



HAL
open science

Usages et représentations de la punition : étude de cas au sein d'un lycée général et technologique de la proche banlieue toulousaine

Pierre-Guillaume Paris

► To cite this version:

Pierre-Guillaume Paris. Usages et représentations de la punition : étude de cas au sein d'un lycée général et technologique de la proche banlieue toulousaine. Education. 2015. dumas-01260514

HAL Id: dumas-01260514

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01260514>

Submitted on 22 Jan 2016

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

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



USAGES ET REPRESENTATIONS DE LA PUNITION

Etude de cas au sein d'un lycée général et technologique de la proche banlieue
toulousaine



ECRIT PROFESSIONNEL – M2 MEEF S.E.S.

ENCADRANTE : M^{ME} FRANÇOISE LARRÉ

PARIS PIERRE-GUILLAUME

Juin 2015

Table des matières

REMERCIEMENTS	4
INTRODUCTION	6
GERER LA CLASSE : UN ENJEU DISCIPLINAIRE	14
PRESENTATION GENERALE	14
PRESENTATION DES ENQUETES	14
LE STYLE D'ENSEIGNEMENT DES ENQUETES ET SON IMPACT SUR LA GESTION DE CLASSE	16
DISPOSITIFS DISCIPLINAIRES DES ENSEIGNANTS	21
LE PRIMAT DE LA REGLE ET SON EXPLICITATION	21
LES PARTENAIRES EDUCATIFS	22
LOGIQUES DE LA SANCTION : EDUCATION ET CONTRAINTES	25
LES 3 VISEES DE LA PUNITION	25
LA PUNITION TELLE QU'ON (NE) LA MET (PAS)	26
REPRESENTATIONS DE LA PUNITION : UTILITE, FONCTION, CARACTERE EDUCATIF	28
LIMITES ET DOUTES SUR LA PUNITION	30
CONCLUSION	32
BIBLIOGRAPHIE	34
ANNEXE	35

Remerciements

Par où commencer... Cette année aura été tellement intense, à tout point de vue, qu'il sera difficile de contenir un océan de gratitude sur une petite page A4. Il n'y a pas d'ordre et pas de hiérarchie, mais il y aura des oubliés (j'ai rajouté un atelier DIY à la fin de la page pour ceux et celles qui auraient été oubliés).

Je souhaiterais commencer par remercier les formateurs de l'ESPÉ (et plus particulièrement Françoise [tutrice mixte et directrice de recherches !], Roxane et Nathalie), parce qu'il leur aura fallu naviguer à vue du point de vue institutionnel, qu'ils (mais surtout elles, donc) auront finalement choisi d'utiliser les failles dans l'organisation de cette année un peu particulière non pour exercer des violences supplémentaires mais pour manifester un surcroît de bienveillance à notre égard. J'ai été particulièrement touché (désarçonné, surtout) par les marques de confiance (mais quelle idée !) et d'encouragement exprimés dans les moments où sans oser le dire, j'ai pensé baisser les bras. Pour avoir su me et nous (sup)porter, canaliser nos doutes, nos peurs et nos angoisses afin qu'on en fasse un « truc » positif qui nous permet d'avancer, merci, vraiment. Ça n'est pas rien (litote).

Tant qu'à faire, puisqu'on parle des gens qui m'ont accordé aveuglément leur confiance (et qui n'ont pour leur part aucune circonstance atténuante, parce qu'ils m'ont vu faire toute l'année, eux), je souhaite exprimer toute ma gratitude envers les quelques collègues qui m'ont accompagné, formé, défendu. Lory, ma tutrice « officieuse » (Loué soit son nom sur 7 générations), Anton, le maître *Jedi*, Valérie, pour ses questions, ses réponses, ses doutes et son rire, Yannis et Émilie enfin pour m'avoir accepté pleinement (et apprécié) en tant que collègue. À cette courte liste de *V.I.P.*, j'aimerais ajouter les membres de la direction du lycée Clémence Royer, M^{me} Ibos et M^{me} Celma-Bernuz (j'ai même appris à ne pas appeler les gens par leur prénom !) pour m'avoir laissé faire mes armes (et m'avoir aidé à les forger, aussi), malgré les doutes (légitimes) que je pouvais susciter. Ça n'a pas dû être facile (encore une litote).

Et puis mes camarades adorés. Pu*** vous allez me manquer. Merci à Laurent (d'avoir été plus vieux que moi), à la petite Lucie (qui n'aime pas le paternalisme), à Marjolaine (qui ne parle pas que des prisons), à Xavier (qui est arrivé à l'heure), à Maixent (dont la perfection m'est insupportable), à Kristos (pour son équanimité légendaire), à Marie-Pierre (qui sait que je sais que... Du bonheur en barres, ok ?).

Enfin, last but not least, les potes, la famille, les collègues qui se sont laissé torturer en entretien, etc. Sophie, Paul, Laure, Martha, Sébastien (x2), Sarah, Mathieu (x2), Clélia, François, Nathalie, Célia (pour son patient travail de relecture) et ceux grâce à qui j'ai pu arriver jusqu'au CAPES : François et Katia, Marie-Ange, Émilie, Olwen et surtout, surtout Christine, bien évidemment.

Pour les oubliés, inscrivez votre nom ci-après :

« Moi, j'ai une technique.

Quand je participe à une réunion,
je m'assois, je sors le revolver et je le pose sur la table.

C'est juste une technique,
je l'utilise pour vivre en paix avec mes semblables.

Mais je dois me fixer des règles.

La règle numéro un, c'est de «sortir tout de suite le revolver».

Je dois le sortir dès que j'arrive.

Il ne faudrait pas que quelqu'un aille penser que si je le sors
c'est à cause de la tournure que prend la conversation.

La règle numéro deux, c'est de «ne jamais regarder le revolver».

C'est une règle fondamentale.

Autrement, quelqu'un pourrait penser

que j'essaie d'appuyer mes propos

par quelque forme d'intimidation,

en lorgnant le revolver du coin de l'œil

comme pour dire « Faites gaffe, je vais tirer dans le tas ! ».

Le revolver ne doit jamais faire l'objet d'une discussion.

D'ailleurs, la règle numéro trois, c'est de

«ne jamais parler du revolver»,

sinon ça pourrait sembler redondant.

Il y en aurait qui penseraient

que si j'ai besoin de rappeler à autrui que j'ai un revolver

c'est parce que sans revolver

ce que je dis ne serait pas aussi convaincant.

Bien entendu, mon silence à propos de ce revolver

ne signifie pas que je ne pense pas à ce revolver,

tant il est vrai que la règle numéro quatre, c'est justement de

«penser constamment au revolver». »

A. Celestini - Discours à la Nation (Extrait)

Remarque liminaire : Pour de nombreuses raisons que je ne vais pas évoquer avec lourdeur ici, ce petit texte ne sera pas à la hauteur des qualités attendues dans un mémoire professionnel. Le recul ou la distance critique par rapport au sujet n'a pas réellement été mûrie, l'écrit professionnel est un exercice dont la méthode ne m'est pas familière et l'insistance sur le caractère réflexif du regard porté à sa propre pratique implique parfois un usage immodéré du « je » dont la place privilégiée en introduction en rend la lecture indigeste. L'urgence dans l'écriture ainsi que la formalisation parfois difficile des hypothèses ou des résultats feront alterner les rythmes, les focales et les pesanteurs de l'analyse dans un travail brouillon et inabouti. Les précautions d'usage ayant été présentées, nous vous souhaitons une bonne lecture.

Introduction

Durant toute la période de préparation au CAPES, et encore bien après, la question de la discipline et de la gestion de classe me posait profondément problème. J'avais déjà en tête, plus ou moins consciemment, l'idée que la relation d'éducation devait nécessairement se faire dans la conscience d'un rapport de pouvoir entre la personne ayant le statut de « professeur », sujet supposé savoir, face à « l'apprenant », être hybride en pleine construction de soi. Ce rapport de pouvoir passait pour moi par l'autorité d'un savoir possédé par l'enseignant et de la reconnaissance de l'autorité de ce savoir par l'élève. Cette situation suppose un rapport de domination qui passe par une violence symbolique représentée par la légitimité des savoirs scolaires par rapports aux savoirs « autres » (« populaires », « profanes », en tout cas savoirs jouissant d'une moindre légitimité au sein de l'institution scolaire). C'est la seule forme d'autorité que j'acceptais alors d'exercer, le seul rapport de pouvoir et de domination qui me semblait tolérable (et encore...)

Puis il y a eu la pratique, l'exercice du métier. Il a bien fallu intégrer qu'entre l'autorité du savoir et l'apprentissage de ce savoir reconnu par l'élève, il pouvait y avoir des conditions favorables ou défavorables à l'acquisition de connaissances et de compétences par les élèves. La question disciplinaire et de gestion du groupe-classe s'est alors posée, engendrant son lot de questions subsidiaires sur les objectifs de l'enseignement et les finalités de la participation du professeur à l'éducation d'adolescents placés sous sa responsabilité. Clairement, et cela dès le départ, je savais que je ne pourrais pas me cacher derrière un idéal abstrait de transmission de connaissances au sein duquel une « fonction-professeur » fait face à une « fonction-élève » comme c'est fréquemment le cas dans l'enseignement supérieur.

Alors qu'au début de l'année, les premières formations et les conseils de collègues reprenaient tous les mêmes expressions « il faut serrer la vis les premiers mois, puis, tu pourras la desserrer un peu quand ils seront bien calmés » ; « pas de sourire avant décembre » ; « il faut poser un cadre strict dès le départ puis tenir ce cadre, en l'adaptant parfois, jusqu'à la fin de l'année » ; « il faut se comporter comme un mâle alpha, trouver chez les élèves le chef de meute et le faire se soumettre pour que toute la classe accepte ton autorité »¹, je ne comprenais pas l'intérêt de cette ritualité scolaire et l'habillage métaphorique me laissait quelque peu perplexe... J'ai donc voulu vérifier si, vraiment, c'était nécessaire.

Cependant, j'ai longtemps cru que le savoir transmis et la passion mise dans cette transmission pourraient accompagner les dispositifs de gestion de classe. Il serait erroné de penser que ces éléments n'ont eu aucune influence sur le rapport qui s'est créé avec les élèves au cours de l'année. Mais cela ne fut pas suffisant. S'en est suivi un écueil supplémentaire : postuler à la fois un modèle de communication basé sur une rationalité idéale des élèves adolescents, capables de reconnaître l'intérêt (même abstrait) du silence, d'une relative immobilité, de la participation orale ou de la mise au travail sur les exercices à partir de la verbalisation par l'enseignant des contraintes nécessaires à un climat d'apprentissage optimal². Le dialogue et la négociation ont donc été une méthode privilégiée pendant les premiers mois d'enseignement. D'autant plus que je prenais pour acquise la normalisation disciplinaire des comportements scolaires de ces anciens collégiens ; mais aussi je constatais un contrôle social de type panoptique autour des élèves qui m'a longtemps laissé croire que ce « sale boulot »³ était déjà effectué par ailleurs par la vie scolaire, la direction, mes collègues, etc.

Dès le début de l'année, j'ai justement pu constater une tendance chez mes collègues à utiliser la punition pour des raisons de confort personnel bien plus que pour des raisons éducatives⁴, rapprochant donc mes convictions profanes de l'analyse réalisée par P. Woods sur les « stratégies de survie » des enseignants⁵, où la formation et l'éducation des élèves semblent en retrait derrière les motivations explicitées par les collègues pour « être tranquille pour faire son boulot ».

¹ Propos entendus au lycée d'affectation et à l'ESPÉ Ranguel lors de la journée de pré-rentree universitaire.

