



HAL
open science

Les violences éducatives ordinaires dans l'animation périscolaire : une habitude exceptionnelle ? Pratiques et représentations des professionnelles de l'animation périscolaire en école maternelle

Léonie Marcoux

► To cite this version:

Léonie Marcoux. Les violences éducatives ordinaires dans l'animation périscolaire : une habitude exceptionnelle ? Pratiques et représentations des professionnelles de l'animation périscolaire en école maternelle. Science politique. 2025. <dumas-05538805>

HAL Id: dumas-05538805

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-05538805v1>

Submitted on 5 Mar 2026

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

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



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

Léonie MARCOUX

**Les violences éducatives ordinaires dans l'animation
périscolaire : une habitude exceptionnelle ?**

Pratiques et représentations des professionnelles de l'animation
périscolaire en école maternelle

Année 2024-2025

Parcours de 5^e année : « Villes, Territoires et Solidarités »

Sous la direction de Jeanne Bouyat

Introduction	8
Revue de littérature	9
I. Vers une reconnaissance des violences éducatives ordinaires ?	10
a) Un intérêt croissant de la société et une actualité politique révélatrice	10
b) Des scandales révélateurs des violences institutionnelles en petite enfance	10
c) La politique et les violences éducatives : l'affaire Bétharram	11
d) Tensions contemporaines : entre éducation bienveillante et retour à l'autorité	13
II. Cadres théoriques pour penser la violence	13
a) Définir la violence : une catégorie floue mais opérante	13
b) La domination des adultes sur les enfants : une norme très peu questionnée	16
III. Socio-histoire de la violence éducative	17
IV. Les violences éducatives ordinaires : comprendre un phénomène diffus	18
a. Le continuum des violences éducatives	18
b. Les justifications et zones grises	20
V. Les VEO en contexte professionnel	21
a) Une violence difficile à nommer et à définir	21
b) La légitimation institutionnelle de la violence	22
c) L'analyse sociologique des professions : entre normes et ajustements	22
d) Facteurs institutionnels et professionnels déterminants	23
e) Injonction à la bienveillance	23
f) Régulations, signalements, tabou et culture professionnelle	25
CHAPITRE 1 : PHOTOGRAPHIE DU TERRAIN ET DÉMARCHE SCIENTIFIQUE	28
I. Panorama des professionnelles de l'animation périscolaire	28
a) L'animation périscolaire : un champ nouveau	28
b) Typologie des professionnelles	28
1) Les animateurs et animatrices : précarité et instabilité	28
2) Les ATSEM : une profession historique écartelée entre reconnaissance fragile et double autorité	30
3) Les cadres intermédiaires du périscolaire : une hiérarchie de proximité	32
4) La directrice : une ambition éducative éloignée du terrain	32
c) Quelques visages du travail éducatif : portraits des enquêtées	34
1) Chaïma, une animatrice "en attente"	34
2) Martine, une ATSEM leader aux pratiques violentes	36
3) Chantal, une directrice périscolaire adjointe sans formation	38
4) Nadia, directrice périscolaire	39
5) Elodie, directrice	39
II. Le périscolaire maternelle comme espace d'enquête : choix méthodologiques	40
a) Les temps d'observation du périscolaire en maternelle	41
1) Un espace de vulnérabilité peu observé	41
2) L'accès au terrain	42
3) Une recherche d'objectivation des pratiques	42
b) Les entretiens semi-directifs: démarche d'exploration des pratiques et des normes	42
1) Des grilles d'entretien différenciées pour les agentes de terrain	43

2) Un entretien différent avec la directrice	45
c) Observer l'inobservable : résistances autour de la recherche sur les violences éducatives	45
1) Une défiance initiale renforcée par un malentendu organisationnel	46
2) Un travail de clarification et de légitimation de la recherche	46
3) Entre dimension politique et tabou des violences : réflexivité	47
CHAPITRE 2 : L'OMNIPRÉSENCE DES VIOLENCES : CARACTÉRISATION ET	
TYPOLOGIE	49
I. Les violences physiques	49
a) "Frapper c'est mal" : une ligne rouge consensuelle en apparence, ambivalente en pratique	49
1) Une condamnation unanime	50
2) Une absence (réelle) de coups portés ?	51
3) "Frapper", un interdit consensuel aux contours flous	52
b) Une violence hors cadre, difficile à nommer	53
1) Violenter sans frapper	54
2) Le flou des mots : quand la violence est difficile à décrire	54
c) Les violences physiques invisibles : une pédagogie implicite du geste ancrée dans les pratiques quotidiennes	56
1) La routinisation des contraintes physiques	56
2) La domination et l'intimidation physique	57
II. Les violences verbales	58
a) Les cris : une violence verbale normalisée et peu interrogée	59
1) Les hurlements : le seuil dépassé de la violence verbale ?	59
2) Une violence quotidienne, banalisée dans les pratiques et les discours	60
3) Une violence considérée comme moindre	61
4) Une pratique parfois remise en cause	62
b) Les injonctions permanentes : réprimander sans expliquer	63
1) L'injonction comme outil éducatif	64
2) L'urgence et la précipitation érigées en norme	64
3) L'injonction dévalorisante et menaçante	65
III. Les violences psychologiques	66
a) Les menaces : un outil de contrôle	66
1) La menace explicite : faire peur comme stratégie éducative assumée	66
2) Menacer sans agir : un levier d'autorité sorti du champ de la violence	67
b) Les humiliations : violences répétées et publiques	68
CHAPITRE 3 : ANALYSE DE LA PERSISTANCE DES VIOLENCES : CONTEXTES ET	
JUSTIFICATIONS	72
I. Les contraintes des professionnelles : quand les conditions de travail sont propices aux violences	72
a) Des contraintes organisationnelles et institutionnelles	73
1) Instabilité des équipes et manque de personnel	73
2) L'absence de temps de coordination	74
b) Un environnement éprouvant, accentué par des contraintes relationnelles et éducatives	75
1) Une fatigabilité accrue liée au bruit et au nombre	75
2) L'intégration du handicap : des difficultés liées au manque de ressources	76
3) Le relationnel avec les parents d'élèves	77

II. Les normes et représentations constitutives du cadre éducatif : terreau possible des violences	78
a) Les enjeux de l'action coercitive des professionnelles : les normes comportementales attendues	78
1. La régulation du bruit : un enjeu central des pratiques observées	79
2. La prohibition catégorique des violences entre enfants	80
3. La discipline comme outil de normalisation des corps	82
4. Le respect : vertu cardinale mais floue	83
b) Représentations de l'enfant : quand la méfiance façonne l'imaginaire collectif	84
1) Caprices et provocations : quand les émotions des enfants deviennent suspectes	85
2) Fatalisme éducatif et catégorisation des enfants : quand l'impuissance se transforme en abandon	87
3) L'enfant : idéalement sage, naturellement perturbateur ?	88
CHAPITRE 4 : LA RECONNAISSANCE ET LA JUSTIFICATION DES VIOLENCES : ENTRE IMPENSÉ ET MINIMISATION	91
I. Reconnaître les violences	91
a) La reconnaissance par les professionnelles de terrain	92
1) Reconnaître la violence structurelle : une parole rare	92
2) L'invisibilisation : quand la violence n'existe pas	93
3) Quand la violence se passe chez les autres	94
4) Vers une nouvelle génération plus bienveillante et sans tabou ?	95
b) La reconnaissance des violences éducatives ordinaires par la directrice : une indignation intériorisée dans une parole institutionnelle prudente	96
II. Des justifications qui empêchent de penser la violence	98
a) Les justifications de terrain	98
1) Le renvoi fréquent à une explication individuelle : ancienneté, fatigue, caractère	98
2) L'affection comme gage de non-violence ? Une dissonance entre amour des enfants et pratiques éducatives violentes	99
3) Les stratégies d'atténuation : de l'état de nécessité au relativisme	101
b) L'analyse de la directrice : une dilution de la responsabilité sur ses subordonnées	103
1) Les animateurs comme maillon fragile	103
2) Les ATSEM : un manque de formation et d'accompagnement quotidien	104
3) Des chaînes de remontée de la hiérarchie de proximité parfois inopérantes	105
CHAPITRE 5 : APRÈS LA VIOLENCE : DES FORMES PLURIELLES DE RÉACTIONS CHEZ LES PROFESSIONNELLES	106
I. Face à la violence: des réponses limitées sur le moment	107
a) Régulations entre pairs : ajustements discrets et confrontations ponctuelles	107
1) L'intervention auprès des collègues : une réaction rare et euphémisée	107
2) Les stratégies alternatives pour protéger les enfants	109
3) Les dynamiques collectives : discussions et partages informels	111
b) La non-intervention : entre impossibilité perçue et normalisation	112
1) Se décharger de la responsabilité	112
2) Fermer les yeux et se taire	113
II. Les réponses institutionnelles	114
a) Interventions de la hiérarchie intermédiaire et signalements de terrains	114

1) Des interventions promptes selon les encadrants de proximité	114
2) Les signalements du terrain : une procédure formalisée minoritaire	115
b) La position et les réponses de la direction	116
1) Une écoute revendiquée des interpellations du terrain	116
2) Des réactions différenciées : entre sanction et accompagnement correctif	118
3) Le traitement insuffisant des causes : le solutionnisme comme masque de l'impuissance face aux violences	119
III. Les facteurs favorisant l'inaction face aux violences	120
a) Les coûts élevés des signalements	120
1) Les freins relationnels : les coûts du conflit ouvert entre collègues	120
2) Les freins collectifs : entre méfiance et autocensure	121
3) Les freins statutaires : poids de la position professionnelle et craintes pour son avenir professionnel	122
b) La désillusion des agents quant à leur institution	125
1) La rationalisation de l'inaction : entre inefficacité perçue et absence de réponse institutionnelle visible	125
2) L'ambiguïté institutionnelle autour du signalement : une demande affirmée, découragée dans les faits	126
Conclusion	130
Bibliographie	133
Annexes	138

Introduction

Les temps périscolaires, souvent relégués au second plan derrière l'école et ses missions pédagogiques, constituent pourtant des espaces éducatifs à part entière. Le rôle des professionnelles de l'animation auprès des jeunes enfants est décisif mais encore peu étudié. Ces temps de repas, de récréation ou d'activités, censés favoriser détente, socialisation et bien-être, sont aussi le théâtre de tensions éducatives, où se jouent les rapports de pouvoir entre adultes et enfants, mais également entre différents corps professionnels.

C'est dans ce cadre que s'inscrivent les violences éducatives ordinaires, que l'on peut définir comme des pratiques coercitives, verbales ou physiques, socialement tolérées dans un but éducatif¹. Si les violences spectaculaires et exceptionnelles, non socialement tolérées, peuvent faire l'objet d'une attention médiatique et institutionnelle, les formes de violence plus diffuses, quotidiennes et ordinaires restent souvent invisibilisées. Elles échappent en partie aux cadres d'analyse institutionnels, parce qu'elles se confondent avec les routines de gestion du groupe, parce qu'elles sont euphémisées par le langage professionnel, parce qu'elles sont difficiles à signaler, ou encore parce que le rapport de domination des adultes envers les enfants est peu questionné.

L'objet de ce mémoire est d'analyser ces violences éducatives ordinaires dans le périscolaire en école maternelle, à travers une enquête qualitative articulant observations ethnographiques et entretiens avec des agentes de terrain² (ATSEM, animatrices, directions périscolaires) ainsi qu'avec des cadres intermédiaires et institutionnelles. Il s'agit de comprendre comment ces pratiques émergent, sont reproduites et sont justifiées dans les interactions quotidiennes, mais aussi comment elles sont pensées et traitées institutionnellement par l'administration municipale.

En interrogeant à la fois les pratiques observées, les discours recueillis portant sur ces pratiques, et les mécanismes institutionnels de régulation, ce travail vise d'abord à objectiver l'existence de violences éducatives ordinaires et à les caractériser. Il s'agira également d'éclairer les freins qui empêchent la reconnaissance de ces violences, en explorant les représentations, imaginaires et justifications des professionnelles, en analysant les contradictions entre discours et pratiques, et en questionnant les logiques institutionnelles à l'œuvre.

¹ Maurel, O. (2001). *La fessée: Questions sur la violence éducative*. La Plage.

² Dans ce mémoire, le genre féminin sera employé pour désigner les professionnelles interrogées. Ce choix s'appuie sur le fait que l'ensemble des personnes rencontrées étaient des femmes (voir page 37)

Revue de littérature

Les violences éducatives ordinaires désignent l'ensemble des pratiques éducatives violentes, qu'elles soient verbales, psychologiques ou physiques, qui, bien que socialement tolérées et perçues pendant longtemps comme des moyens légitimes d'éducation, peuvent avoir des conséquences profondes sur le développement de l'enfant³. Elles font l'objet d'une remise en question, notamment depuis la loi de 2019 qui les interdit explicitement en France dans le cadre de l'autorité parentale⁴.

Les institutions éducatives et les espaces de socialisation des enfants peuvent aussi être le théâtre de violences éducatives ordinaires, et en premier lieu l'école. Si la relation élève/enseignant est très documentée par la littérature académique, les rapports entre les autres professionnelles de l'éducation et enfants le sont bien plus rarement.

Le périscolaire, situé à l'articulation entre temps d'apprentissages scolaires et temps de loisirs, constitue une sphère de socialisation connexe à l'école, marquée par la multiplicité des figures éducatives (animatrices, ATSEM, AESH...). Les pratiques qui s'y déploient sont fortement influencées par les représentations professionnelles, les contraintes institutionnelles et les tensions organisationnelles. Dans cette perspective, analyser les violences éducatives ordinaires en contexte périscolaire revient à interroger non seulement les gestes et paroles du quotidien des personnels, mais aussi les logiques structurelles qui contribuent à leur reproduction et à leur invisibilisation et banalisation. Cette revue de littérature se propose de situer le phénomène des violences éducatives ordinaires dans une double dynamique : socio-historique d'une part, en retraçant les mutations du droit de correction et de la légitimité de la violence éducative; et sociologique d'autre part, en mettant en lumière les rapports de pouvoir, les normes institutionnelles et les tensions professionnelles qui façonnent les pratiques éducatives dans le champ du périscolaire en école maternelle.

³ Palmer, M., et al. (2022). Violences éducatives ordinaires et accompagnement à la parentalité : Enjeux actuels, dispositifs existants et perspectives. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 70(7), 380–389

⁴ France. (2024). *Code civil – Article 371-1* [L'autorité parentale]. Légifrance

I. Vers une reconnaissance des violences éducatives ordinaires ?

a) Un intérêt croissant de la société et une actualité politique révélatrice

En juillet 2019, la France a adopté une loi interdisant explicitement “les violences psychologiques et physiques” dans l’exercice de l’autorité parentale, inscrivant cette interdiction dans le Code civil⁵. Cette réforme a mis fin au séculaire droit de correction, qui autorisait les parents à recourir à la force pour éduquer leurs enfants. Cette loi (souvent présentée dans les discours médiatiques comme celle “interdisant la fessée”) marque un changement de paradigme majeur, en reconnaissant que toute forme de violence, même dans le cadre familial, est désormais incompatible avec les droits de l’enfant⁶.

Cette évolution législative s’inscrit dans un mouvement plus large, notamment sous l’impulsion d’organisations internationales telles que le Comité des droits de l’enfant de l’ONU, qui recommandait depuis plusieurs années aux États d’interdire explicitement les châtiments corporels⁷.

b) Des scandales révélateurs des violences institutionnelles en petite enfance

Les débats sur les violences éducatives ordinaires ne se limitent pas à la sphère familiale. Plusieurs affaires récentes ont mis en lumière des pratiques violentes dans des établissements accueillant de jeunes enfants, notamment dans des crèches. Ces révélations, relayées par les médias, font apparaître des violences verbales, physiques et psychologiques exercées par des professionnels, souvent expliquées par des conditions de travail difficiles.

Des enquêtes journalistiques à destination du grand public couvrent ces thématiques, et l’intérêt qui en découle témoigne d’une sensibilité plus importante quant aux violences. Le livre “Le prix du berceau” documente les effets de la privatisation des crèches sur les conditions d’accueil des jeunes enfants et met en évidence une forme de violence éducative

⁵ France. (2024). *Code civil – Article 371-1* [L’autorité parentale]. Légifrance

⁶ Capelier, F. (2022) Violences éducatives ordinaires. Dans : Dictionnaire du fouet et de la fessée. Corriger et punir [en ligne]. [S. l.] : Presses Universitaires de France, p. 719-723.

⁷ *ibid*

ordinaire structurée par des logiques économiques⁸. Le rationnement des ressources, la surcharge des établissements et la précarité des conditions de travail des personnels apparaissent comme des facteurs institutionnels qui peuvent favoriser des pratiques violentes, légitimées par des impératifs de rentabilité.

La justice sanctionne des professionnels ayant commis des actes jugés graves. En 2022, une ancienne directrice et une infirmière ont été condamnées à dix mois de prison avec sursis pour violences sur des enfants, comprenant privations de repas, humiliations et mise à l'isolement. Elles travaillaient pour une crèche privée, déjà impliquée dans une affaire de décès d'un enfant en 2022. Ces incidents soulèvent des questions sur le contrôle des crèches privées et la responsabilité de l'État dans la privatisation du secteur⁹, mais également d'un intérêt médiatique fort pour ces violences considérées scandaleuses.

Ces faits de maltraitance des jeunes enfants émergent comme un problème public, dans un processus classique de construction sociale où la médiatisation joue un rôle central en amenant la puissance publique à intervenir par la loi et par la justice.¹⁰

c) La politique et les violences éducatives : l'affaire Bétharram

L'affaire Bétharram, révélée à partir de 2023, incarne notamment un tournant dans la politisation plus forte des violences éducatives en France. Des centaines d'anciens élèves de l'institution Notre-Dame de Bétharram, internat privé sous contrat, ont déposé plainte pour violences physiques, psychologiques et sexuelles perpétrées par des religieux et surveillants entre les années 1950 et 2000. Ils dénoncent un climat de "régime de la terreur", avec des sévices corporels graves et des abus sexuels¹¹. L'instruction judiciaire ouverte en février 2024 a rapidement conduit à plus de 100 lettres-recours et une enquête approfondie, soulignant la gravité et l'ancienneté des faits¹².

⁸ Gastaldi, D., & Périsset, M. (2023). *Le prix du berceau : ce que la privatisation des crèches fait aux enfants*. Seuil.

⁹ Le Monde. (2024, 10 octobre). Crèches privées : comment expliquer les dérives ? Comprendre en trois minutes. *Le Monde*.

¹⁰ Neveu, É. (2015). *Sociologie des problèmes publics* (4e éd.). Armand Colin.

¹¹ Le Monde. Richardot, R. (2024, 12 mars). *À Notre-Dame de Bétharram, la parole d'anciens élèves dénonçant un « régime de la terreur » se libère*.

¹² Le Monde. Richardot, R. (2024, 23 avril). *Affaire de Notre-Dame de Bétharram : quarante-trois nouvelles plaintes déposées*.

Ce regain d'attention a incité la congrégation des Pères de Bétharram à reconnaître, en mars 2025, sa responsabilité dans des "abus massifs"¹³. Dans cet épisode s'est illustrée la pression exercée par les victimes et la société pour une reconnaissance réelle et matérielle des blessures infligées.

Un rapport, issu de la commission d'enquête parlementaire, rendu en juillet 2025 par les députés Violette Spillebout et Paul Vannier, met en lumière les dysfonctionnements structurels ayant permis la persistance de violences institutionnelles de longue durée, allant bien au-delà de cas isolés. Il souligne notamment un manque de contrôle effectif de l'État sur les établissements privés sous contrat, malgré leur financement public, favorisant un "sentiment d'impunité"¹⁴. Concernant Bétharram, les rapporteurs critiquent notamment un "défaut d'action" de François Bayrou, alors ministre de l'Éducation nationale de 1993 à 1997 et président du conseil général, qui aurait eu connaissance de ces violences, sans intervenir, ce qui aurait permis aux faits de se prolonger pendant des dizaines d'années¹⁵.

Au-delà de sa dimension judiciaire, l'affaire Bétharram révèle l'évolution du cadre normatif encadrant l'éducation et la place accordée à la violence dans les institutions. Ce que l'on qualifiait autrefois de discipline éducative est aujourd'hui dénoncé comme maltraitance. Mais cette redéfinition ne suit pas un cours linéaire ou nécessaire du progrès moral : elle est le fruit de luttes politiques, sociales et symboliques, souvent portées par les victimes elles-mêmes, face à des institutions qui ont historiquement nié, banalisé ou justifié la violence au nom d'une éducation basée sur l'autorité, la tradition ou la foi.

La reconnaissance progressive de ces violences ne traduit pas tant une prise de conscience collective irréversible qu'un moment de crise du monopole institutionnel de la définition du licite et de l'acceptable, dans un contexte où l'institution scolaire, longtemps incontestée, est de plus en plus interrogée, voire dé-légitimée. La réaction politique, avec la création d'une commission d'enquête parlementaire, intervient a posteriori, sur un mode réactif plus que préventif. Cela révèle les limites à la capacité de l'État à garantir la sécurité et l'intégrité des enfants, dans des contextes où le pouvoir éducatif se déploie avec peu de contre-pouvoirs.

¹³ Le Figaro avec AFP. (2025, 4 mars). *Affaire Bétharram : la congrégation admet sa « responsabilité » dans les abus massifs et annonce des mesures.*

¹⁴ Vie Publique. La Rédaction. (2025, 4 juillet). *Violences faites aux enfants en milieu scolaire : des dysfonctionnements structurels.*

¹⁵ LCP - Assemblée nationale. Dusseaulx, A.-C. (2025, 2 juillet). *Affaire Bétharram : le rapport de la commission d'enquête sur les violences dans les établissements scolaires pointe "un État défaillant".*

d) Tensions contemporaines : entre éducation bienveillante et retour à l'autorité

Dans le champ éducatif contemporain, les normes progressistes défendant la bienveillance et le respect de l'enfant coexistent avec des discours politiques valorisant une discipline restaurée. Le Service national universel (SNU) en est un exemple emblématique. Présenté comme un moyen de cultiver le sens collectif, la rigueur et l'engagement civique chez les jeunes, le SNU est aussi critiqué comme une forme de militarisation douce, voire un exécutant de politiques autoritaires dans l'ordre culturel et subjectif. Maud Simonet interroge ces dispositifs d'engagement comme des formes de "workfare civique", rappelant que l'engagement imposé au nom du bien public peut s'inscrire dans une logique de contrôle social subtil et d'instrumentalisation de la jeunesse¹⁶.

Dans cette perspective, le SNU s'apparente à une institution de soft disciplinaire, comme décrite par Foucault¹⁷, où le contrôle s'exerce non par la contrainte visible, mais par des dispositifs d'assujettissement doux, symboliquement puissants. Ces dispositifs perpétuent des hiérarchies générationnelles et sociales sous couvert d'un idéal de cohésion nationale.

Il ne convient pas de lire ces épisodes politiques et médiatiques comme des tournants décisif dans l'histoire des droits de l'enfant, il faut au contraire la situer dans une oscillation permanente entre mise en lumière et retour du refoulé. Les pratiques de violence éducative ne disparaissent pas : elles se recomposent, se rendent plus discrètes ou se redéployent sous d'autres formes, parfois sous couvert de discours sur l'ordre, la performance ou la sécurité. En cela, ces affaires ne révèlent pas seulement des abus passés : elles interrogent les logiques systémiques de production de la violence dans les institutions éducatives.

¹⁶ Simonet, M. (2017). La face civique du néolibéralisme : fondements politiques du travail gratuit. CNRS

¹⁷ Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*.

II. Cadres théoriques pour penser la violence

a) Définir la violence : une catégorie floue mais opérante

1) Définitions sociologiques de la violence

La limite entre correction éducative et violence éducative est historiquement, culturellement et socialement construite. Ce qui est perçu comme “normal” dans l’acte d’éduquer varie selon les époques, les milieux sociaux, les institutions et les contextes nationaux. En sociologie, la violence ne se réduit pas à sa seule dimension physique ou légale : elle renvoie à l’exercice d’un pouvoir qui porte atteinte à l’intégrité ou à la subjectivité d’un individu, souvent sans que cette atteinte ne soit reconnue comme telle par les acteurs eux-mêmes¹⁸.

Cette ambiguïté dans la définition repose aussi sur des normes sociales implicites. Ce que l’on tolère dans certaines familles ou institutions, par exemple, hausser le ton, isoler un enfant, le contraindre physiquement, est perçu ailleurs comme abusif ou dégradant. Cette relativité des normes est au cœur de la réflexion de Norbert Elias sur le processus de civilisation¹⁹ : les seuils de tolérance à la violence évoluent dans le temps, selon un contrôle social croissant des émotions et des comportements.

Toutefois, l’idée d’une trajectoire linéaire de pacification des mœurs est réfutée par Poutrin et Lusset, qui mettent en exergue dans leur ouvrage différentes périodes historiques et contextes dans lesquels l’usage de la violence varie²⁰. De l’Antiquité à nos jours, le recours à la violence n’a pas simplement diminué progressivement. Certaines pratiques au Moyen-Âge et à la Renaissance dans l’éducation peuvent être considérées plus violentes que certaines autres à l’Antiquité, dépendant de l’influence des religions, notamment. En ce sens, on ne peut affirmer que l’on tend systématiquement vers l’abolition des violences éducatives, les auteurs soulignant des possibles “retours en arrière”.

La violence symbolique²¹ constitue une forme de violence douce mais profondément ancrée dans les relations éducatives. Cette violence s’exerce par l’imposition et la naturalisation de normes qui légitiment la domination sociale et éducative, souvent acceptée par les dominés

¹⁸ Fassin, D. (2016). *Punir. Une passion contemporaine*. Paris : Seuil.

¹⁹ Elias, N. (1939/1973). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.

²⁰ Poutrin, I. et Lusset, É. (2022) . Introduction. Dictionnaire du fouet et de la fessée. Corriger et punir Corriger et punir.

²¹ Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.

eux-mêmes. L'école, en tant qu'institution, joue un rôle central dans la reproduction des rapports de pouvoir par la fabrique de "corps dociles"²². La micro-physique du pouvoir mise en œuvre dans les interactions éducatives contribue à une subjectivation où les élèves intériorisent les attentes et les normes imposées, renforçant ainsi les dynamiques de domination sans recours à la coercition physique manifeste. Cette analyse invite à dépasser une vision restrictive de la violence pour inclure ses formes plus subtiles et systémiques.

La violence, dans une approche situationnelle, n'est pas un acte isolé et ne se définit pas *a priori*. Sa définition dépend de nombreux facteurs, dont certains sont aggravants, et d'autres atténuants. Ainsi, un même acte perçu comme violent dans une situation ne le sera pas nécessairement dans une autre, dépendant des profils de chaque professionnel et des circonstances. Il convient donc d'interroger les violences dans un caractère systémique, pouvant être plus ou moins permises et influencées par l'institution²³.

En somme, la frontière entre éducation et violence n'est ni fixe ni universelle. Elle est continuellement redéfinie à l'intersection des dynamiques sociales, politiques, juridiques et culturelles. D'où l'importance, pour les sciences sociales, d'interroger ce qui devient acceptable ou inacceptable dans l'acte éducatif, et qui décide de ces seuils.

2) Violences dans d'autres institutions : effets de structure

Dans les institutions médico-sociales, la définition de la violence reste plurielle, incertaine et soumise à interprétation, tant elle oscille entre subjectivité, cadre normatif et contexte organisationnel. La violence ne se réduit pas à l'agression physique, elle inclut aussi les atteintes à la dignité, à l'intimité, ou le non-respect des droits et besoins fondamentaux des personnes accueillies. Les formes insidieuses de violences telles que celles psychologiques, sont d'autant plus difficiles à repérer qu'elles peuvent être banalisées dans les pratiques quotidiennes, sous couvert d'organisation ou de régulation collective²⁴.

²² Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

²³ Mennrath, F. (2019) Violences en institution, bienveillance en situation. FONTAINE, Presses universitaires de Grenoble. « Handicap, vieillissement, société »

²⁴ *ibid*

Les représentations de la violence varient fortement selon les acteurs, leur statut, et les contextes institutionnels. Alors que les violences exercées par les usagers sont fréquemment signalées, notamment lorsqu'elles sont physiques, celles perpétrées par les professionnels sont souvent euphémisées, rationalisées ou reléguées à des maladroites²⁵. La question de l'intention devient ici centrale pour savoir s'il faut une intention de nuire pour parler de violence. Selon Françoise Héritier, il y a violence dès lors qu'il y a effraction, atteinte à l'intégrité psychique ou physique, indépendamment du projet conscient de l'agresseur²⁶. Cette approche rejoint celle d'Yves Michaud, pour qui la violence réside dans le dépassement des normes sociales acceptées : elle est moins un acte en soi qu'un acte jugé inacceptable dans un contexte donné²⁷. Les normes étant historiquement et culturellement variables, la frontière entre contrainte légitime et violence inacceptable demeure mouvante, comme le montre également Julien Freund, qui distingue la répression punitive de la contrainte régulatrice²⁸.

b) La domination des adultes sur les enfants : une norme très peu questionnée

Didierjean-Jouveau s'inscrit dans le courant des approches critiques de l'éducation traditionnelle et milite en faveur d'une parentalité non-violente. Ses ouvrages interrogent les justifications culturelles, sociales et psychologiques des pratiques éducatives autoritaires²⁹. La violence éducative repose souvent sur des croyances naturalisées relatives à l'enfant, perçu comme irrationnel, capricieux ou immature, qui légitiment des pratiques de contrôle, de répression ou de conditionnement émotionnel. Ainsi, selon l'auteur, il existerait des formes de violences "bien intentionnées", souvent reproduites dans les milieux professionnels à travers des routines banales notamment à cause des freins culturels à l'adoption de méthodes respectueuses des besoins de l'enfant chez les professionnelles.

Certaines formes de violence éducative sont intériorisées et perçues comme naturelles, tant par les enfants que par les adultes. Cette violence agit sans coercition physique directe : elle s'inscrit dans des rapports de domination légitimés par l'ordre social, tels que ceux qui

²⁵ *ibid*

²⁶ Héritier, F. (2005). *De la violence II*. Paris : Éditions Odile Jacob.

²⁷ Michaud, Y. (1986). *La violence : essai sur l'homme violent*. Paris : Éditions Hachette.

²⁸ Freund, J. (1979). *Sociologie de la violence*. Paris : Presses Universitaires de France.

²⁹ Didierjean-Jouveau, C. (2006). *Pour une parentalité sans violence*. Jouvence.

régissent les relations entre adultes et enfants, professionnels et usagers, ou encore classes sociales différentes. Dans le champ éducatif, cette approche permet d'interroger les effets de la position subalterne des enfants dans l'espace institutionnel, ainsi que les normes professionnelles qui autorisent certaines pratiques punitives ou humiliantes au nom de l'efficacité éducative. Ainsi, les violences éducatives ordinaires sont le produit d'une configuration sociale dans laquelle le pouvoir éducatif s'exerce de manière diffuse, incorporée et peu remise en question.

III. Socio-histoire de la violence éducative

Le droit de correction est historiquement situé, la violence étant longtemps pensée comme une composante naturelle de l'autorité domestique. Au fil des siècles, la fessée, le fouet et plus largement les châtiments corporels s'inscrivent dans une logique de discipline du corps et de l'esprit, perçue comme légitime car ayant pour but l'éducation, la moralisation ou la rectification des comportements déviants. Ces pratiques correctives n'étaient considérées comme violentes qu'en cas d'excès manifestes par rapport aux normes sociales du moment, elles-mêmes instables et culturellement variables. Le droit de correction désignait ainsi une violence légitime, reconnue et acceptée, exercée par une autorité (parent, maître, supérieur) sur un individu subordonné (enfant, élève, épouse, domestique), souvent avec l'aval explicite ou tacite d'institutions comme l'Église ou l'État³⁰.

Cette normalisation de la violence éducative s'inscrit dans un ordre social fondé sur des hiérarchies rigides, où chaque individu a un rôle à jouer dans le maintien de la discipline générale. La sphère domestique (famille, école, couvent, atelier) est alors envisagée comme un microcosme de l'ordre politique. Dès l'Encyclopédie³¹, on observe une articulation entre le droit domestique de correction et le droit politique de coercition, l'un garantissant l'ordre privé, l'autre l'ordre public. Cette logique d'emboîtement est analysée plus tard par Michel Foucault, lorsqu'il met en lumière le continuum disciplinaire entre les institutions (famille, école, hôpital, prison), où la correction devient un outil d'intériorisation des normes³².

³⁰ Poutrin, I. et Luset, É. (2022). Introduction. Dans Poutrin, I. et Luset, É. (dir.), *Dictionnaire du fouet et de la fessée. Corriger et punir* (p. XI-XXVI). Presses Universitaires de France.

³¹ Diderot, D., & d'Alembert, J. le R. (1754). *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*.

³² Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*.

Cependant, la trajectoire historique du droit de correction n'est pas celle d'un progrès linéaire vers la fin de la violence, comme le supposait la thèse d'un adoucissement progressif des mœurs formulée par Norbert Elias³³. Elle est au contraire marquée par des résistances, des retours en arrière, et par une réinterprétation constante des seuils de tolérance à la contrainte. Au XIXe siècle, par exemple, la montée en puissance de l'État républicain a contribué à encadrer le pouvoir paternel, tout en s'appuyant sur lui pour moraliser les familles et discipliner les classes populaires jugées dangereuses³⁴. L'autorité paternelle, consolidée par le Code civil napoléonien de 1804, devient alors à la fois un outil d'ordre et un enjeu de surveillance. L'évolution du droit de correction ne découle pas uniquement d'une volonté de protection des enfants, mais aussi d'une volonté de contrôle social, où la famille est vue comme un lieu stratégique de régulation des comportements³⁵.

La mise en cause du droit de correction prend une nouvelle ampleur à partir des années 1980, avec l'émergence de la figure de l'enfant martyr et la diffusion internationale des droits de l'enfant, notamment via la Convention internationale de 1989³⁶. Celle-ci reconnaît à l'enfant une subjectivité juridique propre, incompatible avec la légitimation des châtiments corporels, désormais assimilés à des atteintes à l'intégrité. La loi française interdisant les "violences éducatives ordinaires" en 2019 s'inscrit dans ce tournant.

Ainsi, la socio-histoire du droit de correction révèle une mutation des formes de légitimité de la violence : ce qui était autrefois un devoir devient une faute, mais cette mutation n'est ni homogène, ni achevée. Elle s'articule aux transformations du droit, aux recompositions du pouvoir symbolique entre État, institutions et familles. La violence éducative, loin de disparaître, change de visage, se déplace, se rationalise, mais continue de poser des questions fondamentales sur les rapports d'autorité, les normes éducatives et la place des émotions dans la socialisation des enfants.

