle ne le voit pas.</p>

<p>14h10</p>	<p>Certains élèves s’amusent de cette comparaison. Cela semble impliquer un peu plus les élèves</p>	<p>L’enseignante tente de mettre en situation une élève en montrant comment se sentir « Romain ».</p> <p>L’enseignante tente de faire réagir les élèves à ce que disent leurs camarades.</p> <p>L’enseignante continue à se déplacer dans la classe. Elle est très dynamique, tente de faire deviner un élément aux élèves. Elle utilise l’humour pour impliquer les élèves.</p>
<p>14h15</p>	<p>Un élève au fond à droite de la classe commence à jouer avec des stylos et d’autres objets. L’élève s’arrête et tente de dissimuler ce qu’il faisait.</p> <p>Les élèves qui ne lisent pas suivent le texte dans leur livre.</p>	<p>L’enseignante se déplace dans sa direction (difficile à dire si c’est intentionnel ou non).</p> <p>L’enseignante demande à plusieurs élèves de lire un texte dans le livre. Elle interrompt ponctuellement pour commenter.</p>
<p>14h20</p>		<p>L’enseignante marque parfois des temps d’arrêt lors de ses déplacements dans la classe en marquant le pas sur le sol.</p> <p>Elle semble utiliser des éléments de théâtre pour asseoir une présence dans la classe et peut-être aussi son autorité.</p>
<p>14h25</p>	<p>Certains élèves bavardes entre eux. Ils sortent une fiche de leur dossier et les bavardages continuent. Ils sont inaudibles.</p> <p>Les élèves se taisent.</p>	<p>L’enseignante retourne au beamer. Il y a un petit temps-mort.</p> <p>L’enseignante demande le silence et l’obtient en interrogeant un élève sur ce qu’il voit au beamer.</p>
<p>14h30</p>	<p>La fin de la période sonne. Comme il s’agit de 2 périodes d’histoire, les élèves ont quelques instants pour se lever et ouvrir les fenêtres. Les élèves restent en classe.</p>	

6.4.2 Samanta

Éléments de contexte :

- Enseignante numéro 3
- Vendredi 28.02.2020 de 9h10 à 9h55
- Géographie 10 VP
- Nombre d'élèves : 17
- Plan de la classe : filles (F), garçons (G)

enseignante (face aux élèves)							
F	F		G	G		F	G
G	G		F	F		G	G
F	F		G	F		F	
droite							gauche
observateur (moi)							

Observations		
Heure	Ce que font les élèves	Ce que fait l'enseignant-e
9h10	<p>Les élèves se lèvent.</p> <p>Les élèves s'assoient.</p>	<p>Début du cours, l'enseignante entre en classe.</p> <p>L'enseignante demande aux élèves de s'asseoir</p> <p>L'enseignante pose une question aux élèves et demande aux élèves quelles réponses ils ont noté dans leur fiche durant la période précédente.</p>
9h15	<p>2 élèves bavardent</p> <p>Les élèves se taisent.</p> <p>Quelques bavardages mais indistincts pour moi.</p>	<p>L'enseignante dit « chut » ! mais ne s'attarde pas sur l'évènement.</p> <p>L'enseignante ne les relève pas.</p> <p>L'enseignante présente un article et introduit les enjeux de la fiabilité des sources.</p>
9h20	<p>Les élèves cherchent une fiche dans leurs affaires. Quelques élèves en profitent pour discuter.</p> <p>Les élèves se taisent.</p>	<p>L'enseignante les interpelle avec un nouveau « Chut ».</p> <p>L'enseignante demande aux élèves de mettre de l'ordre dans leurs fiches tout en distribuant une nouvelle fiche.</p>

<p>9h25</p>	<p>Les élèves bavardent à nouveau mais indistinctement pour moi. Le niveau sonore a augmenté.</p> <p>Certains élèves ne s'exécutent pas.</p> <p>Un élève est chargé de distribuer les textes produits durant la période précédente.</p> <p>Un élève interpelle l'enseignante en lui demandant pourquoi ils doivent classer leurs fiches de cette manière. L'élève lui répond qu'il ne trouve pas ça logique.</p> <p>De nombreux élèves discutent et profitent du moment de flottement pour faire autre chose : bavardages, jeu avec des objets divers</p> <p>Les élèves se taisent. Certains élèves continuent de ranger leurs fiches et autres.</p> <p>Un élève prend la parole sans lever la main.</p>	<p>L'enseignante interrompt ce que les élèves font en disant : « s'il vous plaît, les yeux vers moi ! »</p> <p>L'enseignante hausse le ton pour lui signifier qu'il doit tenir ses affaires en ordre.</p> <p>L'enseignante ne le relève pas.</p> <p>L'enseignante demande le silence et explique la suite du programme.</p> <p>L'enseignante lui demande de lever la main.</p> <p>L'enseignante lui dit « Chut ».</p>
<p>9h30</p>	<p>Un autre élève parle avec son camarade.</p> <p>Les élèves sont attentifs.</p> <p>Certains élèves disent « moi, moi ! » sans lever la main.</p>	<p>L'enseignante poursuit ses explications.</p> <p>L'enseignante demande aux élèves avec qui ils veulent travailler. L'enseignante leur dit que ce n'est pas de cette façon qu'il faut procéder.</p>
<p>9h35</p>	<p>Le garçon devant à gauche se tient de travers sur sa chaise et discute avec un camarade derrière lui.</p> <p>Les élèves se lèvent pour se mettre par groupe. Les élèves discutent à voix haute.</p>	<p>L'enseignante passe de groupe en groupe pour ajuster ses explications.</p>