² Ecueil soulevé par Paltrinieri L., *La sanction éducative – une recherche-action*, Paris, Pétra, 2012, pp. 118-119.

³ Tel que formalisé par Everett Hughes et tel que je me représentais cet ensemble de tâches incombant à l'enseignant.

⁴ Nous reviendrons sur ce fameux adjectif et sur le sens qui lui est prêté dans la deuxième partie.

⁵ Woods P., *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1990.

Enfin, dernier élément qui a achevé de me convaincre que ce sujet méritait un tant soit peu d'attention, ce furent les encouragements et les félicitations reçues de la part de mes collègues devant mes pratiques punitives ou humiliantes. Je me suis donc décidé à travailler sur les représentations et les usages de la punition, et donc parallèlement sur les représentations de l'élève, de l'enseignant, des situations d'apprentissage et de l'institution scolaire et *in fine*, d'une anthropologie⁶ singulière portée par les enseignants. Si je visais au départ l'établissement de régularités discursives et pratiques portées par un corps enseignant unique, j'ai rapidement dû revoir mes ambitions à la baisse : même si certains cours de collègues ont pu être observés, ces observations étaient largement insuffisantes pour servir de matériau ethnographique solide dans le cadre d'un écrit professionnel. D'autre part, que l'on prenne en considération le discours ou la pratique, il y a des conceptions du métier et de la discipline suffisamment différentes pour que soient subsumées derrière une régularité faussée plusieurs registres de justification relevant de pratiques pédagogiques très hétérogènes.

Au moment de recueillir mon matériau, et alors que nombre des collègues qui m'avaient recommandé de sévir, de punir, de montrer que j'avais « un cadre », que ce « cadre » avait des « limites », etc., étaient sollicités pour un entretien, alors tous me disaient ne pas punir. Les rares collègues qui parlaient volontiers de punition, c'étaient les contractuels, les stagiaires, les « néo-titulaires », bref, ceux qui se questionnent sur l'opportunité, la pertinence, l'efficacité, le caractère pédagogique ou éducatif de la sanction, la gradation et la proportionnalité de la chose, puisqu'ils ne sont pas encore installés dans le métier, parce qu'ils cherchent encore des astuces, des « trucs », des solutions face aux problèmes qu'ils rencontrent et dont ils acceptent de parler plus facilement. Alors que mes demandes d'entretien en salle des profs rencontraient imperturbablement des professeurs au mieux volontaires mais « non-punisseurs », au pire méfiants face à un jeune enseignant jugé iconoclaste par rapport aux représentations usuelles (et largement partagées) de l'enseignant-type que l'on rencontre au sein des institutions scolaires, il a fallu changer la perspective de recherche : comment fait-on pour ne pas punir ? Quelles sont les représentations et les schèmes cognitifs qui permettent d'envisager une gestion de classe sans accroc ?

⁶ Dans son acception philosophique générale.

En discutant de mes difficultés avec une CPE du lycée, j'ai découvert que la punition scolaire⁷ était fréquente. Trop semblait-il aux yeux de la Vie Scolaire en général⁸. Je n'ai pas véritablement pu enquêter sur les raisons expliquant cette divergence de points de vue : était-ce seulement une question de critères de définition de ce qu'est une punition ? Une question de seuil quantitatif à partir duquel on considère que l'on punit vraiment ? Une question de temps de traitement des punitions par la vie scolaire ? L'hypothèse qui a eu ma faveur et qui trône parmi les présupposés qu'il m'a été impossible d'infirmier ou de confirmer, c'est l'idée selon laquelle la punition serait une pratique relativement « taboue »⁹ pour les enseignants, tout autant que pour l'institution en général¹⁰.

Il faudrait donc réussir à réconcilier deux idées, la première selon laquelle un enseignant doit savoir punir (et le faire, et le faire savoir) et la seconde selon laquelle un « bon » enseignant ne punit pas. Nous avons ici deux registres très différents qui estiment une seule « grandeur »¹¹ en la concevant de deux manières difficilement compatibles : l'autorité en tant que rapport de pouvoir et de domination et exercice de ce pouvoir par un professeur sur des élèves, qualité indispensable pour « tenir sa classe » ; et une autorité conçue comme un ensemble de dispositifs relationnels ou disciplinaires qui évitent d'avoir recours à la punition. Comme me le disait un professeur en entretien :

⁷ Pour l'instant, la définition de la « punition (scolaire) » est celle qui est mise en avant par les textes législatifs et qui s'oppose à la « sanction disciplinaire », distinction que l'on trouve dans les décrets et circulaires parus en juillet 2000 (BOEN spécial n°8 du 13 juillet 2000). Elle recouvre l'ensemble des sanctions applicables aux élèves par les professeurs, les personnels de surveillance, de direction et d'éducation. On trouve parmi celles-ci : l'inscription sur le carnet de correspondance de l'élève, la demande d'excuses publiques orales ou écrites, les devoirs ou exercices supplémentaires, les retenues avec exercices ou sujet de réflexion... La sanction disciplinaire, quant à elle, cherche à reproduire les principes élémentaires du droit, et ne peut être prononcée que par les membres de la direction.

⁸ On retrouve ici des éléments de friction assez courants entre le corps enseignant et les CPE, tel qu'on peut en trouver une analyse dans l'article de Grimault-Leprince A., « Réguler les désordres au collège. Pourquoi la coopération entre enseignants et conseillers principaux d'éducation est-elle problématique ? », *Recherches & éducatives*, n° 11, 2014, 51-65.

⁹ Dans son acception profane.

¹⁰ « S'intéresser aux sanctions revient à s'interroger sur les relations de pouvoir à l'intérieur de l'institution éducative, à étudier les pratiques des enseignants ; non pas les pratiques valorisées des apprentissages, mais celles, plus obscures, qui concourent au maintien de l'ordre dans l'enceinte de la classe. Cette orientation de recherche constitue un terrain miné : ne revient-elle pas à suspecter l'autorité du maître de dérives autoritaires ? Le sujet est tabou et, pour cette raison, sur les dernières décennies, la question de la sanction a été « frappée d'indignité intellectuelle » (Prairat, 2003). Une manifestation de cette indignité intellectuelle de la sanction dans l'univers de l'école tient à l'absence de référence à celle-ci dans le cahier des charges de la formation des maîtres défini en 2006 par le ministère de l'Éducation nationale. » in Grimault-Leprince A., Merle P., « Les sanctions au collège - Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation », *Revue française de sociologie*, 2008/2 Vol. 49, p. 232.

¹¹ Pour reprendre le qualificatif utilisé par Thévenot L. et Boltanski L. in *De la justification : les économies de la grandeur*, Gallimard, Paris, 1991.

J'ai presque envie de te dire que si je punis un élève, c'est que j'ai perdu, quoi. C'est que j'ai pas réussi à mettre en place ce qu'il fallait que je mette en place avant. Alors des fois oui, on a perdu, y'a pas d'autre solution, voilà, moi je le vis comme un échec¹².

Il est possible que ces attentes de la part des pairs ne soit pas si paradoxale que cela : nous pourrions poser l'hypothèse que l'acte de punir d'un professeur-stagiaire s'inscrit dans un cadre ritualisé d'initiation à un métier et à ses pratiques, et que ce « punir » assumé à un moment ou à un autre permette de reconnaître le « nouveau » comme une personne qui peut être enseignant (un « professionnel »), qui peut être reconnu comme un pair car il accepterait, finalement, la relation de pouvoir asymétrique existant entre l'enseignant et les élèves, asymétrie fondamentale et structurante dans les rapports que l'enseignant entretient à sa propre pratique¹³. En revanche, cette pratique de « débutant » devient un stigmate au fur et à mesure que l'enseignant gagne en expérience, et la punition marquerait symboliquement l'échec de la relation pédagogique. Avouer que l'on punit, et que l'on punit beaucoup, dans un monde où il faut « poser un cadre », « tenir le cadre », « instaurer des règles fixes », etc., ce serait perdre la face¹⁴ vis-à-vis des pairs, un aveu de faiblesse soumis au jugement des collègues, en somme¹⁵.

La question que nous nous posons, de manière primordiale, est celle des finalités de la punition et du rapport aux normes scolaires entretenu par les enseignants. Quelles sont les stratégies mises en place pour punir moins ? Pour punir mieux ? Pour éviter de punir ? et plus globalement : comment la punition s'inscrit-elle dans le cadre plus global de la gestion de la classe par l'enseignant ?

Pour répondre à ces questions, il faut souligner d'abord que le temps, l'énergie et les moyens auront manqué. Il a fallu bricoler théoriquement, se contenter d'un matériau très partiel et faire le deuil de la démonstration des hypothèses soulevées au cours de ce travail de recherche. Le choix a été fait de privilégier une approche dite « pragmatique » en sociologie¹⁶. Cela implique notamment

¹² Extrait de l'entretien de M. M., professeur d'Histoire-Géographie depuis 9 ans.

¹³ Si la question de l'asymétrie peut être remise en cause par certains spécialistes en Sciences de l'éducation (je pense notamment à Jean-François Nordmann), ces derniers sont relativement rares, et leur influence sur les « praticiens » reste marginale (selon mes prénotions).

¹⁴ Je reprends intuitivement ici le travail sur *La présentation de soi* (1973) de Goffman.

¹⁵ Cela suppose donc une temporalité fortement structurée dans l'exercice de la profession d'enseignant. Cela suppose des rites de passage, qu'ils soient institutionnels (avoir son premier poste fixe) ou liés à l'évolution de la carrière individuelle (la distinction qui joue avant tout sur le plan symbolique entre les certifiés et les agrégés), l'accomplissement de certaines épreuves professionnelles (réaliser un projet de grande envergure sur un temps plutôt long, sanctionné par la reconnaissance de la direction de l'établissement, par exemple), tout cela à l'intérieur d'un système de tensions et de contraintes structurelles. Les états de « grandeur » seraient donc liés au statut professionnel perçu par les pairs.

¹⁶ Barthe Y. *et al.*, « Sociologie pragmatique : mode d'emploi », *Politix*, 2013/3, n° 103, pp. 175-204.

quelques règles de méthode garantissant une certaine éthique scientifique : il ne revient pas à l'enseignant, chercheur d'un jour, d'imposer une vision des choses par le surplomb dû à sa position de sociologue, individu ayant rompu avec les pré-notions se situant de l'autre côté de la ligne de la « rupture épistémologique ». L'herméneutique du monde social proposée par les enquêtés doit être prise au sérieux et intégrée aux recherches comme un ensemble cohérent et réfléchi d'énoncés et de propositions. Cela vise à éviter les jugements de valeur sur les acteurs sociaux étudiés (marionnettes des structures sociales et de systèmes de pensée non encore dévoilés à leur conscience), et à récuser une pensée par trop déterministe qui nierait aux acteurs sociaux la capacité de penser par eux-mêmes et d'avoir des représentations réalistes du monde social. À titre personnel, il était important pour moi d'arrêter d'objectiver les pratiques des « idiots culturels »¹⁷ que sont mes collègues, et marquer une attention soutenue pour lutter contre l'idée que poser une punition relevait d'un acte réflexe chez eux. Enfin, il me semblait important de laisser aux enseignants la possibilité de définir eux-mêmes ce qu'était une punition, quelles pratiques en relèvent et quelles pratiques n'en relèvent pas.

L'intensité réflexive des acteurs sociaux reste discutable, il y a des degrés de réflexivité, mais il faut poser le fait que les enseignants consultés ont du recul sur leur pratique et analysent avec pertinence ce qu'ils pensent, sentent et font (pour reprendre la tripartition durkheimienne)¹⁸.