³³ Elias, N. (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.

³⁴ Donzelot, J. (1977). *La police des familles*. Paris : Éditions de Minuit.

³⁵ Ambroise-Rendu, A.-C. (2016). *Le Dictionnaire du fouet et de la fessée : Corriger et punir, chapitre Autorité paternelle (XIXème et XXème siècle)*.

³⁶ Capelier, F. (2016). *Le Dictionnaire du fouet et de la fessée : Corriger et punir, chapitre Convention internationale des droits de l'enfant (1989)*

IV. Les violences éducatives ordinaires : comprendre un phénomène diffus

a. Le continuum des violences éducatives

1) Débats autour de la définition des VEO

Le terme de “violences éducatives ordinaires” (VEO) a gagné en popularité et se retrouve de plus en plus repris dans la sphère médiatique mais également scientifique. Plusieurs auteurs de différents champs disciplinaires tentent de définir cette notion, qui ne recouvre pas toujours les mêmes acceptions et bornes.

Olivier Maurel est l'un des premiers auteurs francophones à avoir popularisé la notion de violences éducatives ordinaires (VEO), définies comme des pratiques coercitives, verbales ou physiques, socialement tolérées dans un but éducatif³⁷. Dans ses travaux, notamment “La fessée. Questions sur la violence éducative” (2001), il s'attache à démontrer que ces pratiques, bien qu'ancrées dans les traditions parentales et scolaires, relèvent d'une forme de violence psychique et symbolique dont les conséquences sur l'enfant sont largement documentées par la psychologie du développement. Sa posture militante s'inscrit dans une perspective normative de la non-violence éducative, en insistant sur le fait que la violence constitue un phénomène encore largement banalisé dans l'espace social.

Certains ouvrages réunissent plusieurs disciplines des sciences sociales pour interroger les violences en éducation. Les violences éducatives ordinaires sont définies comme des micro-violences, qui peuvent être comprises comme des attitudes banalisées, non conscientisées et sans contre-pouvoir. Elles se constituent en actes ou paroles réputés violents, justifiés dans un but éducatif envers un enfant³⁸.

Ces micro-violences, banalisées, souvent non consciemment perçues comme violentes, participent néanmoins à une forme d'oppression répétée et systémique. Ces “violences banales”, souvent invisibles et non sanctionnées, peuvent générer une souffrance réelle chez

³⁷ Maurel, O. (2001). *La fessée: Questions sur la violence éducative*. La Plage.

³⁸ Muller L. et Pérez J-M (2024) Comprendre les micro-violences en éducation. Un impensé de l'institution scolaire.

leurs victimes, notamment dans le cadre scolaire³⁹. Ces micro-violences sont marquées par leur répétition et leur caractère insidieux, ce qui les rend difficiles à identifier et à combattre. Elles s’inscrivent dans un continuum avec les violences plus visibles et sanctionnées, formant un spectre de violences éducatives dont l’effet cumulatif peut être dévastateur⁴⁰. Selon ces auteurs, comprendre ces micro-violences nécessite une approche pluridisciplinaire mêlant sociologie, psychologie et sciences de l’éducation pour en saisir la gravité et les conséquences.

2) Effets prouvés et pédagogies alternatives

Dans le champ de la psychologie, le terme des violences éducatives ordinaires émerge également pour alerter sur les conséquences de comportements passant jusqu’alors inaperçus. L’adjectif ordinaire pourrait laisser entendre que, de part leur banalité et leur répétition, ces comportements ne généreraient pas de conséquences pour l’enfant. Pourtant, la littérature scientifique sur le sujet laisse peu de doutes sur leur nocivité pour le développement et la santé de l’enfant⁴¹.

En réaction, des pédagogies et mots d’ordre sont invoquées telles que “l’éducation bienveillante”, “la communication non violente”, ou encore les pédagogies dites alternatives constitueraient des réponses afin d’éradiquer la violence des processus éducatifs.

Certains professionnels de l’éducation s’en saisissent, comme en témoigne le mémoire de fin d’études d’une professeure des écoles intitulé “Enseignement bienveillant et pédagogies alternatives à l’école de la République pour une éducation sans violences éducatives ordinaires”⁴².

³⁹ Debarbieux, É. (2006). *Violence à l’école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.

⁴⁰ Prairat, É. (2014). *Sanction et sens : Essai sur l’autorité éducative*. Paris : ESF éditeur.

⁴¹ Palmer, M., et al. (2022). Violences éducatives ordinaires et accompagnement à la parentalité : Enjeux actuels, dispositifs existants et perspectives. *Neuropsychiatrie de l’Enfance et de l’Adolescence*, 70(7), 380–389

⁴² Limat, C. (2021) *Enseignement bienveillant et pédagogies alternatives à l’école de la République pour une éducation sans violences éducatives ordinaires* [en ligne]. other. [S. l.] : INSPE Université de Franche-Comté (Besançon) ; Université de Franche-Comté (UFC)

b. Les justifications et zones grises

La perpétuation des micro-violences repose en grande partie sur des mécanismes de banalisation et de déni de responsabilité. Les acteurs impliqués tendent à minimiser l'importance des faits, souvent par l'usage de discours justificatifs invoquant une nécessité d'action ou une habitude ou tradition. Ces stratégies rhétoriques participent à l'invisibilisation des violences et à la légitimation de rapports asymétriques de pouvoir⁴³. Par ailleurs, le concept d'"état agentique" développé par Milgram illustre comment les individus déresponsabilisent leurs actes en se plaçant sous l'autorité d'une instance légitime, contribuant ainsi à la reproduction des micro-violences dans les institutions éducatives⁴⁴. Ainsi, ce déni de responsabilité des individus s'ajoute à la non vigilance institutionnelle, qui empêche la reconnaissance et la transformation des pratiques.

V. Les VEO en contexte professionnel

Depuis la loi de 2019 interdisant les violences éducatives ordinaires (VEO), les débats publics se sont principalement centrés sur la parentalité, considérée comme la première sphère de socialisation de l'enfant. S'il est vrai que les parents jouent un rôle essentiel dans le développement de l'enfant, notamment au sein de la sphère privée, l'école et les structures d'accueil collectives (écoles maternelles, accueils périscolaires, centres de loisirs) constituent une deuxième sphère de socialisation, tout aussi déterminante. Dans ces lieux, les enfants entrent en relation avec d'autres figures adultes : enseignants, animateurs, ATSEM, qui participent également à leur éducation, à travers des interactions quotidiennes, structurées par des logiques institutionnelles.

Malgré un encadrement professionnel précis, les pratiques éducatives sont fortement influencées par les représentations individuelles des professionnels, leurs expériences, et les contraintes du terrain. Dès lors, les violences éducatives dans ces contextes ne peuvent être réduites à des dérives individuelles; elles doivent être analysées dans leurs dimensions structurelles, professionnelles et institutionnelles.

⁴³ Lemoine, S. (2017) *Micro-violences. Le régime du pouvoir au quotidien*, Paris, CNRS, 2017, 176 p., ISBN : 978-2-271-09343-1.

⁴⁴ Milgram, S. (1974). *Soumission à l'autorité : un point de vue expérimental*. (J.-L. Souriac, Trad.). Calmann-Lévy.

a) Une violence difficile à nommer et à définir

Dans son ouvrage de 2019, Frédéric Mennrath analyse les processus par lesquels les professionnels du médico-social en viennent à reconnaître, ou non, une situation de maltraitance envers les patients. Il souligne un paradoxe important : en l'absence de définition claire fournie par l'institution, les professionnels sont contraints de définir eux-mêmes la frontière entre ce qui est acceptable et ce qui relève de la violence. Cette marge d'interprétation crée des tensions, des conflits internes et entre pairs, et rend difficile la prise de décision, notamment en ce qui concerne les signalements. Le flou institutionnel participe donc à la normalisation de certaines violences éducatives.

b) La légitimation institutionnelle de la violence

Les pratiques violentes des institutions, comme celles de la police, peuvent être justifiées par des discours professionnels ancrés dans des logiques de protection, de sécurité ou d'efficacité⁴⁵. La grille d'analyse de Fassin est transposable aux milieux éducatifs : certaines pratiques coercitives sont rendues socialement et moralement acceptables parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à la gestion du collectif, à la discipline, ou à la sécurité. Cette approche permet de dépasser l'explication individuelle pour envisager la violence éducative comme le produit de tensions professionnelles et institutionnelles, entre bienveillance prescrite et réalités de terrain.

c) L'analyse sociologique des professions : entre normes et ajustements

Les apports de la sociologie des professions permettent de penser les pratiques éducatives comme des actions situées, soumises à des normes tacites, des règles professionnelles, mais

⁴⁵ Fassin, D. (2011). *La force de l'ordre : Une anthropologie de la police des quartiers*. Seuil.

aussi à des injonctions contradictoires. L'approche interactionniste met en lumière l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, ainsi que les ajustements opérés par les professionnels face à des contraintes de terrain⁴⁶. Dans ce cadre, certaines pratiques éducatives, bien que prohibées ou désapprouvées officiellement, peuvent être tolérées, voire transmises comme des "savoir-faire informels". Ces transmissions silencieuses participent à la reproduction de violences éducatives invisibles, souvent masquées par l'habitude ou le langage professionnel⁴⁷.

d) Facteurs institutionnels et professionnels déterminants

Ces analyses soulignent l'importance des facteurs structurels dans la genèse des VEO en contexte professionnel.

Il existe des tensions inhérentes aux pratiques professionnelles de *care* dans les structures éducatives⁴⁸. Sous l'apparente bienveillance des gestes et paroles du quotidien, peuvent se dissimuler des formes de domination, de contrainte ou de désobjectivation de l'enfant. Ces violences "invisibles" sont souvent rendues possibles par les conditions institutionnelles dans lesquelles évoluent les professionnel·les : surcharge de travail, manque de formation, absence de reconnaissance, encadrement laxiste ou trop autoritaire. Cette perspective est essentielle pour comprendre la genèse des VEO dans les contextes périscolaires, où les marges de manœuvre professionnelles sont souvent réduites, et où les normes éducatives peuvent entrer en contradiction avec les exigences organisationnelles.

Ainsi, la formation initiale et continue, l'organisation du travail, la culture professionnelle, le contrôle exercé par la hiérarchie et les pairs jouent un rôle central dans la manière dont les professionnels définissent et appliquent les limites de la violence⁴⁹.

À ce titre, il est essentiel d'interroger les représentations des professionnels afin de comprendre comment ces derniers perçoivent la violence et quels sont les critères à partir desquels ils adaptent leurs pratiques.

⁴⁶ Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : Essais choisis*. (J.-M. Chapoulie, Ed.). Éditions de l'EHESS.

⁴⁷ Demazière, F. & Gadéa, C. (Eds.). (2009). *Sociologie des groupes professionnels*. La Découverte.

⁴⁸ Cresson, G. (2006). *Les ambivalences du care dans les structures d'accueil de la petite enfance*. In J. Barrot & G. Cresson (Eds.), *Les métiers de la petite enfance : des pratiques de soin et d'éducation* (pp. 107–126)

⁴⁹ Mennrath, F. (2019) *Violences en institution, bientraitance en situation*. Fontaine, Presses universitaires de Grenoble. « Handicap, vieillissement, société »

Ainsi, les VEO en contexte professionnel ne peuvent être réduites à des comportements déviants ou à une mauvaise volonté individuelle. Elles s'inscrivent dans un système complexe de normes, de contraintes, de justifications institutionnelles, qui façonnent les pratiques éducatives. Comprendre ces violences nécessite une approche systémique, attentive aux dimensions sociologiques, organisationnelles et professionnelles des métiers de l'éducation et du soin à l'enfant.

e) Injonction à la bienveillance

Dans le champ médico-social, la notion de bientraitance s'est imposée comme un nouveau référentiel normatif à la croisée des injonctions éthiques, juridiques et managériales. Introduite dans les années 2000, cette notion constitue une reproblématisation⁵⁰ au sens de Foucault : elle ne désigne pas seulement une nouvelle manière de faire, mais un changement profond dans les modes de pensée, les régimes de vérité et les dispositifs de pouvoir dans le secteur du care. Sous couvert de promotion des droits des usagers, la bientraitance est souvent présentée comme un impératif humaniste. Pourtant, elle peut aussi être perçue comme l'imposition symbolique d'une morale sociale⁵¹, parfois éloignée des réalités de terrain, notamment du fait des contraintes structurelles : effectifs insuffisants, individualisation complexe des accompagnements, temps limité et précarité des conditions d'exercice.

Dans ce contexte, les définitions floues et mouvantes de la maltraitance, de la bientraitance et de la violence constituent à la fois un outil de régulation et une ressource stratégique pour les professionnels. Ce flou permet localement d'adapter les discours aux réalités pratiques, mais il alimente aussi un sentiment d'insécurité normative, particulièrement chez les personnels de terrain, souvent exposés à des violences importantes de la part des usagers. Le sentiment d'être eux-mêmes maltraitants, parfois malgré leur volonté de bien faire, renforce la culpabilité professionnelle et contribue à l'érosion du sens du travail⁵². Les professionnels ne se sentent ni reconnus, ni soutenus par leur hiérarchie, qui tend à invisibiliser les violences organisationnelles au nom d'une logique de performance⁵³. Les tensions entre éthique

⁵⁰ Foucault, M. (1984). *Dits et écrits II, 1976–1988*. Gallimard.

⁵¹ Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*

⁵² Molinier, P. (2013). *Le travail du care : Un travail invisible, une reconnaissance impossible ?* In G. Fraisse (Ed.), *Femmes et travail* (pp. 57–70).

⁵³ Hanique, F. (2010). *Souffrance et organisation du travail : Pour repenser le travail*. Érès.

professionnelle et injonctions gestionnaires conduisent à une dissociation entre le discours institutionnel et l'expérience vécue, creusant l'écart entre cadres et agents⁵⁴.

La judiciarisation croissante du secteur⁵⁵, notamment depuis la loi du 2 janvier 2002, participe à une externalisation du contrôle moral des pratiques, en redéfinissant les responsabilités des professionnels dans un cadre légal renforcé. Cette reconfiguration du secteur par le droit, en réponse à des logiques de transparence et de prévention des risques, peut se retourner contre les agents, désormais susceptibles d'être sanctionnés pour des pratiques pourtant historiquement tolérées ou considérées comme nécessaires à l'accompagnement. Dès lors, les professionnels oscillent entre la peur du signalement, la pression du traçage systématique des incidents et le sentiment de ne jamais être dans la "bonne" posture. La violence est alors à la fois subie, exercée et régulée dans un système où la reconnaissance professionnelle fait défaut, et où la parole des agents subalternes reste inaudible, malgré leur implication dans des relations de soin souvent marquées par la souffrance et la créativité ordinaire.

f) Régulations, signalements, tabou et culture professionnelle

Dans le secteur médico-social, les professionnels doivent composer avec une tension constante entre l'injonction à la bientraitance et les réalités contraignantes du travail institutionnel. Menrath montre que les situations de violence ne relèvent pas uniquement de comportements individuels déviants, mais qu'elles s'inscrivent dans des dynamiques systémiques, où s'entremêlent compromis éthiques, normes implicites et ajustements relationnels.

Il identifie l'existence de "zones de tolérance partagée", véritables espaces d'auto-régulation où les professionnels, par l'interaction, définissent collectivement les seuils de ce qui est acceptable, bien avant qu'un éventuel signalement ne soit envisagé. Ces zones de négociation donnent à voir un processus de construction morale collective, dans lequel la définition même de la maltraitance émerge de la pratique et du contexte, plutôt que de l'application mécanique de normes externes.

⁵⁴ Ravon, B. (2009). *Reconnaissance et malentendus dans les professions du travail social*. *SociologieS*

⁵⁵ Lhuillier, D. (2009). *Les conflits de loyauté dans les institutions*. In F. Demazière & C. Gadéa (Eds.), *Sociologie des groupes professionnels* (pp. 119–132). La Découverte.

Ce cadre d'analyse trouve une résonance directe dans les contextes périscolaires en maternelle, où les professionnels peuvent se retrouver dans des situations où des pratiques potentiellement dommageables sont tolérées, banalisées, voire reproduites, faute de repères clairs ou d'alternatives réalistes. La "violence de système" invite ainsi à penser les violences éducatives ordinaires non pas comme des anomalies individuelles, mais comme le produit de contraintes structurelles, temporelles et organisationnelles pesant sur les acteurs.

La violence peut émerger sans intention de nuire : par négligence passive, ignorance, ou défaut de moyens structurels. L'usage de la force dans un cadre d'urgence, comme pour contenir un usager en danger, peut produire des effets traumatiques, même si l'acte initial se voulait protecteur. Cela rend les pratiques de signalement d'autant plus ambivalentes. Si la parole de la victime est nécessaire, elle ne suffit pas à faire exister la violence socialement. Ce sont aussi les conditions sociales, institutionnelles et politiques de cette parole qui permettent sa reconnaissance. Dans les établissements, le recours au signalement s'inscrit alors dans un jeu d'équilibres : entre loyauté professionnelle, peur du blâme, désir de protection des usagers, et pressions hiérarchiques⁵⁶.

La difficulté à qualifier certains actes de maltraitance tient aussi à la dimension stigmatisante du terme. Une commission du Comité national pour la bientraitance a même proposé de le supprimer, jugeant qu'il constitue un frein au signalement : trop culpabilisant, trop associé à une faute morale, il risque de bloquer les professionnels dans une posture défensive⁵⁷. Ce débat reflète une tension plus large entre recherche de transparence, protection des usagers, et besoin de reconnaissance professionnelle, dans un contexte marqué par la montée des exigences éthiques sans accompagnement structurel suffisant.

Conclusion

⁵⁶ Mennrath, F. (2019) *Violences en institution, bientraitance en situation*. Fontaine, Presses universitaires de Grenoble. « Handicap, vieillissement, société »

⁵⁷ *ibid*

L'examen de la littérature sur les violences éducatives ordinaires révèle un phénomène complexe, traversé par des enjeux à la fois historiques, sociaux et institutionnels. Les violences éducatives ordinaires ne se réduisent pas à des comportements individuels déviants : elles s'inscrivent dans des rapports de domination légitimés par l'ordre social, ainsi que dans des contraintes organisationnelles propres aux institutions éducatives.

Il est important de dépasser une lecture morale des violences éducatives ordinaires pour les appréhender comme un produit de systèmes éducatifs et professionnels traversés par des tensions contradictoires entre injonction à la bienveillance et réalités de terrain. Cette approche met en évidence la nécessité d'interroger les représentations des acteurs, la culture professionnelle et les logiques institutionnelles afin de comprendre comment certaines pratiques sont naturalisées ou invisibilisées.

Ainsi ce mémoire s'attachera à apporter des pistes de réflexion à la question suivante : comment les cadres institutionnels, les rapports sociaux adultes/enfants et les logiques professionnelles contribuent-ils à rendre invisibles, acceptables ou nécessaires des formes de violence éducative ordinaire, et comment les professionnelles les perçoivent, les négocient et les justifient au quotidien ?

CHAPITRE 1 : PHOTOGRAPHIE DU TERRAIN ET DÉMARCHE SCIENTIFIQUE

I. Panorama des professionnelles de l'animation périscolaire

a) L'animation périscolaire : un champ nouveau

Rocheval⁵⁸ est une commune de taille moyenne située en périphérie d'une grande métropole. Sa population présente un profil sociologique majoritairement populaire avec une forte proportion d'ouvriers et d'employés. Depuis la Libération, la municipalité est ancrée à gauche, principalement sous l'égide du Parti communiste, et n'a connu aucune alternance politique. Cet enracinement politique a favorisé le développement ambitieux d'une offre de services publics dense, notamment à destination de la petite enfance et de l'enfance. Les temps périscolaires et extrascolaires, municipalisés, y sont ainsi particulièrement structurés et étendus. Bien que la forme actuelle du périscolaire soit relativement récente, la ville a su très tôt organiser ses dispositifs d'accueil autour d'une logique de service public fort. Aujourd'hui, ce sont plus de 2 000 enfants qui sont pris en charge quotidiennement dans une dizaine d'écoles réparties sur le territoire communal.

b) Typologie des professionnelles

Il s'agira ici de décrire les quatre professions rencontrées lors de cette enquête, en commençant par celles les plus exécutantes, jusqu'aux responsables et décideuses.

1) Les animateurs et animatrices : précarité et instabilité

Le périscolaire requiert de recruter des personnels en nombre important sur des contrats à faible taux horaires. A Rocheval, la commune gère en direct à la fois le périscolaire et

⁵⁸ Le nom de la commune, ainsi que des enquêtées ont été modifiés.

l'extrascolaire⁵⁹. Cela permet de proposer des contrats plus importants, sans jamais néanmoins pouvoir atteindre des temps complets. Cet aspect est d'ailleurs bien identifié par la direction éducation de la ville.

“De toute façon on a beau chercher des solutions, on ne peut pas créer des temps pleins ou des postes très satisfaisants, on reste au moins en partie sur des postes à temps non-complet et du coup des profils un peu plus précaires, donc on sait qu'on ne pourra pas forcément stabiliser tout notre personnel.” Elodie, directrice

Les animateurs et animatrices ne peuvent donc pas faire de temps complet, ce qui induit des rémunérations plus faibles. En dressant différentes typologies, Imbert nous montre les types de profils qui s'accommodent de la précarité induite par cet emploi partiel et instable : étudiants souhaitant compléter leurs revenus, personnes ayant des difficultés à trouver un emploi ou complément d'activité et de retraite⁶⁰. Ce métier est donc souvent transitoire pour les personnes souhaitant faire carrière dans l'animation ou l'éducation, ce que nous aurons l'occasion d'illustrer via les portraits⁶¹.

Depuis la réforme des rythmes éducatifs⁶², la profession s'est “popularisée” et féminisée⁶³. Par ailleurs, ces animatrices sont souvent peu ou pas qualifiées, leur formation, si elle existe, se limitant pour beaucoup au BAFA. Elles sont par conséquent perçues comme illégitimes par les autres acteurs éducatifs. La plupart ayant moins de 25 ans, leur jeunesse contribue également à nourrir une représentation largement partagée selon laquelle elles ne seraient pas de “vrais professionnelles”.

En regardant la cour depuis l'intérieur, une ATSEM me pointe du doigt une animatrice de moins de 25 ans, qui est debout dans la cour, les bras croisés, loin des enfants. Martine me dit : “Tu vois, elle reste plantée là, ça ne nous aide pas”. Observation, Martine ATSEM

⁵⁹ Le périscolaire concerne les temps qui entourent la journée scolaire, comme l'accueil le matin, la cantine ou les activités du soir, morcelé sur la journée. L'extrascolaire concerne les temps de loisirs hors école et hors périscolaire; à Rocheval ce sont les centres de loisirs du mercredi après-midi et des vacances scolaires. L'accueil se déroule sur des journées complètes.

⁶⁰ Imbert, A. (2019) *Les usages de la précarité par les animateurs périscolaires de Marseille*, Classer, Déclasser, Reclasser. 8^{ème} Congrès de l'Association Française de Sociologie (AFS)

⁶¹ voir page 30

⁶² La réforme des rythmes scolaires, entrée en vigueur en 2013 et généralisée en 2014, vise à réorganiser le temps scolaire pour mieux correspondre aux rythmes biologiques des enfants. Elle instaure une semaine de 4,5 jours, avec cinq matinées de classe obligatoires, afin de favoriser les apprentissages fondamentaux. Cette réforme a également introduit des activités périscolaires, organisées sur le temps libéré en fin de journée. Ces activités sont à la charge des municipalités. Vie publique. (2024). *Les rythmes scolaires en débat*.

⁶³ Imbert, A. (2019) *Les usages de la précarité par les animateurs périscolaires de Marseille*, Classer, Déclasser, Reclasser. 8^{ème} Congrès de l'Association Française de Sociologie (AFS)

Ce déficit de reconnaissance symbolique les place dans une position subalterne au sein des équipes éducatives, d'autant plus que les animateurs sont souvent absents des temps de concertation ou de coordination. Cette mise à distance s'exprime fréquemment par des jugements explicites ou implicites sur leur supposée incompétence ou leur manque de maturité.

“Alors dans l'ordre il y a l'ATSEM, la remplaçante et il y a l'animatrice. Alors elle, la pauvre, elle va se dire “moi je suis animatrice, en bas du truc, j'ai rien à dire”.” Audrey, responsable des ATSEM

Ainsi, au sein des institutions scolaires et périscolaires, leur statut est fragilisé non seulement par la précarité contractuelle, mais aussi par une forme de disqualification professionnelle, sociale et générationnelle.

Dans notre étude, peu d'animatrices ont été observées, et une seule a été interrogée, car elles sont très peu nombreuses en maternelle au périscolaire, étant donné la présence des ATSEM qui suffit, en général, à assurer l'encadrement des enfants.

2) Les ATSEM : une profession historique écartelée entre reconnaissance fragile et double autorité

Les ATSEM, Agents Territoriaux Spécialisés des Écoles Maternelles, ont connu une évolution importante de leur profession depuis vingt ans. Présentes dans les institutions de préscolarisation depuis leur création dans les années 1820, leur rôle était d'assurer l'hygiène des locaux et des enfants. Elles ne participaient pas aux activités pédagogiques des enseignants, jusqu'aux années 1990⁶⁴. Elles étaient alors nommées “femmes de service” ou “dame pipi”.

L'accès à ce cadre d'emploi en tant que titulaire de la fonction publique territoriale requiert la réussite à un concours et une qualification spécifique (CAP Petite enfance)⁶⁵. A Rocheval, de nombreuses ATSEM ne sont pas titularisées et occupent des postes à 50% d'un temps

⁶⁴ Imbert A. (2024), « Quand la frontière est menacée. Recomposition des juridictions et de la hiérarchie à l'école maternelle », Sociologie du travail, Vol. 66 - n° 1, page 3 | Janvier-Mars 2024

⁶⁵ Rapport de l'IGEN, n° 2017-068 “Les missions des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM)”

complet ou de remplacement. Ces statuts divers et parfois précaires occasionnent des différences de légitimité professionnelle informelles, qui influencent la pratique quotidienne.

Ce groupe professionnel se rapproche sociologiquement des agents d'entretien travaillant dans les écoles. En effet, au niveau national, en 2020, 61,7% des pères des ATSEM sont ouvriers et seules 13,3% d'entre elles sont diplômées de l'enseignement supérieur. Enfin, 9,3% des ATSEM sont des femmes⁶⁶. A Rocheval, il n'y a aucun homme ATSEM sur les 44 travaillant pour la commune.

A Rocheval, les ATSEM sont sous l'autorité hiérarchique d'une responsable des ATSEM, qui s'occupe à elle seule d'une quarantaine d'agentes. A cette autorité hiérarchique de la collectivité territoriale qui les emploie, s'ajoute une double autorité fonctionnelle. Celle d'abord des directeurs d'école, qui doivent, sur le temps scolaire, organiser leur contribution au bon fonctionnement des classes. Puis celle des directeurs et adjoints périscolaires, pour ce qui concerne les temps périscolaires dans lesquels les ATSEM sont largement impliquées.

Ce cadre d'emploi particulier inclut donc des directives de la part de deux institutions (Education Nationale et municipalité) et une double autorité, hiérarchique et fonctionnelle. Cette complexification de la division du travail éducatif⁶⁷ brouille parfois les pistes au niveau de la hiérarchie et peut empêcher une intervention de proximité auprès des agentes concernées.

En somme, les ATSEM occupent une position charnière. Si, dans le cadre scolaire, leur rôle s'est progressivement élargi à des fonctions pédagogiques, leur reconnaissance professionnelle reste limitée, notamment de la part de l'Éducation nationale. Cette faible légitimité s'explique à la fois par la persistance de stéréotypes historiques associés à des fonctions domestiques et par l'éloignement sociologique avec le profil des professeures des écoles, davantage diplômées. En revanche, leur statut spécifique et leur ancrage quotidien dans les écoles leur confèrent une image de professionnelles expérimentées et indispensables aux yeux de la collectivité territoriale. Ce double regard avec une disqualification d'un côté, valorisation de l'autre, reflète la complexité de leur position institutionnelle.

⁶⁶ Imbert A. (2024), « Quand la frontière est menacée. Recomposition des juridictions et de la hiérarchie à l'école maternelle », *Sociologie du travail*, Vol. 66 - n° 1, page 3 | Janvier-Mars 2024

⁶⁷ Imbert A. (2024), « Des ATSEM « maternelles » aux « animatrices ». Transformation de l'identité professionnelle des travailleuses éducatives subordonnées de l'école maternelle », *Recherches en éducation* [En ligne], 54 | 2024, mis en ligne le 01 janvier 2024

Il s'agit du corps professionnel le plus observé dans cette étude, en raison de son rôle central et de son omniprésence dans les écoles maternelles.

3) Les cadres intermédiaires du périscolaire : une hiérarchie de proximité

A Rocheval, chaque école primaire compte un directeur périscolaire, épaulé par un adjoint d'animation en maternelle et un autre en élémentaire. Le directeur périscolaire coordonne l'activité périscolaire sur l'ensemble de l'école, est en lien direct avec la hiérarchie, réalise certaines tâches administratives et porte la responsabilité juridique. Il n'est pas tenu d'être présent à chaque temps périscolaire. Les adjoints, quant à eux, encadrent l'équipe d'animation au quotidien et sont présents chaque jour sur les temps périscolaires, ils comptent "dans l'encadrement", c'est-à-dire que leur travail est d'assurer l'encadrement des temps périscolaires tous les jours.

Ces deux fonctions sont très souvent occupées à temps complet, car le travail se poursuit hors temps périscolaire, via du travail administratif (saisie des effectifs, lien avec les familles et l'Education Nationale, accompagnement d'animatrices, réunions au sein de la direction, formations...).

Leur présence vise avant tout à structurer et professionnaliser le travail périscolaire, comme l'explique la directrice :

"Le souhait de la ville de Rocheval en termes de structuration ça a été vraiment de se dire on positionne des cadres intermédiaires formés au BPJEPS, des animateurs référents formés aussi pour que ça diffuse dans les équipes et qu'ils puissent accompagner et porter auprès de l'équipe et des animateurs occasionnels." Elodie, directrice éducation à la ville

Ces catégories professionnelles seront appelées "cadres intermédiaires" car elles font le lien entre les agents de terrain et les responsables hiérarchiques. Généralement titulaires de diplômes reconnus dans le milieu de l'animation (BPJEPS, BAFD...), ils sont forts d'une expérience professionnelle de plusieurs années⁶⁸.

⁶⁸ voir Portraits page 30

4) La directrice : une ambition éducative éloignée du terrain

La directrice Education de la ville de Rocheval est une cadre supérieure des collectivités territoriales, très diplômée. Elle a sous sa responsabilité plusieurs centaines d'agentes, qui œuvrent au quotidien dans les écoles et centres de loisirs.

“Mon travail c'est de faire en sorte que les professionnels aient un cadre de travail adapté et structuré, qu'ils soient formés, qu'ils soient dans des bonnes conditions pour faire leur métier en termes de recrutement, de formation, de taux d'encadrement... et de positionner des cadres intermédiaires pour assurer la qualité de l'accueil. Et bien sûr, la gestion des bonnes ressources pour la ville, donc à la fois la recherche de recettes et le contrôle et le suivi des dépenses que ça engage.” Elodie, directrice éducation

Elle revendique une vision ambitieuse du périscolaire, pensée comme “un vrai lieu d'apprentissage”, presque au même titre que l'école : “que ces temps d'accueil soient le plus possible des temps qui favorisent le bien-être des enfants [...] et la découverte d'activités culturelles, artistiques, sportives, auxquelles les enfants n'ont pas forcément accès”.

Elle souhaite que les équipes puissent s'adapter aux besoins des enfants, en proposant des temps et des lieux différents.

Cependant, sa fonction de directrice l'oblige à naviguer entre différents services, régulièrement en réunion, et plus occasionnellement “sur le terrain” :

“Mais objectivement, je ne suis pas assez présente sur le terrain pour pouvoir avoir des retours réguliers, à mon avis. Et je ne pourrais pas l'être, en fait. Je passe sur le terrain, je vois des choses, mais ce n'est pas ma source de retour principale.” Elodie

Elle insiste sur la difficulté d'articuler son rôle stratégique et la réalité quotidienne :

“C'est aussi toute la difficulté en montant dans la hiérarchie, c'est que tu perds la main sur un certain nombre de choses qui se passent concrètement sur le terrain”.

Sa place n'est donc pas d'être auprès du public, mais de coordonner, d'organiser et de décider. En somme, le parcours et la posture de la directrice éclairent bien la manière dont un cadre peut conjuguer ambition éducative et contraintes structurelles.

Ainsi, la présentation des différents corps professionnels intervenant dans le périscolaire à Rocheval met en évidence la grande hétérogénéité des statuts, des parcours et des représentations sociales qui coexistent dans un même espace éducatif. Animatrices précaires et souvent jeunes, cadres intermédiaires formés et expérimentés, ATSEM ancrées dans une histoire scolaire ancienne entre légitimité et disqualification : chacun de ces groupes professionnels intervient auprès des enfants avec des référentiels parfois différents. Bien que le but principal de cette étude ne soit pas de comparer ces professions, il est bon de rappeler que ces trajectoires divergentes, tant du point de vue de la formation que de la reconnaissance institutionnelle, produisent des rapports hiérarchiques, des tensions et des malentendus au sein des équipes éducatives. Loin d'être anecdotiques, ces dynamiques professionnelles structurent en profondeur les pratiques du quotidien et constituent un cadre de compréhension essentiel pour analyser l'émergence, ou la banalisation, de violences éducatives ordinaires. C'est donc dans cette diversité de fonctions, de statuts et de légitimités que s'inscrit l'enquête de terrain présentée dans les chapitres suivants.

c) Quelques visages du travail éducatif : portraits des enquêtées

Afin de mieux situer certaines enquêtées, quelques portraits sociologiques ont été dressés en vue de présenter les protagonistes principalement observées et interviewées. Ces derniers reprennent des éléments biographiques et mettent en lien leurs pratiques et opinions. Ces portraits nous permettent d'entrevoir la complexité d'un sujet comme les violences éducatives ordinaires, à l'intersection de plusieurs variables (origine sociale, formation, parcours et identité professionnelle, environnement de travail...) et de mieux replacer les observations et citations rapportées plus tard dans le développement du mémoire.