<p>9h40</p>	<p>Le groupe assit proche de moi, discute du fait qu'ils préféreraient que l'enseignante choisisse elle-même les groupes. Ils ne semblent pas satisfaits de la répartition. Ils discutent d'autre chose : éclipse, année bissextile ou non, etc.</p> <p>Le niveau solaire est plutôt élevé.</p>	<p>L'enseignante continue de passer de groupe en groupe. Pour l'instant, je n'entends pas ce qu'elle dit.</p>
<p>9h45</p>	<p>Les élèves discutent maintenant du cours d'éducation sexuelle. Puis du Coronavirus et des cas déclarés en Suisse. Une élève pose une question à l'enseignante. Le groupe que l'enseignante vient de quitter se met à parler fort mais semble parler du sujet. L'élève qui se tenait de travers sur sa chaise se lève et va chercher quelque chose à sa place.</p> <p>Les élèves du groupe proche de moi continuent de travailler sur le sujet mais cela dure moins de 2 minutes. Les élèves continuent leur discussion sur le Coronavirus puis retourne à leur tâche. Les autres groupes ont des discussions autour du sujet.</p>	<p>L'enseignante arrive vers le groupe en question. L'enseignante répond.</p> <p>L'enseignante est de dos à la classe et ne voit pas ce qui se passe derrière elle.</p> <p>L'enseignante retourne vers le groupe précédent.</p>
<p>9h50</p>	<p>Une élève devant à droite lève la main. Les camarades du groupe en profitent pour discuter d'autre chose.</p> <p>Un élève du groupe proche de moi lance de nombreuses fois son crayon en l'air et le laisse tomber plusieurs fois par terre en rigolant de façon démonstrative.</p> <p>Les élèves retournent à leur place dans un grand bruit. Il y a plusieurs cris et pas de danse. Quelques élèves se</p>	<p>L'enseignante est toujours vers le groupe de 5.</p> <p>L'enseignante se déplace vers cette élève.</p> <p>L'enseignante change de groupe et se déplace vers le groupe sur la droite.</p> <p>La fin du cours approchant, l'enseignante demande aux élèves de retourner à leur place.</p>

9h55	bousculent pour aller déposer leur livre dans les casiers. Les élèves retournent spontanément à leur place et restent debout derrière leur chaise.	L'enseignante attend le silence puis libère les élèves.
-------------	---	---

Pratiquer la sanction à l'école : un travail d'équilibriste ?

Résumé :

Ce travail de mémoire se penche sur le thème de la sanction en milieu scolaire. Il existe une zone grise relative à l'acceptation de ce que sont les normes scolaires, les transgressions d'élèves et les sanctions susceptibles d'être mises en place par certain-e-s enseignant-e-s. De plus, le rapport à la gestion des comportements considérés comme déviants par l'institution scolaire est parfois flou.

Ce travail s'articule autour de cinq questions principales :

- de quelle nature sont les sanctions scolaires ?
- comment l'expérience dans le métier influence-t-elle la pratique de la sanction ?
- comment serait-il possible de prévenir les transgressions ?
- la sanction est-elle pratiquée individuellement ou de façon collective ?
- comment la sanction est-elle pratiquée au quotidien dans l'établissement où j'effectue mon stage ?

Les données qualitatives ont été récoltées en allant au contact d'enseignant-e-s sur mon lieu de stage pour m'entretenir avec eux-elles, connaître leur expérience quotidienne de la pratique de la sanction en classe et en observant les pratiques effectives en réalisant des observations in situ.

Ce travail de mémoire a pour objectif de présenter des pistes de réflexion en croisant les données récoltées dans le cadre de ma recherche avec les observations menées dans les recherches existantes en sociologie et en sciences de l'éducation. Nous mettrons en lumière l'interdépendance entre les normes scolaires qui font office de référence en ce qui concerne les comportements adéquats, les transgressions qui sont les écarts à la norme et les sanctions qui sont les réactions à ces transgressions. Nous démontrerons également la complexité du contexte et le nombre élevé de variables qui influencent les pratiques de la sanction scolaire.

Mots-clés :

sanctions, normes, transgressions, déviance, enseignement, prévention