Deuxième intérêt, la sociologie pragmatique autorise à travailler sous un angle généalogique, c'est-à-dire sous un angle qui « consiste à enquêter sur le passé d'une société, d'un groupe ou d'un dispositif organisationnel, afin de rendre compte du fait que les acteurs contemporains sont confrontés, dans leurs actions et leurs jugements, à des contraintes dont ils héritent, mais aussi qu'ils trouvent à leur disposition un certain type de ressources léguées par leurs prédécesseurs (voies

¹⁷ Selon l'expression du sociologue issu du courant de l'ethnométhodologie Robert Jaulin, « il n'y a pas d'idiot culturel », *i.e.* les acteurs sociaux sont conscients de leurs agissements et ne sont pas passifs, simplement traversés par des faits sociaux qu'ils ignorent complètement, ils participent à la production des catégories, des répertoires de sens et de la réalité intelligible à laquelle tente d'accéder le sociologue.

¹⁸ Barthe Y. *et al.*, *Ibidem*. « Une des caractéristiques importantes de la sociologie des épreuves est de « prendre au sérieux » les justifications et les critiques émises par les acteurs. Comment se traduit cette prise au sérieux ? D'une part, par un effort pour rendre compte de leur fondement pratique ; d'autre part, par le souci d'analyser leurs effets sociaux. Rendre compte de leur fondement pratique, d'abord : car il importe de comprendre comment critiques et justifications sont générées à partir d'un certain type de pratique sociale, c'est-à-dire face à un certain type de contradictions pratiques que les acteurs ont à gérer. Ceci explique que la prise au sérieux des justifications et des critiques mène, en sociologie pragmatique, à devoir enquêter sur des pratiques et, plus exactement encore, à devoir reconstituer les *logiques contradictoires* de la pratique qui sont source de l'activité critique des acteurs ».

d'action déjà frayées, justifications déjà formées, etc.). »¹⁹. On peut lire E. Prairat²⁰ et M. Foucault²¹ en ce sens dans leurs travaux historiques consacrés à la sanction, à la discipline et à la normalisation des conduites : l'intérêt aurait été de saisir le sens de la discipline scolaire et de problématiser la normalisation des conduites des élèves pour mieux comprendre comment la punition répond à une déviance, et pour mieux comprendre les impensés actuels qui sont hérités de régimes de vérité relevant du passé : c'était l'objet d'une partie qui n'a pas pu être intégrée à ce mémoire.

Enfin, la sociologie pragmatique est ici utile pour les travaux partiels qui ne peuvent espérer accéder à une systématisation scientifique : Elle nous servira ici avant tout à chercher des registres de justification²² par rapport au sens pratique²³ dont font preuve les enseignants dans l'exercice de leurs fonctions. Il me paraît intéressant de savoir comment les enseignants conçoivent leur pratique, comment ils se représentent les cours, le groupe-classe, la discipline, etc. Ensuite, la question de la justification apparaît surtout dans une logique d'explicitation à l'usage des non-initiés ou en réponse à une « agression » nécessitant de « sauver la face ».

Dans ce cadre théorique, une large place a été laissée aux lectures pour se mettre à jour sur le *state of the art* des recherches consacrées à ce sujet. Un certain nombre de publications en Sciences de l'éducation n'ont pas manqué d'intérêt pour le professeur que je suis dans la mesure où tout était abordé pour apprendre à « bien » punir, à discerner les « bonnes » et les « mauvaises » raisons de le faire, etc.²⁴. En revanche, pour un apprenti sociologue, c'est une littérature normative mais aussi prescriptive dans son approche de la sanction ou de la punition qui en rend l'exploitation relativement compliquée.

La sociologie de l'éducation a moins touché à ces problématiques (du moins dans la littérature française) et j'avoue ne pas avoir cherché à lire de travaux sur le sujet en psychologie de l'éducation (et de fait je n'ai pas eu non plus l'occasion de me pencher sur les recherches qui auraient pu porter sur ces thèmes en anthropologie de l'éducation...). Ce matériau littéraire est donc relativement maigre. Je me suis tout de même permis de reprendre un grand nombre de propositions d'E. Prairat et de reprendre la typologie des styles d'enseignement proposée par A. Grimault-Leprince.

¹⁹ Barthe Y. *et al.*, *Ibid.*

²⁰ Prairat E., *Eduquer et punir : généalogie du discours psychologique*, Nancy, PUN, 1994.

²¹ Foucault M., *Surveiller et punir*, Paris Gallimard, 1975.

²² Boltanski L., Thévenot L., *De la justification : les économies de la grandeur*, Gallimard, Paris, 1991.

²³ « Le principe réel des stratégies est le sens pratique, ou, si l'on préfère, ce que les sportifs appellent le sens du jeu, comme maîtrise pratique de la logique ou de la nécessité immanente d'un jeu qui s'acquiert par l'expérience du jeu et qui fonctionne en deçà de la conscience et du discours. », Bourdieu P., *Choses dites*, Paris, éd. de Minuit, 1987, p. 77.

²⁴ Dans le doute, je tiens à souligner évidemment que ces lectures m'ont apporté énormément, au moins pour formaliser et verbaliser un vécu difficilement exprimable jusqu'ici, en tant que l'*ethos* professionnel qui est le mien trouvait difficilement à se légitimer et à se justifier face à mes contradicteurs.

L'angle privilégié est celui de la sociologie qualitative, je ne traite que d'un échantillon ultra-restreint et peu représentatif (3 professeurs soumis chacun à un entretien compréhensif semi-directif²⁵ d'une durée moyenne d'une heure). J'ai choisi des professeurs expérimentés, ayant entre 8 et 18 années de pratique, en raison d'une plus forte probabilité que leurs croyances professionnelles soient stables et suffisamment cristallisées²⁶. Mais aucun professeur ne s'est avéré être un « punisseur » en entretien, comme je l'ai signalé plus tôt, c'est-à-dire qu'ils considèrent qu'ils punissent peu, quelle que soit leur définition de la punition.

Plusieurs biais d'enquête sont à déplorer. Deux d'entre eux sont liés à ma position au sein du lycée : en tant que professeur-stagiaire, je suis un collègue, ce qui implique un biais de désirabilité sociale (*i.e.* l'enquêté va chercher à ne pas aller contre l'enquêteur, va essayer d'aller dans son sens, bref, l'enquêté évitera de tenir des propos à charge potentiellement conflictuelle), et le fait d'être débutant suscitait un biais de paternalisme. Ce biais a pu jouer à mon avantage : il est plus facile d'obtenir des conseils en tant que « petit jeune », de faire parler les collègues pour leur demander comment ils voient les choses que si j'avais été un prof installé ou typé comme une personne plus âgée. Deux entretiens ont été réalisés au lycée, un autre au domicile de l'enseignant. Deux entretiens ont eu lieu en présence de jeunes enfants, même si ceux-ci n'ont pas vraiment perturbé le cours de l'entretien. Ajoutons à cela deux présupposés explicites dans ma grille d'entretien, celui selon lequel la punition doit être efficace et celui selon lequel elle doit être « productive »²⁷.

Afin de mieux saisir les fonctions et finalités des punitions dans les lycées aujourd'hui et pour mieux cerner les différentes configurations d'assujettissement²⁸ pensées par les enseignants, nous allons nous pencher sur la gestion de classe dans le cadre d'un style d'enseignement particulier, sur les modalités d'intervention qui sont privilégiées par les acteurs, puis dans un second temps il sera question de la punition telle que se la représentent les enquêtés, en pointant aussi ses limites et son caractère potentiellement contre-productif.

²⁵ Sur le plan méthodologique, j'ai repris les conseils de Kauffman J.-C., *L'entretien compréhensif - L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin, 2011 ; Beaud S., Weber F., *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2010 ; et le chapitre « comprendre » in Bourdieu P. et al., *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.

²⁶ Crahay M., Wanlin P., Issaieva E., Laduron I., « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue française de pédagogie*, N° 172, 2010, pp. 85-129.

²⁷ Je n'ai pas intégré la partie sur la discipline (pensée théoriquement selon le « paradigme » foucauldien), mais la question de l'efficacité y est primordiale : l'individualisation de la surveillance et de l'évaluation tout comme le découpage des actions (ou la division en micro-compétences des apprentissages...) sont pensés pour qu'avec une économie de moyens, on puisse obtenir les meilleurs résultats.

²⁸ Nordmann J.-F., « Formation à l'autorité : l'« assujettissement » scolaire, une visée impensée ? », *Recherche et formation*, N° 72, 2013/1, pp. 121-130.

Gérer la classe : un enjeu disciplinaire

Présentation générale

Le résultat le plus évident de mon enquête doit être présenté d'emblée : on ne peut pas questionner les pratiques punitives dans l'absolu, il faut toujours les remettre dans le contexte de la gestion de classe. Les trois professeurs interrogés ont des pratiques de gestion de classe résolument différentes. On ne peut donc pas mesurer l'efficacité ou l'inefficacité de la punition si l'on ne prend pas en compte les dynamiques à l'intérieur d'un ordre spécifique à chaque enseignant avec son groupe-classe dans son environnement de travail. Les représentations relatives à l'ordre scolaire de certains professeurs ne sont pas du tout celles d'autres collègues et à nombre de punitions similaires et équivalentes pour un même motif, il peut n'y avoir aucune comparaison possible tant les dispositifs disciplinaires sont incommensurables²⁹. Une même codification des comportements déviants sera aussi victime du seuil de tolérance différent pour chaque enseignant face à la déviance en question : le problème du « silence relatif » est ici évident : pour certains, une classe silencieuse est une classe qui chuchote, pour d'autres, ce sera une classe à l'intérieur de laquelle les élèves ne font strictement aucun bruit³⁰.

Présentation des enquêtés

J'ai donc mené 3 entretiens, un par enseignant, avec :

- M. S, professeur de mathématiques, 18 ans d'expérience.
- M^{me} L., professeure de mathématiques, 9 ans d'expérience.
- M. M., professeur d'histoire-géographie, 9 ans d'expérience.

²⁹ « La gestion de la classe se traduit ainsi très différemment selon le contexte et les enseignants. Les contraintes qui s'imposent aux professeurs contribuent largement à différencier les modalités de gestion de classe : un public d'élèves plus ou moins difficile, le devoir de respecter les programmes scolaires, la difficulté à connaître les auteurs d'un chahut, etc. sont autant de paramètres entravant la possibilité d'une harmonisation des pratiques. Les « contraintes à soi » sont aussi déterminantes : les appréhensions singulières de l'ordre en classe et des adolescents aboutissent à des pratiques disciplinaires divergentes. » Grimault-Leprince A., « La gestion de la classe par les enseignants de collège. Formalisme versus pragmatisme », *Carrefours de l'éducation*, 2011/1, n° 31, p. 224.

³⁰ Je m'appuie ici surtout sur les observations que j'ai pu faire dans les cours des collègues enquêtés, mais aussi sur les discussions informelles et le partage d'expériences et de perception très différents devant une même situation de classe lors de co-interventions, par exemple. À noter toutefois : la verbalisation de ces perceptions produit souvent un ajustement de chacun, une forme de compromis pour arriver à un consensus sur la situation au fur et à mesure de la discussion.