1) Chaïma, une animatrice "en attente"

Chaïma, née à Rocheval, a moins de 25 ans. Son origine sociale est supposée populaire, au vu de son lieu de naissance et d'habitation et de la suite de son parcours. Elle raconte avoir vécu une scolarité compliquée : *"j'ai fait une scolarité normale avec une 6ème classique, après j'ai fait une SEGPA"*. Après un bac pro soins à la personne, elle dit avoir "râté" le diplôme pour devenir aide-soignante, ce qu'elle regrette.

Depuis six mois elle est animatrice à Rocheval à l'école Marcel Cachin le midi et le soir, ce qui lui fait un contrat de 20h/semaine.

Avant notre entretien, elle me confie *“ne pas être sûre de tout comprendre”* en m'expliquant qu'il y a *“souvent des choses avec lesquelles j'ai du mal.”* Il est impossible de déterminer s'il s'agit d'une difficulté liée à la langue, ou bien une peur de ne pas savoir répondre à des situations complexes.

Chaïma entre dans la catégorie des “jeunes en attente” selon Imbert : “des personnes ayant moins de 25 ans, dans le métier depuis moins de 2 ans, très largement issues des classes populaires, non-diplômés.”⁶⁹

Durant l'entretien, elle adopte une posture de retrait, le ton de sa voix est extrêmement faible, ses réponses sont très succinctes et sa posture corporelle montre de l'inconfort. L'entretien ne dure qu'une vingtaine de minutes, de loin le plus court de l'échantillon.

Ses réponses succinctes n'en sont pas moins intéressantes car elle s'avère être assez directe sur les pratiques qu'elle adopte, sans se cacher de punir et d'isoler des enfants :

“Par exemple, qu'est-ce que ça serait “plus de communication” ?

-D'arrêter de faire des coups, de demander aux enfants pourquoi et de les punir au coin pour qu'ils jouent pas, de les isoler et ensuite de prévenir les parents.

-Qu'est ce que ça permet d'isoler l'enfant ?

-De réfléchir et que ça serve de leçon.”

Durant les observations, Chaïma se montre parfois violente avec des enfants, avec un usage récurrent de cris et d'injonctions. Elle est également accusée par une ATSEM d'avoir tiré l'oreille d'un enfant pour le punir, un agissement que j'ai pu observer moi-même sur un temps de cantine, fait en discrétion.

Par ailleurs, lors de ma première observation, je suis témoin d'un comportement inattendu. Après la fin du déjeuner du deuxième service, Martine (ATSEM) et une autre animatrice sortent avec un premier groupe d'enfants. Il reste Chaïma et moi dans la pièce. Le silence est demandé aux enfants pour sortir :

“Chaïma m'appelle et me demande de venir, elle me dit “Léonie, est-ce que tu peux rejoindre Lola parce que si tu restes je vais pas réussir à les calmer”. Je sors et ferme la porte de la

⁶⁹ Imbert, A. (2019) *Les usages de la précarité par les animateurs périscolaires de Marseille*, Classer, Déclasser, Reclasser. 8ème Congrès de l'Association Française de Sociologie (AFS)

cantine et je l'entends hurler, comme si elle se lâchait enfin : "Vous êtes tous punis, vous êtes insupportables !" Cachin, 20 mars

Chaïma est une des professionnelles dont les pratiques étaient les plus violentes que j'ai pu observer, avec Martine et Chantal.

Elle n'a aucune formation pour travailler avec les enfants. Ainsi, sa façon spontanée d'agir avec les enfants pourrait être héritée de socialisation anté-professionnelle, qui est en partie validée par les autres professionnelles.

Chaïma est donc un exemple saillant d'une très jeune animatrice, "en attente", utilisant des méthodes éducatives autoritaires et violentes, en l'absence de formation et d'intervention extérieure.

2) Martine, une ATSEM leader aux pratiques violentes

Martine est employée par Rocheval depuis la fin des années 1980, elle a commencé par travailler vingt ans dans des crèches avant de se tourner vers l'école maternelle. Elle a été titularisée ATSEM dans les années 2000. Elle est "fixe" sur l'école Marcel Cachin depuis trois ans, avant cela elle changeait d'école "tous les jours".

Durant l'entretien, elle se présente comme une professionnelle bienveillante, soucieuse d'instaurer un cadre sécurisant, de valoriser le dialogue et d'éviter la violence physique. Elle insiste sur l'importance de la confiance et de l'explication des règles, et se déclare opposée aux étiquetages des enfants.

Cependant, ses pratiques observées semblent entrées en opposition avec son discours : isolement d'enfants, déplacements physiques sans consentement, moqueries ou menaces, recours au silence par autorité, cris constants, comme en attestent différentes observations : *Avant l'entrée dans le restaurant scolaire, Martine demande le silence total aux enfants qui sont assis sur des bancs. Elle fait des allers-retours dans le couloir, l'air énérvé. Elle touche des enfants, les prend par les épaules, s'appuie sur leurs mains. Elle se met au-dessus de certains d'entre eux et leur crie "Tu vas te calmer !", tout en les contraignant.*

Une enfant passe dans le couloir et tend sa main à un enfant assis sur le banc, pour saluer son ami. Martine attrape cette enfant par les épaules et dit "Celle-là je vais me la faire" et l'isole immédiatement pour la punir.

Même dans ses propos, Martine assume certains usages de la coercition, comme hausser le ton ou punir, et évite de répondre directement à certaines questions.

“Du coup pour toi il y a des moments où c'est un peu inévitable de hausser le ton ?

-Mais oui parce que tu vois bien toi d'extérieur les enfants ? Est-ce que tu penses qu'on est dans un cadre où maintenant les enfants (confuse)... enfin il y a un rapport de force (tape entre ses mains pour mimer), enfin pas un rapport de force mais peut-être que c'est plus difficile aujourd'hui, je sais pas...”

Martine se place en leader du groupe des ATSEM, en l'absence de présence hiérarchique concrète. Ses collègues semblent l'apprécier et la suivre, bien que quelques critiques puissent émaner, toujours sous la sympathie :

“Bon, Martine, elle est un peu fofolle, mais ça, voilà, c'est sa personnalité.” Samira, une de ses collègues ATSEM

Sa position semble fondée à la fois sur la familiarité avec ses collègues et sur sa capacité à imposer ses décisions de manière assertive, voire autoritaire. L'intervention de sa responsable souligne la tension que ce leadership peut générer : le ton et les ordres de Martine ont créé un malaise et nécessité une réaffirmation formelle de l'autorité :

“T'as vu Martine elle me donne des ordres : “Tu reviens, tu fais ça” (avec un ton moqueur), l'autre fois je lui ai dit “T'es ma cheffe ?” en riant. Je suis obligée. Mais Martine, tu vois, en réunion, j'ai dû intervenir en réunion, la reprendre. Parce qu'elle a commencé à s'exciter. Et j'ai levé la voix, et ça a mis un froid à tout le monde. J'ai dit, “Tu peux pas me parler comme ça”. En mode, je suis ta copine. Non, c'est pas passé.” Audrey, responsable des ATSEM

Sa présence dans l'école Marcel Cachin a joué un rôle important dans le déroulement de mon protocole de recherche. Elle a été la première professionnelle interrogée, s'étant montrée spontanément volontaire. Durant l'entretien elle a montré des signes de suspicions envers mon objet de recherche, souhaitant savoir ce que je venais chercher et me disant explicitement : *“Il ne faut pas que tu portes un jugement.”*

Martine a discuté de notre entretien avec plusieurs collègues, levant des soupçons sur ma présence, et inquiétant les autres professionnelles, jusque là sereines. Lors des observations

suivantes, elle s'est montrée plus directive avec moi, jusqu'à me demander de sortir de la salle du dortoir.

Martine illustre la tension entre intentions éducatives et pratiques quotidiennes : si elle se déclare bienveillante, ses observations révèlent cris, isolements et contraintes physiques. Leader informelle des temps périscolaires, elle influence ses collègues tout en générant parfois des tensions hiérarchiques. Son comportement montre comment les violences éducatives ordinaires s'inscrivent dans les routines, mêlant valeurs déclarées, contraintes du terrain et rapports de pouvoir.

3) Chantal, une directrice périscolaire adjointe sans formation

Chantal travaillait initialement comme agente de restauration et d'entretien, avant d'être reclassée vers le poste d'adjointe périscolaire pour "des raisons de santé". Elle est titulaire de la fonction publique depuis quelques années, après plusieurs périodes d'immersion dans différentes écoles et la validation partielle de son BAFA. Elle n'a pas de formation initiale spécifique au métier d'animation, mais possède une longue expérience pratique avec les enfants en tant qu'agente de restauration.

Dans son discours, Chantal insiste sur son engagement auprès des enfants et la diversité de ses missions, qui incluent la surveillance, l'encadrement sur le terrain et des tâches administratives. Elle met en avant sa proximité avec les enfants et sa volonté de ne pas contraindre les enseignantes ou les ATSEM dans leurs pratiques, soulignant qu'elle n'exerce pas d'autorité hiérarchique :

"Mais toi, tu as une autorité hiérarchique sur qui ?

-Non. Moi, je leur dis aux filles... le plus, c'est Nadia qui est au-dessus de moi. Hiérarchique non."

Ainsi, elle ne reconnaît pas son rôle hiérarchique vis-à-vis des animatrices, ni le lien fonctionnel auprès des ATSEM. Elle se reporte à sa hiérarchie directe, car *"n'aimant pas le conflit"*.

Ce profil de directrice adjointe périscolaire démontre que, si l'administration revendique des "cadres intermédiaires formées", la réalité est plus diversifiée sur le terrain. Chantal n'a pas

encore validé l'entièreté de son BAFA et encadre une équipe d'une dizaine de professionnelles sur les temps périscolaires, ainsi que des animatrices sur les temps extrascolaires pendant les vacances. Souhaitant se faire discrète, elle se pense "*comme une simple animatrice*" auprès de l'équipe dans les temps périscolaires.

4) Nadia, directrice périscolaire

Nadia travaille depuis vingt ans dans les services municipaux d'animation, ayant évolué progressivement d'animatrice à coordinatrice, puis adjointe et enfin directrice périscolaire. Elle a complété sa formation professionnelle par un BAFA, un CQP et un BPJEPS, ce qui lui a permis d'acquérir des compétences pour manager une équipe et diriger des structures périscolaires.

Elle est en poste à Rocheval, depuis le début de sa carrière, ce qui lui confère une forte connaissance du territoire et des enjeux locaux. Sa direction s'exerce sur des équipes importantes (environ 25 personnes, entre ATSEM et animateurs), réparties sur plusieurs établissements. Elle met en avant la gestion d'équipe, la coordination avec les enfants et la nécessité de concilier responsabilités professionnelles et intégration dans la communauté locale.

Son parcours illustre une trajectoire professionnelle structurée par la formation diplômante, l'expérience de terrain et un engagement personnel envers le travail éducatif, contrastant avec des profils comme celui de Chantal, où la formation et l'autorité hiérarchique sont moins formalisées.

5) Elodie, directrice

Elodie est directrice éducation à la ville de Rocheval.

Élodie occupe une position stratégique au sein de la ville de Rocheval, en tant que directrice Education, où ses missions combinent pilotage administratif, encadrement des équipes et contrôle des ressources. Elle assure la structuration du cadre de travail pour les professionnels (recrutement, formation, taux d'encadrement), tout en positionnant les cadres intermédiaires

afin de garantir la qualité de l'accueil. Sa responsabilité inclut également la gestion budgétaire, impliquant suivi des dépenses et optimisation des ressources.

Diplômée d'une grande école de sciences sociales, elle a occupé très rapidement des postes à responsabilité dans les collectivités territoriales dans le domaine de l'éducation.

Sa légitimité à intervenir sur les pratiques éducatives repose sur sa fonction de directrice et sur le respect des orientations politiques et du projet éducatif de la ville. Elle ne fonde pas cette légitimité sur son expérience pratique en animation, qu'elle considère secondaire, mais sur sa capacité à appliquer et à faire respecter les normes et standards institutionnels. Ainsi, son rôle combine à la fois un pilotage technique et une autorité normative, lui permettant de juger et d'orienter les pratiques éducatives dans le cadre institutionnel fixé.

“On est dans le cadre des attendus politiques et du projet qui est défendu sur notre ville. Donc, c'est plutôt là-dessus que je m'appuie. [...] Je me sens pleinement légitime, c'est mon rôle de dire “Non ce type de façon de s'adresser aux enfants n'est pas celui qui est souhaité par la ville””. Elodie

Ces portraits visent à éclairer plus individuellement les réalités derrière les extraits d'observations et d'entretiens, bien que non exhaustifs.

II. Le périscolaire maternelle comme espace d'enquête : choix méthodologiques

Cette étude a eu lieu dans deux écoles maternelles de Rocheval : Marcel Cachin et Jean Zay. Dans chaque école, le protocole a débuté par une phase d'observation ethnographiques, suivie quelques temps plus tard d'entretiens semi-directifs avec certaines des professionnelles observées. Cette méthodologie mixte a permis tout d'abord une plus grande proximité avec les professionnelles interrogées, où nous le verrons, la confiance est clé pour aborder le sujet des pratiques éducatives.

Il convient de noter que dans ce mémoire, le genre féminin sera employé pour désigner les professionnelles interrogées. Ce choix s'appuie sur le fait que l'ensemble des personnes rencontrées étaient des femmes, à l'exception d'un homme (directeur périscolaire adjoint). Les métiers étudiés sont historiquement et statistiquement très largement féminisés, surtout en

maternelle⁷⁰. Ce parti pris vise donc à refléter fidèlement la réalité du terrain tout en rendant visible la dimension genrée du travail éducatif.

En outre, tous les noms des personnes et des lieux ont été changés, afin de garantir l'anonymat des enquêtées.

a) Les temps d'observation du périscolaire en maternelle

1) Un espace de vulnérabilité peu observé

Le choix d'ancrer cette recherche dans le milieu périscolaire répond à une volonté de documenter un espace éducatif encore peu étudié, bien qu'il joue un rôle central dans la socialisation des enfants. Situé aux marges du temps scolaire, le périscolaire occupe une position institutionnelle ambivalente : il est à la fois conçu comme un temps de détente et comme un temps d'encadrement, porteur d'attentes éducatives implicites. Cette zone grise, où les normes professionnelles sont plus floues et les responsabilités parfois diluées, ouvre un champ propice à l'observation de pratiques banalisées, ajustées dans l'urgence ou improvisées, et donc potentiellement génératrices de violences éducatives ordinaires. Les professionnelles intervenant dans ces espaces peuvent adopter des comportements qui, sans relever de la maltraitance manifeste, participent d'une logique de domination et de contrôle intériorisée.

L'étude se concentre plus spécifiquement sur les écoles maternelles, car les enfants de 3 à 6 ans sont particulièrement vulnérables. Leur dépendance physique et affective aux adultes, leur faible capacité à verbaliser et la place encore peu reconnue de leur subjectivité dans l'espace éducatif en font une population hautement exposée aux violences éducatives ordinaires. Elles sont d'autant plus difficiles à détecter qu'elles sont souvent perçues comme normales ou nécessaires pour éduquer de jeunes enfants. Cette malléabilité de l'enfant en école maternelle, conjuguée à un encadrement professionnel souvent contraint (effectifs réduits, pression temporelle, hiérarchie floue), constitue un terreau favorable à la banalisation de gestes ou de paroles violentes. En choisissant ce terrain, l'étude vise à mettre en lumière ces violences discrètes mais profondément structurantes, qui se déploient dans le quotidien éducatif ordinaire sans toujours être nommées ni reconnues comme telles.

⁷⁰ voir page 27

2) L'accès au terrain

Mon entrée sur ce terrain s'est faite dans le cadre d'un stage au sein de la commune de Rocheval, sur des missions distinctes de mon objet de recherche. C'est à travers cette présence prolongée que j'ai pu me familiariser avec les acteurs institutionnels du périscolaire, notamment les directeurs périscolaires et les responsables de service. En échangeant progressivement avec eux autour de mon projet de mémoire, sans jamais dévoiler l'objet précis, j'ai pu obtenir leur accord pour mener des observations et des entretiens dans des écoles maternelles. Ce contexte m'a permis d'accéder au terrain de manière facilitée, sans procédure administrative lourde, ni d'attente. Le début de l'enquête a ainsi été réalisé pendant mon stage, tandis que les observations et entretiens complémentaires ont été menés dans les semaines qui ont suivi, grâce au maintien de mes accès aux structures.

3) Une recherche d'objectivation des pratiques

Au total, Douze observations ont été réalisées pour une durée d'environ dix-huit heures de présence. Les observations avaient pour objectif principal d'objectiver les pratiques éducatives et de noter de façon rigoureuse les agissements des professionnelles, puis de réaliser un état des lieux et une typologie des pratiques sur les temps périscolaires. Cette présence directe de la chercheuse permet d'identifier ce qui relève du banal et de l'exceptionnel, et de voir ce que d'autres ne voient pas ou plus. + des matériaux pour vos entretiens

Les situations observées ont également permis de prendre appui sur des réalités concrètes lors des entretiens et de situer les récits des professionnelles. Enfin, ces observations m'ont permis de comparer les discours et les pratiques.

b) Les entretiens semi-directifs: démarche d'exploration des pratiques et des normes

Quatorze professionnelles ont été interrogées, pour un total de près de quinze heures d'enregistrement⁷¹. Chaque entretien est conçu comme un cheminement, où l'enquêtée passe du récit personnel à une mise en perspective collective, puis institutionnelle. L'enjeu méthodologique est d'éviter une lecture strictement individuelle des pratiques violentes, en les resituant dans un cadre organisationnel et institutionnel plus large.

1) Des grilles d'entretien différenciées pour les agentes de terrain

Afin de comprendre comment les professionnelles du périscolaire se représentent leur rôle éducatif, gèrent les comportements des enfants et réagissent face à des pratiques violentes, le protocole d'entretien a été créé pour articuler deux niveaux d'analyse : le niveau des agentes de terrain (ATSEM, animatrices), au plus près des interactions quotidiennes avec les enfants, et le niveau des cadres intermédiaires (responsables d'ATSEM, adjointes ou directeurs périscolaires), chargés de l'encadrement et de la régulation des pratiques.

Cette double entrée permet de croiser les représentations subjectives, les dynamiques collectives et les contraintes institutionnelles, en resituant les pratiques éducatives dans un système hiérarchique complexe.

La grille destinée aux ATSEM et aux animatrices a été construite en entonnoir, selon une logique progressive allant du plus général au plus sensible. L'objectif était d'éviter de confronter les enquêtées trop directement à la question taboue des violences éducatives, en les amenant à l'évoquer progressivement.

Tout d'abord, une entrée biographique permettait de comprendre les parcours et les trajectoires. Puis les questions portaient sur les valeurs associées à leur travail : qu'est-ce qui est le plus important pour elles dans l'accompagnement des enfants ? Quel serait un temps de cantine idéal ? Cette étape permet de recueillir une norme professionnelle souhaitée. La grille descend ensuite dans le quotidien : gestion des comportements perturbateurs, sanctions, réactions face à l'indiscipline. L'objectif est de saisir l'écart entre l'idéal éducatif et la réalité pratique. Les questions abordent alors ce qui est jugé "inapproprié" ou "inacceptable", en les

⁷¹ Voir tableau en annexes pour le détail des entretiens

interrogeant sur leurs propres pratiques et à celles de leurs collègues. Enfin, les entretiens ouvrent sur les discussions entre collègues, les espaces de régulation (réunions, hiérarchie), la formation, et les résonances avec l'actualité (exemple de l'affaire Bétharram).

Ainsi, la notion de violence n'est jamais clairement abordée, sauf si les enquêtées en parlent d'elles-mêmes. Cette construction progressive répond à une stratégie méthodologique qui consiste à aborder des thèmes sensibles à partir de situations concrètes et de définitions ordinaires, plutôt que d'introduire trop tôt un vocabulaire normatif ou accusatoire.

La grille d'entretien destinée aux responsables d'ATSEM et aux directeurs périscolaires a été adaptée afin de tenir compte de leur double positionnement : anciennes professionnelles de terrain pour certaines, mais aujourd'hui investies d'une fonction de régulation hiérarchique.

Les responsables sont invitées à décrire leur propre posture éducative lorsqu'elles étaient en contact direct avec les enfants (priorités éducatives, gestion des comportements, recours ou non à des pratiques punitives). L'enjeu est de comprendre comment leur expérience passée nourrit leur regard actuel.

Une deuxième partie porte sur leur rôle d'encadrante : relations entre ATSEM et animatrices, réactions face à des pratiques jugées déplacées, circulation de la parole et remontée des difficultés à la hiérarchie.

Les entretiens s'ouvrent enfin sur une réflexion plus large : mal-être des équipes, manque de reconnaissance, attentes vis-à-vis de la collectivité, rôle des formations.

Ainsi, la grille adaptée aux cadres intermédiaires permet de saisir la manière dont les normes éducatives circulent entre le terrain et l'institution, mais aussi les freins structurels à leur régulation.

En combinant ces deux grilles, le protocole permet de mettre au jour trois dimensions complémentaires. Tout d'abord, la subjectivité individuelle : représentations du métier, seuils de tolérance et sentiments d'impuissance. Ensuite, les dynamiques collectives : discussions informelles entre collègues, normes implicites qui se transmettent, régulations locales. Enfin, le cadre institutionnel : rôle de la hiérarchie, dispositifs de formation, arbitrages politiques, contraintes liées au partenariat avec l'Éducation nationale.

2) Un entretien différent avec la directrice

L'entretien avec la directrice de l'éducation de la ville occupe une place à part dans le corpus. Contrairement aux autres enquêtés, elle connaissait l'objet de la recherche, et une relation de proximité existait déjà puisque j'avais été en stage sous sa responsabilité.

N'étant pas sur le terrain auprès des enfants, les objectifs de l'entretien étaient de comprendre comment se positionne le dernier échelon hiérarchique de la direction concernant les violences éducatives ordinaires : qu'est-ce qui est acceptable selon elle ? Reconnaît-elle l'existence de VEO ? Comment analyse-t-elle ces violences ? Et enfin, quelles solutions apportent-elle ?

Dès mes premières observations, j'avais éprouvé le besoin de partager avec elle ma sidération face à certaines pratiques. Sa réaction avait été marquée par une forme d'incrédulité et d'intérêt pour mon travail :

“Je peux pas y croire, c'est une blague ? Je pensais pas à ce point”.

Cette proximité et ce passif ont donné lieu à un entretien très dialogué, où ma posture n'était pas toujours neutre. Contrairement aux entretiens avec les autres professionnelles, je me suis autorisée à exprimer mes jugements sur les violences éducatives ordinaires observées :

“Tout le monde est quand même un peu violent, enfin en tout cas les cris, c'est tout le temps quasiment... j'ai vu chaque professionnelle, je l'ai vue faire”.

Ainsi, j'ai pu certaines fois donner mon opinion et insister en exprimant mon désaccord lorsqu'une réponse à une question me semblait insatisfaisante et incomplète. Cela a permis de produire un entretien riche.

c) Observer l'inobservable : résistances autour de la recherche sur les violences éducatives

1) Une défiance initiale renforcée par un malentendu organisationnel

A l'école Marcel Cachin, mon arrivée était accompagnée par David, le directeur périscolaire. Sans présentation ou instruction particulière, j'ai été invitée à suivre dès les premières minutes une ATSEM, Martine. Si les premiers jours ont sûrement été vécus comme anodins, rapidement une forme de suspicion est arrivée, notamment via l'usage de mon carnet de notes et de la perspective des entretiens ont suscité une inquiétude parmi les professionnelles. Certaines ont pu interpréter ma présence comme celle d'une "espionne de la hiérarchie". Dans un contexte où les pratiques éducatives sont rarement observées et où la parole professionnelle reste souvent taboue, le fait même d'être regardées a été perçu comme une mise en défaut potentielle.

Cette défiance s'est cristallisée après six observations, lorsque la responsable des ATSEM m'attendait dans l'école et m'a sollicitée pour une mise au point. Dans une salle à part, elle m'a expliqué que les équipes se sentaient "piégées", qu'elles vivaient ma présence comme une forme de contrôle administratif déguisé. Certaines, comme Maïna, étaient particulièrement inquiètes à l'idée de l'entretien à venir, au point de se sentir "prises au piège".

Du point de vue institutionnel, j'avais pris soin de prévenir l'ensemble de la chaîne hiérarchique en amont : directrice de l'éducation, responsable périscolaire, directrice périscolaire et responsable des ATSEM. J'avais ainsi convenu d'horaires validés avec plusieurs services. Mais selon les équipes, cette information n'avait pas circulé clairement, créant un flou sur mon statut, mes intentions et ma place dans l'école.

Les professionnelles ont exprimé leur colère d'avoir été placées dans cette situation sans accompagnement de leur hiérarchie :

"On ne sait pas pourquoi tu es là, ni pour qui tu travailles" Samira

Ce déficit de présentation institutionnelle a nourri les soupçons, ramenant à la surface des expériences passées de défiance envers la hiérarchie.

2) Un travail de clarification et de légitimation de la recherche

Face à cette méfiance, une discussion collective, organisée par Audrey, la responsable des ATSEM, a permis d'apaiser les tensions. J'ai réexpliqué ma démarche : statut de chercheuse, objectif scientifique, protocole de recherche, anonymat des entretiens. Les professionnelles

ont pu exprimer leurs inquiétudes : peur d’être enregistrées à leur insu, impression d’avoir été “piégées” par certaines questions, doutant sur l’anonymat.

Samira m’a confié avoir passé son week-end à stresser après notre entretien, craignant que ses propos ne soient enregistrés et “*finissent je ne sais où*”. Martine a dit s’être sentie forcée à être enregistrée et choquée par certaines de mes questions, notamment concernant l’affaire Bétharram. D’autres m’ont reproché l’ambiguïté entre anonymat promis et questions d’identification (âge, parcours).

Ces échanges ont mis en lumière le décalage entre ma posture de chercheuse, soucieuse de recueillir des récits contextualisés, et la manière dont ces démarches pouvaient être perçues comme intrusives ou risquées dans leur univers professionnel.

À travers cette mise au point, j’ai compris que mon positionnement devait être continuellement explicité et négocié. Le simple fait de rappeler que je pouvais supprimer des extraits sur demande, ou de proposer d’envoyer les questions en amont des entretiens, a contribué à recréer de la confiance. Samira a même accepté de m’accompagner ensuite auprès de ses collègues pour les rassurer et témoigner qu’il n’y avait “pas de piège”.

Cette séquence a révélé à quel point la légitimité du chercheur ne découle pas seulement de son inscription institutionnelle, ici validée par la hiérarchie, mais doit se construire dans l’interaction, à travers un travail de clarification, de reconnaissance et de respect des inquiétudes exprimées par les professionnelles.

3) Entre dimension politique et tabou des violences : réflexivité

D’un point de vue réflexif, cet incident souligne l’importance de ne pas sous-estimer les dimensions politiques de l’observation : ma recherche, bien qu’universitaire, s’inscrit dans des rapports de pouvoir locaux (entre agents et hiérarchie, entre services municipaux et Éducation nationale). Mon carnet, mes enregistrements, mes questions n’étaient pas neutres : ils pouvaient être perçus comme des instruments de contrôle. Reconnaître cet effet de positionnement a été essentiel pour ajuster ma posture, expliciter davantage mes intentions, et travailler à construire une relation de confiance fragile, mais indispensable à la poursuite de l’enquête.

L'épisode du 27 mai illustre combien mon positionnement a pu cristalliser des tensions, mais il révèle aussi plus largement la difficulté structurelle à enquêter sur les violences éducatives ordinaires. Certes, un défaut de communication institutionnelle a accentué la méfiance initiale, mais réduire ces résistances à un simple problème organisationnel serait illusoire. En réalité, il est probable que ma présence aurait été vécue comme intrusive dans tous les cas, car elle introduit un regard extérieur sur des pratiques marquées par le tabou.

Observer et questionner ces violences revient à mettre en lumière ce que les professionnelles préfèrent taire, par crainte de jugements, de sanctions, ou simplement parce que ces pratiques font partie d'une norme incorporée. L'expérience professionnelle est faite de compromis et de justifications : l'observateur qui vient interroger ces compromis menace leur équilibre fragile. Le soupçon de "piège" ou "d'espionnage" ne relève donc pas seulement d'un malentendu administratif, mais traduit la gêne profonde à voir ses gestes du quotidien (cris, humiliations, punitions) reconnus comme des violences⁷².

En ce sens, ma présence ne faisait pas que susciter de la curiosité ou de l'intérêt : elle venait rappeler que ce qui se vit comme ordinaire pouvait être interprété comme problématique, voire condamnable. Cette confrontation est en elle-même une violence symbolique⁷³, car elle impose aux agentes un regard extérieur qui bouleverse leur définition légitime de leur pratique.

L'incident souligne donc une limite fondamentale de toute enquête sur les violences : elles résistent à être dites et observées, car elles touchent au cœur des identités professionnelles et à leur reconnaissance sociale.

⁷² Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.

⁷³ Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Éditions du Seuil.

CHAPITRE 2 : L'OMNIPRÉSENCE DES VIOLENCES : CARACTÉRISATION ET TYPOLOGIE

Ce chapitre vise à analyser les différentes formes de violences éducatives ordinaires dans le périscolaire en maternelle à partir des observations faites, des propos recueillis et de leur confrontation. Il s'agit de caractériser ces violences, d'en dresser une typologie et d'analyser ce qui est considéré comme inacceptable, et ce qui au contraire passe "sous les radars".

I. Les violences physiques

Les violences physiques constituent les formes de violences éducatives les plus visibles et les plus immédiatement identifiables. Elles sont fréquemment évoquées dans les discours sur la violence et sont généralement perçues comme les moins acceptables, se distinguant ainsi des violences éducatives ordinaires, plus banalisées. Cependant, l'apparente unanimité morale autour de l'inacceptabilité de ces violences peut dissimuler une tolérance implicite à certaines formes de violences physiques, comme nous le montrerons dans ce chapitre.

- a) "Frapper c'est mal" : une ligne rouge consensuelle en apparence, ambivalente en pratique

L'interdit de frapper un enfant constitue l'un des fondements éthiques et professionnels les plus puissamment partagés parmi les enquêtées. Dans un contexte où la violence physique envers les enfants est proscrite par la loi et profondément réprouvée socialement, l'idée même de "taper" semble inenvisageable pour toutes les professionnelles.

Le Conseil de l'Europe a défini en 2006 les châtiments corporels comme "toute forme de punition dans laquelle on utilise la force physique et qui a pour but d'infliger une certaine douleur ou un certain inconfort, aussi léger soit-il. La plupart du temps, cela implique de

frapper (“donner une claque” ou “une fessée”) un enfant avec la main ou avec un objet.”⁷⁴ Ainsi nous associerons l’expression “frapper un enfant” au fait de porter volontairement un coup au corps de l’enfant à l’aide de toute partie du corps de l’adulte ou d’un objet, dans un but punitif et éducatif.

Si le rejet de cet acte est unanime dans les discours des professionnelles, l’analyse des entretiens et des observations montre pourtant que la réalité est plus complexe. Le tabou de porter des coups est en réalité apposé sur une définition floue de ce qui constitue en pratique “un coup” ce qui engendre des seuils de tolérance implicites et des gestes ambivalents. Il ne s’agit donc pas seulement d’un interdit juridique, mais d’un tabou moral si fortement intériorisé qu’il devient difficile à penser dans ses contours pratiques. Derrière l’évidence et le consensus apparent, les contours de la violence méritent alors d’être interrogés.

1) Une condamnation unanime

Le discours sur les violences physiques graves semble faire consensus : “taper” ou “lever la main” sur un enfant constituent une ligne rouge sur laquelle toutes les professionnelles s’accordent sans ambiguïté. Comme le montre Elias, l’interdit de la violence physique directe s’inscrit dans un long processus de civilisation des mœurs, où l’autocontrôle des affects devient central dans les métiers de la relation⁷⁵. Dans ce contexte, frapper un enfant est perçu comme socialement disqualifiant, moralement inacceptable et professionnellement inexcusable.

L’interdit moral autour des coups portés aux enfants est si profondément intériorisé qu’il produit souvent des réactions de dégoût, de rejet immédiat ou d’indignation, comme dans cet extrait, où une ATSEM distingue nettement ce qu’elle considère comme admissible ou non :

“Pas taper. Bon punir des fois ça peut leur apprendre, la punition par exemple, prendre, le mettre dans le couloir. Mais pas taper, ça c’est horrible. Ah ouais...” Malika, ATSEM

⁷⁴ Conseil de l’Europe (2006). *Éliminer les châtiments corporels infligés aux enfants – Une obligation juridique et une nécessité morale.*

⁷⁵ Elias, N. (1973). *La civilisation des mœurs.*

Le caractère absolu de cet interdit se manifeste dans les propos des professionnelles qui, lorsqu'elles sont interrogées sur ce qu'elles identifient comme une "violence grave", évoquent spontanément le fait de porter des coups :

"Est-ce que pour toi, une violence vraiment grave, ça serait taper un enfant ?

Déjà, oui, physiquement. Déjà, lever la main sur un gamin. En tant qu'enseignant ou même professionnel, de toute façon. Après, non, c'est..." Leïla, directrice périscolaire

Frapper un enfant constitue un interdit moral si fort que sa simple évocation entraîne des silences de sidération et un rejet immédiat et unanime chez les professionnelles. Cet interdit constitue un repère moral fort qui structure les représentations de ce qu'est une violence inacceptable. Ainsi, le fait de ne pas porter de coups n'est pas seulement un interdit juridique, mais relève d'un tabou profondément intériorisé.

2) Une absence (réelle) de coups portés ?

Ce rejet fort du fait de frapper un enfant s'accompagne d'une déclaration unanime d'absence de tels faits dans les pratiques observées ou vécues. Aucune professionnelle interrogée ne dit avoir vu un enfant se faire frapper dans le cadre professionnel :

"Non j'ai jamais vu de, ah non je pourrais pas, non j'ai jamais vu de violence je touche du bois, non." Malika, ATSEM

"J'ai jamais eu une ATSEM qui a tapé [...] Fin moi en tout cas j'en ai jamais vu parce que je serais intervenue, ça c'est sûr et là mon niveau c'est pareil, je n'en ai pas..." Audrey, responsable des ATSEM

Soit cette forme de violence est effectivement rare ou inexistante dans les contextes étudiés, soit elle est si disqualifiante qu'elle en est indicible.

Dans cet extrait, la responsable des ATSEM confie avoir été témoin de violences lorsqu'elle était ATSEM :

"Il y a un petit qui... Donc je me tourne et j'entends un gros boum. Et quand je me suis tournée, j'ai vu le petit qui était collé au niveau du mur. Et là, l'enseignante qui s'est mise face à lui, elle dit comme ça : "Je te mets comme ça ou comme ça ?" (mime la scène de

l'enseignante tenant l'enfant avec un bras et un autre prêt à frapper) ” Audrey, responsable des ATSEM

Elle relate s'être interposée par la suite, empêchant un possible passage à l'acte, et confirme ainsi, à sa manière, le respect de la norme collective : personne ne “tape”.