J'ai ensuite classé les professeurs en fonction de leurs pratiques de gestion de classe et de leurs représentations de l'ordre scolaire en reprenant l'idéal-type forgé par A. Grimault-Leprince³¹ au regard des observations effectuées en classe et du discours tenu en entretien. Prenant acte de ces différences de pratiques chez les enseignants, elle propose deux grandes catégories d'enseignants, les formalistes et les pragmatiques. Les premiers ont intériorisé l'idée d'une autorité statutaire quand les seconds sont plutôt du côté d'une autorité « experte »³². Les formalistes sont attachés à l'idée d'autorité descendante et au strict respect des règles fixées par la société scolaire. Les pragmatiques sont plus ouverts à une gestion de classe négociée et moins attachés à une conception de l'autorité comme un élément statutaire naturel. Chacune de ces catégories est de nouveau subdivisée en deux nouvelles catégories : d'une part, il existe des formalistes intransigeants et des formalistes impulsifs ; d'autre part, il existe des pragmatiques utilitaristes et des pragmatiques compréhensifs.

- Les formalistes intransigeants assimilent rigidité et autorité et souhaitent que les règles soient strictement appliquées, à la lettre : « Le type « intransigeant » se définit autant par le but recherché – la mise au travail de l'ensemble de la classe – que par les moyens utilisés pour y parvenir. »³³
- Les formalistes impulsifs sont aussi très attachés à l'idée de hiérarchie dans les rapports maître – élèves, mais leur caractère « impulsif » est souligné dans la grande différence qui existe entre leur discours et sa mise en application en classe : les réactions de ces enseignants sont plus spontanées, moins préparées, et donc l'ordre scolaire en classe est plus instable, la gestion de classe moins cohérente³⁴.
- Les pragmatiques utilitaristes ont une gestion de classe plus souple, « Les enseignants négocient parce qu'ils sont conscients de l'impossibilité d'obtenir continûment de tous les élèves l'attention et le travail en classe. », et cela passe autant par une forme de domination

³¹ Grimault-Leprince A., « La gestion de la classe par les enseignants de collège. Formalisme versus pragmatisme », *Carrefours de l'éducation*, 2011/1, n° 31, pp. 217-235. ²

³² Barrère A., « Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents », *Déviance et Société*, 2002, 26/1, pp. 3-19.

³³ Grimault-Leprince A., *Ibid.*, p. 226.

³⁴ Impossible par conséquent d'identifier un professeur relevant de cette catégorie puisque je n'ai pas eu suffisamment d'occasions de mettre en relation le discours avec les pratiques effectives des enseignants.

charismatique³⁵ qu'un ordre négocié³⁶ qui vont avoir un caractère d'efficacité censé favoriser les apprentissages.

- Les pragmatiques compréhensifs

gardent à l'esprit qu'ils s'adressent à des adolescents pour lesquels la culture scolaire n'est pas forcément source de plaisir. Pour autant, ils ne renoncent pas à contraindre les élèves à apprendre. Ils négocient explicitement ou tacitement des marges de manœuvre avec les élèves, tout en maintenant un cadre le plus propice possible aux apprentissages.³⁷

Le style d'enseignement des enquêtés et son impact sur la gestion de classe

Ce fut ma chance de constater que chaque professeur appartenait à une sous-catégorie différente en fonction de son discours au sujet de la discipline en classe et de son rapport à la norme scolaire. Commençons avec l'enseignant formaliste, dont les propos étaient très intéressants dans l'explicitation de la naturalité de l'ordre scolaire justifiant l'intransigeance de la réponse aux déviances scolaires : après les questions biographiques pour le mettre à l'aise, je commence par lui demander ce qu'il met en place pour gérer ses classes. Il me répond qu'il ne met rien en place. Un silence s'installe, puis je le relance en lui demandant si la classe est donc autogérée. Il me répond alors : « Non, non, non. Elle est pas autogérée, mais le rythme du cours fait que... les choses rentrent dans l'ordre naturellement ». En lui faisant expliciter la question du rythme du cours, je découvre donc que la « mise en activité permanente » est le moyen principal qu'il utilise pour « tenir » ses classes.

J'insiste alors en lui demandant pourquoi les élèves se « mettent en activité » sans rechigner :

- L'enquêteur : - Et pourquoi ils le font ?
 - Parce qu'ils ont pas le choix, ils sont là pour ça ! Ils ont pas le choix, ça fait partie de leur boulot d'élèves, ils le savent très clairement !

Plus tard dans l'entretien, je reviens sur la question du cadre et des limites et sa réponse naturalise encore explicitement la discipline : « Les élèves connaissent les limites. Faut pas croire qu'ils ne les connaissent pas. Même si certains s'amuse après à voir si le professeur est à même de les maintenir. Les limites elles y sont naturellement. »

³⁵ Weber M., *Le savant et le politique*, Paris, Plon, 1959, pp. 125-126. Il définit le pouvoir charismatique comme « L'autorité fondée sur la grâce personnelle et extraordinaire d'un individu [...] elle se caractérise par le dévouement tout personnel des sujets à la cause d'un homme et par leur confiance en sa seule personne en tant qu'elle se singularise par des qualités prodigieuses, par l'héroïsme ou d'autres particularités exemplaires qui font le chef. »

³⁶ Strauss A., *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*, L'Harmattan, Paris, 1992. L'ordre en classe, si l'on fait une analogie avec l'étude de l'hôpital chez Strauss, serait le fruit d'un continu « se faisant » entre l'enseignant et les élèves. Pas d'ordre stable mais une négociation permanente.

³⁷ Grimault-Leprince A., *Ibid.*, p. 226.

Partant de cette conception de l'ordre disciplinaire et scolaire, l'enseignant perçoit effectivement toute déviation par rapport aux normes scolaires comme un dysfonctionnement nécessitant non pas nécessairement une punition, mais un « rappel à l'ordre » ou un « rappel à la règle »³⁸.

Cet ordre social naturalisé est donc reproduit en classe de manière inflexible : la punition n'a pas lieu d'être et arrive de manière rarissime, seulement si les élèves dépassent les limites qu'ils connaissent « naturellement »³⁹.

Quand je lui demande comment il s'y prend pour punir quand ça lui arrive et comme il le justifie, il répond : « Comme dans la société : à partir du moment où y'a punition, c'est qu'il y a transgression de la règle, elle se justifie natu..., c'est comme ça, c'est tout, c'est sa raison d'être. » J'ai préféré éviter de le « braquer » et il aurait fallu un second entretien pour développer cette question des « évidences » des rôles scolaires immuables et de la discipline scolaire pour comprendre le sens de cette naturalité. Ici, il semblerait que la règle soit sa propre raison d'être. Le « cadre » et les limites préexistent au cours du professeur avec le groupe-classe. Ici, l'idée de la relation impersonnelle inscrite dans un cadre fonctionnaliste domine largement. Toute forme d'affect est éliminée pour ne laisser place qu'à un ordre où les individus ne font que remplir des rôles dont ils ne débordent pas et dont il ne faut pas déborder.

Les deux professeurs pragmatiques appartiennent chacun à une sous-catégorie différente. C'est avec ces deux enseignants que j'ai pu réellement entrer dans un dialogue beaucoup plus libre et les faire développer leur discours sur leurs méthodes de gestion de classe qui étaient plus conscientes (ou en tout cas verbalisables) qu'avec le premier enseignant. L'enquêtee, enseignante en mathématiques est dans une optique plus « compréhensive » que son collègue en histoire-géographie. Elle se qualifie de « laxiste ». Elle voit les choses en deux temps distincts, le début de l'année et puis le reste de l'année : « Au tout début de l'année ils te testent pas, ils ont qu'une envie, que tu les aimes (rires). Après, ils testent. »

Donc le début d'année est un moment privilégié où elle peut ne pas se préoccuper de gestion de classe et ce sont les premières demandes d'élèves qui mènent ensuite à des « dérives » au sein du groupe-classe : « Au début, ça se passe bien. Au bout d'un certain temps, les élèves se permettent des choses et je suis obligée de les cadrer, de revenir sur... et ça me gêne. Je devrais intervenir avant, mais je le vois pas forcément, jusqu'à ce que ça dégénère vraiment. »

³⁸ Je reprends les termes de l'enquêté.

³⁹ Ce qui s'oppose aux conclusions tirées par A. Grimault-Leprince qui constatait une inflation des punitions avec une plus grande rigidité normative dans l'article cité.

Elle revient peu de temps après sur les éléments qui lui posent problème, les effets d'entraînement et les dérives des élèves : « Quand tu autorises un tout petit peu, ils prennent dix fois pire et après, c'est difficile à rattraper. C'est beaucoup plus difficile à rattraper que quand tu dis « non » dès le départ ».

Elle prend notamment l'exemple d'une élève à qui elle avait laissé la possibilité de charger son portable en cours, pour des raisons particulières, dans un contexte spécifique. Puis elle raconta que la semaine suivante, l'élève en question le fit de nouveau sans demander l'autorisation, et la semaine d'après, tous les élèves avaient leur portable en cours.

L'idée d'une inertie voire d'une pente glissante dans le comportement des élèves est probablement avéré mais exagéré par l'enseignante en question. Elle explique alors gérer les indisciplines principalement « au cas par cas ».

Elle mobilise plusieurs registres de justifications pour expliquer ces difficultés en matière de gestion de classe : tout d'abord, un sentiment d'étrangeté par rapport à la ritualité scolaire qui n'avait pas de sens pour elle. Elle explique ses débuts comme enseignante :

Il y avait aucune règle dans ma tête au tout début. Je le faisais [mettre en place des rituels d'entrée en classe, etc.] car tout le monde disait que c'était ce qu'il fallait faire, mais les élèves l'ont senti [qu'elle n'était pas à l'aise] et ça n'est pas passé car y'avait trop de choses [elle mettait en place trop de rituels insignifiants à ses yeux]. Ils ont besoin d'un rapport avec moi qui ne soit pas là-dessus. J'en oubliais le pourquoi j'étais prof. Tu vois, j'en oubliais de passer mon message de maths. [silence] Au début, j'étais dans mon métier de gestion de classe, mais mes préparations de cours, c'était pas pour faire travailler les élèves, c'était pour faire un truc qui expliquait bien car j'avais des élèves d'un niveau que je ne connaissais pas.

On retrouve l'idée fréquemment abordée (y compris par moi-même en introduction) selon laquelle les enseignants devraient faire un choix entre la transmission du savoir et la discipline et trouver un juste équilibre entre les deux, comme si les deux éléments étaient nécessairement séparés et que l'un se faisait nécessairement au détriment de l'autre. Ici, le choix est de privilégier le « message » mathématique, au prix de chahuts et de débordements parfois difficilement gérables : « Y'a des fois où quand ils sont survoltés, j'arrive pas à les calmer. »

Je lui ai alors demandé s'il lui arrivait de punir : « Pas du tout. Certains n'ont pas besoin de punir, mais moi je passe très peu de temps en gestion de classe. Quand c'est trop le bazar, je réagis, mais ça se passerait mieux si j'attendais pas aussi longtemps ».

La tension entre la nécessité d'un climat scolaire serein et la possibilité de délivrer son message est perceptible. C'est un élément de questionnement qu'elle répètera tout au long de l'entretien.

Autre justification, l'inadaptation des programmes aux classes de seconde. Il apparaît qu'ils n'apprennent rien de nouveau ou des éléments « inutiles » et que par conséquent ça n'est pas

suffisamment stimulant pour les élèves qui font preuve d'utilitarisme : « Les élèves attendent un changement qui n'arrive pas. Pour eux, c'est dramatique. »

Dans cette situation, il m'a paru important de demander comment elle faisait pour maintenir un climat propice aux apprentissages. Elle me décrit la vie de classe comme étant détendue, mais au travail. Si les élèves ne se mettent pas au travail (« S'ils ne font pas les 50% tu peux pas les faire à leur place »), elle passe dans les rangs au cas par cas pour leur faire faire leurs exercices, mais « bon, faut aussi les emmener par intérêt ». En général, il y a une

bonne moitié de classe qui se met au travail tout de suite et les autres qui ont des difficultés et pour qui c'est pénible de se mettre au travail. Ils savent qu'ils ont un contrôle sur le sujet et que c'est le dernier moment pour le travailler. Tu le répètes une fois, deux fois, ils vont pas comprendre, mais au bout de la dixième fois, ils vont s'intéresser au sujet... et là, ça passe en 3 secondes !

La gestion de classe est pour cette enseignante un « sale boulot » qui la coupe de la possibilité de transmettre du contenu d'enseignement. Nous verrons par la suite comment cela s'inscrit dans un ensemble plus large de représentations sur les élèves et plus précisément les adolescents. La question de la motivation intrinsèque et celle des dispositifs pédagogiques sont des éléments centraux dans la pratique professionnelle de cette enseignante. On retrouve en conséquence le profil pragmatique compréhensif.

À l'inverse, chez le second professeur pragmatique, la gestion de classe est tout autant consciente, mais beaucoup plus prise en charge et acceptée comme un travail important pour l'enseignant. La ritualité y est fondamentale. L'enseignant explique très clairement le marquage symbolique des espaces lors de l'entrée en classe : si le couloir est bruyant, si les élèves y sont agités, les différents rituels⁴⁰ mis en place servent à montrer aux élèves qu'ils passent d'un lieu à un autre, qu'une transition s'effectue lors de l'entrée en classe où le calme et l'esprit tourné vers le travail sont nécessaires.

La posture professionnelle et le rôle joué par le professeur ne sont pas les mêmes en fonction du contexte. Il y a donc une certaine prise en compte des déterminants sociaux de l'*éthos* scolaire des élèves⁴¹. L'idée d'adaptation aux circonstances est utilisée pour renforcer l'autorité du professeur : les attentes des parents n'étant pas les mêmes en banlieue parisienne défavorisée socialement et dans la proche banlieue toulousaine plus favorisée. L'image attendue du professeur n'étant pas la même, le « rôle » joué par le professeur et son investissement dans le métier ne sont pas les mêmes : en banlieue parisienne, il rencontrait beaucoup les parents et estimait qu'il devait

⁴⁰ Nous les aborderons dans la section suivante

⁴¹ M. M. était tout-à-fait conscient de s'adresser à un enseignant vissé à ses lunettes de sociologue et a conforté le biais de désirabilité sociale qui existait lors de l'entretien.

faire le « bureau des pleurs » pour être respecté, là où à Fonsorbes il lui semble plus nécessaire de montrer qu'il est très investi dans la réussite des élèves car les attentes familiales sont tournées vers la performance scolaire.

Autre élément sur lequel travaille cet enseignant, c'est la question des affects qu'il s'autorise en présence d'élèves. Il y est revenu plusieurs fois en entretien.

J'ai changé, mais j'ai changé aussi personnellement. Plus jeune, j'étais impulsif, violent, il m'arrivait fréquemment de terminer au poste...

J'ai beaucoup pris sur moi, la colère est mauvaise conseillère - à force de voir Star Wars - (rires), c'est vrai que la colère mène au côté obscur de la Force. Ça m'est arrivé de m'emporter en cours et de dire des choses que je regrettais après. Je pense que c'est pas bien. Ou alors il faut se mettre en colère en ayant prévu ce que tu allais dire.

J'arrive mieux à gérer mes émotions. Dans ma vie personnelle, bon... mais en cours, au moins j'arrive un petit peu plus à jouer là-dessus, mais ça, ça s'apprend à force de faire des conneries. Mais il faut s'en rendre compte. C'est ça le plus dur. De se dire là t'as déconné, t'aurais pas dû dire ceci, cela.

La question de la froideur des réactions revient aussi. Si la colère est toujours un risque, elle est exprimée sur le mode de la « colère froide ». Il dit parler posément, dire les choses de façon « froide », justifie rationnellement et de la manière la plus compréhensible possible sa colère. Pour lui, cette démonstration affective a aussi une fonction pour les élèves, qui est de les responsabiliser. Tout est fait avec l'idée de « les traiter comme des adultes, les autonomiser, de les rendre matures en montrant qu'on travaille ensemble et qu'ils ont un rôle à jouer. »

Autre élément de réflexivité présenté par ce professeur, l'idée d'un traitement différencié des garçons et des filles dans la verbalisation des injonctions à la mise au travail :

Je sais qu'il n'y a pas de... Je sais que je suis un peu différent en fonction du genre.

Je sais que les garçons, j'ai tendance à être plus frontal. « mets-toi au boulot, c'est inadmissible de ne rien faire ». Je suis frontal avec les garçons ; avec les filles, je suis plus sur un registre du genre affectif, je joue sur l'affectif : « allez, tu vas y arriver, ressaisis-toi », je suis plus conciliant.

Les chahuts sont aussi totalement assumés, et présentés comme toujours contrôlés. L'enseignant insiste sur le fait qu'il n'a jamais connu de chahuts incontrôlés, au sens où il est l'initiateur des chahuts en classe :

Il y en a que j'ai vus arriver gros comme une maison car c'était provoqué par un truc avant, ça arrive. Il suffit qu'il y ait une jeune collègue qui rentre dans la salle et que forcément je fasse un petit sourire ou un clin d'œil et je sais très bien qu'il y en a un qui va le noter et qui va réagir « Oh Monsieur ! ». Voilà, là, c'est moi qui mets le chahut en classe. Après, je pense que si on rentre là-dedans, faut assumer que t'as perdu 2-3 minutes, voire 5 minutes. Ça fait partie du cours, on peut pas être à fond sur 55 min. Je leur explique : « on a déconné un peu, voilà, bien sûr il ne se passe rien avec ma collègue. Vous avez bien compris, on reprend le cours ». Mais je pense qu'on ne peut pas faire de cours 100% sans chahut. J'arrive pas à rester sérieux pendant 1h.

Enfin, dernier élément pour comprendre ce type de gestion de classe, c'est l'idée centrale de réciprocité : L'enseignant n'hésite pas à se moquer des élèves, mais pour lui, la contrepartie est

d'accepter que les élèves puissent se moquer de lui⁴². D'un autre côté, il attend que les élèves soient plus compréhensifs envers son humour qui peut être parfois perçu comme blessant car « s'ils ont besoin de moi, je suis là. », il les aide pour leur orientation, leur écrit des lettres de recommandation, etc. Il y a donc un rapport de don et de contre-don, des échanges symboliques qui passent par des coûts pour les élèves (des blagues parfois maladroites) accompagnées de rétributions (relation de confiance).

Ce profil se rapproche plus du pragmatique utilitariste dans la mesure où les limites sont plus souvent exprimées⁴³, et où la conformité des comportements avec l'ordre scolaire est plus présente⁴⁴.

Dans les trois cas présentés, la personnalité de chacun a un impact assez fort sur la gestion de la classe. La place des affects ou non, le rôle dévolu aux normes scolaires, au statut d'enseignant et à celui d'élèves, l'importance ou non de la construction d'une relation à l'élève, autant d'éléments qui permettent de différencier les pratiques pédagogiques de ces enseignants. Les modalités de gestion de classe, les dispositifs mis en œuvre pour essayer de faire en sorte que le cours « avance » devraient donc être relativement différentes puisque les fins visées par l'enseignement ne sont pas les mêmes. Nous allons voir que ce n'est pas si évident que cela et que les enseignants utilisent fréquemment les mêmes outils : ils ne les utilisent cependant pas toujours de la même manière.

Dispositifs disciplinaires des enseignants

Parmi l'éventail d'interventions mentionnés par les professeurs pour répondre à des problématiques d'indiscipline ou de non-travail, tous n'ont pas exactement les mêmes pratiques, même si les principes sont sensiblement les mêmes.

Le primat de la règle et son explicitation

⁴² L'idée d'une asymétrie de positions qui rendrait plus difficile la prise de parole des élèves n'est même pas évoquée. Cette idée de réciprocité traverse tout l'entretien. Nous citerons peu les extraits en question et prenons pour acquise cette idée structurante du don/contre-don entre l'éducateur et les apprenants.

⁴³ M. M. : « Je suis très sympa, très gentil, je fais des blagues en cours. Mais à un moment donné y'a des limites qui doivent être respectées. »

⁴⁴ Grimault-Leprince A., *Ibid.*, p. 230 « Ces enseignants ont une conception affirmée des devoirs de l'élève concernant le travail et l'attitude en classe. Néanmoins, ils appliquent les règles de façon flexible de façon à limiter les difficultés liées à la gestion disciplinaire. L'intérêt pédagogique pour le plus grand nombre et l'aspiration à la tranquillité, pour soi-même et pour la classe, conduisent ainsi parfois à tolérer les écarts de certains. »

Tous les enseignants, le formulant et l'insérant dans leurs cours différemment, effectuent ce que M. S. a appelé des « rappels à la règle » : « Mais c'est pas du punitif, c'est un rappel à l'ordre et à la règle. Y'a obligation à l'assiduité et au travail, c'est dans le Règlement Intérieur. »

En général pour M. S., ce rappel suffit à calmer les élèves et c'est pour lui la seule mesure mise en place pour gérer les indisciplines, avec cette attention à veiller que les élèves soient toujours « en activité ».

Il en va de même pour M. M., qui répète « les impératifs de travail » à la classe en cas de besoin, déplorant (avec beaucoup de compréhension) que les élèves ne partagent pas comme lui l'idée selon laquelle le travail est un outil de réalisation de soi.

Pour M^{me} L., le dispositif n'est pas le même. Si elle n'exclue pas d'envoyer un message à la classe, c'est avant tout au cas par cas qu'elle les met au travail, et toujours en face-à-face qu'elle désamorce les conflits. Elle évite autant que possible les messages à portée générale pour la classe entière. Elle privilégie les rapports interindividuels.

Ici la gestion de l'individu déviant au sein du groupe-classe n'est pas la même. Dans tous les cas, il y a la conscience que le comportement des individus au sein du groupe doit être distingué du moment où l'élève se trouve en face-à-face avec le professeur. Le cours est un moment de « présentation de soi », un moment de théâtre où chacun joue son rôle et sa partition, et les enseignants utilisent l'isolement de l'élève pour éviter l'effet-groupe. M^{me} L. :

Le problème, c'est que l'effet groupe fait « spectacle ». Ils se permettent de dire des choses horribles aux professeurs car ils sont devant la classe. Mais en fait, ils sont mignons. C'est juste que quand ils sont devant un groupe, ils se transforment, ils sont en représentation et faut pas leur laisser cette possibilité. [...] Ils sont ultra honnêtes en face à face, et ça change des collègues hypocrites...

Les professeurs évitent d'y aller « en frontal » et ciblent donc les élèves les plus agités pour leur parler en privé, de manière discrète et en tout cas en faisant en sorte que ce soit bien individualisé, ce que nous explique M^{me} L. :

Je les mets à part. Je le fais rarement à la fin de l'heure. Car quand ils perturbent le cours, c'est maintenant qu'il faut le faire. Je le fais de temps en temps quand c'est eux qui demandent des trucs. Je leur parle personnellement et discrètement à leur table aux élèves, et eux répondent très fort, donc je les sors, pour éviter les représentations de groupe pour faire leurs fiérots. Y'en a certains qui répondent et faut pas leur laisser la possibilité, faut couper court, stop, et on discute derrière.