Ainsi, frapper un enfant est construit comme un acte repoussoir, à la fois par le discours collectif et par les souvenirs mobilisés. Un interdit tellement socialement puissant que personne n'en serait témoin, ou qu'à des occasions très rares, qui impliquent de réagir immédiatement pour s'interposer et protéger les enfants.

3) “Frapper”, un interdit consensuel aux contours flous

Les professionnelles n'ont pas toutes la même acception de ce que signifie concrètement “frapper un enfant”. Si la claque ou la fessée sont souvent pensées comme des marqueurs forts de la violence physique, d'autres gestes plus ambigus ou banalisés, échappent à cette catégorisation explicite.

Le fait de donner une fessée ou une claque sont des gestes précis qui renvoient un imaginaire, voire un refoulé collectif d'un héritage éducatif autoritaire et violent désormais révolu :

*“Moi à l'époque j'entendais des ATSEM dire “Si t'es pas sage, tu vas prendre une fessée””
Audrey, responsable des ATSEM*

Toutefois, bon nombre d'autres gestes ne sont pas aussi clairement définis et identifiés. Ce flou sémantique et normatif ouvre la voie à des interprétations subjectives, où chaque professionnelle trace sa propre frontière entre ce qui est tolérable et ce qui constitue un acte violent. Ainsi, certains gestes, bien qu'ils correspondent aux critères énoncés concernant le fait de frapper un enfant, ne sont pas toujours reconnus comme tels.

Une ATSEM raconte avoir été choquée par une de ses collègues qui mettait des coups de pied aux enfants. Bien qu'elle tende à atténuer la charge contre sa collègue, sa réaction directe témoigne de sa désapprobation forte liée à ce geste :

“Est-ce qu'il y a des choses, des façons de faire avec les enfants que tu trouves inacceptables et que toi tu ferais jamais ça avec un enfant par exemple ?

-répond immédiatement en riant- Mettre des coups de pied. (en riant) Martine des fois ça lui prend, c'est pas méchant... Parce que l'enfant met des coups de pied donc elle lui rend et ça moi je le ferais pas par exemple.” Samira, ATSEM

Pourtant, de son côté, la professionnelle ayant donné des coups de pieds exprime lors de notre entretien sa désapprobation la plus totale envers les coups portés aux enfants :

“J’imagine que taper un enfant physiquement, ça c’est quelque chose qui est exclu ?

-Ah ben non ! Bien sûr ! C’est même pas...” Martine, ATSEM

Ce décalage manifeste entre les gestes réellement posés et le discours normatif révèle à quel point la frontière entre ce qui est considéré comme “taper” ou non est instable, floue, potentiellement refoulé psychologiquement et profondément située socialement. L’interdit de “taper un enfant” constitue bien un repère moral partagé et s’impose comme un pilier normatif structurant, renvoyant à un tabou moral puissant et partagé dans les discours professionnels. Il constitue un repère symbolique fort, autour duquel se cristallise une forme d’identité morale collective. Pourtant, cette norme unanimement proclamée souffre d’un flou définitionnel qui rend possibles certains gestes violents, sans qu’ils soient toujours nommés comme tels. L’analyse des pratiques et des représentations révèle ainsi une ligne rouge certes partagée, mais dont la matérialité concrète reste sujette à interprétation. Ainsi, même l’interdit moral le plus fort peut être transgressé, et n’est pas toujours reconnu et empêché.

b) Une violence hors cadre, difficile à nommer

Si frapper un enfant constitue un interdit clair et partagé, il n’épuise pas l’ensemble des formes de violences physiques évoquées dans les récits recueillis. D’autres gestes, bien que ne franchissant pas la ligne symbolique du “coup porté”, sont décrits comme brutaux, répétitifs ou humiliants, et donc considérés comme violents par une partie des professionnelles. Pourtant, ces gestes posent un problème de qualification : que veut-on dire, précisément, lorsqu’on parle de violence physique ? Comment nommer ce qui dérange ? Cette section aborde ces tensions à travers deux axes : tout d’abord la réalité des violences physiques autres que “frapper”, puis la difficulté à les nommer et à en tracer collectivement les contours.

1) Violenter sans frapper

Si frapper un enfant constitue l'interdit absolu, d'autres formes de violences physiques sont néanmoins relatées et considérées comme violentes par certaines professionnelles. Il ne s'agit pas d'un acte identifiable et ponctuel, mais de gestes répétitifs, brutaux et humiliants qui violentent le corps de l'enfant, mais sans franchir ce tabou.

Les scènes rapportées lors des entretiens témoignent d'une violence physique d'une intensité significative :

"[Une ATSEM] qui secouait un peu trop les enfants, qui leur hurlait dessus quand il fallait les changer parce que c'est quelque chose qu'elle ne supportait pas, qui les prenait par le bras et qui les traînait jusqu'à la douche parce qu'elle n'en pouvait plus." Sophie, ATSEM

Les comportements tels que secouer et traîner physiquement un enfant renvoient à des gestes qui sont éloignés de la "gifle" ou de la "fessée". Ils portent toutefois atteinte à l'intégrité physique et émotionnelle de l'enfant.

Dans un autre témoignage, le recours à l'humiliation physique est central, à travers un geste physique autoritaire, en tirant une oreille, couplé à une parole rabaissante :

"Une ATSEM me raconte qu'une fois dans la cour, une animatrice avait demandé à Louis de venir s'asseoir à ses pieds et qu'elle l'avait pris par l'oreille en le tirant et en lui criant dessus "elles entendent pas tes oreilles ?". Samira, ATSEM

Enfin, certains récits atteignent un niveau de violence très fort, sans plus de détails :

"Ou un autre qui accrochait les enfants aux porte-manteaux." Samira, ATSEM

Ainsi, frapper un enfant n'est pas le seul acte physique reconnu comme violent. D'autres gestes, s'ils sont répétés et intenses, tels que secouer ou traîner un enfant par exemple, sont considérés comme interdits et choquants. Toutefois, ces gestes sont plus rarement qualifiés de violents, mais davantage évoqués comme des débordements, des exceptions attribuées à des individus.

2) Le flou des mots : quand la violence est difficile à décrire

Nommer la violence physique n'a rien d'évident. Décrire précisément les faits semble parfois délicat, voire impossible pour les personnes interrogées.

Un directeur périscolaire se rappelle d'un collègue jugé violent, lorsqu'il était animateur. Il ne réussit pas à caractériser précisément les gestes en question :

“Un collègue animateur. Plusieurs fois je voyais que... Puis à un moment donné c'était trop...

Et c'était quoi comme type de comportement ?

C'était... Il était assez violent. C'était un animateur qui était assez violent. Je ne sais plus ce qu'il faisait. J'ai fait “non”.

C'était verbal, physique ?

Non, c'était plus physique. Donc euh...” Anthony, directeur périscolaire adjoint

Le soin a été pris de ne pas poser d'autres questions immédiatement pour toujours laisser la possibilité aux personnes de terminer leurs propos. Les silences sont donc choisis et l'absence de détails témoigne de la difficulté à relater des faits considérés comme difficiles, presque tabous. Les silences deviennent signifiants et expriment une forme de sidération ou de refoulé.

“Et elle criait sur le groupe, sur un enfant ?

Sur un enfant. Un enfant. Puis après, elle l'a pris par le bras, elle l'a...” Nadia, directrice périscolaire

“Et quand il est là, tu vois ce qui fait que taper, pousser, nanana, que la maîtresse va prendre cet enfant-là et changer de classe. Mais il y a une façon, moi je vois comment ils font, mais là c'était (rit) comment elle tenait l'enfant, comment elle... Voilà, donc...”

-Toi tu dirais que c'était violent envers les enfants ?

-Moi je dis oui, violent oui.” Sophie, ATSEM

Enfin, certains s'interrogent de façon explicite sur les contours de la violence et évoquent les frontières parfois non partagées entre professionnelles.

“Est-ce qu'une claque ben “c'est juste une claque, c'est pas grave”. Quel est ton seuil de tolérance ? C'est le mien. Donc moi je vais estimer que secouer, le prendre par le bras et le

secouer, je vais estimer que c'est déjà beaucoup. Toi tu vas peut-être estimer que c'est rien.”

Sophie

La définition de la violence physique se révèle profondément située et subjective.

Ces formes de violences physiques, bien qu'elles ne passent pas par “un coup” clairement identifiable, sont pourtant reconnues comme telles par une partie des professionnelles. Elles interrogent la frontière mouvante entre le tolérable et l'inacceptable, et révèlent un flou dans les représentations, mais aussi une gêne à les nommer ou à les qualifier. Ce flou ne reflète pas une absence de conscience, mais plutôt une difficulté à partager des normes et à désigner collectivement les violences, ce qui témoigne de l'absence de définitions institutionnalisées des violences éducatives ordinaires.

c) Les violences physiques invisibles : une pédagogie implicite du geste ancrée dans les pratiques quotidiennes

1) La routinisation des contraintes physiques

Dans les discours comme dans les observations, les gestes de contrainte corporelle apparaissent répétés, intériorisés et souvent non interrogés. Il ne s'agit pas de coups visibles ou de brutalités immédiatement identifiables comme telles, mais d'un ensemble de gestes routiniers : prendre un enfant par le bras, le tirer, le faire asseoir de force, le déplacer sans lui parler, le redresser... Ces pratiques, bien que relativement discrètes, n'en constituent pas moins une forme de violence physique qui ne dit pas son nom.

Les exemples suivants, tirés des observations de terrain, révèlent la banalité de ces gestes dans des situations quotidiennes :

Une ATSEM prend par le bras des enfants pour les replacer. Jean Zay, 22 mai

Martine prend une petite fille pour la lever sans rien lui dire. Marcel Cachin, 20 mars

Samira arrive et prend par le bras un enfant en lui tordant, pour qu'il se remette à sa place en lui criant dessus. Marcel Cachin, 26 mai

Ces gestes s'inscrivent dans une pédagogie évidente du corps, où le geste remplace la parole et où le rapport de domination entre adulte et enfant se manifeste physiquement. La répétition de ces scènes, c'est-à-dire plusieurs fois par heure, laisse entrevoir une violence structurelle, produite par le cadre même d'exercice, plus que par la seule volonté individuelle. Ces gestes, rarement nommés comme choquants par les enquêtées, s'installent dans une forme d'acceptation silencieuse ou d'invisibilisation.

2) La domination et l'intimidation physique

Dans différentes situations, l'enfant est vu avant tout comme un élément à encadrer, à réguler, parfois à contraindre :

Les professionnelles demandent aux enfants de se mettre en rang 2 par 2. Certains enfants sont déplacés physiquement car ils ne correspondent pas à cette demande et ne savent pas où se mettre. Jean Zay

Ce geste de déplacer un enfant sans lui parler illustre une manière de réaffirmer l'ordre par le corps, sans passer par le langage. L'enfant n'est pas consulté, ni même averti : il est pris pour être placé. Cette contrainte physique peut devenir encore plus manifeste :

Durant ce temps le silence est toujours demandé, et des enfants qui discutent calmement entre eux ou jouent avec leurs mains sont repris durement. Un d'entre eux est levé physiquement pour le déplacer ailleurs. Martine prend une petite fille pour la lever sans rien lui dire, mets l'autre enfant et lui demande ensuite d'aller s'asseoir à la place maintenant vide. Marcel Cachin

Le corps de l'adulte est aussi mobilisé comme instrument de domination : l'adulte se place au-dessus, impose physiquement, contraint sans parole. Cette posture physique dominante souligne une asymétrie de pouvoir. Lorsque les injonctions verbales ne suffisent plus, le recours à l'intimidation corporelle se renforce. Le corps de l'adulte devient alors un outil disciplinaire, un levier pour obtenir l'obéissance.

Les enfants arrivent vers les bancs de l'attente de la cantine. Elle appelle le silence en comptant jusqu'à 5, et se met au-dessus d'une enfant qui ne se tait pas. Martine tourne entre les enfants et les touche physiquement par les épaules, sur les mains. Elle se met au-dessus de certains d'entre eux et leur crie "tu vas te calmer !". Marcel Cachin

A un moment où elle n'arrive pas à obtenir de nouveau le calme, Martine, en plus de crier, se met au-dessus des enfants et les contraint physiquement pour leur faire peur et qu'ils se taisent. Marcel Cachin

Cela renvoie à ce que Michel Foucault a décrit comme une microphysique du pouvoir dans les institutions : des gestes anodins en apparence, mais porteurs d'un rapport de force constant⁷⁶.

Ces gestes, loin d'être marginaux, structurent silencieusement le quotidien des enfants. Ils révèlent une forme de violence banalisée, souvent invisible car intériorisée, à la fois par les professionnelles et par les enfants eux-mêmes. Ils ne suscitent pas de débat, car ils sont inscrits dans une norme implicite de gestion de l'ordre et de l'obéissance.

En conclusion, si les violences physiques sont les plus facilement identifiées et qualifiées comme telles, leur visibilité ne doit pas masquer l'ampleur et la diversité des autres formes de violences éducatives. Elles font l'objet d'un processus d'invisibilisation qui va de la banalisation au silence imposé par le tabou.

Les violences verbales et psychologiques, encore moins unanimement reconnues comme "violences", apparaissent pourtant très répandues et structurent largement les interactions avec les enfants. Ces observations montrent que la perception et la qualification des violences ne reflètent pas nécessairement leur fréquence ou leur impact, soulignant la nécessité d'une attention analytique aux formes banalisées et aux logiques d'invisibilisation.

II. Les violences verbales

Les violences verbales constituent une dimension moins visible mais tout aussi structurante des interactions éducatives. Moins immédiatement identifiables que les violences physiques, elles se manifestent par des cris, des injonctions répétées ou des paroles dévalorisantes. Leur omniprésence et leur routinisation tendent à les normaliser, les rendant parfois acceptables aux yeux des professionnelles. Pourtant, certaines situations, lorsqu'elles dépassent un certain seuil d'intensité ou de fréquence, suscitent un malaise et une forme de désapprobation. Ce chapitre explore ces différentes formes de violence verbale, en analysant

⁷⁶ Foucault M. (1975), *Surveiller et Punir*; rééd. Gallimard, 2003.

comment elles s'insèrent dans le quotidien des pratiques éducatives, oscillant entre tolérance, banalisation et moments de tension, et comment elles préparent le terrain à des formes plus insidieuses de violences psychologiques.

a) Les cris : une violence verbale normalisée et peu interrogée

Parmi les violences verbales observées, les cris occupent une place importante. Ils apparaissent comme une façon courante de s'adresser aux enfants pour les faire obéir. Leur omniprésence tend à les rendre parfois banales et tolérées. Malgré leur fréquence, les cris sont rarement perçus comme violents. Leur usage semble aller de soi, justifié par le besoin d'efficacité, d'autorité ou de calme.

Pour autant, ces pratiques ne font pas consensus. Certaines professionnelles expriment une forte désapprobation face à ce type de comportement, en particulier lorsque les cris sont intenses et répétés. Ces professionnelles décrivent un profond malaise, voire une indignation, face à des scènes qu'elles qualifient de choquantes ou inacceptables. Ce clivage dans les perceptions souligne que la violence verbale ne relève pas seulement de l'intention ou du ton, mais touche à des normes professionnelles implicites, souvent non débattues collectivement.

1) Les hurlements : le seuil dépassé de la violence verbale ?

Lorsque le volume ou la fréquence des cris est jugé excessif, certaines professionnelles parlent alors de "hurlement", afin de le différencier du "cri", pour marquer leur désapprobation.

"C'était en maternelle et j'étais adjointe à l'époque j'étais pas directrice et j'ai entendu au loin une ATSEM crier sur un... [...] C'est de loin, j'ai entendu crier, je me suis dit "Mais qu'est-ce qui se passe ?"

-Et quand tu dis crier, c'est vraiment qu'on entendait...

-Hurler, ah oui, oui, oui, oui.

[...]

Et là, à Jean Zay, ça m'est arrivé, c'était pas un temps périscolaire, j'étais dans la tisanerie, et pareil, hurler, mais hurler, mais un truc de malade." Nadia

Ces souvenirs sont racontés avec intensité, parfois même avec un mélange de gêne et d'humour, comme pour atténuer le malaise :

“Ohhh... Je suis passée dans des écoles, mais j'en ai des frissons. Rien que la directrice de mes enfants, déjà, comment elle criait. Et dans une école, c'était à Maurice Thorez, il y avait une instit, mais j'avais peur pour eux.

[...]

-Et comment tu as su qu'elle criait ? Tu l'as vue ?

Ben je la voyais tous les jours, je passais les murs, ils tremblaient ! (rire) Donc voilà.”

Malika

Ces violences verbales jugées intenses sont présentées comme des exceptions, des cas rares :

“Non mais c'est vrai, donc voilà, moi c'est vraiment, en tout cas hurler envers les enfants, c'est les deux fois en 20 ans de carrière où j'ai vécu.” Nadia

Ce discours tend donc à isoler ces épisodes dans une logique de cas limites, pour maintenir l'idée d'une violence comme exception, comme l'équivalent de “frapper un enfant” dans les violences physiques.

Les hurlements fonctionnent comme une ligne rouge implicite : ils suscitent un consensus négatif, même si nous verrons que les cris sont largement tolérés et pratiqués. Ainsi le hurlement apparaît comme un repoussoir, dans une moindre mesure que celui de frapper un enfant.

2) Une violence quotidienne, banalisée dans les pratiques et les discours

Au-delà de ces épisodes extrêmes, les observations et les entretiens révèlent une violence verbale routinière, intégrée dans le quotidien des interactions avec les enfants. Les cris servent souvent à obtenir le calme, faire respecter une consigne ou affirmer son autorité dans des moments de transition :

Chantal crie de temps en temps pour demander de se mettre en rang, ou obtenir le calme. Elle me dit “à la fin de la journée on n'a plus de voix”. Jean Zay

Les enfants arrivent avec beaucoup d'agitation en quelques secondes et je sens Samira sous tension qui commence à crier "Vous n'écoutez pas !" Elle leur demande de faire le silence et d'écouter les consignes. Marcel Cachin

Les adultes continuent à crier pour demander le silence, et répètent plusieurs fois "taisez-vous !". Marcel Cachin

Ces cris rythment souvent les moments de transition (entrée et sortie d'un lieu, au même titre que pour les violences physiques) ou de recadrage des enfants et deviennent des outils de régulation ordinaires. Ils font partie à part entière du paysage de l'école.

Cette violence verbale est connue de toutes les professionnelles et de la hiérarchie. Une animatrice raconte son expérience en tant que témoin, sans apparaître particulièrement dérangée :

"Est ce que tu as déjà vu des adultes ne pas réussir à trouver les bons mots ?

-Oui j'ai déjà vu dans d'autres écoles des adultes qui étaient agacés par la journée et qui du coup avaient pu parler agressivement aux enfants, c'est des choses qui arrivent" Chaïma, animatrice

La responsable des ATSEM ne considère pas que crier fasse partie des bonnes pratiques. Elle interprète ce phénomène comme de l'impuissance face aux enfants, et l'impossibilité d'exercer son autorité sans crier :

"Tu vois j'ai une ATSEM, ça me vient en tête, qui n'arrive pas à poser sa voix. Mais je pense que c'est pas volontaire, elle hausse le ton parce qu'elle n'arrive pas à se faire obéir au niveau autorité donc elle pense qu'en criant ils vont écouter" Audrey, responsable des ATSEM

En invoquant que ce n'est "pas volontaire", la responsable minimise l'acte car il est pourtant répété et quotidien. Ainsi les cris ne sont pas toujours associés à de la malveillance ou de la violence consciente.

L'usage quotidien des cris s'inscrit dans un fonctionnement routinier et collectif, ce qui contribue à le normaliser. Présents dans les transitions, les moments de tension ou les interactions plus ordinaires, les cris deviennent un outil professionnel à part entière. Leur caractère répété ne les rend pas moins visibles, au contraire ils sont connus de toutes et rarement interrogés ou remis en cause.

3) Une violence considérée comme moindre

Pour beaucoup, le cri ne se situe pas au même niveau de gravité que frapper ou punir physiquement. Une ATSEM exprime son rejet profond envers le fait de frapper un enfant, tout en justifiant l'usage du cri dans un but éducatif : se faire entendre des enfants.

“Et pourquoi pour toi les deux, c'est différent ?

-Parce que quand on tape et quand on crie c'est pas pareil. Quand on tape c'est brutal et je pourrais pas, je pourrais pas laisser faire, ça c'est impossible. Et quand on crie... c'est presque pour se faire entendre, on va dire, c'est presque pour dire “Ouh je suis là, si tu m'entends pas je vais élever la voix” comme des fois avec les petits que j'ai. Une fois, deux fois, trois fois, je dis souvent ça, “là trois fois je suis obligée de crier, tu m'entends pas”.”

Malika

Le recours aux cris apparaît inévitable dans certaines situations :

“Du coup pour toi il y a des moments où c'est un peu inévitable de hausser le ton ?

-Mais oui parce que tu vois bien toi d'extérieur les enfants ? Est-ce que tu penses qu'on est dans un cadre où maintenant les enfants (confuse)...” Martine

“Et puis hurler sur l'enfant. Il y a hausser le ton et hurler. Hurler je trouve ça sert à rien... Mais hausser le ton je ne suis pas contre.” Cindy

Lorsqu'ils sont justifiés par l'efficacité ou la nécessité éducative, les cris perdent leur statut de violence aux yeux de nombreuses professionnelles. En les reliant à l'impuissance ou à la contrainte du métier, elles en atténuent la gravité, surtout lorsque les cris ne sont pas associés à de la malveillance. Cette tolérance favorise leur acceptation et leur reproduction dans le temps.

4) Une pratique parfois remise en cause

Si la majorité des professionnelles assume ou tolère cette pratique, quelques unes la remettent en question, voire la désapprouvent, souvent lorsque le recours aux cris devient répétitif :

“J'en ai marre, ça fait déjà deux fois” (en imitant de crier). Je me dis, non, c'est pas possible.” Sophie

Une ATSEM raconte qu'elle criait davantage au début de sa carrière professionnelle, et qu'elle dit vouloir arrêter car “ça ne sert à rien” :

“Donc au maximum, on va dire que tu essayes d'éviter de crier.

-Ah oui, dès que je commence à le... je m'arrête, je me reprends vite. Alors qu'avant, dans la première année, c'était en continu (rire). C'était en continu, ça ne sert à rien. Ça ne sert à rien. Donc voilà.” Malika

La volonté d'arrêter de crier est associée à son inefficacité présumée, certainement pour signifier que les enfants n'écoutent pas forcément plus lorsqu'on crie, sans questionner la dimension violente.

Enfin, certains témoignages assument le cri, même lorsqu'il est intense, en le qualifiant de “dérapage” lié à la fatigue ou à la provocation :

“Tu aurais des exemples de moments qui sont particulièrement difficiles ?

-Ah oui, une fois j'étais tellement énervé que j'ai carrément tapé plusieurs fois sur la table en hurlant de toutes mes forces (rire).

-Et il s'était passé quoi avant ça ?

-Ils étaient infâmes les enfants, c'est tout.” David

La désapprobation existe donc, mais elle se heurte à un contexte où le cri est perçu comme un dernier recours inévitable. Cette tension entre rejet et usage révèle un inconfort qui ne débouche pas toujours sur un changement de pratiques. Si certains cherchent à s'en défaire, c'est davantage par souci d'efficacité et de fatigue que par prise de conscience de leur caractère violent, ce qui contribue à leur maintien dans les pratiques quotidiennes.

Les cris constituent ainsi une violence verbale omniprésente mais peu interrogée. Ils oscillent entre pratique routinière banalisée et comportements jugés excessifs lorsqu'ils deviennent des hurlements, dont les contours sont flous. Leur acceptation sociale dans le milieu professionnel contraste avec le rejet quasi unanime des violences physiques.

b) Les injonctions permanentes : réprimander sans expliquer

Lors de nombreuses observations, il est apparu que certaines professionnelles s'adressent presque exclusivement aux enfants par le biais d'injonctions, souvent formulées sur un ton ferme voire sec. Dans ces interactions l'échange est unilatéral : il s'agit de dire à l'enfant quoi faire ou ne pas faire, sans dialoguer avec lui ou chercher à comprendre ce qu'il s'est passé. Cette manière contribue à instaurer un rapport hiérarchique permanent, où la parole de l'adulte s'impose sans discussion.

1) L'injonction comme outil éducatif

L'injonction est utilisée pour imposer un comportement :

Un enfant, Noah, s'approche et pointe du doigt le bilboquet que Martine tient. Elle lui dit avec un ton de voix assez fort "Tu demandes ! Tu as une bouche pour parler" et lui somme de s'exprimer. L'enfant fait un pas de recul et semble un peu bousculé. Il finit par dire "je veux ça" et l'ATSEM lui donne. Marcel Cachin

Même lors de situations difficiles et de conflits entre les enfants, les professionnelles ne prennent pas toujours le temps de discuter avec les enfants, et privilégient la rapidité de la résolution :

"Dans quel état vous vous mettez pour un ballon ? Vous arrêtez sinon il n'y a plus de ballon !" "Maintenant serrez-vous la main pour faire la paix et arrêtez." Les enfants repartent. Marcel Cachin, Samira

L'injonction prive l'enfant d'explications, car les professionnelles n'ont pas le temps, sont fatiguées ou agissent dans l'urgence.

Samira revient quelque temps plus tard vers la table où les enfants sont sans adulte et pousse un cri en disant "Heeen, c'est pas comme ça qu'on mange des cerises ! Tu fais n'importe quoi !" sans lui expliquer ce qu'il devrait faire, et repart. Marcel Cachin

2) L'urgence et la précipitation érigées en norme

Les professionnelles demandent régulièrement aux enfants de se dépêcher, d'aller plus vite, même lorsque cela n'est pas forcément nécessaire dans des situations anodines. Chantal presse les enfants : *“Allez, plus vite !”* pour être comptés plus rapidement avant d'aller dans la cour de récréation. La précipitation devient une habitude relationnelle, indépendamment du contexte.

Les ordres rapides se multiplient dans une logique d'efficacité maximale, quitte à submerger les enfants d'informations :

Je ferme la porte du dortoir et j'entends Martine parler très fort en disant “Allez ! Couchez vous ! Je veux rien entendre ! Dépêchez-vous !” Marcel Cachin

3) L'injonction dévalorisante et menaçante

L'injonction prend parfois une forme dévalorisante, où l'adulte associe le comportement des enfants à un statut inférieur non souhaitable. Ce type de remarque, en plus d'ordonner, transmet un jugement implicite sur ce qui est digne ou non d'un “grand” :

“Vous êtes pas des bébés, arrêtez ça !” car quelques enfants touchent le tableau à la craie sous le préau. Jean Zay - une ATSEM

Enfin, l'injonction répond aux logiques de silence imposées aux enfants.

Le calme est demandé. Des enfants parlent entre eux et ne sont pas silencieux, une ATSEM se positionne au-dessus d'eux et leur dit “tu vas te taire oui ?”

Les injonctions permanentes façonnent un climat où l'adulte détient et exerce un pouvoir unilatéral sur la parole et l'action des enfants. Elles s'inscrivent dans un registre d'efficacité immédiate, souvent au détriment du dialogue et de la compréhension mutuelle. Si elles peuvent sembler anodines ou nécessaires aux yeux des professionnelles, leur répétition contribue à normaliser une communication descendante, centrée sur le contrôle plutôt que sur l'accompagnement.

Les violences verbales, en particulier les cris, occupent une place ambivalente dans les pratiques professionnelles. Pour certaines, hausser la voix relève d'une stratégie normale de gestion du groupe, parfois même d'un réflexe perçu comme inévitable face à l'agitation ou au manque d'écoute. Dans cette perspective, les injonctions répétées et les rappels à l'ordre brusques sont intégrés à la routine éducative et peu interrogés. Pour d'autres, au contraire, certaines scènes, notamment les hurlements ou les paroles dites sur un ton agressif, marquent durablement et suscitent un malaise. Ces témoignages évoquent un choc, voire de la peur, face à l'intensité de la voix et à son impact sur les enfants. Cette diversité de perceptions souligne que la frontière entre autorité "normale" et violence verbale n'est pas partagée de manière consensuelle, ce qui participe à sa banalisation et rend difficile sa remise en question. Ces paroles préparent le terrain à d'autres formes d'atteintes, plus diffuses encore, où l'adulte agit non plus seulement sur le comportement immédiat, mais sur la perception que l'enfant a de lui-même et de sa place dans le groupe. C'est à ce point de bascule, là où la parole devient un outil de dévalorisation, de menace ou d'humiliation, que l'on entre dans le champ des violences psychologiques.

III. Les violences psychologiques

Dans la continuité de l'analyse des violences verbales, certaines formes d'atteintes à l'enfant ne passent pas uniquement par le ton employé, mais par le contenu et la signification des propos ou des attitudes. Les menaces et les humiliations sont ici regroupées dans la catégorie des violences psychologiques car la cible de ces actes n'est pas le comportement ponctuel de l'enfant, mais sa personne ou sa valeur perçue et relève d'une catégorisation de l'enfant, et donc de pratiques discriminantes en ciblant certains profils. Leurs effets dépassent l'instant de l'interaction pour s'inscrire dans la durée, influençant l'estime de soi, la confiance envers les adultes et la perception du cadre scolaire.

Ainsi, même lorsqu'elles sont exprimées calmement ou sans crier, les menaces et humiliations constituent des violences psychologiques, car elles peuvent porter atteinte à l'intégrité émotionnelle et relationnelle de l'enfant.

a) Les menaces : un outil de contrôle

Dans les interactions quotidiennes observées, la menace apparaît comme un mode de régulation fréquent. Qu'elle prenne la forme d'une punition annoncée, d'un avertissement destiné à "faire peur", ou d'une injonction plus subtile, elle s'inscrit dans un registre de violence psychologique, en mobilisant l'anticipation d'un mal ou d'une perte quelconque pour obtenir l'obéissance.

1) La menace explicite : faire peur comme stratégie éducative assumée

Dans plusieurs situations, la menace est utilisée pour contraindre les enfants à adopter un comportement attendu, souvent sur le ton de l'urgence et de l'agacement. Samira, surveillant une table, avertit un enfant qu'il sera isolé s'il ne se tient pas tranquille. Lors de l'entrée à la cantine, trois animatrices élèvent la voix "STOP ! Taisez-vous" , avec la menace d'une punition à venir.

Parfois les professionnelles mobilisent une figure parentale pour renforcer l'effet de la menace :

"Maman a dit que tu dois dormir, après Maman va te gronder". Vanessa

Ici, l'autorité se double d'une délégation implicite au parent, plaçant l'enfant dans un double lien : l'adulte présent et le parent absent convergent dans une même injonction, accentuant la pression émotionnelle.

Dans certains cas, la menace est présentée explicitement comme une méthode pour "faire peur" à l'enfant. Chantal, découvrant qu'un enfant a fouillé dans un sac, lui annonce : *"Tu vas voir !"* et prévient qu'elle en parlera à ses parents. Elle envisage même de l'amener à la directrice périscolaire en disant devant l'enfant que c'est *"pour lui faire peur"*. Ici, la menace prend une dimension scénique et publique, visant à impressionner l'enfant par la solennité du geste et l'intervention d'une autorité supérieure.

2) Menacer sans agir : un levier d'autorité sorti du champ de la violence

Certaines menaces sont connues pour ne pas être mises à exécution, mais elles restent utilisées comme leviers d'obéissance. Une professionnelle rapporte avoir entendu : *“Si t'es pas sage, tu vas prendre une fessée”* ou encore : *“Je vais te laver la bouche avec du savon”* (Audrey). Ces paroles font référence à des pratiques qui, pour la plupart, ne sont plus socialement ou légalement tolérées dans un cadre professionnel. Pourtant, leur évocation verbale reste permise, comme si le simple fait de ne pas passer à l'acte les rendait acceptables.

Vanessa, qui est à la sieste dans la salle d'à côté, sort pour dire que c'est bruyant. Samira va la voir et commence un jeu de rôle avec elle “On est d'accord que ceux qui ne sont pas sages et trop agités à la cantine je te les envoie à la sieste ?” Elle lui répond : “Oui, j'ai plein de places, comme ça ils iront au dortoir sans manger !” Marcel Cachin

Ce décalage entre le dire et le faire repose sur une logique implicite : prononcer la menace ne transgresserait pas les règles professionnelles, car il n'y a pas de réalisation concrète. Le langage est ainsi considéré comme un espace “hors champ” de la violence.

D'autres menaces sont formulées sur un mode humoristique ou allusif, comme lorsque Martine chante la comptine “Promenons-nous dans les bois” puis annonce que le loup “*viendra les manger*” si les enfants ne s'allongent pas.

Chaïma glisse à un enfant ne voulant pas se mettre en rang : *“Heureusement que t'as pas de cheveux sinon je t'aurais attrapé”*.

Ces formulations jouent sur la peur dans un registre présenté comme ludique, mais elles reposent néanmoins sur la même mécanique d'intimidation implicite.

Les menaces constituent un moyen fréquent d'obtenir l'obéissance. Même lorsqu'elles ne sont pas mises à exécution, elles relèvent de la violence psychologique en installant une pression ou une peur latente. N'étant pas mises à exécution, les menaces sont considérées comme extérieures à la violence. Leur banalisation, souvent justifiée par leur efficacité immédiate, interroge sur le climat éducatif qu'elles instaurent et sur la place accordée au dialogue, ouvrant la réflexion vers d'autres formes de violences psychologiques comme l'humiliation.

b) Les humiliations : violences répétées et publiques

Les humiliations constituent une forme de violence psychologique qui se manifeste par des paroles ou des actes dévalorisants, souvent répétés, visant à rabaisser l'enfant devant ses pairs ou à le stigmatiser.

Les humiliations sont souvent répétées et deviennent alors une forme de dévalorisation durable de l'enfant :

Martine apostrophe un enfant qui n'est pas à sa table, dont elle m'a parlé la veille en entretien. Elle lui dit "toi tu es un coquin !" plusieurs fois. L'enfant n'a manifestement pas eu de comportement déplacé à ce moment-là, elle souhaite le taquiner. Elle l'interpelle plusieurs fois d'affilée. Marcel Cachin

Les humiliations prennent une dimension plus forte lorsqu'elles sont prononcées devant les autres enfants, renforçant le sentiment d'exclusion et de honte. Un enfant qui mange rapidement son dessert est qualifié devant les autres d'être atteint "d'une maladie", ce qui tourne un comportement anodin en pathologisation :

"Vous avez vu ? J'ai à peine eu le temps de servir les autres qu'il a déjà fini et qu'il en reveut, il fait exprès pour qu'on lui en redonne, mais c'est une maladie à ce stade !" Fatima, ATSEM

De même, lorsqu'un enfant exprime son affection pour son frère, Martine répond en évoquant les "bêtises" de ce dernier, ce qui place la petite dans une posture gênante, sans raison apparente :

"Moi aussi j'ai vu ton frère et il a fait plein de bêtises".

Lors d'un appel au chant, un garçon se voit critiqué pour son choix de chanson, puis un autre, qui a du mal à s'exprimer, est publiquement réprimandé pour sa faible articulation. Il est ensuite sommé d'aller se moucher, sous les yeux de tous :

"Pas Papa Noël, par pitié ! On n'est plus à Noël, trouve-nous une chanson du printemps".

L'enfant ne sait pas donc il est invité à se rassoir et Martine demande à un autre de venir à sa place.

Par la suite, elle invite Tom, l'enfant ayant du mal à s'exprimer, à venir chanter devant tout le monde. Il commence à chanter de façon difficilement audible et Martine lui dit "Articule ! On t'entend pas ! Les enfants au fond vous l'entendez ? Et puis va te moucher parce que là ça fait pas propre."

Ces situations exposent l'enfant à un regard critique et à une mise en défaut devant le groupe.

Certaines professionnelles, souvent des cadres intermédiaires, reconnaissent explicitement que certaines pratiques sont humiliantes. Ici un directeur périscolaire revient sur "une erreur" commise par un animateur :

"On a quelqu'un qui a fait une erreur, d'enlever la chaise d'un enfant parce qu'il gigote dans tous les sens, pour le faire manger. C'est pas possible.

-Et pourquoi c'est pas possible ?

-Parce qu'il faut être assis pour manger, et c'est une humiliation." David

La récurrence fait dire à certaines professionnelles que ces humiliations sont violentes :

"Mais si c'est tous les jours, "T'es un petit con, toute façon tu n'arrives à rien" ouais bah à moment donné non" Sophie, ATSEM

Comme pour les autres formes de violences, les contours de ce qui représente une humiliation n'est pas facilement définissable et pas partagée par toutes.

La notion d'humiliation apparaît comme particulièrement floue et difficile à cerner dans le quotidien des professionnelles. Ce flou rend complexe la reconnaissance précise des gestes ou paroles humiliantes, d'autant que certaines pratiques sont à la fois banalisées et parfois questionnées. Cette ambiguïté empêche souvent une prise de conscience claire et limite les possibilités d'action pour éviter ces formes d'humiliations. Ainsi, la frontière entre discipline, taquinerie et humiliation reste incertaine et mouvante dans les interactions observées.

Les violences psychologiques se distinguent des violences physiques ou verbales par leur caractère plus diffus et insidieux. Elles visent moins le comportement immédiat de l'enfant que sa valeur perçue, en mobilisant la peur, par la menace, ou la honte, par l'humiliation. Ces pratiques, souvent banalisées, reposent sur des registres variés et s'installent dans une zone grise où leur qualification comme violence n'est pas partagée.

L'ambiguïté qui entoure leur reconnaissance et leur tolérance contribue à leur invisibilisation, ce qui en fait sans doute l'une des formes les plus difficiles à identifier et à prévenir dans le quotidien professionnel.

Dans cette étude, d'autres formes de violences psychologiques, telles que les négligences, le mépris ou encore l'étiquetage et la stigmatisation ont été relevées. Une analyse détaillée n'a pas pu être réalisée à ce stade, mais ces violences, d'apparence plus légères, contribuent à créer un environnement où les violences éducatives ordinaires règnent.

En conclusion, si les violences physiques sont les plus facilement identifiées et unanimement rejetées, leur visibilité ne doit pas masquer l'ampleur et la diversité des autres formes de violences éducatives. Les violences verbales et psychologiques, moins consensuellement qualifiées comme "violences", apparaissent pourtant comme les plus répandues, structurent largement les interactions et participent d'un climat éducatif marqué par la contrainte. Elles font l'objet de processus d'invisibilisation différenciés : le tabou autour des coups, la banalisation des cris ou des injonctions, l'ambiguïté autour des menaces et humiliations.

Ces observations montrent que la qualification des violences ne correspond pas à leur fréquence ni à leur impact : ce qui est le plus courant est souvent le moins reconnu, ce qui rend ces pratiques d'autant plus difficiles à questionner et à transformer. Les violences verbales banalisées préparent le terrain à des atteintes plus diffuses, comme les violences psychologiques, qui ciblent la valeur de l'enfant et s'inscrivent dans la durée. Leur reconnaissance reste floue et incertaine, ce qui favorise leur tolérance au quotidien.

Enfin, d'autres formes encore peu étudiées dans ce travail, comme le mépris, l'étiquetage ou la stigmatisation, mériteraient une attention particulière, car elles participent elles aussi à la reproduction de violences éducatives ordinaires. Une piste à creuser serait d'analyser plus finement quels types de professionnelles recourent à ces pratiques, lesquelles les dénoncent, et dans quelles conditions ces violences deviennent visibles ou invisibles.

CHAPITRE 3 : ANALYSE DE LA PERSISTANCE DES VIOLENCES : CONTEXTES ET JUSTIFICATIONS

Ce chapitre sera consacré à la mise en perspective d'une série de facteurs pouvant expliquer l'émergence et la persistance de violences éducatives ordinaires. La violence étant contextuelle, il est nécessaire d'explicitier les conditions de travail et les contraintes des professionnelles afin d'interroger le cadre institutionnel dans lequel elles se produisent. Les normes et attendus des professionnelles envers les enfants seront également analysés, car elles construisent le modèle de références sur lequel elles s'appuient pour discipliner et éduquer les enfants. Ces normes comportementales s'accompagnent de représentations et imaginaires (quelles distinctions faites vous entre ces termes?) autour de l'enfant qui nourrissent des stéréotypes et accompagnent l'action éducative. Cet ensemble de facteurs expliquent la persistance des violences éducatives ordinaires.

I. Les contraintes des professionnelles : quand les conditions de travail sont propices aux violences

L'étude des pratiques éducatives en contexte périscolaire ne peut être dissociée des conditions dans lesquelles travaillent les professionnelles qui accompagnent les enfants. En effet, les violences éducatives ordinaires ne relèvent pas uniquement de choix individuels mais s'inscrivent avant tout dans des logiques structurelles et institutionnelles. Le cadre périscolaire en école maternelle peut être marqué par des effectifs élevés, un bruit constant, un manque de reconnaissance et une instabilité organisationnelle, facteurs qui peuvent favoriser l'émergence de violences éducatives ordinaires.

a) Des contraintes organisationnelles et institutionnelles

1) Instabilité des équipes et manque de personnel

L'instabilité des équipes et le manque de personnel sont très souvent mentionnés comme une problématique récurrente :

“Et ce qui est compliqué, parfois, c'est quand on manque de personnel” Sophie

Une directrice périscolaire déplore la focalisation de sa hiérarchie sur les taux d'encadrement réglementaires⁷⁷. Elle explique que tant qu'ils sont “dans les clous”, leurs responsables considèrent qu'il n'y a pas de problème car ils sont en nombre suffisant, selon la règle :

“Mais on est tellement à du quota. C'est ça qui est dommage. ... Quand on est tout le temps en train de faire des tableaux : “1 pour tant”. ... Et le problème c'est ça, nos chefs ils ont du mal à comprendre ça, parce que oui on est peut-être pour 1 pour 14, 1 pour 18 et tout mais sur l'organisation c'est pas pareil. Au dortoir les petits t'es obligé d'être à deux pour les ramener aux toilettes. Donc là déjà, t'en as deux pour 14 tu vois. ... Mais des fois, il y a un agent qui s'occupe de deux tables.” Nadia

Ici Nadia met en avant la spécificité de chaque temps et explique que malgré un quota d'encadrement respecté, la sécurité physique et affective des enfants n'est pas toujours assurée.

Ainsi, certaines professionnelles ne se sentent pas entendues lorsqu'elles alertent sur leurs difficultés car la hiérarchie considère que les moyens sont suffisants :

“Et c'est ce qu'on dit des fois aux responsables quand on a 20 gamins, mais bon soit disant on est dans les clous alors on peut rien demander. Quand on est dans les clous, on doit se taire et on doit faire avec.” Malika

De même, la gestion des remplacements non anticipés provoque une désorganisation et une incompréhension chez les professionnelles de terrain, comme le souligne une directrice périscolaire :

⁷⁷ Les taux d'encadrement réglementaire sont d'un adulte pour 14 enfants de moins de 6 ans (en maternelle) et un adulte pour 18 enfants en élémentaire. Académie de Toulouse. (février 2024). *Les normes d'encadrement des accueils de loisirs périscolaires*. Académie de Toulouse.

“On nous met du personnel que tu ne sais même pas, le personnel ne vient pas, tu ne le sais même pas, alors que c'est notre service [qui les envoie]” Nadia

De nombreuses professionnelles déplorent du personnel qui ne serait pas adapté, soit par manque de formation, soit par leur jeunesse ou autre.

“En réunion cadre B les mercredis des collègues ont dit “cette animatrice on ne la veut plus, elle ne travaille plus avec nous”. [...] Ben moi dernières vacances je reçois un mail : “Donc là tu auras cette personne”. Je dis “Non mais attends, on a bien dit en réunion de cadres mercredi qu'elle ne devait plus travailler ?”. “Oui mais on n'a personne”.” Nadia

Cet aspect revient comme une des premières revendications des professionnelles de terrain ici, elles souhaitent ne pas devoir “courir” entre différentes tables ou lieux, pour interagir avec les enfants plus sereinement :

*“Pour toi un temps de cantine idéal où tout se passerait bien ça ressemblerait à quoi ?
-rit- Ce serait quoi l'idéal ? Ce serait d'être toujours 1 par table, c'est à dire qu'il y ait toujours une adulte avec les enfants par table” Martine*

2) L'absence de temps de coordination

Les observations ont montré que dans une même école, les règles données aux enfants varient en fonction des professionnelles qui les donnent (silence total à la cantine, ou chuchotement, ou pas de limites...). Une hypothèse pouvant expliquer cette disparité résiderait dans le fait que presque aucun temps de coordination régulier n'est prévu.

Sophie explique qu'aucun temps n'est laissé pour que les nouvelles professionnelles puissent être présentées et que l'équipe leur explique le fonctionnement :

“Alors des fois on est pris dans le jus et on n'a pas le temps d'expliquer [aux nouvelles]. D'ailleurs à midi on a eu une animatrice qui est venue, très bien, sans soucis, mais du coup je lui ai dit au dortoir “je suis désolée, on fait les choses vite parce qu'on est prises par le temps”.” Sophie

L'absence de temps de coordination peut expliquer un manque de cohérence et de continuité éducative. Cependant, il est à noter que peu de professionnelles pointent cette absence de

temps d'échange comme un problème professionnel ou un manque. Cet aspect ne semble pas non plus être questionné par les cadres intermédiaires, qui constatent eux aussi qu'aucun temps n'existe, sans nécessairement souhaiter y remédier :

*“Tu penses que les équipes ont un espace pour parler de ce genre de situations difficiles ?
-Au-delà de l'espace, je ne sais pas s'ils ont ne serait ce que le temps pour. Et après concrètement, dans l'emploi du temps ou autre.... Après ils se calent un coup pour papoter entre eux. Là, je ne suis pas forcément au courant, et pas conviée non plus. C'est en dehors de leur temps de travail.” Leïla*

Ce constat est partagé lors des observations. Peu de moments étaient propices à une discussion avec les professionnelles, surtout les ATSEM, qui enchaînent le temps scolaire avec celui périscolaire, sans pause.

Ainsi se présenter, échanger et questionner les situations quotidiennes reste donc une exception. Cela se résume à de l'informel entre collègues, ce n'est pas encadré par les responsables ni pensé comme un levier pour une harmonisation des pratiques, ou même un enjeu de coordination d'équipe.

b) Un environnement éprouvant, accentué par des contraintes relationnelles et éducatives

1) Une fatigabilité accrue liée au bruit et au nombre

Parmi les difficultés les plus fréquemment citées figure le bruit. Celui-ci est décrit comme omniprésent et fatigant sur le long terme :

“C'est le bruit je pense, le bruit constant. C'est vrai que je pense que c'est plus ça ce qui nous tue en fin de journée. C'est l'accumulation du bruit toute la journée. Que tu es de 7h30 à 18h00 dans le bruit. Moi je sais que j'arrive chez moi, je fais vraiment le calme. [...] De toute façon c'est reconnu que le bruit tue” Cindy

Les effectifs élevés accentuent cette fatigue. Une ATSEM insiste :

“Quand on est que 1 pour 14 c'est... sur des petits moi je trouve c'est difficile, faudrait quand même trouver une solution pour que les petits on soit au moins un pour 10 maximum quoi. Je dirais l'idéal 1 pour 8” Martine

Une directrice périscolaire pense que la raison des tensions entre agentes de restauration et ATSEM réside dans l'épuisement de ces premières, qui seraient seulement deux à s'occuper d'un restaurant scolaire pour plus d'une centaine d'enfants :

“En fait, on tire sur la corde, on tire sur la corde, après dans cette école les agents de service elles sont... Elles montent dans les tours, elles n'y arrivent plus et c'est là où ça crée des tensions entre les adultes et des fois les enfants ils sont présents, et tu vois il y a tout ce qui va derrière, et ça c'est dommage.” Nadia

Enfin, la configuration des locaux peut constituer des facteurs aggravants, bien que cet argument soit peu avancé par les professionnelles. Un nombre d'enfants important dans le restaurant scolaire ou dans les toilettes entraînent plus de bruit et de désorganisation, ce qui engendre que les professionnelles sont plus vigilantes et plus enclines à être violentes pour retrouver le calme.

2) L'intégration du handicap : des difficultés liées au manque de ressources

Les professionnelles soulignent la difficulté de gérer les enfants dans des contextes d'hétérogénéité croissante, notamment avec le handicap :

“Cet enfant, il n'a pas la place à l'école. L'école inclusive, je veux bien, mais je pense qu'il y a des limites à un certain moment” Vanessa, AESH

“Et cet enfant porteur de handicap tant qu'il n'était pas notifié on demandait de l'aide parce que c'était vachement dur et c'était souvent une personne qui se détachait pour... -arrê-

-Et donc c'était la ville vous mettait quelqu'un en plus ?

-Ouais mais pas tout le temps. Et quand t'avais le gosse qui hurlait ou qui se roulait par terre, tu fais comment quand tu vas dans la cour ? Et puis t'as la collègue qui se retrouve toute seule, si elle prend le groupe, c'est un peu embêtant tu vois.” Martine

Les professionnelles expriment souvent leur désarroi et impuissance face au handicap, en évoquant qu'elles n'ont pas les ressources nécessaires pour s'occuper de ces enfants en milieu ordinaire en collectif.

3) Le relationnel avec les parents d'élèves

La relation avec les parents représente une source de tension importante, et revient à de très nombreuses occurrences dans les entretiens, à la fois chez les cadres intermédiaires et chez les autres professionnelles.

Une directrice périscolaire explique :

“On a besoin du soutien des parents eux-mêmes envers leur propre enfant. Et à partir de là, ça ne marche pas s'ils ne jurent que par eux et qu'ils n'acceptent pas que leur enfant fasse des bêtises” Leïla

Elle témoigne également de son sentiment d'impuissance face à la remise en cause de leur parole :

“J'ai vu ce qui s'était passé, ça s'est fait sous mes yeux, mais les parents me disent “Non, non, mon fils il a jamais fait ça”. À partir de ce moment-là tu veux que je fasse quoi ?” Leïla

Les professionnelles se construisent dans un rapport de défiance vis à vis des parents :

“Aujourd'hui on a vraiment l'impression que le problème vient d'ailleurs, il ne vient pas de l'enfant en question. Donc là typiquement j'ai une maman qui m'a dit, “Mon fils est mouillé, c'est inadmissible, c'est tel enfant qu'il a mouillé, etc”.” Sophie

Ainsi, la question de la relation entre les parents et les professionnelles constituerait une piste intéressante à creuser, car se jouent des rapports de classe.

L'exploration des contraintes rencontrées par les professionnelles du périscolaire en maternelle révèle un ensemble de difficultés imbriquées : instabilité organisationnelle, manque de moyens humains, bruit, tensions avec les familles, handicap... Ces contraintes produisent un contexte éducatif marqué par une forte intensité émotionnelle et une fatigue

durable. Elles contribuent à créer un écart entre le “travail prescrit”, ce qui est attendu des professionnelles, et le “travail réel”, ce qu’elles peuvent effectivement réaliser⁷⁸.

Dans ce contexte, les violences éducatives ordinaires apparaissent moins comme des “dérapages” individuels que comme les symptômes d’une organisation du travail fragilisée. Comme le rappelle Dubet, les métiers éducatifs reposent sur une tension permanente entre la logique de socialisation, la logique de protection et la logique de régulation. Lorsque les conditions de travail rendent impossible la conciliation de ces logiques, les professionnelles risquent de recourir, souvent malgré elles, à des pratiques de contrainte, d’humiliation ou de cri⁷⁹.

Ainsi, les violences éducatives ordinaires doivent être analysées à l’articulation du niveau micro : les interactions quotidiennes avec les enfants, du niveau méso : l’organisation du travail périscolaire, et du niveau macro : les politiques publiques de l’enfance et de l’éducation.

II. Les normes et représentations constitutives du cadre éducatif : terreau possible des violences

a) Les enjeux de l’action coercitive des professionnelles : les normes comportementales attendues

Dès le début de leur socialisation en école maternelle, les enfants sont confrontés à des attentes normatives : se tenir "correctement", parler "à voix basse", ne pas déranger le groupe, "écouter les adultes". Ces régulations comportementales ne relèvent pas de l’évidence, mais bien de normes sociales historiquement et socialement construites. Elles délimitent les conduites jugées acceptables dans un contexte donné et sont transmises, souvent de manière implicite, par les encadrantes. La norme est entendue ici comme “une règle sociale intériorisée, qui guide les comportements et prescrit ce qui est considéré comme normal ou déviant”⁸⁰. Elle constitue donc un prisme d’analyse central pour comprendre les formes ordinaires de discipline en milieu éducatif.

⁷⁸ Dejours, C. (1993). *Travail, usure mentale*.

⁷⁹ Dubet, F. (2002). *Le déclin de l’institution*. Seuil.

⁸⁰ Parsons, T. (1951), *The Social System*, New York, Free Press.

Cette construction permet d'inscrire la pratique professionnelle dans un cadre normatif et permet de légitimer l'intervention des professionnelles pour réguler des comportements jugés non conformes. Il s'agira ici d'exposer les comportements attendus, et ceux rejetés, par ordre d'importance et de récurrence.

1. La régulation du bruit : un enjeu central des pratiques observées

Les enfants ne doivent pas émettre un volume sonore considéré comme trop élevé. La régulation du bruit est un enjeu central pour les professionnelles et concentre beaucoup de leurs efforts et leur attention. Nous l'avons vu, le bruit est souvent perçu comme une contrainte du métier causant des nuisances subies à court et long terme. L'espace du restaurant scolaire est en particulier considéré comme extrêmement sensible par les professionnelles, car la configuration même des locaux et la forte concentration d'enfants entraîne des niveaux sonores jugés trop élevés.

L'appréciation du niveau sonore est subjective, car aucun indicateur formel ne vient indiquer aux professionnelles un moment durant lequel un seuil serait dépassé. Il est donc difficile de décrire à partir de quel moment la salle est considérée comme trop bruyante, ou au contraire suffisamment calme. Cette relativité de la tolérance au bruit varie en fonction des professionnelles et peut entraîner des demandes différentes auprès des enfants.

“Et puis moi je trouve qu'au moment où on débarrasse, c'est le pire moment. Ils en profitent un maximum. Je ne sais pas si tu as vu. Dès qu'ils ont terminé, au moment de les débarrasser, c'est l'anarchie totale.” Vanessa

Ce bruit gêne les professionnels mais également certains enfants, ce que font remarquer certaines professionnelles. Un volume sonore trop élevé serait synonyme d'un repas désagréable.

“C'est hyper important, parce que déjà d'une il y a certains enfants qui le font remarquer, qui disent “Ah il y a trop de bruit, j'ai mal à la tête” donc ça pour moi c'est une alerte de me dire “Mais si lui le dit tout haut peut-être qu'il y en a d'autres aussi qui le pensent et qui osent pas le dire” donc je trouve que voilà de manger dans le calme c'est aussi important.” Samira

A l'inverse, les enfants sont moins contraints dans leur expression sonore lorsqu'ils sont dans des espaces extérieurs, notamment dans la cour de récréation car le bruit est jugé plus acceptable et moins fatigant pour les professionnelles et les enfants.

“Après un enfant qui est dehors et qui crie pour moi ça ne me dérange pas il a besoin de crier, courir, il crie quoi on est dehors du monde n'est pas en salle enfermée au milieu de la sieste à crier.” Leïla

Pour tenter de limiter le volume sonore, il est demandé explicitement aux enfants de chuchoter. Il est interdit aux enfants de crier. Ces interdictions et injonctions sont répétées de façon très régulière aux enfants.

“Alors que les petits ils ont compris que c'est “chut, silence”, ils peuvent discuter entre eux mais pas crier.” Vanessa

Lorsque le volume sonore est considéré comme trop élevé et que les professionnelles identifient des enfants en partie responsables, il leur est demandé de se taire et d'arrêter toute forme de bruit :

“Bon, qu'ils parlent, oui, je leur dis : “Parlez, mais chuchotez”. Mais quand je trouve que ça devient trop bruyant et qu'ils s'amuse, j'arrête tout.” Malika

En demandant très régulièrement de faire moins de bruit, les professionnelles en font souvent davantage que les enfants et se permettent de crier, choses que les enfants n'ont pas le droit de faire. Cette contradiction entre l'interdiction faite aux enfants de crier et la permissivité des adultes à élever la voix illustre une asymétrie de pouvoir entre enfants et adultes.

2. La prohibition catégorique des violences entre enfants

Les violences entre enfants, qu'elles soient verbales ou physiques, sont fortement désapprouvées par les professionnelles. Cet enjeu est régulièrement évoqué et constitue une réelle problématique pour certaines.

Il est attendu des enfants qu'ils ne se tapent pas, qu'ils ne se bagarrent pas, qu'ils ne s'insultent pas. Cette règle est souvent considérée comme essentielle et allant de soi.

“Mais après, les règles basiques, comme tu as dehors, comme on peut avoir les règles quand on est à l’extérieur avec les enfants quand ils jouent. Pas de bagarre, pas de... Voilà.”
Chantal

D’autres comportements sont jugés violents et inacceptables en fonction des situations et des appréciations de chaque professionnelle. Certains comportements provoquent des réactions marquées chez les professionnelles qui témoignent leur rejet ou dégoût.

“Ouais parce que quand même par rapport au foot quand ils se poussent et qu’ils sont violents ou alors qu’ils prennent les cailloux et qui jettent dessus, non moi, j’accepte pas. Déjà j’aime pas la violence, déjà il y a des gestes style je vais faire, montrer un pistolet, ça j’ai horreur de ça.” Chantal

Cet enjeu est important pour les professionnelles car il est lié à une des missions jugées primordiales dans leur métier qui est d’assurer la sécurité physique des enfants dont elles ont la surveillance.

Les enfants identifiés comme violents sont mal perçus par les professionnelles qui les considèrent comme les enfants les plus difficiles.

“Parce que c’est ça du coup qu’il fait qui pose problème ?
-Marwan, il tape et il insulte. C’est plus ça.” Cindy

Le fait d’être violent associe immédiatement l’enfant au fait de ne pas être considéré comme sage :

“Parce que quand on dit la plupart, nous les anims ou les ATSEM quand ils disent “t’es un enfant sage” l’enfant quand il est à la cantine ou bien quand il est au périscolaire du soir : c’est pas l’enfant qui va aller chercher la bagarre, qui va taper, qui va sortir les insultes, voilà, les gros mots.” Maïna

Le recours à la violence entre enfants est souvent incompris et perçu comme inutile par les professionnelles. La violence est associée à une “bêtise” qu’il ne faut jamais commettre et qu’il faut empêcher le plus possible.

“... Et qu’ils arrêtent les histoires dans tous les sens, qui comprennent qu’on est là pour eux, et que c’est eux qui gâchent leur temps, s’ils font des bêtises.” Leïla

Le rôle que jouent ces interactions dans le développement de l'enfant n'est pas évoqué. Les professionnelles semblent attendre qu'il n'y ait jamais de violences entre enfants, sans envisager que l'adversité et le conflit pourraient faire partie de l'apprentissage des relations sociales et du développement⁸¹. Ces interactions sont donc perçues strictement comme négatives et comme des échecs à prévenir. En refusant de reconnaître les conflits comme une étape normale, voire formatrice, les professionnelles adoptent une posture qui tend à nier la complexité des apprentissages sociaux, et qui entraîne des répressions quasi systématiques des comportements jugés déviants.

La question des facteurs propices, ou non, à l'émergence de conflits et de violences entre enfants n'a pas été évoquée. Les professionnelles n'ont pas formellement identifié des conditions dans lesquelles les violences sont favorisées.

3. La discipline comme outil de normalisation des corps

La posture des enfants et la façon dont ils se tiennent, particulièrement au moment du repas, est jugée très importante. En effet, beaucoup de codes sont à intégrer pour les enfants afin de ne pas être repris. Ces règles sont rarement expliquées initialement, mais expérimentées par les enfants au fur et à mesure.

Lors des observations, il a été constaté qu'un enfant à la cantine doit : être assis, se tenir droit, face à la table, avoir les deux pieds par terre, les mains sur la table, n'être ni trop loin et ni trop proche de la table, manger avec les couverts, ne pas mettre de la nourriture autre part que dans sa bouche, ne pas faire autre chose avec la nourriture que manger, ne pas se retourner, ne pas se balancer sur la chaise, ne pas parler avec d'autres enfants à d'autres tables, ne pas se lever sans demander la permission.

Laisser les lieux propres est également un impératif, notamment quand les services de restauration s'enchaînent. Cela justifie l'intervention des professionnelles pour corriger la posture des enfants et agir physiquement pour les replacer, les avancer ou les contraindre.

La sécurité physique est également mise en avant, avec des risques de chutes, de blessures, de brûlures :

⁸¹ Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right?: Inside kids' culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.

“Et puis c'est ça, c'est surtout se tenir correctement. Bien se tenir droit, pas avachi sur la chaise pour pas risquer de tomber.” Cindy

Toutefois, on remarque que certains comportements ne menacent pas réellement la sécurité physique de l'enfant, mais que la notion de bienséance est très importante pour les professionnelles, au même titre que la politesse. Les mots “correct” ou “correctement”, ainsi que “proprement” reviennent de façon systématique pour décrire les postures attendues.

“À table, déjà, c'est le gamin qui... Ben s'il te plaît, merci, qui mange proprement.” Chantal

“Comment se tenir, qu'il se tienne correctement à table.” Maïna

Pour obtenir des enfants une posture jugée convenable, les professionnelles assument “recadrer les enfants”, verbalement ou physiquement.

“De comment ils se tiennent aussi, de la façon dont ils mangent, parce que des fois ils sont comme ça une jambe là, [...]. Voilà de recadrer aussi tout ça leur posture.” Chantal

4. Le respect : vertu cardinale mais floue

Pour les professionnelles, le respect renvoie au fait d'écouter et suivre les consignes données par les adultes. Il est également associé à la politesse et aux “règles de vie collective”.

“Et au niveau des enfants cette fois, qu'est-ce que tu attends des enfants en termes de comportement ? Si on prend l'exemple du temps de midi en maternelle.

-Qu'ils respectent les adultes et les règles qui ont été fixées, même si elles peuvent bouger selon ce qu'on voit.” Leïla

Cette notion est très importante et structurante pour les professionnelles qui l'invoquent régulièrement. Le respect est vu comme une fin en soi.

“Qu'est ce que tu attends en termes de comportement des enfants sur le temps de midi ?

-(répond tout de suite) Le respect entre eux déjà, le respect de l'adulte.” Leïla

Il est difficile pour les professionnelles d'explicitier davantage, car la notion de respect révèle sa dimension à la fois centrale et floue : elle agit comme un principe organisateur, mais reste rarement interrogée dans sa construction sociale ou dans ses implications pratiques. Par ailleurs, être “respectueux” est souvent assimilé au fait d'être “sage” : un enfant sage est celui qui respecte les adultes, suit les consignes, ne conteste pas, et adopte une posture conforme.

Le respect devient ainsi un critère de jugement moral sur les enfants, les classant implicitement entre ceux qui se comportent “bien” et ceux qui posent problème.

“Je rejoins le mot sage en disant ça rejoint le respect des règles.” Nadia

Cette centralité du respect dans les attentes éducatives témoigne d’une volonté forte de maintenir un ordre social au sein du collectif d’enfants. Mais elle interroge aussi les logiques de pouvoir à l’œuvre dans les pratiques éducatives, notamment lorsque le respect attendu s’apparente davantage à une soumission qu’à une reconnaissance mutuelle. La difficulté à définir clairement ce qu’est le respect, combinée à son invocation constante, en fait une norme implicite puissante mais ambivalente, susceptible de nourrir des violences éducatives ordinaires lorsque ses moyens d’application deviennent très rigides.

Les attentes en termes de comportement exprimées par les professionnelles s’inscrivent dans un cadre rigide où les comportements des enfants doivent être constamment régulés afin de garantir un ordre perçu comme nécessaire. Le silence ou du moins une limitation stricte du bruit, le respect des postures corporelles et l’interdiction formelle des violences physiques ou verbales constituent les trois piliers autour desquels s’articulent ces normes. Cette régulation s’appuie sur des normes sociales intériorisées, mais aussi sur des injonctions souvent implicites, qui imposent aux enfants une conformité parfois difficile à atteindre.

Ainsi, l’analyse de ces attentes vis-à-vis des enfants constitue un facteur d’explication aux comportements parfois rigides, autoritaires et violents des professionnelles. En effet, ces normes érigées en priorité justifient presque toutes les interventions, car la priorité première est qu’elles soient respectées.

b) Représentations de l’enfant : quand la méfiance façonne l’imaginaire collectif

Interroger les représentations que les professionnelles portent sur les enfants permet de comprendre comment sont influencées leurs attentes éducatives, leurs jugements et leurs pratiques quotidiennes. Ces perceptions, souvent implicites, marquent profondément la manière dont les comportements des enfants sont interprétés, régulés, ou sanctionnés. Elles jouent ainsi un rôle central dans la production des normes éducatives et peuvent, parfois, légitimer des formes de violences éducatives ordinaires.

1) Caprices et provocations : quand les émotions des enfants deviennent suspectes

Dans les discours des professionnelles, certains comportements sont fréquemment interprétés à travers les notions de caprice ou de provocation. Certaines expressions des enfants, comme les pleurs, les colères, l'insistance, ou encore les attitudes de défi envers l'adulte, sont souvent perçues comme des stratégies intentionnelles, voire manipulatoires.

Historiquement, cette lecture s'inscrit dans une représentation de l'enfant comme un être imparfait, potentiellement mauvais, à corriger⁸². Le caprice s'est ainsi construit comme une figure morale du désordre intérieur, une expression d'un enfant mal maîtrisé, voire manipulateur, qu'il fallait redresser par des pratiques éducatives fermes. Cette vision perdure aujourd'hui dans certains discours professionnels, où l'enfant est suspecté d'user de ses émotions pour obtenir ce qu'il veut, et où l'éducation est pensée avant tout comme un processus de contrôle du comportement.

La notion de caprice est mobilisée pour qualifier un comportement jugé excessif, injustifié, ou en rupture avec les règles collectives. Il s'agit le plus souvent d'un refus de frustration, d'une insistance à obtenir un objet ou une attention, ou encore d'une réaction émotionnelle jugée démesurée. Certaines professionnelles y voient une manière délibérée pour l'enfant de tester les limites :

“Là c'était typiquement : “je vais crier, je vais pleurer, je vais taper des pieds [...] comme ça au moins je suis sûr qu'elle va accepter”.” Sophie

Selon cette interprétation, l'émotion exprimée par l'enfant est vue comme instrumentalisée pour obtenir gain de cause. Ce soupçon jette une forme de discrédit sur l'émotion exprimée par l'enfant. Le caprice devient alors une faute qu'il faut contenir, voire sanctionner.

De la même manière, certains comportements sont interprétés comme des provocations délibérées, visant à tester l'autorité adulte :

“Il pousse la limite de l'adulte jusqu'où on est capable d'aller, dans ce qu'on tolère.” Samira

Dans cette logique, l'enfant est perçu comme un individu qui “teste” et “provoque”, surtout en présence d'adultes moins familiers ou perçus comme moins fermes. Cette remarque m'a

⁸²Zelizer, V. A. (1985). *Pricing the priceless child: The changing social value of children*. Princeton University Press.

été adressée à plusieurs reprises lors de mes observations pour signifier aux enfants qu'il ne fallait pas "qu'ils profitent" de mon manque d'expérience.

"Quand c'est un adulte que les enfants ne connaissent pas, ils en profitent." Chantal

La réaction des professionnelles à ces comportements varie en fonction de cette interprétation. Lorsqu'un comportement est lu comme intentionnel ou provocateur, la réponse éducative devient plus rigide : il ne faut surtout pas céder, quitte à laisser l'enfant pleurer.

"Lundi je la mets aux toilettes, [...], après la cantine, elle n'arrivait pas à monter la petite culotte elle me regarde "hum hum hum" elle parle très bien, elle m'attendait. "Bah non tu vas le faire toute seule, les copines l'ont fait toutes seules, je t'aiderai quand tu me demanderas : "Malika est ce que tu peux m'aider ? Malika, aide-moi", là je viendrai t'aider", et ça a duré un moment un petit quart d'heure, bon c'est bien ça a traîné pour aller au dodo... (rire)." Malika

Ces comportements jugés excessifs sont parfois attribués à d'autres adultes jugés "trop gentils", souvent aux parents perçus comme incompetents en matière éducative.

"Tu as aussi les parents qui vont toujours défendre leurs enfants. Et l'enfant est roi. Et là, c'est pareil. Tu ne pourras rien en tirer."

"Je pense qu'elle sait que pleurer, ça marche. Chez elle, en tout cas."

Certains parents sont perçus comme trop permissifs avec leur enfant, incapables de poser des limites, ce qui favoriserait des enfants capricieux; c'est le fameux "enfant roi".