Les partenaires éducatifs

Une autre pratique généralisée, et considérée différemment selon les enseignants, c'est l'appel aux parents. L'avis est unanime, c'est un outil de gestion de classe très efficace. Parlant de mes difficultés à instaurer l'ordre scolaire naturel, M. S. m'a répondu :

Dans ces cas-là, tu peux mettre en place des punitions. L'appel aux parents marche très bien dans la foulée. Et cela sans avertissement ou de mise en garde. Il suffit de le faire une fois ou deux. Ça

m'arrive de moins en moins [...] À l'époque, on fonctionnait pas mal avec le carnet de correspondance, c'était pas quelque chose de très pratique, y'avait pas de téléphones portables, et y'avait un décalage de l'information et de l'effet escompté, maintenant, ça, ça marche bien.

Chez M^{me} L., au contraire, l'appel aux parents intervient après de nombreuses mises en garde : « On voit le changement de comportement après. [...] Avant, j'ai dit un nombre de fois considérable " stop ". » Encore une fois, ce n'est pas tant par dogmatisme que la méthode est utilisée, mais parce que « ça marche ». Pour M. M., l'appel aux parents est aussi un outil qui peut être utilisé, mais toujours après un ensemble de mises en garde ou de menaces :

Le truc que je fais aussi mais j'y pensais pas, parce que ça ne m'est pas encore arrivé cette année, c'est appeler les parents. Appeler les parents parce que, au bout d'un moment, si vous voulez être des adultes, je vous traite comme des adultes, si vous voulez être des enfants, je vous traite comme des enfants. Ça m'est arrivé, et ça m'arrive à tous les niveaux, vus les résultats du bac blanc de tous les élèves, malgré le coaching émotionnel de tous les élèves, parce qu'ils me demandent tous les quart d'heure si je crois qu'ils peuvent tous avoir le bac, « mais oui, vous allez y arriver mais faut se mettre à bosser », mais au bout d'un moment, je crois qu'ils ont besoin d'un petit coup de cravache des parents derrière.

M. M. est aussi le seul à présenter l'appel aux parents avec beaucoup de nuances, notamment concernant les parents violents, puisqu'il lui est arrivé de récupérer un élève rasé à blanc après avoir appelé les parents (ce qui pose la question de la manière dont l'enseignant va présenter les choses pour obtenir une réaction non-disproportionnée). Autre nuance, celle de se retrouver en position « d'expert en adolescence » face à des parents désemparés qui demandent à l'enseignant de l'aide pour élever leur enfant, expertise que ne détient pas nécessairement l'enseignant, d'autant que ses compétences professionnelles sont relativement bien circonscrites.

Enfin, dernier élément de gestion de classe, en appeler aux partenaires éducatifs à l'intérieur de l'établissement : les autres professeurs, la vie scolaire (CPE et AED), la direction... Chaque professeur a sa vision personnelle de ces partenaires et de la mesure où ils peuvent être mobilisés pour « tenir » des élèves.

Dans mon collège-lycée où j'étais, on s'envoyait les élèves entre collègues pour les exclure pour pas les envoyer chez le CPE et l'administration parce que ça nous laissait un palier de plus, ça nous laissait un petit peu de champ. Après, je pense que le CPE a tout son sens sur le plan pédagogique. Moi ça m'arrive de rencontrer les élèves avec le CPE, parce qu'ils ont un autre point de vue que nous, et c'est des fois pas mal pour ouvrir des perspectives avec certains élèves. Ils ont des compétences plus globales sur l'adolescent que ce qu'on a, et la direction, c'est vraiment quand y'a plus d'autre choix.

Pour M. S. aussi, l'équipe pédagogique a un rôle fondamental à jouer dans la prévention et le suivi du manque de travail ou des perturbations scolaires. Il avance une idée de gradation où quand une situation empire, il faut pouvoir « élargir le champ d'intervention » à toute l'équipe pédagogique jusqu'à faire remonter progressivement les troubles au principal (au collège) et au

proviseur (au lycée). Il y a toute une logique d'étapes à respecter. La rencontre avec le proviseur est vue comme l'aboutissement de la logique disciplinaire. Cela signifie que tous les autres moyens ont échoué.

Du côté de M^{me} L., la logique des acteurs-partenaires a partie liée avec le sous-investissement relatif des parents concernés dans le cadre des appels ou courriers fréquemment utilisés par cette enseignante pour gérer sa classe :

L'enquêteur : - Y'a des situations où les parents s'en fichent ?

L'enquêtée : - Oui, en ZEP. Mais y'avait un CPE qui s'en fichait pas et dès qu'il y avait un souci, j'en parlais à lui. Avec des mômes qui n'étaient pas suivis par leurs parents et ça jouait, parce qu'ils avaient peur de ce qu'il pouvait bien penser, lui. C'était vraiment « le père ».

Quand je suis arrivée dans ce lycée [à Fonsorbes], j'avais un problème de boulettes, j'avais l'habitude de contacter le CPE et là « non, non le CPE ne sert pas à ça ici », et je me suis dit qu'il fallait que j'apprenne à... et du coup je menais mon enquête auprès des autres collègues, comment ils font eux ?

Et le problème fut de changer de culture disciplinaire alors qu'elle avait l'habitude des équipes très cohésives telles qu'elles fonctionnent notamment dans certains établissements franciliens difficiles.

Ce que je retiendrai de ce passage sur les différentes modalités de gestion de classe, c'est la réflexivité très différente des différents enseignants interrogés quant aux causes et déterminants des agissements adolescents, la prise en compte différenciée des aspects psychologiques de groupe et individuels, et la forme plus ou moins négociée de la relation aux élèves, notamment la question de la réciprocité. Pour reprendre et étayer le propos de E. Prairat sur les 3 pôles de la sanction (Loi – Sujet – Relation)⁴⁵, on peut classer les enquêtés sur chacun des pôles en fonction des priorités fixées à son action. C'est ce que je propose dans la section suivante.

⁴⁵ Prairat E., *La sanction en éducation*, Paris, PUF, 2011, p. 54-73.

Logiques de la sanction : éducation et contraintes

Les 3 visées de la punition

E. Prairat, dans ses théorisations de la sanction⁴⁶, a formulé deux modèles relativement proches des objectifs et fonctions de la punition en classe. Les deux premiers pôles sont les mêmes, il s'agit pour la première de la réhabilitation de la loi, qui correspond à un objectif politique. La sanction signifie la primauté de la loi et non la prééminence des adultes. La sanction dit le droit et manifeste un ordre symbolique. Tous les individus, quelles que soient leurs fonctions, sont soumis à cette loi. Pour E. Prairat, la loi est une instance transsubjective, existant par-delà les intérêts individuels, et la sanction intervient pour rappeler que le « vivre-avec » autrui est contenu dans un « vivre-devant » la loi⁴⁷.

Le deuxième pôle est celui de la fonction de responsabilisation qui vise à autonomiser l'élève et à en faire un sujet rationnel et réfléchi, responsable de ses actes et conscient de lui-même. Cette responsabilisation passe par l'exemplarité de la sanction et promeut ce sujet auquel on peut imputer les conséquences de ses actes. Si l'on garde à l'esprit que les élèves sont généralement mineurs et que par conséquent leur conscience, leur responsabilité personnelle et leur sens du discernement sont encore en pleine formation, alors la légitimité de la sanction peut être remise en cause puisque la conscience de la faute et la responsabilité personnelle ne sont pas exigibles d'une personne « mineure », au sens juridique comme au sens philosophique⁴⁸. Mais la punition scolaire se situe dans un espace intermédiaire où l'apprentissage des normes et de la subjectivité se fait aussi à l'intérieur des institutions scolaires : « Le fait de lui attribuer la responsabilité de ses actes le mettra, en quelque sorte, en situation de s'interroger progressivement sur ceux-ci et d'en être, de plus en plus, le véritable auteur »⁴⁹. Ici, le sujet ne préexiste pas à son interpellation, il advient en tant que son interpellation par les normes produira des effets subjectivants⁵⁰.

Dernier pôle, variable selon ses écrits : le souci de la relation ou le dépassement de la faute. En quelque sorte, ce pôle identifie la frontière temporelle que représente la sanction, il définit l'avant et l'après, ou comment la nécessité de maintenir des liens de confiance entre l'éducateur et

⁴⁶ Il faut bien garder en tête que ce travail, aussi intéressant et documenté soit-il, est fortement normatif et prescriptif, contenant une téléologie de la punition qui relève de présupposés pédagogiques que nous n'avons pas évalués.

⁴⁷ Prairat E., *Sanction et socialisation : idées, résultats et problèmes*, Paris, PUF, 2002, pp. 68-69.

⁴⁸ *Idem.*, pp. 70-72.

⁴⁹ Meirieu P., *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1991, p. 110.

⁵⁰ Butler J., *Le récit de soi*, Paris, PUF, 2007, pp. 9-12

l'apprenant nécessite de poser l'après sanction comme un nouveau départ pour atténuer voire effacer la tension chez l'apprenant pour qui la peur de la rupture des liens (entre élèves, entre l'enseignant et ses élèves) est « l'angoisse éducative par excellence »⁵¹. La sanction doit donc permettre une réconciliation de l'élève avec lui-même, avec ses camarades et avec la société. La sanction, en tant que risque de rupture, peut donc mener à mettre en place des dispositifs ou des parades pour éviter de punir : le privilège (avec les injustices qui lui sont attachées) et l'aveu de la faute (allant de pair avec l'organisation de possibilités de rachat ou de mise en sursis de la sanction)⁵².

M. S place la Loi au premier plan, M. M. se concentre sur la question relationnelle, et M^{me} L. pose la question du Sujet. Non pas que les autres termes n'entrent pas en ligne de compte chez chacun d'entre eux, mais chacun, de par ses croyances et son système normatif propre va privilégier un élément et en faire une priorité dans son rapport à l'enseignement et à la gestion de classe. À chaque système normatif présenté ici correspondent aussi des éléments de focalisation des enseignants à partir de leur style propre (formaliste, pragmatique utilitariste ou compréhensif), les formalistes étant très attachés aux règles en toutes circonstances, les utilitaristes utilisant les dispositifs organisationnels et relationnels pour arriver à leurs fins pédagogiques, et les compréhensifs prenant en compte l'adolescent dans sa globalité pour pouvoir transmettre les connaissances de manière plus adéquate.

Nous avons aussi pu constater lors des entretiens le rapport complexe existant entre la gestion de classe en général et le recours à la sanction (explicite et institutionnalisée).

La punition telle qu'on (ne) la met (pas)

Si l'on doit se pencher dorénavant sur la définition que les professeurs donnent au mot « punition », soulignons qu'il n'y a pas ici de grande différence entre les différents acteurs : la définition juridique et institutionnelle semble prendre le pas sur les représentations individuelles, conscientes ou pré-conscientes. Seule M^{me} L. s'éloigne de cette définition⁵³. Alors que l'on abordait la question de l'appel aux parents, elle répondit :

Oui, c'est de la punition. On voit le changement de comportement après. Après, c'est pas forcément suffisant pour certains, mais c'est déjà quelque chose. C'est pas forcément une punition, c'est plus... Je rappelle le comportement... C'est pas comme ça que j'ai envie qu'ils voient ça eux, moi, j'ai envie qu'ils comprennent mon objectif, et mon objectif c'est qu'ils se comportent normalement etc., mais

⁵¹ Prairat E., *La sanction en éducation*, Paris, PUF, 2011, p. 68.

⁵² *Idem.*, p. 70.

⁵³

eux le voient comme une punition. Enfin bon on s'en fiche, de toute façon l'important c'est que oui, c'est une réponse, quoi.