Toutefois, l'arbitrage réalisé par les professionnelles relève de leur subjectivité et de leur propre interprétation de la situation. Ainsi, en fonction de la récurrence des comportements et de l'image qu'ont les professionnelles de certains enfants, ils ne seront pas traités de la même façon. Dans l'extrait ci-dessous, l'ATSEM opère une distinction claire entre deux enfants, ayant pourtant transgressé le même interdit qui est de crier à la cantine. Cette différence se base sur l'intentionnalité supposée de chacun, l'un ayant fait exprès, et l'autre non.

"Mais non, lui c'est pas du tout de la provocation, je vois vraiment la différence entre l'enfant qui provoque et l'enfant qui va, il n'a pas fait exprès, c'est parce que ça parle autour et puis d'un coup hop la voix monte." Samira

Ainsi, les professionnelles peuvent ne pas concorder sur l'interprétation donnée à certains comportements et sur certains enfants. Ici, une directrice périscolaire explique qu'elle ne

partage pas l'analyse de l'enseignante concernant le besoin d'un enfant de petite section qui demande de l'affection, elle décide alors de répondre aux besoins de l'enfant sur le temps périscolaire, en opposition assumée avec l'enseignante.

“Et pourquoi l'enseignante elle voulait pas tu penses ?

-Parce qu'apparemment il en abusait. Voilà, apparemment il en demandait trop mais si l'on demande... il n'y a pas de trop en fait, si pendant six mois l'enfant a besoin par moment qu'on le porte et ben moi je vais, en tout cas moi sur mon temps périsco je vais le faire quoi.” Nadia
On voit ici que la professionnelle considère qu'un enfant ne peut pas avoir une demande excessive en termes d'affection, car elle estime qu'il s'agit d'un besoin de l'enfant.

Certaines perçoivent chez l'enfant un besoin d'autorité et de fermeté de la part de l'adulte, voire même un certain plaisir à être confrontés :

“Je pense qu'il a besoin de cette confrontation, ça le rassure. Il y a des enfants qui ont besoin, qui aiment peut-être bien qu'on les gronde et qu'on lui dise “non, stop, arrête”. Je ne sais pas, ça le... Il a besoin de ça, je pense.” Vanessa

L'AESH justifie ses interventions rigides pour le bien de l'enfant et sous-tend que l'enfant en serait demandeur. Cela peut-être interprété comme une forme de banalisation de la violence éducative ordinaire, ici demandée par l'enfant lui-même.

2) Fatalisme éducatif et catégorisation des enfants : quand l'impuissance se transforme en abandon

À cette lecture intentionnaliste des comportements des enfants, s'ajoute parfois une forme de fatalisme, selon laquelle certains enfants seraient imperméables à toute tentative de changement. Face à des comportements jugés récurrents ou “ingérables”, les professionnelles peuvent exprimer un sentiment d'impuissance, voire renoncer à intervenir :

“Après, tu as ceux qui ne mangent pas, c'est pareil. Tu ne manges pas, tu ne peux rien faire.” Vanessa

“T'as l'impression que c'est pas possible de changer ça ?

-Non, je pense que c'est plus profond que ça. Déjà qu'il a pas envie d'être là. Je pense que ça sert à rien qu'on le fatigue encore.” Cindy

Dans ces discours, la situation de l'enfant est considérée comme figée, soit parce que son attitude est vue comme trop profondément ancrée, soit parce qu'il serait réfractaire à toute proposition. Dès lors, tenter d'intervenir est perçu comme inutile, voire contre-productif, ce qui justifie certaines formes de retrait ou de désengagement.

Cette posture s'accompagne d'une catégorisation persistante des enfants, fondée sur leur comportement. Le verbatim "*c'est toujours les mêmes*" revient très fréquemment dans les entretiens comme dans les observations. Il permet d'identifier a priori certains enfants comme "à problème", et donc de légitimer des pratiques différenciées, moins tolérantes à leur égard :

"Et tu me disais qu'il y a des enfants, tu disais "toujours les mêmes", c'est que... ?

-Ah mais ouais, on sait, il y en a c'est... Tu vas pas rester un jour sans lui dire "reste tranquille s'il te plaît". Et on sait lesquels c'est et c'est pour ça que des fois on les sépare."

Chantal

Ces représentations contribuent à figer les rôles sociaux des enfants, en les assignant à un rôle : celui du perturbateur, de l'enfant difficile, du "toujours pareil". Elles renforcent des attentes négatives, qui influencent les interactions quotidiennes et peuvent créer un effet d'auto-réalisation : l'enfant, anticipé comme "problématique", sera davantage surveillé, rappelé à l'ordre, voire isolé.

Cette lecture morale et comportementaliste des émotions des enfants constitue un levier central des violences éducatives ordinaires, dans la mesure où elle justifie des rapports d'autorité asymétriques, peu attentifs aux besoins affectifs des enfants, et fondés sur la suspicion plutôt que sur l'accompagnement. Le discours du "toujours les mêmes" illustre cette tendance à la catégorisation, où les comportements sont anticipés, interprétés à travers un prisme de répétition, et souvent traités comme des traits fixes plutôt que comme des réponses contextuelles.

Ainsi, qu'il s'agisse de soupçonner une stratégie manipulatoire derrière une émotion ou de renoncer à comprendre un comportement jugé immuable, ces logiques incarnent des formes subtiles mais persistantes de violences éducatives ordinaires.

3) L'enfant : idéalement sage, naturellement perturbateur ?

Dans les discours recueillis, le terme "sage" fait l'objet de nombreux commentaires, souvent ironiques ou critiques. Il sert de repère normatif, parfois flou, souvent contesté, pour définir

les attentes comportementales envers les enfants. Il est régulièrement évoqué pour opposer les enfants, tous ou en partie, à ce qu'ils devraient être. Pour de nombreuses professionnelles, les enfants ne sont "pas sages" par nature, dans la mesure où ils sont spontanément bruyants, dynamiques, expressifs, voire désordonnés.

Être "sage" renvoie alors à une posture perçue comme contraire à cette nature de l'enfant :

"Enfin je sais pas ce qu'on peut appeler par "sage" mais un enfant qui se tait tout le temps, qui... je sais pas... qui bouge pas trop, qui reste en place, qui s'exprime moins." Sophie

Plusieurs professionnelles s'accordent pour dire qu'il serait ni réaliste ni souhaitable d'exiger en permanence un tel comportement de la part des enfants. Certains, de manière plus critique ou moqueuse, tournent même le terme en dérision, soulignant l'absurdité des injonctions qui en découlent :

*"Arrête de respirer ! Tu vas y aller dans la table des sages, c'est ça ?"
Putain, c'est une blague." Leïla et Khadija, son adjointe*

Cette mise à distance du mot "sage" traduit une forme de désaccord avec une norme éducative trop rigide, où le calme, le silence et l'immobilité deviennent les critères d'un bon comportement. Un enfant "vivant", "joueur" ou simplement "enfantin" semble alors, de fait, transgressif :

"Là typiquement Gabriel tu penses qu'il a enfreint la règle pour quelles raisons ?

-Parce que c'est lui. Il est comme ça. C'est un enfant qui parle fort. C'est un enfant qui est vivant, en fait (rire)." Samira

"Ouais c'est ce que j'allais dire parce que enfant et sage ça va pas ensemble (rire). Un enfant c'est pas sage, un enfant c'est un enfant." Samira

À l'inverse, pour d'autres professionnelles, le terme "sage" n'est pas problématisé, et continue de représenter un repère comportemental désirable : calme, docilité, obéissance. Lors d'une observation, plusieurs ATSEM discutent d'une enfant de maternelle :

"Elle est vraiment calme cette petite, tu lui demandes de s'asseoir et de ne pas bouger tu reviens 30 min plus tard et elle n'a pas bougé.

-Oui elle est vraiment sage." Des ATSEM de l'école Jean Zay

On constate alors une forme de tension sémantique autour du terme sage, entre ceux qui le critiquent comme inadapté à la réalité des enfants, et ceux qui l'utilisent encore comme norme de référence. Néanmoins, ce débat sur les mots ne se traduit pas toujours dans les pratiques :

dans les faits, les attentes comportementales restent très similaires, et le rejet du mot “sage” n’implique pas nécessairement une posture éducative plus bienveillante ou moins normative.

Les discours autour du caprice, de la provocation, du fatalisme ou encore de l’enfant sage construisent une vision normative de l’enfant, perçu tantôt comme manipulateur, tantôt comme irréformable, ou encore naturellement transgressif. Ces représentations alimentent des pratiques éducatives centrées sur la méfiance et la sanction. En naturalisant certains comportements ou en délégitimant certaines expressions, ces logiques contribuent à banaliser des formes de violences éducatives ordinaires.

CHAPITRE 4 : LA RECONNAISSANCE ET LA JUSTIFICATION DES VIOLENCES : ENTRE IMPENSÉ ET MINIMISATION

Si la violence est difficile à définir de manière consensuelle, elle est encore plus complexe à reconnaître sur le terrain. Les professionnelles de l'enfance oscillent entre reconnaissance explicite de comportements violents, non reconnaissance de certains gestes, absence de vigilance ou encore déni. La manière dont la violence est perçue, ou non, varie selon les statuts, les parcours, les responsabilités, ou encore les dynamiques d'équipe. Cette partie interroge ces différentes façons de percevoir, ou non, la violence, à travers des discours qui oscillent entre lucidité, minimisation, comparaison et historicisation.

I. Reconnaître les violences

La question de la reconnaissance des violences éducatives par les professionnelles constitue un enjeu central. Si certaines pratiques apparaissent de manière évidente comme violentes, d'autres se situent dans une zone grise où leur qualification fait débat. Les discours recueillis montrent des positionnements contrastés : certaines assument que des violences existent, parfois en exprimant un malaise ou une désapprobation, tandis que d'autres rejettent catégoriquement cette idée, en affirmant qu'il n'y a pas de violences dans leur pratique ou dans leur école. Ce déni, partiel ou total, peut s'interpréter comme une stratégie de protection identitaire et professionnelle, permettant d'éviter de remettre en cause ses propres gestes ou ceux de ses collègues.

Ainsi, entre reconnaissance explicite, prise de conscience diffuse et mécanismes de défense, se dessine une diversité de rapports à la notion de violence. L'analyse de ces postures éclaire les conditions sociales et professionnelles de la (non-)visibilisation des violences dans le travail éducatif.

a) La reconnaissance par les professionnelles de terrain

1) Reconnaître la violence structurelle : une parole rare

Une ATSEM s'est montrée particulièrement vigilante et consciente de la violence :

“Enfin, c'est juste... Il y a de la violence, ça, il ne faut pas croire. (rire) C'est... Oui, ça craint.”

Elle constitue une forme d'exception parmi les agentes de terrain, qui sont capables par ailleurs de reconnaître la violence dans des situations particulièrement graves, mais qui tendent à ne pas le penser comme un problème régulier et structurel.

De façon plus singulière, une ATSEM évoque le caractère systémique et institutionnel de la non-intervention face aux violences :

“Pour toi, on sous-réagit ?

-Si je te parle de Bayrou et de Bétharram, ça te parle ?

-Bien sûr.

-Il n'était pas là, il n'a rien vu. C'était quand même le maire, il avait sa fille dans l'école, elle lui a rapporté des trucs, mais lui... Je ne sais pas. “Je n'étais pas là, je n'étais pas là. Ah oui, c'était si grave que ça ?”. Et je pense que la société elle est comme ça, je peux pas rejeter la faute spécialement en disant “le maire il fait rien”, non le monde ne fait rien, la France ne fait rien. Ça va plus haut quoi...”

Cette référence politique traduit une politisation du vécu professionnel, où l'inaction ne se perçoit plus seulement comme un dysfonctionnement individuel ou local, mais comme un symptôme d'une faillite institutionnelle plus large. Cette mise en récit traduit également une forme de désenchantement politique, une perte de confiance dans les institutions censées protéger ou réguler les situations conflictuelles. Elle témoigne d'une désillusion quant à la capacité de l'État ou des autorités locales à intervenir efficacement, ce qui participe à expliquer le repli sur une forme de passivité ou d'impuissance au niveau individuel. Enfin, on peut voir également un mécanisme de déresponsabilisation partagée : en projetant la non-intervention sur “la société”, la professionnelle diffuse la responsabilité et inscrit l'inaction dans un cadre structurel. Les individus confrontés à des contradictions éthiques utilisent souvent des discours plus larges pour justifier leur comportement ou leur inertie,

réduisant ainsi la tension morale qui pourrait surgir d'une responsabilité perçue comme trop lourde⁸³. Il convient toutefois de noter que ce niveau de politisation et de conscientisation critique des enjeux institutionnels est assez rare chez les ATSEM. Ce type de discours, mêlant analyse sociopolitique et critique du système, est peu fréquent dans ce milieu professionnel. Dans le cas présent, cette politisation peut s'expliquer par le contexte familial de cette professionnelle, dont les deux parents "travaillent à l'université", ce qui a sans doute favorisé son exposition à des réflexions sur les dynamiques sociales et institutionnelles.

Ainsi, penser les violences comme existantes et ancrées structurellement est extrêmement rare parmi les professionnelles de terrain.

2) L'invisibilisation : quand la violence n'existe pas

Pour la plupart des professionnelles, la violence n'existe pas ou n'est pas reconnue comme telle. Ici l'ATSEM ne fait pas le lien entre mon énoncé : un professionnel qui crie sur un enfant, et la question précédente qui portait sur les pratiques éducatives inacceptables.

"Par exemple quelqu'un qui commence à beaucoup s'énerver sur un enfant qui lui crie beaucoup dessus ?

-Oui mais après on peut en parler ensemble, et dire à des moments donnés, parce qu'on est toutes à des moments donnés : "Tu écoutes pas, maintenant tu te mets là et tu bouges pas".

-mime le déplacement de l'enfant- Et ce qui est le plus difficile, c'est de dire "tu bouges pas", parce que des fois, t'en as qui bougent..."Martine

On voit que l'ATSEM considère ce comportement comme normal, en refusant de le catégoriser comme déviant, en expliquant que toutes les professionnelles sont amenées à le faire. Elle enchaîne ensuite sur la difficulté de maintenir la punition, sans remettre en question le caractère violent de ces actes.

La plupart des professionnelles de terrain disent ne pas avoir vu de violences durant toute leur carrière :

"Non, non, non, franchement, ça reste dans le raisonnable de ce que j'ai vu depuis 2015 dans toutes les écoles, et j'ai fait toutes les écoles de la ville." Malika

⁸³ Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*.

Une directrice périscolaire dit de ne pas se souvenir ou ne pas avoir d'exemples de pratiques inadaptées :

“Après, concrètement, pratique vis-à-vis des enfants ou autre, je n'ai pas eu à le vivre. Je touche du bois pour l'instant, mais il ne me semble pas.” Leïla

Nous pouvons interpréter cette réaction de deux façons : soit la professionnelle souhaite donner une bonne image de ses équipes et de la profession au global, soit elle ne se souvient pas ou ne se rend pas compte des violences présentes au quotidien dans les accueils périscolaires.

A l'opposé, une directrice périscolaire, évoque des violences partout: *“Ça se passe dans toutes les écoles” Nadia.*

Mais elle explique que la répétition des comportements violents conduit à leur intégration dans la routine professionnelle, jusqu'à les rendre invisibles, conduisant à une acceptation tacite :

“J'ai dit : “Mais qu'est-ce qui se passe ?” “Oh, c'est normal, on a l'habitude.” “Ah bon, vous avez l'habitude ?” “Ah oui, oui, c'est une instit, elle est à bout, elle crie comme ça, et tout le monde a l'habitude. Même les instits, ils ferment la porte.”

Ce processus de normalisation fonctionne comme un amortisseur émotionnel : ce qui choque au départ perd son caractère d'exception et devient un élément ordinaire du contexte de travail, rendant la violence invisible.

Il est donc courant que les professionnelles disent n'avoir jamais été témoin de quelconque forme de violences dans l'exercice de leur métier.

3) Quand la violence se passe chez les autres

La responsable des ATSEM considère que les professeurs de l'Education Nationale sont davantage violents, et à plus forte intensité que les personnels communaux. Elle appuie cette réflexion sur son expérience en comparant les faits de violence auxquels elle a pu être confrontée :

“Sur mes 17 ans de carrière, j'en ai vu des enseignants..., mais j'ai pas plus d'ATSEM que ça, je trouve pour en avoir 44 ATSEM.

-T'as jamais vu des faits similaires ?

-Non franchement non. [...] Non, ça va être plus dans le côté, j'ai jamais eu une ATSEM qui a tapé, j'ai jamais eu une ATSEM qui a poussé un enfant, tu vois, voilà. Moi j'ai jamais vu une ATSEM péter un plomb comme cette instit que j'avais vu qui hurlait sur eux."

Ainsi selon elle les comportements extrêmement violents ne se sont jamais produits chez les ATSEM, seulement chez les enseignants.

4) Vers une nouvelle génération plus bienveillante et sans tabou ?

Pour certains, la tolérance vis à vis des violences diminue au fil des années, et la parole tend à se libérer sur le sujet :

"T'as l'impression que c'est un peu tabou parfois ces questions-là, que ce soit entre collègues ?

-Je pense que c'est moins tabou qu'à une époque." Malika

Une ATSEM évoque également un effet générationnel, selon lequel les enseignantes nouvellement formées seraient davantage bienveillantes et moins violentes. Il serait plus simple de parler avec elles de ces sujets :

"Là je trouve qu'il ya plus de choses qui se dit, [...] et même elle les instit et il y a plein de nouvelles instits, des plus jeunes et tout, c'est... Je pense qu'en ce moment, il y a moins... moins de situations dans ce cas. Il y a de plus en plus de jeunes comme instits, donc... Moi, je vois ça comme ça. Et on a plus de... de liens avec les jeunes.

-T'as l'impression que les jeunes, elles sont plus bienveillantes, si je reprends tes paroles ?

-Ah oui, oui, beaucoup mieux. Les anciennes aussi mais je pense qu'à l'année ça use, c'est comme les ATSEM." Malika

Cet argument générationnel ne se vérifie pas dans les observations, car toutes les jeunes professionnelles ont adopté des comportements plus ou moins violents avec les enfants, parfois plus que les plus anciennes.

b) La reconnaissance des violences éducatives ordinaires par la directrice : une indignation intériorisée dans une parole institutionnelle prudente

La directrice reconnaît explicitement l'existence de certaines violences éducatives ordinaires, en désapprouvant sans ambiguïté certaines pratiques que je lui rapporte :

“Crier ne fait pas partie des réponses possibles”

“Faire manger un repas tout seul est assez inadapté”,

“Tirer l'oreille d'un enfant c'est complètement inadapté”.

Elle insiste également sur la dimension répétitive qui fonde le caractère de violence éducative ordinaire :

“C'est plutôt l'accumulation qui me semble problématique”.

“Oui, puis moi, ce qui m'alerte beaucoup, c'est ce que tu disais un peu sur le degré général de violences, c'est-à-dire que si tu baignes dans un environnement où les autres ils font ça et personne te reprend quand tu le fais, ça devient la norme et c'est plutôt ça qui m'alerte.”

Toutefois, son vocabulaire reste euphémisé pour parler d'actes violents : *“pas adapté”, “pas approprié”, “incidents”*. Même lorsqu'elle décrit des propos dégradants ou des humiliations, elle les formule de manière lissée :

“Une directrice périscolaire fait le constat que les ATSEM parlent d'une façon dégradante ou malveillante... enfin, pas respectueuse vis-à-vis des enfants”.

Cette retenue, voire ce décalage entre la gravité des faits et le vocabulaire utilisé traduit une volonté de rester dans un registre institutionnel, dans lequel le mot “violence” est rarement posé.

Au cours de l'entretien, réalisant que son discours demeurait très institutionnel avec des éléments de langage prudents, je l'interroge sur sa perception plus personnelle :

“Tu me dis que les cadres intermédiaires ne sautent pas toujours au plafond, mais depuis le début je ne t'ai pas vue le faire non plus ?

-C'est parce que j'ai appris à garder mon calme, au fur et à mesure de ma vie professionnelle (rire). Non, quand j'entends une animatrice qui tire les oreilles d'un enfant, moi je suis révoltée. C'est absolument inacceptable. Mais c'est juste que je ne saute pas au plafond et

j'apprends à garder mon calme. Mais je me dis, là on a raté un truc de façon majeure (avec un air désolé)."

Elle admet que malgré dix ans d'efforts, le niveau des pratiques reste préoccupant et que cela l'indigne :

"Ton sujet il me déprime de A à Z [...] ça fait 10 ans qu'on bosse, qu'on essaie de qualifier, de former, et comment on en arrive à ce niveau-là ?"

On voit alors apparaître une forme de désillusion, voire de découragement face à la persistance de ces pratiques.

Toutefois, son sentiment personnel n'est que rarement communiqué, que ce soit avec les agents ou avec les usagers. Elle décrit sa posture comme un équilibre entre indignation intime et retenue professionnelle :

"Tu t'imagines bien qu'en réunions avec des parents, je reste assez impassible, je leur dis souvent que "c'est pas conforme avec les attentes de ce que nous on veut faire au périscolaire". C'est très soft comme phrase, mais en fait intérieurement, je me dis mais comment c'est possible qu'on travaille avec des enfants et qu'on ait ce type de façon d'intervenir ?"

Ainsi, malgré sa forte sensibilité à ces enjeux de violences éducatives ordinaires, la directrice maintient une image prudente et apaisée pour l'institution qu'elle représente, avec une communication maîtrisée. Cette retenue peut être interprétée comme une stratégie institutionnelle de préservation, qui vise à maintenir la crédibilité et l'autorité du cadre dans un environnement sensible. Employer le terme "violence" reviendrait à reconnaître une réalité lourde de conséquences, tant pour l'institution que pour les relations avec les professionnelles concernées. Cette retenue illustre la tension entre une indignation personnelle, bien présente mais intériorisée, et la nécessité de tenir une posture lissée qui protège à la fois l'image de la collectivité et les relations avec les agents.

Les discours des professionnelles de terrain révèlent quant à eux une perception fragmentée et parfois contradictoire de la violence. Certaines se montrent particulièrement attentives, parfois critiques, à l'égard de pratiques qu'elles jugent inacceptables. D'autres, au contraire, n'identifient pas comme violentes des situations où l'on crie, isole ou humilie des enfants. Entre négation, relativisation et déplacement de la violence vers d'autres catégories

professionnelles ou d'autres époques, les perceptions sont façonnées par des logiques de protection individuelle et collective. En l'absence d'un cadre clair définissant ce que constitue une violence éducative, chaque professionnel analyse les situations à partir de ses propres ressources.

II. Des justifications qui empêchent de penser la violence

Face à des comportements qui pourraient être qualifiés de violents avec les enfants, les professionnelles mobilisent différents registres de justification qui rendent ces actes pensables, acceptables ou explicables et excusables. Ces discours permettent d'éviter le mot "violence" et de ne pas remettre en cause la légitimité professionnelle ou personnelle de ceux qui les commettent. Ils traduisent à la fois des tentatives de compréhension, des stratégies de défense et des mécanismes collectifs de protection du groupe professionnel.

a) Les justifications de terrain

1) Le renvoi fréquent à une explication individuelle : ancienneté, fatigue, caractère

L'un des arguments les plus souvent mobilisés pour expliquer certains comportements violents est celui de la fatigue, de l'ancienneté et de la perte de contrôle. La responsable des ATSEM rappelle que les agents ont des journées parfois de neuf heures d'affilée avec les enfants :

"Le monde des enfants, c'est vraiment hyper dur. [...] L'ATSEM, elle est là depuis 8h du matin jusqu'à 17h." Audrey

Les professionnelles évoquent la fin de carrière comme une période où la patience s'amointrit. Une ATSEM dit à propos d'une enseignante violente :

"Bah je pense que c'était sa dernière année, fatiguée, épuisée je pense."

"Plus elle se rapproche de la retraite, voilà... elle n'arrive plus à supporter..." Malika

Cet argument de l'usure professionnelle permet d'expliquer les écarts de conduite, en les inscrivant dans un processus d'épuisement presque inévitable. Les professionnelles se

montrent donc plus compréhensifs envers leurs collègues, même lorsqu'elles ont des comportements inadaptés :

“Ah oui, c'est sûr. [...] Elles sont fatiguées les pauvres, les anciennes.” Malika

Certains discours évoquent des émotions débordantes, un seuil de tolérance dépassé, ou une perte momentanée de maîtrise liés aux débordements. Un directeur périscolaire assume le fait qu'il est possible qu'un professionnel “craque” et “perde ses nerfs” :

“On est humains, des fois les nerfs lâchent.” David

Une ATSEM explique que ce sont parfois ses propres émotions, telles que la peur, qui peuvent la pousser à crier :

“En fait, des fois, quand on crie aussi, c'est la peur, la peur que l'enfant tombe.” Samira

Parfois c'est le caractère personnel qui est mobilisé comme explication individuelle. Les justifications renvoient alors à la personnalité de chaque professionnel, ce qui naturalise certains comportements :

“Moi je suis comme ça, je ne suis pas pour la fessée, pas pour la punition.” Malika

Cela empêche parfois de penser la violence comme liée à un système ou une organisation du travail, en la réduisant à des choix ou traits personnels. Une ATSEM me parle de sa collègue dont elle a trouvé certains gestes violents et les explique en partie par sa “personnalité”.

“Bon, Martine, elle est un peu fofolle, mais ça, voilà, c'est sa personnalité.” Samira

Cette façon amicale de parler de sa collègue permet de dédramatiser les actes violents qu'elle peut avoir envers les enfants.

2) L'affection comme gage de non-violence ? Une dissonance entre amour des enfants et pratiques éducatives violentes

Dans plusieurs entretiens, les professionnelles mettent en avant leur amour pour les enfants comme preuve de leur légitimité professionnelle et comme garantie morale contre toute forme de violence. La violence est souvent associée à une absence de bienveillance, voire à un défaut de vocation :

“Ça c'est où tu l'es ou tu l'es pas, c'est dans ton cœur, tu es bienveillant voilà.” Nadia

Cet amour pour les enfants est parfois considéré comme une disposition naturelle, relevant du caractère ou de la maternité, et non comme un positionnement professionnel réfléchi⁸⁴.

“Quand tu es maman, c’est autre chose” Nadia

Il devient ainsi un critère de jugement des collègues : celles considérées comme violentes sont perçues comme inaptes à la profession.

“Elle était clairement pas faite pour faire ce métier.” Audrey

Dans d’autres cas, on observe une forme de dissonance cognitive⁸⁵ : des professionnelles peuvent reconnaître avoir exercé des pratiques coercitives ou punitives, mais s’appuyer sur le lien affectif persistant avec les enfants pour les justifier, les minimiser ou les neutraliser :

“Je les ai brassés comme on les branle, mais ils gardent un lien.” Audrey

Le fait d’aimer les enfants devient alors un bouclier symbolique contre l’idée même de violence. Cette posture permet de maintenir une image de soi bienveillante, malgré des tensions dans les pratiques. Comme le dit une ATSEM :

“Même si j’aurais tapé, je serais partie. Ça veut dire que j’aimerais plus les enfants.” Malika

Cette déclaration illustre bien une frontière symbolique entre ce que l’on peut faire tout en continuant à se dire “bienveillant”, et ce qui ferait basculer dans l’inacceptable, en l’occurrence frapper. Tout ce qui est en deçà (menaces, cris, isolement) peut alors continuer à être toléré tant que l’intention reste affectueuse.

Chez de nombreuses professionnelles, aimer les enfants est perçu comme incompatible avec l’exercice d’une quelconque violence : si l’on aime les enfants, on ne peut pas être violent; et inversement, ceux qui exercent des violences sont perçus comme n’aimant pas vraiment les enfants. Ce raisonnement, largement partagé, protège l’identité professionnelle mais empêche aussi de penser que des actes violents peuvent être commis malgré un attachement réel. Il occulte des causes structurelles et évacue la violence de l’espace du pensable dès lors qu’elle ne s’accompagne pas d’intentions malveillantes. Il devient ainsi difficile pour les professionnelles de reconnaître des pratiques problématiques chez eux-mêmes ou leurs collègues, tant que le lien affectif avec les enfants semble préservé.

⁸⁴ Badinter, É. (1980). *L’amour en plus. Histoire de l’amour maternel (XVIIe–XXe siècle)*. Paris : Flammarion

⁸⁵ Fointiat, V., Girandola, F. et Gosling, P. (dir.) (2013). *La dissonance cognitive : Quand les actes changent les idées*. Armand Colin.

3) Les stratégies d'atténuation : de l'état de nécessité au relativisme

Dans les discours des professionnelles, des pratiques dérogatoires seraient inévitables dans certaines situations, lors de cas de violences entre enfants, de mise en danger ou autre. La "nécessité" d'intervenir est alors invoquée par les professionnelles. Lors des observations, peu de situations nécessitaient une intervention imminente, bien que ces observations ne sont pas exhaustives.

Audrey est consciente des raisons invoquées par les ATSEM pour justifier des comportements professionnels, qu'elle juge par ailleurs mauvais. Elle est habituée à les entendre régulièrement lorsqu'elle leur fait des retours sur leur pratique :

"Elles me disent tout le temps : "C'est justifié", "ils écoutent rien", ou "ils sont difficiles"."

Conscients que ces pratiques ne sont pas toujours idéales, la nécessité permet d'insister sur le caractère inévitable et urgent, tout en s'excusant pour la contrainte physique exercée :

"Si c'est pour séparer une bagarre, moi j'ai déjà eu à le faire [...] je me suis excusée." Leïla

Ainsi, les violences physiques entre enfants et la mise en danger imminente constituent des motifs pour lesquels il est légitime, voire attendu d'intervenir physique, et parfois d'être violent :

"Il y a des moments où tu es un peu obligé d'intervenir physiquement ?"

-Oui, parce qu'il y a... Il y a des enfants, des fois, on va pas dire : "Allez-y, on regarde on filme". Ça, c'est un cas extrême." David

Ici l'ATSEM évoque le décalage entre ce qu'il serait idéal de faire et ce qu'elle se sent obligée de faire de par l'urgence de la situation :

"Mais parce que des fois j'ai tellement vu des trucs violents, tu vois si je vois un enfant par exemple lancer des cailloux à un autre, je vais lui dire "Stop, arrête !" Alors qu'on dit toujours il faut que tu ailles vers l'enfant pour l'expliquer. Mais si tu vois qu'il y a vraiment le danger et que t'es loin, le temps que t'arrives, l'accident il est déjà arrivé. Il y a des moments en fait, tu es obligé de crier." Vanessa

Une ATSEM avoue également ne pas être d'accord avec une de ses collègues qui prône "la bienveillance". Selon elle, il n'est pas possible voire pas souhaitable d'être toujours bienveillant avec les enfants :

"Je n'y crois pas à 100 %, ceux qui me disent ça [qu'il faut être toujours bienveillant], moi je trouve que des fois faut un peu..." Malika

Les professionnelles justifient certains actes ou gestes en les comparant à des cas extrêmes, pour les rendre acceptables. Ainsi une ATSEM minimise un enfant qu'elle avait isolé puis "oublié pendant 20min" :

"Bon, je lui ai rien fait de mal. Il était assis, il était en sécurité. Je ne l'ai pas enfermé dans une pièce et oublié." Vanessa

En parlant de sa collègue, une ATSEM se dit choquée par les coups de pied qu'elle a mis à un enfant. Elle minimise toutefois en précisant :

"Ce n'est pas un gros coup de pied. C'est le geste de dire "ah tu me mets un coup de pied, moi aussi"" Samira

Afin de ne pas apposer le terme de "violence" sur un acte éducatif pratiqué, les professionnelles le décrivent à nouveau pour lui donner une apparence plus légère :

"Ce n'est pas de la violence, c'est juste... voilà, il n'est pas isolé, il est sur la table d'à côté, il mange." Samira

Ces paroles montrent des efforts pour dédramatiser, distinguer leurs actes de ceux jugés inacceptables.

Ces justifications produisent un brouillage autour de ce qui peut ou non être nommé comme violence. En individualisant les causes : épuisement, traits de personnalité, maladresse, en les atténuant, ou en les réinscrivant dans une posture affective bienveillante, les professionnelles évacuent la question structurelle. Cela invisibilise des pratiques pourtant violentes.

Toutefois, ces justifications ne traduisent pas toujours un refus de voir ou de reconnaître les violences. Elles expriment aussi la difficulté à exercer un métier dans des conditions parfois éprouvantes, avec des enfants en souffrance ou dans des situations de tension. Dans certains cas, les professionnelles évoquent une forme de nécessité : celle d'agir vite, de protéger, de

maintenir un cadre. Ainsi, la frontière entre ce qui est justifié et ce qui ne l'est pas reste mouvante, dépendante de normes professionnelles implicites, de cultures de métier, mais aussi des affects et de l'usure.

b) L'analyse de la directrice : une dilution de la responsabilité sur ses subordonnées

L'entretien avec la directrice fait apparaître plusieurs freins structurels et organisationnels et qui, selon elle, participent à la production et au maintien de violences éducatives ordinaires.

1) Les animateurs comme maillon fragile

La directrice insiste beaucoup sur la fragilité de la posture des animateurs occasionnels, identifiés comme les plus violents. Leur langage, leur façon de sanctionner ou leurs manières de poser le cadre seraient souvent inadaptés :

“Globalement ce qui pêche c'est la posture des animateurs occasionnels qui ont un langage inapproprié ou des façons de poser des sanctions ou du coup, plutôt des punitions ou des remarques ou des remontrances aux enfants qui sont pas adaptées.”

Elle rattache cette inadéquation à un manque de formation ou à un niveau socio-culturel faible. L'origine sociale des animateurs est alors pointée comme une des explications pour les “postures inadaptées”. Selon elle, même sans expérience dans l'animation, les jeunes avec davantage de capitaux culturels et sociaux seraient plus bienveillants avec les enfants :

“Quand on recrute des jeunes BAFa qui ont un milieu socioculturel beaucoup plus élevé, [...] leur posture est tout de suite beaucoup plus adaptée. [...] À l'inverse, des profils issus de milieux moins apaisés reproduisent des interactions peu adaptées”.

Il est intéressant de constater que certaines professionnelles de terrain rejoignent cette analyse. Elles évoquent elles aussi l'insuffisance ou l'absence de formation comme facteur explicatif de certaines pratiques éducatives problématiques, uniquement concernant les

animateurs. Un adjoint périscolaire raconte son expérience en centres de loisirs avec des animatrices qu'il considère souvent comme de mauvaises professionnelles :

“Mais voilà, certains n'ont pas le BAFA, ils sont en cours, ils sont dans un apprentissage. Et puis de toute façon, même si on a le BAFA, au BAFA on apprend surtout l'animation, même si on apprend les règles et tout sur les obligations, les jeux à la con, mais voilà, ils sont dans une phase d'apprentissage, c'est normal.” David

Ce discours tend à associer les violences éducatives à des caractéristiques individuelles, et moins à des défaillances organisationnelles et institutionnelles. Il traduit une naturalisation de la “maladresse” éducative liée à l'inexpérience et à un manque de formation.

Par la suite, le directrice explique que tous les retours négatifs qui lui viennent de la part des familles sont dirigées à l'égard d'animatrices :

“Mais ce qui m'interpelle, c'est que je n'ai jamais de retour, par exemple, des parents sur les ATSEM. Je n'ai jamais des parents qui nous disent que le comportement des ATSEM est inapproprié, alors que pour les animateurs occasionnels, on l'a assez souvent, donc je pense que sur la représentation, elle est sûrement meilleure auprès des cadres intermédiaires et sûrement auprès des parents eux-mêmes.”

Ainsi, l'image des animateurs comme des “non-professionnels” peut jouer un rôle dans l'appréciation de leur travail, tandis que les ATSEM sont considérées comme des professionnelles qualifiées en qui on peut faire confiance.

2) Les ATSEM : un manque de formation et d'accompagnement quotidien

La directrice confirme que l'image des ATSEM tend à leur faire confiance et à se fier à la qualité de leur travail :

“En maternelle, il y a des ATSEM, c'est un peu comme tu dis, elles gèrent, elles ont l'habitude d'être auprès des enfants.”

Toutefois, la directrice reconnaît des difficultés spécifiques chez les ATSEM, liées à un déficit historique de formation continue :

“Sincèrement sur la question des formations des ATSEM je pense qu'on a quand même été sur un schéma où on s'en est pas beaucoup soucié pendant longtemps... Et on ne portait pas de questions éducatives et d'accompagnement autour de ces questions-là.”

À cela s'ajouterait une difficulté d'encadrement, liée à une faible acceptation des hiérarchies intermédiaires périscolaires. En effet, les directrices et adjointes périscolaires n'ont qu'une autorité fonctionnelle sur les ATSEM et sont présentes sur les écoles maternelles depuis moins de dix ans :

“Il y a des écoles où ça a été très bien accueilli, il y a des écoles ça l'a été un peu moins, par les ATSEM. Il y en a qui l'ont vu comme un vrai soutien et il y en a qui l'ont vu comme un “C'est qui celui-là qui va me dire ce que je dois faire ?””

Selon elle, la légitimité historique et locale des ATSEM, rend difficile tout changement :

“Il y a un corps professionnel assez solide et perçu comme légitime... et Rochevalois bien en place.”

Les directrices périscolaires tendent elles-mêmes à se concentrer sur l'élémentaire, là où elles se sentent “*légitimes*”, plutôt que de risquer un rapport conflictuel avec les ATSEM. Cette analyse est confortée par les entretiens, où les directrices périscolaires semblent plus à l'aise pour parler de ce qu'il se passe en élémentaire qu'en maternelle.

En définitive, les ATSEM apparaissent à la fois comme des professionnelles bénéficiant d'une légitimité forte auprès des familles et de leur institution, et comme un corps difficile à encadrer et à transformer. Le déficit de formation continue et d'accompagnement quotidien contribue à figer des pratiques éducatives, tandis que la faiblesse de la hiérarchie périscolaire en maternelle limite la capacité d'intervention des cadres. Ainsi, la confiance accordée aux ATSEM, loin de garantir l'absence de pratiques violentes, peut aussi fonctionner comme un frein à leur remise en question.

3) Des chaînes de remontée de la hiérarchie de proximité parfois inopérantes

Selon elle, la régulation des pratiques, notamment celles des animatrices, doit passer par les cadres intermédiaires : adjointes et directrices périscolaires, responsables de service... La directrice attend des animatrices permanentes et des cadres intermédiaires qu'ils soient des "relais éducatifs" :

"C'est absolument nos permanents, nos titulaires, nos temps pleins, qui eux doivent porter un peu les enjeux éducatifs et pouvoir le diffuser auprès de l'équipe".

Pour autant, elle reconnaît un manque d'investissement de certaines :

"Non, je pense que ce n'est pas des enjeux (les violences éducatives) qui sont portés par les responsables aujourd'hui".

Enfin, la directrice identifie un problème de circulation de l'information dans les chaînes hiérarchiques. Certains cadres intermédiaires et responsables ne transmettraient pas les alertes, freinant leur traitement :

"Il y a un certain nombre d'alertes qui s'arrêtent à certains niveaux qui ne devraient pas."

"Je me sens un peu tributaire des gens sous ma responsabilité, c'est-à-dire qu'à un moment si les responsables ne portent pas du tout, ça veut dire que les choses qui devraient remonter, elles remontent pas."

Elle déplore que des faits graves puissent rester plusieurs mois au niveau intermédiaire avant de lui parvenir :

"L'animateur qu'on a exclu, on l'a exclu pour un truc qui s'est passé il y a un an et qui est resté trois mois au niveau de l'animatrice, trois mois au niveau des directrices périscolaires, trois mois au niveau de la cheffe de service avant d'arriver chez moi."

L'analyse de la directrice fait apparaître une responsabilité diffuse : agents peu formés, hiérarchies intermédiaires défaillantes, ATSEM difficiles à encadrer, cadres peu mobilisés... Ce discours contribue à diluer la responsabilité de l'institution et à expliquer les violences davantage par des "manques" : de formation, de posture, de transmission, que par des choix organisationnels ou des arbitrages politiques.

CHAPITRE 5 : APRÈS LA VIOLENCE : DES FORMES PLURIELLES DE RÉACTIONS CHEZ LES PROFESSIONNELLES

Après avoir vu comment les professionnelles reconnaissent, ou non, certaines pratiques comme violentes, et comment elles les justifient et dans quel cadre le travail éducatif s'exerce, il reste à examiner la question des réactions. Observer ou subir une situation problématique ne conduit pas nécessairement à intervenir : entre indignation silencieuse, tentatives d'apaisement ou recours à la hiérarchie, les réponses varient fortement. Les réactions constituent ainsi un terrain révélateur des tensions entre conviction personnelle, équilibre relationnel et rapport aux institutions, et permettent de comprendre pourquoi les violences éducatives peuvent perdurer malgré leur reconnaissance.

I. Face à la violence: des réponses limitées sur le moment

a) Régulations entre pairs : ajustements discrets et confrontations ponctuelles

1) L'intervention auprès des collègues : une réaction rare et euphémisée

Lorsque certaines professionnelles vont trop loin selon leurs collègues, il arrive parfois que ces dernières interviennent pour mettre un terme à la situation.

“Bien sûr, heureusement, il y avait une équipe qui était à côté, qui m'a fait “David, tu vas te calmer. Sors dehors, sors prendre l'air”.” David

Ici le professionnel raconte que ses collègues lui ont proposé de s'écarter du groupe afin de reprendre ses esprits. Les autres professionnelles ont pris le relais en son absence.

Une ATSEM raconte que des collègues lui avaient dit qu'elle “parlait trop fort”.

“Il y en a aussi qui me l'ont dit : “Malika des fois tu parles fort”.” Malika

Discuter avec le collègue concerné apparaît être souvent un des préalables envisagés, afin de comprendre ses raisons et partager son point de vue.

“Cette collègue, est-ce que tu en discutais avec elle ? C'était quoi tes rapports avec elle ?

-Oui, on avait discuté. Je lui ai expliqué plusieurs fois. Oui oui. D'ailleurs, on commence toujours par là. Moi, en tout cas, je commence toujours par là.” Sophie

Mais intervenir directement auprès d'une collègue n'est pas évident, c'est pourquoi un ton léger et humoristique peut être employé pour atténuer la critique :

“Et puis elle [a remis des coups de pieds aux enfants] quelques temps plus tard et là en rigolant j'ai dit : “Mais Martine t'abuses, tu vas pas lui mettre des coups de pied chaque fois qu'il t'en met” tu vois sur le ton de la rigolade (en riant).” Samira

“Et tu disais tu n'oses pas trop, enfin tu ne veux pas t'en mêler ?

... Des fois, si, si, je m'en mêle. Mais si, si, des fois je lui dis, “Allez, laisse-le”, je le dis... avec gentillesse, ça passe.” Maïna

La confrontation directe sur le moment d'une collègue avec la professionnelle concernée est extrêmement rare. Deux exemples ressortent des entretiens. Le premier se déroule entre deux ATSEM durant le périscolaire. Après avoir été témoin une deuxième fois des coups de pied de Martine, Samira décide de contredire sa collègue de façon publique pour montrer aux enfants qu'elle peut “les protéger”. Ainsi, intervenir auprès de la professionnelle permet non seulement de réguler son comportement mais également de manifester aux enfants que ces pratiques ne sont pas tolérées par toutes :

“Pour moi c'est bien de le dire devant les enfants. Parce qu'au moins, ils ont vu qu'il y a quelqu'un qui est autour et qui ne fera pas ça. Et qui, du coup, peut-être, peuvent avoir confiance plus sur le fait que Samira, elle, elle ne nous fera jamais ça. Et elle est là, peut-être, pour nous protéger, entre guillemets.” Samira

Une autre intervention a été relatée par l'actuelle responsable des ATSEM, lorsqu'elle était elle-même ATSEM dans une école. Elle dit être intervenue directement lorsqu'une enseignante était sur le point de frapper un enfant, dans une situation d'urgence :

“Et là, je suis allée, j'ai pas pu, je lui ai tapé sur l'épaule. Et quand elle s'est retournée vers moi, j'ai dit “Moi je te le mets comment moi ? Comme ça ou comme ça ?”.” Audrey

Ces interventions directes auprès d'une collègue apparaissent comme une pratique relativement rare, car les collectifs de travail privilégient des formes de régulation implicites plutôt que des confrontations explicites⁸⁶. Lorsqu'elles se produisent, ces interventions prennent le plus souvent des formes atténuées : l'humour, le ton léger ou le recours à une formulation indirecte. Ces pratiques peuvent s'expliquer par les "rituels de la face" où chacun cherche à éviter de mettre autrui en difficulté tout en exprimant une désapprobation⁸⁷.

2) Les stratégies alternatives pour protéger les enfants

Intervenir directement auprès de la professionnelle concernée peut être difficile, c'est pourquoi certaines professionnelles adoptent des stratégies différentes pour tenter de modifier la situation initiale.

Parfois se montrer présente et signaler à l'autre professionnelle qu'elle n'est pas seule peut permettre d'agir, sans verbaliser son opinion. Nadia nous raconte s'être rendue visible devant la porte de la classe d'une enseignante qui hurlait sur les enfants :

"Je me suis dirigée vers la scène en question pour me montrer. Pour dire, voilà, "je suis là, j'ai vu, j'entends quand même. Peut-être que ça peut arrêter." Nadia

Lorsque les professionnelles ne souhaitent pas contredire une autre collègue, elles peuvent revenir a posteriori sur l'ordre ou la décision en la modifiant. Dans cette illustration, Samira explique qu'une ATSEM obligeait un enfant de maternelle à faire ses lacets seul, pour qu'il ait le droit d'aller en récréation. Elle dit être aller "à l'encontre" de cette consigne, en faisant elle-même les lacets de l'enfant une fois que sa collègue avait le dos tourné :

"Donc j'ai attendu qu'elle parte et j'ai fait les lacets et je l'ai envoyé dans la cour. J'ai été à l'encontre de ce qu'elle voulait faire." Samira

⁸⁶ Hughes, E. C. (1958). *Men and Their Work*.

⁸⁷ Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*.

Rectifier le tir, en ayant une parole rassurante auprès des enfants permet de “dédramatiser” certaines situations. David, avec un ton jovial, contrebalance la peur instillée par la menace de Chaïma d’envoyer les enfants en élémentaire “s’ils ne sont pas sages” :

“Ensuite, je leur ai dit en rigolant : “Vous êtes en grande section les enfants ? Ben ça tombe bien, vous allez en élémentaire l’année prochaine”. Juste pour dédramatiser vis-à-vis des enfants qui l’ont entendu.” David

Les professionnelles activent une vigilance lorsqu’elles pressentent ou ont déjà été témoins de violences. Audrey raconte “surveiller” et “faire tampon” lorsque des collègues l’inquiètent par leurs paroles ou comportements :

“J’ai entendu “je vais te laver la bouche avec du savon” j’ai dit bon..., je trouvais ça... donc je surveillais les enfants”

*“J’essayais toujours de faire tampon parce que je voulais pas qu’elles grondent les enfants”
Audrey*

Les stratégies d’évitement ou de régulation discrète des professionnelles ne doivent pas être vues seulement comme des “non-réactions”, mais peuvent être analysées à travers le prisme de l’éthique du care⁸⁸. Cette théorie met en avant l’importance d’une attention concrète aux besoins des personnes vulnérables et sur la valeur morale de la sollicitude. Ici, les professionnelles privilégient la protection immédiate des enfants plutôt qu’une confrontation directe avec leurs collègues ou leur hiérarchie. En agissant ainsi, elles déploient une forme de professionnalité invisible en apportant une attention à l’enfant en situation de détresse. Le care engage une manière de penser l’éthique non pas à partir de principes abstraits, mais à partir de la relation, du souci concret et de la responsabilité envers autrui⁸⁹. Les professionnelles rencontrées expriment clairement ce souci. Ces micro-gestes montrent que, même lorsqu’elles n’osent pas contredire frontalement leurs collègues, les professionnelles trouvent des chemins détournés pour prendre soin. Ainsi, l’inaction apparente recouvre souvent une action située, inspirée par une logique de préservation des enfants.

En définitive, les professionnelles, lorsqu’elles interviennent de façon individuelle, déploient des réponses variées, allant de la confrontation directe à des formes plus discrètes

⁸⁸ Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women’s Development*. Cambridge

⁸⁹ Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (2009). *Qu’est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*.

d'ajustement ou de réparation auprès des enfants. Ces interventions individuelles limitées, si elles montrent que des marges d'action existent, traduisent tout de même la difficulté à agir ouvertement face aux violences, mais. Reste que ces initiatives personnelles ne suffisent pas toujours. Pour comprendre pleinement les dynamiques en jeu, il faut désormais examiner les réponses collectives et institutionnelles.

3) Les dynamiques collectives : discussions et partages informels

Les entretiens montrent que l'échange entre collègues à propos de situations jugées violentes n'apparaît pas comme une pratique centrale, même si l'on peut supposer qu'il constitue une modalité de régulation au quotidien. Ces discussions, souvent informelles, permettent de confronter les impressions, de tester la légitimité du ressenti ou encore de chercher une forme de validation auprès des pairs.

“Et t'en discutais avec des collègues ATSEM ?

-Après bah j'ai demandé à mes collègues “Est-ce que c'est toujours comme ça ? Est-ce que c'est moi ?” parce que des fois ça peut arriver que notre façon de travailler... tu avais une collègue, vous travaillez ensemble, mais ta façon de travailler, vous n'arrivez pas à vous coordonner donc est-ce que c'est moi qui vois comme ça ? On m'a dit “non” comme ça”
Maina

Ces échanges prennent parfois la forme d'un contournement du canal institutionnel, en passant par le bouche-à-oreille ou les confidences entre collègues. Le registre est alors moins celui d'un signalement formel que celui d'une circulation de récits et d'opinions, qui assure malgré tout une forme de reconnaissance et de partage. Une ATSEM en témoigne :

“Franchement, je l'aurais dit, et même ça se serait su, je l'aurais dit aux collègues, j'aurais dit “c'est pas normal qu'elle ait fait ça, ça, ça”. Ici vous dites une chose à quelqu'un, toute la ville est au courant (rire) donc y a pas souci de ce côté là (rire).” Malika

Ainsi, si la discussion entre collègues n'est pas toujours mise en avant comme un levier d'action, elle n'en reste pas moins une manière discrète mais efficace de faire circuler l'information et de tester des formes de désapprobation.

b) La non-intervention : entre impossibilité perçue et normalisation

Lorsqu'elles sont témoins de violences, certaines professionnelles choisissent de ne pas intervenir. Cette inaction ne relève pas toujours de l'indifférence, elle se nourrit de mécanismes variés : sentiment d'impuissance, délégation de responsabilité, banalisation des faits ou encore des impacts supposés trop importants sur la carrière et le quotidien. Ces justifications traduisent une tension entre la conscience de la violence et la conviction que le signalement n'est pas la solution.

1) Se décharger de la responsabilité

Plusieurs professionnelles expriment l'idée que la gestion et la régulation des comportements violents des autres ne relève pas de leur rôle, quand bien-même elles sont eux même en situation d'encadrement de personnel. Une directrice périscolaire évoque son impuissance pensée face à des situations violentes, elle se dénomme elle-même comme "un pion", gommant ainsi le pouvoir hiérarchique qu'elle peut avoir par ailleurs :

"Après je pense que c'est pas réellement à notre niveau que les choses se font, si ça doit se faire. Malheureusement je pense qu'on est un peu que les pions... [...] Du coup est-ce que c'est vraiment à nous ? Je sais pas... (long silence)" Leïla

Cette idée que "ça n'est pas mon travail" se retrouve régulièrement chez les professionnelles sans responsabilité hiérarchique, de façon plus globale concernant la régulation de toutes sortes de problèmes et de conflits :

"Mais quand je trouve que c'est dans le ton et dans le... Là, je n'interviens pas, ce n'est pas mon travail." Malika

Les relations personnelles influencent également l'absence d'action. Malika interprète l'inaction d'une de ses collègues ATSEM via l'affinité qu'il y aurait entre elle et l'enseignante : *"Elles étaient copines et ça passait" Malika*

Le poids des relations sociales préétablies jouerait un rôle dans la tolérance aux comportements violents. Les rapports de pouvoir et les réseaux interpersonnels structurent l'action collective et influencent la manière dont les comportements sont sanctionnés. Ainsi,

une remarque humiliante ou un cri pourra être minimisé s'il émane d'une professionnelle reconnue et intégrée, alors qu'il sera jugé inacceptable venant d'une nouvelle recrue⁹⁰. Cette "tolérance sélective" souligne combien les collectifs de travail participent à la normalisation de certaines formes de violence⁹¹.

2) Fermer les yeux et se taire

Selon Audrey, de nombreuses professionnelles adoptent la stratégie de ne pas se mêler des pratiques professionnelles des autres. L'habitude aux comportements violents est ainsi normalisée :

"Mes collègues me disaient en gros : "ferme les yeux" et voilà." Audrey

Parfois l'inaction est aussi avouée, lorsque Maïna évoque avoir été ATSEM dans la classe d'une enseignante qui criait beaucoup sur les enfants. Elle assume ne pas être intervenue auprès d'elle en se contentant de "faire ce qu'elle avait à faire" :

"Je n'ai pas échangé quoi que ce soit avec elle. Moi je suis restée là. Je faisais ce que j'avais à faire. Je ne suis pas intervenue." Maïna

Cependant, elle témoigne une forme de gêne peut apparaître et interprétée comme une forme d'impuissance à agir :

"Et puis c'est tout, je sais pas, j'ai rien dit..." Maïna

Ainsi, les signalements et les remontées à la hiérarchie ne sont souvent pas envisagés :

"J'ai essayé de savoir si elle en avait parlé à la hiérarchie ou entre collègues mais apparemment non." Malika

"Et dans une école, c'était à Maurice Thorez, il y avait une instit, mais j'avais peur pour eux. Mais jamais je ferai un signalement, jamais je m'en mêlerai." Malika

Ainsi, si les professionnelles peuvent trouver certaines modalités d'intervention, ces pratiques supposent de trouver un équilibre entre protection des enfants, maintien du collectif de travail et exposition personnelle. Autrement dit, intervenir ne va jamais de soi : chaque geste de régulation est traversé par des dilemmes éthiques et organisationnels. Cette

⁹⁰ Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: Les contraintes de l'action collective*.

⁹¹ Dejours, C. (1993). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.

complexité éclaire, en creux, la fréquence des situations où la non-intervention s'impose, qu'elle résulte d'une impossibilité pratique, d'une peur des conséquences ou d'une stratégie de préservation. Mais au-delà des réactions individuelles de collègues, des réponses institutionnelles existent.

II. Les réponses institutionnelles

a) Interventions de la hiérarchie intermédiaire et signalements de terrains

1) Des interventions promptes selon les encadrants de proximité

Les professionnelles de terrain évoquent régulièrement l'intervention de la hiérarchie dans des situations répétées de violences.

“La responsable était venue sur place ou qu'est-ce qui s'est passé ?

-Alors, elle avait rencontré l'agent” Sophie

Elles en font parfois la demande elles-mêmes :

“Et donc, ma collègue, elle, par contre, elle s'est battue. Donc, elle est montée voir les chefs.”

Samira

Chaque cadre intermédiaire a pu me raconter au moins une intervention auprès d'une professionnelle. Un directeur périscolaire raconte sa stupeur lorsqu'une animatrice a utilisé auprès de maternelles la menace de les envoyer en élémentaire “s'ils ne sont pas sages”.

“Oui, on lui a fait comprendre que c'était pas possible. [...] Je lui dis “Pourquoi tu dis ça ? ils sont en grande section, ils vont aller en élémentaire l'année prochaine, déjà tu les menaces de quelque chose, et de 2, tu vas leur faire peur que l'élémentaire c'est quelque chose de... pour la scolarité on est mal barré (rire).” David, directeur périscolaire adjoint

Ces épisodes sont pour la plupart évoqués avec choc et incompréhension :

“Donc je me suis dirigée vers la salle en question où il y avait l'ATSEM et je lui ai dit “Mais tu peux sortir” et tout, donc elle est sortie j'ai dit “Pourquoi tu hurles comme ça, je t'entends de l'autre côté ?” [...] “C'est la première et dernière fois que tu t'adresses à un enfant de

cette façon”, “Non mais ça va pas ?”. “Non mais tu vois, oh, ils sortent de crèche la plupart. Tu peux pas te permettre de crier comme ça.” Nadia, directrice périscolaire

Une directrice périscolaire préfère formaliser l’intervention par écrit pour garder “une trace” des comportements inappropriés :

“Après j’interviens auprès de l’animateur, je lui explique, je fais un écrit pour qu’il y ait une trace, mais après souvent ça s’arrête là.” Leïla, directrice périscolaire

Les cadres intermédiaires insistent également sur la rapidité de leur intervention et leur fermeté. Il ne semble pas y avoir de remise en question de la parole des professionnelles rapportant les faits, même lorsque l’agent concerné se défend :

“Là, je pense qu’il y avait eu une ATSEM avec un souci de posture par rapport à un enfant sur du temps périsco. [Les directeurs périscolaires] me l’ont fait remonter. J’ai appelé l’ATSEM dans la journée. [...] Je suis passée la voir et j’ai dit : “Ça va ? Bon, on m’a remonté que... Il y a eu ça avec cet enfant.

-l’ATSEM : Ah bon ? Mais non, j’ai pas le souvenir.

-Si, peut-être que tu t’es pas rendu compte, parce qu’il y avait un moment où... mais il faut pas que ça se reproduise.” Audrey, responsable des ATSEM

Ainsi, selon les cadres intermédiaires, il semblerait que toutes les situations soient traitées rapidement et sans équivoque. Nous verrons toutefois que de nombreux témoignages entrent en contradiction, en décrivant une hiérarchie suspicieuse de celles qui signalent, parfois inactive face à certains comportements.

2) Les signalements du terrain : une procédure formalisée minoritaire

Au-delà des régulations informelles ou des interventions ponctuelles de la hiérarchie, certaines professionnelles choisissent de recourir au signalement. Celui-ci constitue une démarche plus officielle, qui passe le plus souvent par un écrit (rapport, mail, courrier) ou par une interpellation explicite de la hiérarchie.

Plusieurs enquêtées relatent avoir eu recours à ce type de procédure, lorsqu’elles estimaient que les comportements observés dépassaient ce qu’elles pouvaient tolérer ou gérer entre pairs.

L’une explique par exemple :

“Et ma collègue, qui, elle, était dans la classe, donc elle a vu des choses, elle a signalé. Et comme... voilà, elle l'a signalée, et puis je pense qu'elle l'a signalée aussi côté Éducation Nationale.” Samira

Ces démarches, bien que minoritaires, témoignent d'une volonté de formaliser la situation et d'en laisser une trace. La responsable des ATSEM raconte ainsi avoir produit plusieurs signalements à l'encontre d'enseignants lorsqu'elle était ATSEM :

“Moi je l'ai fait à l'époque, j'ai fait deux signalements sur les enseignants.” Audrey

Dans certains cas, le signalement prend la forme d'un dossier constitué dans la durée, retraçant les faits jugés problématiques. Une ATSEM décrit ainsi avoir répondu à la demande de sa hiérarchie en produisant un rapport détaillé :

“Alors, elle m'a demandé de faire des courriers, chose que j'ai faite, j'ai fait des rapports en listant tout ce qu'elle faisait depuis des mois et j'ai envoyé ça.” Maïna

Le signalement représente donc un pas supplémentaire, où la critique sort du cadre du collectif immédiat pour devenir un objet institutionnel. Mais cette formalisation reste coûteuse : elle expose celle qui signale à une mise en visibilité de sa parole, qui peut être contestée, et ne garantit pas nécessairement une réponse jugée satisfaisante de la part de l'institution.

b) La position et les réponses de la direction

1) Une écoute revendiquée des interpellations du terrain

La directrice insiste sur l'importance qu'elle accorde aux retours venant du terrain, concernant des situations “délicates” ou encore l'évolution des postures éducatives du personnel :

“Moi je suis plutôt quelqu'un qui aime bien avoir de l'information de ce qui se passe sur le terrain, donc pour le coup s'il y a des animateurs avec qui on est en difficulté pour travailler, pour les accompagner dans une posture adaptée ça m'intéresse de le savoir et de savoir ce qu'on a mis en place.” Elodie

Les remontées proviennent de différentes sources :

“Soit par le directeur périscolaire lui-même... soit des fois par les enseignants, soit des fois par les parents.”

Le rôle des parents apparaît comme central dans l’alerte, notamment lorsqu’ils expriment leur mécontentement vis-à-vis de la qualité proposée au périscolaire.

“On est en difficulté sur un périscolaire avec des parents qui nous disent “C’est pas à la hauteur de nos attentes”. Moi je suis globalement toujours à l’écoute de ce que les parents disent.”

Cette prise en compte attentive de la parole des familles n’est pas toujours partagée par les agentes de terrain, qui se méfient davantage des parents et de leurs retours, les considérant comme allant contre leur travail⁹².

Les retours peuvent aussi concerner la relation avec l’Éducation Nationale, avec qui le partenariat est multiple : locaux, collaboration avec les ATSEM, organisation du périscolaire, etc. La directrice évoque une situation où, malgré les écrits fournis par des ATSEM pour dénoncer une enseignante jugée violente, l’inspectrice de l’Éducation Nationale⁹³ aurait minimisé les faits :

“Elle minimisait les faits à mes yeux et du coup je lui ai rappelé l’importance que ça avait pour nous, aux yeux de la ville, le fait qu’on solliciterait le DASEN⁹⁴ si on était de nouveau sollicité sur cette enseignante.”

Elle insiste sur l’importance de soutenir la parole des ATSEM et affirme une position ferme vis-à-vis de l’institution scolaire :

“Remettre en cause pour moi la parole des ATSEM ça n’était pas possible et qu’on leur confirmerait qu’elles avaient bien fait d’intervenir.”

⁹² Voir partie sur les contraintes des professionnelles

⁹³ L’inspectrice ou inspecteur de l’Éducation nationale (IEN) est un cadre intermédiaire placé sous l’autorité du recteur d’académie ou du DASEN. Sa mission principale consiste à évaluer les enseignantes, à piloter et accompagner les pratiques pédagogiques et la mise en œuvre des programmes nationaux, ainsi qu’à contribuer à la formation initiale et continue des personnels. A Rocheval, une seule IEN s’occupe de la dizaine d’écoles de la commune, intervenant auprès des écoles publiques et privées sous contrat, sous délégation de l’autorité académique. Ministère de l’Éducation nationale et de la Jeunesse. (s. d.). *Être inspecteur de l’Éducation nationale (IEN)*. Éducation.gouv.fr

⁹⁴ Le Directeur académique des services de l’Éducation nationale (DASEN) est un cadre supérieur de l’Éducation nationale, nommé par décret. Il représente le recteur d’académie dans son département et est chargé de la mise en œuvre des politiques pédagogiques et éducatives dans les écoles, collèges et lycées. Il supervise la gestion des personnels, des moyens matériels et contribue à la définition de la stratégie académique. Ministère de l’Éducation nationale et de la Jeunesse. (s. d.). *Être directeur académique des services de l’Éducation nationale (DASEN)*. Éducation.gouv.fr

Des agentes lui ayant rapporté des faits qu'elle considérait graves, la directrice a choisi de s'adresser à la hiérarchie directe des enseignantes qu'est l'IEN, en annonçant que si des mesures correctives n'étaient pas mises en place, le supérieur hiérarchique de l'IEN, soit le DASEN, serait sollicité directement. Ainsi, elle mobilise un rapport de force institutionnel, pour obtenir des mesures.

2) Des réactions différenciées : entre sanction et accompagnement correctif

Les réactions institutionnelles varient selon la gravité des faits. Dans certains cas, une sanction immédiate peut être prise :

“Là, il y a un animateur permanent de chez nous qui a eu un acte grave auprès d'un enfant. On l'a suspendu à titre conservatoire pour trois mois, du jour au lendemain, parce qu'on a estimé qu'il ne pouvait pas côtoyer des mineurs.” Elodie

La suspension, décidée par le DGS et le maire, témoigne de la possibilité d'une réponse forte, mais réservée aux cas jugés graves.

La plupart du temps, les “postures inadaptées” donnent lieu à un accompagnement correctif, souvent relayé via les directeurs périscolaires :

“Je vais pas mettre fin à un contrat du jour au lendemain parce que la personne, elle a pris les bras et elle a dit... Mais ça, c'est des choses où on doit accompagner les professionnels sur le fait que c'est pas adapté comme terme de posture.”

Elle dit ainsi attendre des cadres intermédiaires qu'ils mettent en place les ajustements nécessaires, sans que son rôle soit d'assurer directement le suivi : *“J'attends d'eux qu'ils mettent en place les mesures correctives. Après, je considère qu'il y a des chefs de service qui doivent faire le suivi, donc je ne repasse pas la semaine d'après, voir si ça a été réglé.”*

Ce traitement différencié illustre à la fois un souci de protection des agents municipaux, et une hiérarchisation implicite des violences : certaines pratiques sont jugées “graves” et sanctionnées, d'autres sont ramenées au registre des “postures inadaptées” et appelées à être corrigées. La charte de l'animateur, élaborée après plusieurs recadrages, illustre cette logique : transformer des faits problématiques en support pédagogique pour encadrer les pratiques.

3) Le traitement insuffisant des causes : le solutionnisme comme masque de l'impuissance face aux violences

La directrice, par sa fonction de cadre supérieure, s'oblige à être systématiquement dans l'opérationnel afin de régler des problèmes. Par conséquent, elle répond par une solution à chaque fait que je lui rapporte, quitte à les répéter à chaque fois. Elle propose alors des formations (compétences psychosociales, communication non violente), chartes (charte de l'animateur), réunions thématiques... Elle reconnaît toutefois leurs limites :

“Le problème aussi des formations, c'est que ça a un impact mais ce n'est pas suffisant en tant que tel”,

“Une charte ne va pas aussi loin que ce que ça peut générer chez les enfants (parlant des violences éducatives)”.

Cependant, mettre en place un dispositif reste en soi une réponse valorisée. Cette posture traduit un habitus de cadre : ne jamais rester sans solution, même au prix d'un “solutionnisme” parfois déconnecté du terrain. Elle le reconnaît elle-même, enchaînant directement sur mesure :

“Très honnêtement, pour le moment je ne sais pas très bien quelles sont les pistes d'amélioration mais je pense que voilà, l'augmentation des réunions d'équipe...”

Le discours de la directrice témoigne d'une volonté de prendre en compte la parole des agentes, mais sa distance au terrain et son rôle hiérarchique la conduisent à raisonner davantage en termes de dispositifs qu'en termes de pratiques réelles. Cette orientation produit un “solutionnisme institutionnel” qui, tout en donnant des gages d'action (formations, chartes, réunions), laisse parfois de côté la complexité quotidienne des interactions éducatives. L'action institutionnelle est ici traduite en dispositifs concrets qui font office de preuves d'engagement, mais qui restent souvent déconnectés des conditions réelles d'exercice. Ces instruments ont une efficacité symbolique, car ils permettent à la hiérarchie de montrer qu'elle agit, mais ils ne suffisent pas à transformer les pratiques éducatives quotidiennes, marquées par des tensions structurelles⁹⁵.

Ainsi, le constat d'une action trop limitée voire d'une inaction très fréquente, et de réactions qui ne semblent pas à la hauteur de la prégnance des violences, amène à interroger les

⁹⁵ Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.

conditions collectives et institutionnelles qui rendent l'inaction si fréquente. Il s'agit alors d'examiner les freins qui entravent la prise d'initiative du signalement des violences.

III. Les facteurs favorisant l'inaction face aux violences

Si de nombreux témoignages montrent des formes d'intervention, plus ou moins directes, face aux violences éducatives, les situations de non-action apparaissent tout aussi centrales. Les professionnelles décrivent une série de freins qui limitent, empêchent ou dissuadent l'expression d'un désaccord ou d'un signalement. Ces freins s'articulent à plusieurs niveaux : d'abord par les coûts relationnels et collectifs mais aussi personnels, puis travers d'une désillusion voire défiance institutionnelle, alimentées divers facteurs.

a) Les coûts élevés des signalements

1) Les freins relationnels : les coûts du conflit ouvert entre collègues

Nombre de professionnelles soulignent qu'intervenir directement auprès d'une collègue risque d'entraîner des tensions ou des conflits, jugés délétères pour l'équilibre de l'équipe :

*“Tu as l'impression parfois qu'il y a des collègues qui punissent trop souvent ?
-Ah oui oui oui, des fois je m'en mêle pas parce que ça fait des conflits.” Malika*

Lorsqu'elles choisissent malgré tout d'intervenir, elles le font souvent dans des conditions très encadrées, hors de la présence d'autres adultes et surtout hors de celle des enfants :

“Mais le mieux c'est que moi je sais en tout cas, quand je fonctionne, c'est à part. J'ai pas besoin que les autres les entendent.” Nadia

La responsable des ATSEM avoue connaître des difficultés pour reprendre des agents sous sa responsabilité. Critiquer la pratique d'une professionnelle apparaît donc difficile et coûteux pour toutes :

“Il faut l'amener avec beaucoup de tact, parce que c'est déjà compliqué quand tu dis à quelqu'un, même pour moi, c'est difficile de dire à quelqu'un “écoute, je trouve que quand tu parles aux enfants, tu es un peu dure”.” Audrey

Plusieurs insistent sur le fait qu'une contradiction publique serait vécue comme une remise en cause de l'autorité de la collègue, mais aussi comme une source de confusion pour les enfants. L'intervention discrète apparaît alors comme un compromis permettant à la fois de manifester un désaccord et de préserver la cohésion du groupe éducatif.