Mais quand je lui demande si elle punit et si elle se retrouve dans l'image du « punisseur », elle répond immédiatement par la négative en disant ne pas passer beaucoup de temps en gestion de classe et réagir « quand c'est trop le bazar », en regrettant souvent de ne pas être intervenue plus tôt.

M. S. non plus ne punit pas et dit pouvoir compter le nombre d'heures de colle posées au cours de sa carrière (18 ans) sur les doigts de la main, et raconte avec humour comment il n'a jamais exclu d'élève au cours de sa trajectoire professionnelle d'enseignant :

La seule fois que ça m'est arrivée, mais alors ça, j'étais à Paris⁵⁴, c'est pour te dire, je faisais des remplacements de TZR, et un certain élève qui avait pour habitude de s'enfermer dans un placard – il n'avait pas de limites visiblement – avait fortement perturbé le premier cours et j'avais demandé au délégué d'aller chercher la CPE pour qu'il puisse sortir, et il était revenu en me disant que la CPE, dans l'établissement en question, nous refusait, heuuu, parce que j'avais qu'à le garder. C'était la seule fois où j'ai tenté d'exclure un élève et ça a pas marché ! Et puis bon, je l'ai jamais refait.

Pour M. M., la seule punition qu'il considère comme telle, c'est de faire faire le travail qui n'a pas été fait par les élèves concernés. Nous développerons plus loin les raisons pour lesquelles le recours aux punitions est refusé ou considéré avec beaucoup de précautions par cet enseignant. La menace de la punition pèse par contre assez lourd :

Le seul truc que je continue à faire, que j'ai mis en place en arrivant dans le lycée, comme une rumeur sur moi, je leur dis en début d'année : je mets pas de punition, mais un élève qui me dérange, il prend la porte, il quitte le cours. Moi je fais mon boulot, et eux doivent le faire aussi, et sinon, ils sortent. La punition extrême, c'est ce que je leur dis : « je vous prive de moi », dit comme ça, c'est rigolo, ça dédramatise un peu le truc, ça leur dit aussi qu'ils ont la chance d'avoir, pas moi, parce que ce serait un peu égocentrique, mais la chance d'avoir des cours alors que des enfants n'ont pas cours, et le fait de faire n'importe quoi, c'est s'en priver, et ils doivent assumer à fond.

Rien que de dire ça, de menacer une ou deux fois de prendre la porte, ça fonctionne avec moi car ça fait quelques années que je suis dans l'établissement. J'ai la réputation de jeter les stabilos par la fenêtre si on colorie les cartes avec. Ce que je n'ai jamais fait, mais ils sont persuadés que je suis psychorigide sur les cartes, et ils ont pas tort, mais pas au point de jeter des stabilos (rires).

Dans l'art du moins punir, on retrouve en effet chez nos professeurs deux éléments qui semblent être relativement efficaces, l'effet réputation et l'exercice pertinent de la menace. L'effet-réputation présumé des enseignants correspond à cette pré-connaissance qu'ont les élèves avant même la rentrée d'un enseignant, pré-connaissance incluant un ensemble de représentations de ce que serait le comportement de l'enseignant si un élève venait à adopter une attitude déviante, assurant aux professeurs concernés une économie de moyens à mettre en œuvre pour asseoir leur autorité (« avec l'ancienneté, c'est plus facile »). Un autre élément, c'est celui des menaces. M^{me} L.

⁵⁴ En tout début de carrière, donc, à la fin des années 90.

menace beaucoup les élèves, avec des effets variables, car elles demandent un savant dosage pour éviter d'être contre-productives : « Par les menaces, tu arrives à conserver la classe plus ou moins dans l'objectif de travailler. Attention, faut pas trop leur mettre la pression, sinon ça tue la classe. Ils sont énormément en stress ces pauvres gamins. »

Représentations de la punition : utilité, fonction, caractère éducatif

La punition est considérée différemment en fonction du style d'enseignement. Son rapport direct à la loi, le marquage d'une limite à ne pas transgresser n'apparaît clairement que chez le professeur formaliste. La punition est là pour manifester l'ordre scolaire et ses normes par la mise en application de la sanction.

Deux enseignants font valoir l'exemplarité nécessaire dans l'acte de punir. Le professeur formaliste fait de l'apprenant puni l'exemple, devant ainsi servir à dissuader les potentiels déviants. Chez l'autre enseignant, pragmatique, l'exemplarité n'est pas celle de l'apprenant mais celle du professeur. C'est l'enseignant qui se doit de montrer l'exemple, et cette exemplarité intervient comme vecteur de sens pour la sanction :

J'ai un peu l'impression que ça a du sens comme ça a du sens de faire marcher les animaux avec la carotte et le bâton. Même si des fois faut y aller frontalement pour faire avancer les choses. Parce qu'ils cherchent les limites et que si tu les poses pas, ça va pas aller, mais j'y crois pas à la sanction – enfin, à la punition. J'y crois pas, parce que... Enfin si, une punition qui serait expliquée, mais une punition posée comme ça, je trouve que ça ne sert à rien, ça ne fait que créer des tensions entre l'élève et l'enseignant, et ça charge le cartable des futurs parents. C'est-à-dire qu'un élève avec qui ça s'est mal passé à l'école, quand il deviendra parent, il va renvoyer une image négative de l'école, à mon avis, à ses enfants. J'ai l'impression que c'est un cercle vicieux. Nous avons un devoir d'exemplarité. Et en particulier là-dedans : on punit pas pour rien⁵⁵.

La question du sens de la sanction revient fréquemment chez les enseignants pragmatiques qui estiment que la punition doit être « individuelle », « constructive » et « expliquée »⁵⁶, que les élèves doivent pouvoir saisir le sens de la sanction et le lien entre le travail qui va leur être demandé et leur comportement déviant.

Le caractère « constructif » de la sanction a à voir avec la mise à distance des émotions et le refus de l'action spontanée (considérée comme probablement plus arbitraire) :

Si je dois poser une punition, faut que ça arrive comme le bout d'un processus qui est culminant et à partir de là, on va partir dans une nouvelle phase. Il faut que ça soit mis en scène. Que colère est mise en scène parce que on est arrivés à ça parce qu'il n'y avait pas d'autre solution. Si c'est pas fait comme ça, si c'est fait genre « les 10 de devant, je vous punis », ça n'a pas de sens, les élèves comprennent pas, ils vont prendre ça comme « il a eu une saute d'humeur », « il a pas bien dormi hier », des choses comme ça, et « c'est pour ça qu'il pose des punitions »⁵⁷.

⁵⁵ Extrait de l'entretien de M. M.

⁵⁶ Les termes en question revenaient avec chaque professeur pragmatique.

⁵⁷ Extrait de l'entretien de M. M.

L'autre enseignant pragmatique tient un discours relativement proche sur ce point :

Quand je suis pas contente après eux, c'est pas des punitions qui fonctionnent. Les punitions qui fonctionnent c'est celles que t'as réfléchi. Au calme. Ou que t'as décidé avec eux, à la fin du cours. C'est des punitions que tu vas penser à faire parce qu'elles sont constructives. Alors que les punitions « tu m'as embêtée, alors attention », ça ne marche pas⁵⁸.

L'objectif étant pour tous les professeurs de remettre les élèves au travail et de favoriser un climat d'apprentissage optimal (« On a tous le même objectif : que les élèves puissent travailler dans de bonnes conditions »⁵⁹). Dans ce cadre, la punition est toujours pensée comme étant une solution parmi d'autres (ce que nous avons vu tout au long de ce mémoire, puisque tous les professeurs interrogés pensent la gestion de classe en tant qu'elle contient un ensemble de modes d'action qui permettent de moins punir ou de ne pas punir), et une solution qui rencontre des limites (soit qu'elle est inutile, soit qu'elle est contre-productive). Ainsi, le dernier élément que nous tenons à partager, c'est l'idée que punir nécessite d'avoir une qualité, et cette qualité peut être décrite comme le sens du « discernement »⁶⁰ : la punition ne peut et ne doit être mise que si elle permet de « faire avancer la situation ». Il faut donc en user avec prudence, en prenant garde aux circonstances atténuantes ou aggravantes qui peuvent alléger ou alourdir le verdict, savoir différencier problématique sociale et fainéantise, refus de travailler et blocage psychologique, etc.

Bref, l'usage de la punition nécessite le recours à un art du dicible et du visible, emprunté aux savoirs tels que la sociologie ou la psychologie immédiate des acteurs, réappropriés en compétence professionnelle pour les enseignants : « Mes convictions c'est qu'il ne faut pas qu'elle [la punition] soit systématique auquel cas trop de punitions tue la punition. C'est des choses qui sont complètement évidentes. En la matière, il n'y a pas de règle générale, il faut faire preuve de discernement à chaque fois »⁶¹. En ce sens, M. S. consulte parfois les dossiers scolaires des élèves pour avoir plus d'éléments afin d'exercer un jugement plus informé, notamment avant les réunions avec les parents. Pour aller dans le sens de la parcimonie de la punition et pour en garantir l'effet, M. M. utilise une métaphore assez parlante : « Du coup aussi, ce que je dis, quand j'ai des stagiaires : une épée qui frappe trop souvent s'émousse. On met une punition, on en met une, mais une bonne. À un élève, parce que c'est celui-là qui a le plus dérogé ». Ce sens de l'économie dans la mise en place de sanctions est ce qui va garantir leur efficacité dans le temps, et par conséquent, ce qui fait une « bonne » punition, ce sera sa rareté relative.

⁵⁸ Extrait de l'entretien de M^{me} L.

⁵⁹ Extrait de l'entretien de M^{me} L.

⁶⁰ Qualificatif utilisé par M. S.

⁶¹ Extrait de l'entretien de M. S.

Limites et doutes sur la punition

Quelques extraits d'entretien déjà présentés insistaient sur des problèmes relatifs à la punition : l'absence de sens et d'explication quand on pose une punition (pour les enseignants pragmatiques), la punition donnée sous le coup de la colère, l'instauration d'un climat délétère fait de rapports de forces et de tensions permanentes difficiles à vivre tant pour les élèves que pour les professeurs, les dommages à long-terme sur des élèves qui deviendront parents et transmettront à leurs enfants leurs représentations dégradées de l'espace scolaire, etc. Il y a des règles de principe, qui ne sont jamais explicitées (pour cause de « bon sens » ou « d'évidences », et ici, le fait d'être formaliste ou pragmatique ne change rien à cette naturalisation des mœurs scolaires), et il y a les règles pratiques issues des expériences des acteurs concernés.

Arrivé au bout du processus disciplinaire avec les élèves, pour M. S. et M^{me} L., la punition ne sert à rien. Parfois, il faut savoir renoncer à punir, que ce soit parce que les élèves perturbateurs (ou non au travail) sont des « cas trop lourds »⁶² ou que ce soit parce que quand « la classe entière part en vrille »⁶³, il est parfois plus pertinent de renoncer. Mais ce renoncement ne prend pas les mêmes formes.

Pour M^{me} L., il est souvent plus intéressant et plus productif d'accompagner le mouvement que d'essayer de ramener de l'ordre :

Y'a des limites [à la sanction], quoi ! Moi je sais que dans ces heures-là, les meilleures heures que j'ai passées c'est quand j'allais pas contre mes élèves, quand je rigolais avec eux, et là, oui, on arrivait quand même à bosser, c'est sûr que c'est moins constructif que d'autres heures, mais quand tu sens que la classe n'est pas à travailler - pour des raisons, je ne sais pas lesquelles - , eh ben on arrive quand même à travailler quand on est avec eux. Y'a des fois où je suis moi-même très fatiguée et on arrive à bout de nerfs les uns et les autres et du coup, c'est très détendu (rires).

Dans le cas de M. S., c'est l'inverse : il faut obtenir le minimum, sur lequel on ne peut transiger, c'est-à-dire le silence, et renoncer à faire progresser les élèves les plus réfractaires à l'institution, non pour les abandonner en tant que mesure de dépit, mais au contraire pour réussir à sauver au moins les élèves qui acceptent de rester dans un processus d'apprentissages.

Enfin, chez M. M., recopier le règlement intérieur ne présente aucun intérêt, mais les exercices à faire en vie scolaire ou à la maison n'ont jamais provoqué chez lui « le sentiment que c'était ça qui dégageait des choses ».

⁶² C'est un événement présenté par M. S., une des rares occasions où il décida de ne pas punir car les circonstances rendaient la punition totalement inutile sinon-contre-productive.

⁶³ Il s'agit ici des expériences de M^{me} L.

La visée pédagogique ou éducative de la punition ne surgit pas facilement en entretien, et même quand la question est posée, les enquêtés ont du mal à expliciter leur position :

Pour l'un, ce sera l'apprentissage des règles de vie et la normalité scolaire, pour les autres, ce sera l'acceptation de la punition comme élément expliqué, comme mise en récit du dicible, du faisable et de ce qui ne relève ni de l'un ni de l'autre. Comme cela fut souligné dans un article récent, « l'hypothèse de *sanctions éducatives* [...] s'efface en effet devant les réponses *pratiques* et les contraintes organisationnelles »⁶⁴.

Les acteurs répondraient donc avant tout par sens pratique et en fonction des contraintes qui pèsent sur leurs marges de manœuvre.

⁶⁴ Garcia Alain, « Des retenues au collège : pour qui et pourquoi ? », *Déviance et Société*, n° 37, 2013/2, pp. 155-179.

Conclusion

J'ai donc pu constater au gré des entretiens et des conversations plus informelles avec mes collègues que le thème de la punition suscitait des réflexions presque radicalement opposées dans la configuration choisie au sein du régime disciplinaire scolaire. Pour ne pas alourdir trop brutalement le propos, la différence majeure entre les formalistes et les pragmatiques, vu à partir de notre échantillon extrêmement restreint, c'est une configuration d'assujettissement⁶⁵ radicalement différente, et donc des conceptions de l'homme ou de la femme, du travailleur et du citoyen très différentes et souvent irréconciliables. Là où l'ordre prédomine et n'est jamais questionné, chez les formalistes, l'obéissance est première et c'est la conformité passive aux normes qui produit le sujet-adulte. L'idée d'un mode de subjectivation qui passerait par l'écart ou la déviation semble impensable. Au contraire, chez les pragmatiques, un sujet se construit dans la confrontation ou dans l'échange, à travers les relations qui se tissent avec les éducateurs et où les apprenants sont « mis en situation ». On pourrait éventuellement faire un détour par la psychologie pour expliquer la différence en terme de locus de contrôle : chez les formalistes, celui-ci ne peut être qu'externe, chez les pragmatiques, la possibilité d'un développement d'un locus de contrôle interne est favorisé. En quelque sorte, c'est aussi l'apprentissage de l'autonomie, *i.e.*, l'apprentissage pour les élèves de normes qu'ils acceptent de se fixer à eux-mêmes, de règles auxquelles eux-mêmes décident d'obéir qui est promu. Pour résumer, on pourrait affirmer que la première forme d'assujettissement propose surtout de contenir les élèves quand la seconde propose surtout de les canaliser.

Il n'est pas toujours très clair si la finalité est de pouvoir travailler ou faire travailler les élèves ou si la question de leur réintégration dans un collectif « fonctionnel » prime sur l'impératif « travailliste ». Il a été particulièrement intéressant pour moi de découvrir que certains enseignants pouvaient développer un rapport presque entièrement naturalisé à l'ordre scolaire. Cela nécessite de poser la question de l'évidence. C'est totalement contre-intuitif pour moi de considérer que les choses « vont de soi ». Et comme l'entretien l'a montré, le danger de la naturalisation, c'est de ne pas être en mesure de pouvoir justifier les règles que l'on fixe et la méthode que l'on se donne pour arriver à ses objectifs, pédagogiques, disciplinaires ou autres.

Finalement, en reprenant les cités de justification de L. Boltanski et L. Thévenot, la grille de lecture n'apparaissait pas pertinente ici : La cité domestique s'adapte bien aux exigences

⁶⁵ Au sens foucauldien du terme, où le pouvoir est productif, incitatif, et où l'assujettissement en tant que soumission à la loi est aussi un assujettissement qui produit un certain type de sujet pensant et agissant.

comportementales quand la cité industrielle s'adapte mieux aux exigences en termes d'apprentissages, et cela, quel que soit le style d'enseignement privilégié.

De plus, ces entretiens m'auront fourni l'occasion de découvrir des méthodes, des techniques, des stratégies et des dispositifs pour mieux gérer la classe. Jamais je n'aurais pensé à appeler les parents, par exemple, et si on me l'avait proposé, il n'est pas sûr que j'aurais eu la grande idée de faire preuve de tact ou de précautions diverses pour éviter d'ajouter aux violences scolaires les violences familiales.

La grande variété des acteurs mobilisables en cas de problème de gestion de classe ou avec certains élèves en particulier aura aussi été un atout supplémentaire grâce aux discussions avec les collègues sur leurs pratiques dans d'autres établissements. D'ailleurs, M. M. soulignait à quel point il était dommage que cette possibilité de converser librement et d'échanger sur nos pratiques (pas exactement ce qu'était notre entretien, qui respectait les règles de la méthode compréhensive) lui manquait pour mieux réfléchir à sa pratique, pour trouver aussi de nouveaux outils, de nouvelles manières de faire et pour créer aussi des dynamiques d'équipe dans les situations difficiles.

Le doute hyperbolique qui m'a habité toute l'année a surtout été un facteur d'instabilité de ma pratique. J'ai testé et testé des dispositifs, les abandonnant sans les fixer pour en trouver de nouveaux, sans prendre le temps de les voir bien appliqués à mes classes, sans pouvoir en tirer non plus des leçons en termes d'efficacité pédagogique.

Il aura aussi été intéressant de constater qu'il n'y a apparemment pas plus de punitions posées par les professeurs pragmatiques que par les professeurs formalistes, ce qui conforte mon identité auto-assignée en tant qu'enseignant et qui me rassure quant à mon avenir dans ce métier.

Enfin, je pense que ces recherches m'auront réconcilié avec la ritualité scolaire, me conduisant à réfléchir dorénavant sur les violences éducatives plus généralement et sur les manières d'y remédier.

Bibliographie

Ouvrages :

- Beaud S., Weber F., *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La découverte, 3^e ed., 2010.
- Boltanski L., Thévenot L., *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.
- Butler J., *Le récit de soi*, Paris, PUF, 2007
- Defrance B., *Sanctions et discipline à l'école*, Paris, La Découverte, 5^e ed., 2003.
- Foucault M., *Surveiller et Punir*, Paris, Gallimard, 1975.
- Kaufmann J-C., *L'entretien compréhensif : l'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin, 2011.
- Meirieu P., *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1991.
- Paltrinieri L., *La sanction éducative – une recherche-action*, Paris, Pétra, 2012
- Prairat E., *Sanction et socialisation : idées, résultats et problèmes*, Paris, PUF, 2002.
- Prairat E., *Eduquer et punir : généalogie du discours psychologique*, Nancy, PUN, 1994.
- Prairat E., *La sanction en éducation*, Paris, PUF, 5^e ed., 2011.
- Strauss A., *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*, L'Harmattan, Paris, 1992
- Weber M., *Le savant et le politique*, Paris, Plon, 1959

Articles :

- Barthe Y. *et al.*, « Sociologie pragmatique : mode d'emploi », *Politix*, 2013/3, n° 103, pp. 175-204.
- Crahay M., Wanlin P., Issaieva E., Laduron I., « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue française de pédagogie*, N° 172, 2010, pp. 85-129.
- Garcia A., « Des retenues au collège : pour qui et pourquoi ? », *Déviance et Société*, n° 37, 2013/2, pp. 155-179.
- Geay B. *et al.*, « La remise en ordre symbolique de l'institution : Les conseils de discipline dans l'enseignement secondaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2009/3, n° 178, pp. 62-79.
- Grimault-Leprince A., « La gestion de la classe par les enseignants de collège. Formalisme versus pragmatisme », *Carrefours de l'éducation*, 2011/1, n° 31, pp. 217-235.
- Grimault-Leprince A., « Quand les enseignants de collèges sanctionnent : entre réglementation, enjeux professionnels et contraintes locales », *Sociologies pratiques*, 2012/2, n° 25, pp. 47-59.
- Grimault-Leprince A. et Merle P., « Les sanctions au collège » Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation, *Revue française de sociologie*, 2008/2 Vol. 49, p. 231-267.
- Nordmann J-F., « Formation à l'autorité : l'« assujettissement » scolaire, une visée impensée ? », *Recherche et formation*, 2013/1, n°72, pp. 121-130.

- Prairat E, « L'école face à la sanction : punitions scolaires et sanctions disciplinaires », *Informations sociales*, 2005/7, n° 127, pp. 86-96.
- Rongé J-L., « De la violence des textes à la violence institutionnelle », *Journal du droit des jeunes*, 2006/5, n° 255, pp. 34-38.

Annexe

Grille d'entretien

Q1. Présentation courte, établissements fréquentés, collèges, lycée, supérieur... ZEP/REP ou pas ?

Q2. Différence de posture professionnelle dans ces contextes différents ?

Q3. « prise en main » de la classe en début d'année ? sur une heure de cours ? changements en cours d'année ?

Q4. Quels sont les comportements considérés comme inacceptables par l'enseignant ? Pourquoi ? Gestion des désordres, chahuts, désintérets, absence de travail, bavardages, etc. ?

Q5. Usage de la punition ? Quand ? Pourquoi ? Conditions d'efficacité ? [ce qui présuppose que l'objectif de la punition est d'être efficace dans une situation donnée]. Abus ?

Q6. Comment vivez-vous les situations inacceptables ? Ressenti émotionnel (Colère, tristesse, déception...). Et questions relatives au cadre émotionnel et comportemental dans lequel se déroule la mise en place de punition... (en fonction des entretiens, cette question peut arriver plus tôt)

Q7. Si l'enseignant n'a pas précisé : questions sur le dispositif concret de la mise en place de la punition (à la fin de l'heure en seul à seul, avec explications, etc. ; en public avec menaces, etc.), question relative à la proportionnalité de la peine et question relative à l'équité/justice de la punition.

Q8. Aspect « pédagogique » ou « éducatif » de sanction ? (cf. la question des normes juridiques à respecter, et tentative de repérer définitions de « pédagogie » et « éducation »)

Q9. Conditions pour rendre une punition improductive ou contre-productive ? (ce qui présuppose un objectif de productivité derrière la punition)

Q10. Autres pratiques de gestion de classe pour éviter punitions ? A bien séparer de l'autre partie de la question : Au cours de votre carrière, vous est-il arrivé de : Humiliations ? Violences ?

Q11. Rôle des autres acteurs dans punition ? Coopération avec CPE, direction, équipe enseignante, parents ?

- Deux élèves : « Rhâ Monsieur, on vous a cherché toute la journée, y'a Madame X qui nous a dit que vous écriviez vos mémoires ».
-
- M^{me} X : « Elles m'ont même demandé, l'air paniqué : "Mais Madame, c'est pas quand on va mourir ça ???" ».
-
- Moi : « En conséquence de quoi, je retourne écrire mon testament, hein. »