“Et pourquoi pas devant l'enfant ?

-Je pense que ça sert à rien de se contredire en tant qu'adulte devant les enfants. Parce qu'après il va plus venir me voir moi si y'a un truc. Je pense que... après c'est plus rabaisser l'adulte et après il comprend l'enfant. Ça va être encore plus dur pour lui je pense après de se faire respecter.” Cindy

Les métiers du lien reposent sur des équilibres fragiles, où la critique de l'autre est coûteuse car elle peut mettre en péril la coopération quotidienne. Les professionnelles du *care* recourent souvent à des ajustements subtils plutôt qu'à la confrontation directe, afin de maintenir à la fois la continuité de la prise en charge et la cohésion du collectif⁹⁶.

2) Les freins collectifs : entre méfiance et autocensure

Entre collègues les récits d'incidents sont parfois accueillis avec scepticisme :

“Je sais qu'il y a des collègues qui ont vu des choses, j'ai du mal à y croire d'ailleurs, attacher un gosse moi j'y crois pas, faut le voir pour y croire.” Malika

Cette exigence “d'avoir vu” empêche certains signalements ou prises de position, de peur de tomber dans la rumeur ou la dénonciation injustifiée. Lorsqu'elles n'ont pas été témoins directs, les professionnelles se disent impuissantes et illégitimes à intervenir :

“Donc je soulève ça comme “j'ai entendu que”. Et voilà, en me mettant des suppositions. Après, c'est très propre à moi, de ma personnalité, en fait j'ai du mal à reporter des choses si c'est pas des choses concrètes que moi je vois parce qu'on peut me dire ce qu'on veut, après

⁹⁶ Molinier, P. (2013). *Le travail du care*. Paris : La Dispute.

c'est comme ça que les ragots ça naît et puis que ça détruit une personne. Donc j'ai besoin de moi, de constater les choses pour éventuellement voir si je pourrais intervenir ou pas.” Leïla

Il s'agit alors d'une gestion “des zones d'incertitude”⁹⁷. L'information est une ressource stratégique : rapporter des faits non constatés expose à des risques de perte de crédibilité ou de conflit avec les collègues. En refusant de s'engager sans preuve, les professionnelles choisissent de protéger leur position dans le jeu organisationnel. Mais ce mécanisme a pour effet de réduire la circulation de l'information et de rendre plus difficile la reconnaissance des violences, qui ne sont jugées légitimes que lorsqu'elles ont été vues directement.

La parole des enfants est reconnue comme importante pour Sophie, mais jugée insuffisante pour justifier une action sans observation personnelle :

*“Et tu disais, tu ne peux pas témoigner, pourquoi ? Parce que ce n'était pas toi directement ?
-Parce que je n'ai rien vu. Parce que je ne peux pas juste dire... Moi, si j'ai vu quelque chose, évidemment que tout de suite je peux dire, “oui, je suis dans le couloir et j'ai vu effectivement cette maîtresse s'en prendre à un élève, le gifler ou quoi que ce soit”. Mais là, j'ai juste l'enfant qui me dit, “la maîtresse m'a pris comme ça. Elle était énervée”.” Sophie*

Ainsi, au-delà de la peur du conflit ouvert, c'est l'ensemble des règles tacites de coopération et de reconnaissance mutuelle qui freine les interventions. Les professionnelles sont prises entre la volonté de protéger les enfants et la nécessité de préserver un collectif de travail où la critique explicite demeure coûteuse et risquée.

3) Les freins statutaires : poids de la position professionnelle et craintes pour son avenir professionnel

Un autre ensemble de freins découle de la position statutaire des professionnelles et de la structure hiérarchique dans laquelle elles s'inscrivent. Les témoignages révèlent combien la stabilité ou la fragilité de leur statut influe sur leur capacité d'action.

⁹⁷ Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil.

Pour les ATSEM remplaçantes, l'intervention apparaît presque impossible. Leur statut précaire les place dans une position de vulnérabilité : contester une collègue titulaire serait perçu comme une transgression hiérarchique, susceptible d'entraîner des représailles. Certaines décrivent un sentiment d'illégitimité qui les empêche d'agir :

“Après... (souffle) le fait que moi, je fais que passer.” Maïna

La hiérarchie implicite entre titulaires et remplaçantes crée ainsi un rapport de force où la dénonciation est jugée trop risquée :

“Pourquoi tu ne pouvais rien dire ?

-Parce que... parce qu'elle est titulaire, parce que j'étais que remplaçante et parce que... c'est sa parole contre la mienne, enfin je veux dire ça engendre trop de choses derrière. [...] Si je fais ça, je vais être convoquée et ça va prendre des proportions et puis c'est moi qui vais ramasser à la fin, on en est là.” Samira

La relation avec l'Éducation nationale constitue un frein supplémentaire pour les ATSEM, qui se trouvent dans une position ambiguë limitant leur marge de manœuvre. Lorsqu'une enseignante adopte un comportement jugé problématique, l'ATSEM ne se sent pas autorisée à la contredire, car la hiérarchie implicite entre enseignante et ATSEM confère à cette première légitimité et pouvoir. Comme le souligne Imbert, “Les enseignantes et les ATSEM travaillent ensemble tout au long de la journée sans véritable chaîne hiérarchique formelle. En effet, elles ne partagent pas le même employeur. Pourtant la position des ATSEM est clairement subordonnée socialement, que ce soit par l'origine sociale, la possession du diplôme ou même le prestige symbolique de leur juridiction.”⁹⁸ Cette subordination se traduit dans les pratiques quotidiennes : la complémentarité entre enseignantes et ATSEM, souvent présentée comme équilibrée, correspond en réalité à un modèle classique où “les unes pensent, conceptualisent, les autres fabriquent et exécutent”⁹⁹, ce qui explique que les ATSEM ne se sentent pas légitimes pour critiquer la posture d'une enseignante. Le témoignage de Samira illustre parfaitement cette auto-censure :

“Et du coup là le premier exemple que tu m'avais donné en classe avec la maîtresse et l'enfant qui était fatigué, toi tu étais du coup ATSEM dans sa classe ?

-Oui.

⁹⁸ Imbert, A. (2022). Quand les ATSEM entrent en classe. Histoire d'une lutte juridictionnelle à l'école maternelle. *La Nouvelle Revue du Travail*, 20, 25–42.

⁹⁹ *ibid*

-Et là pareil tu avais pas la possibilité de lui dire ce que toi tu en pensais ?

-Non, non. (rire). Ça me démangeait.” Samira

Leïla, une directrice périscolaire, dit qu'elle pourrait évoquer le problème auprès de la direction de l'école, mais de manière discrète et sans garantie de suite. Cette frontière statutaire entre professions rend les interventions délicates et contribue au maintien du silence.

“Enfin voilà ça reste l'Education Nationale, si j'interviens je soulèverais peut-être le problème à la direction de l'école lors d'un échange ou quoi que ce soit mais sans...” Leïla

L'autorité communale semble peiner à s'imposer face à l'institution nationale qu'est l'Education Nationale, considérant les efforts d'avance vains :

“Et [ma responsable] m'a dit, “Vous savez, c'est très compliqué parce que [l'Education Nationale] se couvre, vous risquez de perdre votre place”, j'ai dit : “Ben tant pis”. Audrey, à propos de sa responsable lorsqu'elle était ATSEM

Enfin, la crainte des conséquences sur la carrière professionnelle alimente l'inaction. Le risque de sanctions, de convocation ou de perte de poste est régulièrement évoqué :

*“Et après, peut-être qu'on m'aurait convoquée. Je ne sais pas, mais ça aurait été compliqué. Je n'aime pas les conflits, je n'aime pas les problèmes, je n'aime pas... Je n'aime pas...”
Malika*

En somme, les contraintes statutaires et hiérarchiques produisent un effet de verrouillage : les professionnelles peuvent repérer des pratiques qu'elles désapprouvent, mais leur position institutionnelle ne leur permet pas toujours de les contester.

L'analyse de ces freins met ainsi en lumière combien l'action face à des violences éducatives n'est jamais seulement une question de volonté individuelle. Elle se trouve constamment contrainte par les dynamiques relationnelles, les rapports de pouvoir hiérarchiques et les limites structurelles des institutions. Ces entraves multiples contribuent à expliquer pourquoi, malgré des intentions de protection, les professionnelles peuvent rester silencieuses ou s'en tenir à des interventions minimales.

b) La désillusion des agents quant à leur institution

1) La rationalisation de l'inaction : entre inefficacité perçue et absence de réponse institutionnelle visible

Un frein majeur à l'action repose sur la manière dont les professionnelles perçoivent le fonctionnement et les réponses de l'institution. La répétition d'expériences décevantes, où leurs alertes n'ont pas entraîné de changement tangible, alimente une véritable désillusion.

Certaines évoquent l'impression que les efforts fournis pour dénoncer des comportements inappropriés ne sont pas seulement inefficaces, mais parfois contre-productifs. Ainsi, une professionnelle ayant signalé une enseignante constate avec amertume que celle-ci a finalement obtenu une affectation plus avantageuse. Ce type d'expérience alimente une rationalisation de l'inaction.

“Quand on a des exemples comme ça, on se dit, mais est-ce que ça valait vraiment le coup de se mettre autant de stress et de dénoncer ce qu'elle faisait ? Pour qu'au final, elle croise une autre collègue un jour en disant : “Du coup, j'ai bien fait de partir de cette école, on m'a donnée l'école que je voulais, près de chez moi”. Okay (rire gêné).” Samira

À cela s'ajoutent une méfiance et des doutes quant à la valeur que la hiérarchie donnera à leur témoignage, et quelle légitimité à leur parole. Certaines professionnelles rapportent ainsi avoir eu le sentiment de ne pas être crues par leur hiérarchie, leurs propos étant minimisés ou mis en doute :

“Moi j'en ai parlé, alors est-ce qu'on m'a cru ? J'en sais rien.” Sophie

L'absence de réponse institutionnelle, ou du moins son manque de visibilité depuis le terrain, renforce ce découragement. Les témoignages décrivent des situations où des comportements problématiques sont connus de la hiérarchie, sans qu'aucune mesure corrective ne soit identifiée :

“Sa hiérarchie le sait très bien mais est-ce que derrière il y a eu... ? Je ne sais pas moi, un courrier, une remise à l'ordre, je ne sais pas en fait.” Nadia

Cette incertitude crée un climat d'impuissance où le silence apparaît comme une option pragmatique.

Enfin, la pénurie de personnel et l'habitude de maintenir en poste des agents jugés "pas adaptés" participent à cette désillusion. Plusieurs enquêtées décrivent un système où le "non-remplacement" et la "gestion par déplacement" (changer un agent d'école plutôt que de traiter le problème) deviennent la norme. Cette logique produit un sentiment d'inefficacité structurelle, renforçant l'idée qu'il est inutile de signaler :

"Je l'ai pas dit plus haut parce que ça aurait rien changé, vu qu'ils ont personne, on garde du personnel qui n'est pas forcément qualifié." Nadia

En somme, cette désillusion institutionnelle sape la confiance des professionnelles dans la possibilité même de transformer la situation par l'action individuelle. Le signalement, lorsqu'il est perçu comme sans effet, tend à disparaître au profit d'une résignation partagée, où l'inaction se justifie par la certitude "qu'il n'y a rien à faire".

"Après on en revient toujours au même problème : y en a qui ferment les yeux, y en a qui disent rien, y en a qui disent, mais vu qu'il n'y a rien qui change il y a un moment on arrête de dire." Nadia

En somme, la désillusion des professionnelles face à l'institution naît de l'accumulation d'expériences décevantes, de l'absence de réponses visibles et des contraintes structurelles. Cette perception d'inefficacité conduit à une rationalisation de l'inaction : le silence et la résignation deviennent des stratégies pragmatiques face à un système perçu comme peu réceptif au changement.

- 2) L'ambiguïté institutionnelle autour du signalement : une demande affirmée, découragée dans les faits

Confrontée à cette défiance des agentes de terrain, la directrice situe d'abord les difficultés de signalement dans le passé, attribuant les manques de soutien évoqués par certaines professionnelles à l'ancienne hiérarchie :

"Alors du coup, pour le coup ça n'étonne pas parce que c'est des choses, c'est des pratiques on a fait évoluer récemment et je sais que j'ai plusieurs ATSEM qui m'ont dit que leur ancienne cheffe de service, quand elles faisaient remonter les choses, elle leur disait "Non mais vous occupez pas de ça, c'est pas notre problème". " Elodie

Elle insiste aujourd'hui sur le fait que les témoignages sont entendus et que les agentes sont soutenues :

“C'est toujours ma préoccupation que les gens qui remontent des trucs à leur hiérarchie se soient sentis soutenus.”

Cependant, les professionnelles rencontrées expriment encore pour certaines un manque de confiance vis-à-vis de leur hiérarchie. La directrice reconnaît d'ailleurs ce doute, mais considère qu'il se dissipera “à l'usage”, lorsque je l'interroge en lui demandant concrètement ce qu'il est possible de faire pour une professionnelle témoin de violences :

“Moi, j'ai l'impression qu'il y a quand même une demande de “Si demain ça se passe : Qu'est-ce que je fais ? Qu'est-ce qui est attendu de moi, quels canaux ? Est-ce qu'on va me croire aussi du coup ?”

-Ouais, quelles preuves j'ai... Moi je crois assez à l'usage.” Elodie

Le signalement doit impérativement passer par un écrit, seule preuve recevable dans l'institution :

“Par contre moi il y a un truc que j'ai toujours dit aux gens c'est que, oui il faut accepter d'assumer, c'est à dire il faut accepter de l'écrire et tout.”

Or, cette exigence occulte plusieurs réalités sociales. L'écrit, perçu comme une évidence bureaucratique, relève en réalité d'une norme institutionnelle socialement située. L'État et ses institutions imposent des formes de légitimité symbolique qui valorisent certaines pratiques, ici l'écrit administratif, et disqualifient d'autres formes d'expression, comme la parole informelle. Cette injonction au “rapport écrit” suppose des dispositions socialement construites : maîtrise des codes, familiarité avec l'écriture formalisée, capacité à objectiver son expérience, qui ne vont pas de soi pour des agents de catégorie C comme les ATSEM¹⁰⁰.

Au lieu de reconnaître ces inégalités, la directrice tend à disqualifier la parole informelle des agentes, assimilée à de simples “discussions de café” :

“En fait, le souci, c'est qu'il y a beaucoup de gens qui sont prêts à beaucoup papoter au café, mais pas assumer grand-chose pour de vrai.”

¹⁰⁰ Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.

Ce jugement traduit une forme de mépris de classe implicite, qui invisibilise les conditions concrètes de travail et la souffrance professionnelle vécues par ces agentes¹⁰¹. Le “papotage” peut pourtant être lu comme un espace de parole entre pairs, de mise en commun d’expériences face à des situations violentes, souvent comme une première étape avant le signalement, ou mobilisé faute de canaux institutionnels clairs et sécurisés.

La directrice reconnaît pourtant que l’institution n’est pas proactive : elle n’incite pas explicitement les agents à signaler des violences, par peur d’alimenter une image de “délation” :

“Je peux pas faire une réunion aux ATSEM en leur disant “Si vous avez un problème avec les enseignants dites-le nous”, c’est à l’usage.”

Elle justifie cette retenue par la crainte d’être accusée d’“ingérence” vis-à-vis de l’Éducation nationale :

“C’est pareil on va pas diffuser le message de “Si votre collègue fait un truc inadapté, dites-le nous”. Enfin tu vois faut aussi se remettre dans les contextes généraux de quelle image on renvoie ? Enfin le but c’est pas de faire de la délation.”

Ce discours révèle une tension propre à la fonction de cadre : protéger l’image de l’institution avant de protéger la parole des agentes. Le vocabulaire de la “délation” traduit le poids d’une représentation culturelle française très négative du signalement, héritée d’un imaginaire de la trahison et de la surveillance entre pairs¹⁰². Or, ce cadrage symbolique renforce le tabou du témoignage et contribue à décourager les professionnelles de remonter des situations de violences, laissant ainsi des faits graves dans l’ombre.

En définitive, la directrice renvoie la responsabilité aux agentes “d’assumer en écrivant”, tout en refusant d’assumer collectivement une incitation claire à témoigner. Elle reconnaît implicitement que certaines violences ne sont pas signalées, mais se dédouane en considérant que l’institution ne peut pas “*aller chercher l’information*”.

Ce positionnement, qui se veut pragmatique, ne souhaite jamais se confronter aux conditions sociales qui empêchent la parole des plus vulnérables. De ce point de vue, l’institution reste partiellement complice de la non-remontée des violences éducatives ordinaires.

¹⁰¹ Molinier, P. (2006). *Le travail du care*. Paris : La Dispute.

¹⁰² Boltanski, L. (1990). *L’amour et la justice comme compétences*. Paris : Métailié.

Ainsi, il existe des tensions propres à la parole d'une cadre institutionnelle confrontée à la question des violences éducatives ordinaires. La reconnaissance des violences existe, mais reste euphémisée et traitée par des dispositifs standardisés comme la formation. Le soutien affiché aux agentes est réel, mais fragilisé par l'exigence d'un écrit et par l'absence d'un message clair de protection. Ce positionnement, marqué par une volonté de préserver l'image de la ville et d'éviter le conflit avec l'Éducation nationale, produit un décalage entre ambition politique et réalité quotidienne. En refusant d'assumer pleinement une politique explicite de soutien au signalement, l'institution se prive d'un levier essentiel de transformation, et contribue à maintenir une zone grise où les violences peuvent se perpétuer dans l'ombre.

En conclusion, l'inaction face aux violences éducatives résulte d'une combinaison complexe de freins relationnels, collectifs et statutaires. Les professionnelles hésitent à intervenir en raison des coûts personnels et relationnels, de la peur du conflit, du manque de soutien institutionnel et des contraintes hiérarchiques. Du côté de la hiérarchie, l'exigence de formalisation par écrit et la crainte d'inciter "à la délation" accentuent cette retenue, révélant un décalage entre la volonté de protection affichée et les conditions réelles de travail. Ainsi, malgré la volonté et les questionnements de certaines professionnelles de terrain, les contraintes institutionnelles et sociales créent une zone d'ombre où les violences peuvent se perpétuer, et où la parole reste souvent silencieuse ou minorée.

Conclusion

Ce travail a permis de documenter la présence diffuse et persistante de violences éducatives ordinaires dans le périscolaire en école maternelle, espace peu étudié par la recherche en sciences sociales. Loin d'être anecdotiques, ces violences apparaissent comme un mode ordinaire de régulation des enfants, incorporé dans les routines professionnelles et rarement nommé comme tel. Elles se manifestent à travers des cris, des humiliations, des punitions, des contraintes physiques ou encore des isolements, qui ne relèvent pas d'actes spectaculaires mais s'ancrent dans le quotidien des interactions éducatives.

Un premier résultat majeur de ce travail réside dans la banalisation de ces pratiques par les professionnelles elles-mêmes, qui oscillent entre leur naturalisation ("ça fait partie du métier") et leur euphémisation ("ce n'est pas adapté", "c'est un incident"). Le vocabulaire employé par les agentes comme par les cadres révèle un travail institutionnel de lissage, où le terme même de "violence" est évité, tant pour préserver l'image de l'institution que pour réduire le poids symbolique de ces gestes. Cette euphémisation constitue un frein majeur à leur reconnaissance, car elle empêche d'en faire un objet légitime de discussion et de régulation.

Par ailleurs, les imaginaires et représentations que se font les professionnelles concernant les enfants, capricieux, provocateurs ou perturbateurs, façonnent directement leurs pratiques éducatives. Très peu questionnés, ces biais légitiment des comportements rigides et parfois autoritaires, fondant la domination des adultes sur les enfants et contribuant à la normalisation des violences éducatives ordinaires.

Un deuxième résultat concerne les rapports différenciés entre les professions. Les animatrices occasionnelles sont régulièrement désignées comme les plus problématiques, leur posture étant associée à un manque de formation ou à un capital socioculturel jugé insuffisant. À l'inverse, les ATSEM bénéficient d'une forte légitimité historique et d'une confiance accordée par les familles et les cadres des collectivités territoriales, ce qui tend à les protéger de toute remise en cause. Pourtant, cette position de légitimité s'accompagne d'un déficit de formation continue et d'un encadrement de terrain peu efficace, qui contribue à figer des pratiques. Cette asymétrie dans la perception des corps professionnels révèle une

hiérarchisation implicite des responsabilités, où les animateurs apparaissent comme “maillon faible” à corriger, tandis que les ATSEM restent relativement inquestionnées.

Troisièmement, cette recherche met en évidence des chaînes de remontée et de signalement fragiles. Si la directrice affirme que les témoignages sont aujourd'hui “écoutés et soutenus”, la réalité est plus nuancée. Les agentes expriment une méfiance persistante vis-à-vis de leur hiérarchie, renforcée par des expériences passées de silence ou de minimisation. Le signalement repose sur l'écrit, forme institutionnelle valorisée mais socialement située, qui constitue un obstacle pour des agentes peu familières des codes administratifs. Cette injonction à “assumer par écrit” invisibilise les inégalités sociales et professionnelles face à la maîtrise de ces outils. De plus, la crainte de la “délation” et la volonté de ménager les relations avec l'Éducation nationale freinent toute incitation claire au témoignage. Ainsi, l'institution, tout en affirmant soutenir la parole, contribue paradoxalement à entretenir le tabou autour de la dénonciation des violences.

Enfin, le positionnement de la direction illustre ce que l'on peut qualifier de solutionnisme institutionnel. Face à chaque problème, la réponse consiste à produire un dispositif : formation, charte, réunion thématique... Or, si ces outils ont une valeur symbolique de cadrage et permettent de montrer que l'institution “agit”, ils apparaissent souvent déconnectés de la complexité réelle des pratiques quotidiennes et renvoient à la responsabilité individuelle. La mise en place de solutions formelles peut ainsi masquer l'absence de transformation en profondeur des conditions de travail et des cultures professionnelles.

Au-delà de ces résultats, ce travail met en lumière plusieurs pistes de réflexion. D'abord, la nécessité de penser la question des violences éducatives ordinaires non pas comme des défaillances individuelles, mais comme le produit de contraintes structurelles (manque de formation, déficit d'encadrement, effectifs, bruit, usure) et de cultures professionnelles partagées. Ensuite, l'importance d'interroger les rapports de pouvoir entre professions dans le périscolaire, où légitimité et invisibilisation vont souvent de pair. Enfin, il apparaît indispensable de questionner le rôle des institutions dans la production et le maintien de ces violences, qu'il s'agisse des mécanismes de signalement, de la place accordée à la parole des agentes, ou de la priorité donnée à l'image de la collectivité sur la protection des enfants.

Ce mémoire ouvre donc un champ de recherche encore peu exploré. Il serait intéressant de prolonger ce travail par une enquête comparative dans d'autres communes, afin de voir dans

quelle mesure les différentes organisations locales favorisent ou réduisent l'émergence de violences éducatives ordinaires. De même, l'analyse gagnerait à être enrichie par la parole des enfants eux-mêmes, grands absents de cette recherche, mais premiers concernés par ces pratiques.

En définitive, ce travail met en évidence la tension constitutive du périscolaire : entre ambition éducative et contraintes organisationnelles, entre indignation personnelle et retenue institutionnelle, entre banalisation des violences et impossibilité de les nommer. Reconnaître ces violences ordinaires, ce n'est pas seulement pointer des pratiques individuelles, mais c'est interroger en profondeur les structures, les normes et les cultures professionnelles qui les rendent possibles et acceptables.

Bibliographie

- Ambroise-Rendu, A.-C. (2022). *Le Dictionnaire du fouet et de la fessée : Corriger et punir, chapitre Autorité paternelle (XIX^{ème} et XX^{ème} siècle)*, Presses Universitaires de France.
- Badinter, É. (1980). *L'amour en plus. Histoire de l'amour maternel (XVII^e-XX^e siècle)*. Paris : Flammarion
- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences*. Paris : Métailié.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Capelier, F. (2022) Violences éducatives ordinaires. Dans : *Dictionnaire du fouet et de la fessée. Corriger et punir* [en ligne]. Presses Universitaires de France, p. 719-723.
- Capelier, F. (2022). *Le Dictionnaire du fouet et de la fessée : Corriger et punir, chapitre Convention internationale des droits de l'enfant (1989)*
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right?: Inside kids' culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Cresson, G. (2006). *Les ambivalences du care dans les structures d'accueil de la petite enfance*. In J. Barrot & G. Cresson (Eds.), *Les métiers de la petite enfance : des pratiques de soin et d'éducation* (pp. 107–126)
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: Les contraintes de l'action collective*.
- Debarbieux, É. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.
- Dejours, C. (1993). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.
- Demazière, F. & Gadéa, C. (Eds.). (2009). *Sociologie des groupes professionnels*. La Découverte.
- Diderot, D., & d'Alembert, J. le R. (1754). *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*.
- Didierjean-Jouveau, C. (2006). *Pour une parentalité sans violence*. Jouvence.
- Donzelot, J. (1977). *La police des familles*. Paris : Éditions de Minuit.

- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.
- Elias, N. (1939/1973). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.
- Fassin, D. (2011). *La force de l'ordre : Une anthropologie de la police des quartiers*. Seuil.
- Fassin, D. (2016). *Punir. Une passion contemporaine*. Paris : Seuil.
- Fointiat, V., Girandola, F. et Gosling, P. (dir.) (2013). *La dissonance cognitive : Quand les actes changent les idées*. Armand Colin.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard (réédition 2003)
- Foucault, M. (1984). *Dits et écrits II, 1976–1988*. Gallimard.
- Freund, J. (1979). *Sociologie de la violence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gastaldi, D., & Périssé, M. (2023). *Le prix du berceau : ce que la privatisation des crèches fait aux enfants*. Seuil.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*.
- Hanique, F. (2010). *Souffrance et organisation du travail : Pour repenser le travail*. Érès.
- Héritier, F. (2005). *De la violence II*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Hughes, E. C. (1958). *Men and Their Work*.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : Essais choisis*. (J.-M. Chapoulie, Ed.). Éditions de l'EHESS.
- Imbert, A. (2019) *Les usages de la précarité par les animateurs périscolaires de Marseille, Classer, Déclasser, Reclasser*. 8^{ème} Congrès de l'Association Française de Sociologie (AFS)
- Imbert, A. (2022). Quand les ATSEM entrent en classe. Histoire d'une lutte juridictionnelle à l'école maternelle. *La Nouvelle Revue du Travail*, 20, 25–42.
- Imbert A. (2024), « Des ATSEM « maternelles » aux « animatrices ». Transformation de l'identité professionnelle des travailleuses éducatives subordonnées de l'école maternelle », *Recherches en éducation* [En ligne], 54 | 2024, mis en ligne le 01 janvier 2024

Imbert A. (2024), « Quand la frontière est menacée. Recomposition des juridictions et de la hiérarchie à l'école maternelle », *Sociologie du travail*, Vol. 66 - n° 1, page 3 | Janvier-Mars 2024

Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.

Lemoine, S. (2017) *Micro-violences. Le régime du pouvoir au quotidien*, Paris, CNRS, 2017, 176 p., ISBN : 978-2-271-09343-1.

Lhuillier, D. (2009). *Les conflits de loyauté dans les institutions*. In F. Demazière & C. Gadéa (Eds.), *Sociologie des groupes professionnels* (pp. 119–132). La Découverte.

Limat, C. (2021) *Enseignement bienveillant et pédagogies alternatives à l'école de la République pour une éducation sans violences éducatives ordinaires* [en ligne]. other. [S. l.] : INSPE Université de Franche-Comté (Besançon) ; Université de Franche-Comté (UFC)

Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*.

Maurel, O. (2001). *La fessée: Questions sur la violence éducative*. La Plage.

Mennrath, F. (2019) *Violences en institution, bientraitance en situation*. Fontaine, Presses universitaires de Grenoble. « Handicap, vieillissement, société ».

Michaud, Y. (1986). *La violence : essai sur l'homo violens*. Paris : Éditions Hachette.

Milgram, S. (1974). *Soumission à l'autorité : un point de vue expérimental*. (J.-L. Souriac, Trad.). Calmann-Lévy.

Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*.

Molinier, P. (2013). *Le travail du care*. Paris : La Dispute.

Molinier, P. (2013). *Le travail du care : Un travail invisible, une reconnaissance impossible ?* In G. Fraisse (Ed.), *Femmes et travail* (pp. 57–70).

Muller L. et Pérez J-M (2024) *Comprendre les micro-violences en éducation. Un impensé de l'institution scolaire*.

Neveu, É. (2015). *Sociologie des problèmes publics* (4e éd.). Armand Colin.

Palmer, M., et all. (2022). *Violences éducatives ordinaires et accompagnement à la parentalité : Enjeux actuels, dispositifs existants et perspectives*. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 70(7), 380–389

Parsons, T. (1951), *The Social System*, New York, Free Press.

Poutrin, I. et Lusset, É. (2022) . Introduction. Dans : *Dictionnaire du fouet et de la fessée. Corriger et punir* [en ligne]. Presses Universitaires de France,

Prairat, É. (2014). *Sanction et sens : Essai sur l'autorité éducative*. Paris : ESF éditeur.

Ravon, B. (2009). *Reconnaissance et malentendus dans les professions du travail social*. SociologieS

Simonet, M. (2017). *La face civique du néolibéralisme : fondements politiques du travail gratuit*. CNRS

Zelizer, V. A. (1985). *Pricing the priceless child: The changing social value of children*. Princeton University Press.

Sitographie

Sites institutionnels :

Légifrance, *Code civil – Article 371-1 [L'autorité parentale]*.

Conseil de l'Europe (2006). *Éliminer les châtiments corporels infligés aux enfants – Une obligation juridique et une nécessité morale*.

Vie Publique. La Rédaction. (2025, 4 juillet). *Violences faites aux enfants en milieu scolaire : des dysfonctionnements structurels*.

Vie publique. (2024). *Les rythmes scolaires en débat*.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Rapport de l'IGEN, n° 2017-068 “Les missions des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM)”

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (s. d.). *Être inspecteur de l'Éducation nationale (IEN)*. [Éducation.gouv.fr](http://Education.gouv.fr)

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (s. d.). *Être directeur académique des services de l'Éducation nationale (DASEN)*. [Éducation.gouv.fr](http://Education.gouv.fr)

Articles de presse :

LCP - Assemblée nationale. Dusseaux, A.-C. (2025, 2 juillet). *Affaire Bétharram : le rapport de la commission d'enquête sur les violences dans les établissements scolaires pointe "un État défaillant"*.

Le Figaro avec AFP. (2025, 4 mars). *Affaire Bétharram : la congrégation admet sa « responsabilité » dans les abus massifs et annonce des mesures.*

Le Monde. (2024, 10 octobre). *Crèches privées : comment expliquer les dérives ? Comprendre en trois minutes. Le Monde.*

Le Monde. Richardot, R. (2024, 12 mars). *À Notre-Dame de Bétharram, la parole d'anciens élèves dénonçant un « régime de la terreur » se libère.*

Le Monde. Richardot, R. (2024, 23 avril). *Affaire de Notre-Dame de Bétharram : quarante-trois nouvelles plaintes déposées.*

Annexes

Tableau des entretiens

Prénom	Profession	Ecole	Date de l'entretien	Durée de l'entretien
Martine	ATSEM titulaire	Marcel Cachin	21 mai	0:44
Samira	ATSEM titulaire	Marcel Cachin	22 mai	1:35
Maïna	ATSEM remplaçante	Marcel Cachin	2 juin	1:07
Vanessa	AESH	Marcel Cachin	26 mai	0:45
Chaïma	Animatrice	Marcel Cachin	10 juin	0:20
Leïla	Directrice périscolaire	Marcel Cachin	5 juin	1:08
David	Directeur périscolaire	Marcel Cachin	23 juin	1:47
Nadia	Directrice périscolaire	Jean Zay	10 juin	1:06
Chantal	Adjointe périscolaire	Jean Zay	3 juin	0:57
Sophie	ATSEM titulaire	Jean Zay	23 juin	1:27
Cindy	ATSEM remplaçante	Jean Zay	30 juin	0:37
Malika	ATSEM remplaçante	Jean Zay	27 juin	0:52
Audrey	Responsable des ATSEM	Bureau	6 juin	0:54
Elodie	Directrice éducation	Bureau	16 juillet	1:34

Observations :

Marcel Cachin : 20 mars, 8 avril, 10 avril, 20 mai, 22 mai, 23 mai, 27 mai 2025

Jean Zay : 26 mai, 27 mai, 2 juin, 3 juin, 27 juin 2025

MOTS-CLÉS : violences éducatives ordinaires, périscolaire, professionnelles de la petite enfance

RÉSUMÉ

Les temps périscolaires en maternelle, souvent relégués derrière l'école et ses missions pédagogiques, constituent pourtant des espaces éducatifs décisifs. Ce mémoire s'intéresse aux violences éducatives ordinaires, pratiques coercitives, verbales ou physiques, socialement tolérées dans un but éducatif. Ces violences traversent ces moments de repas, de récréation ou d'activités, avant, pendant et après le temps scolaire. À partir d'une enquête qualitative mêlant observations ethnographiques et entretiens auprès des professionnelles de la petite enfance (ATSEM, animatrices et cadres municipaux) l'analyse met en évidence la banalisation et l'euphémisation de ces violences, leur inscription dans les routines professionnelles, ainsi que les freins institutionnels à leur reconnaissance et à leur régulation.

KEYWORDS : ordinary educational violence, extracurricular, early childhood professionals

ABSTRACT

Out-of-school time in preschool, often considered secondary to the school and its pedagogical missions, is in fact a crucial educational space. This thesis focuses on ordinary educational violence : coercive, verbal, or physical practices socially tolerated for educational purposes. Such violence occurs during meals, recess, and activities, before, during, and after school hours. Based on a qualitative study combining ethnographic observations and interviews with early childhood professionals (ATSEM, activity leaders, and municipal managers), the analysis highlights the normalization and euphemization of these violent practices, their embedding in professional routines, and the institutional obstacles that hinder their recognition and regulation.