

#### **4 - Réponses à la violence : Disparité des pratiques professionnelles et effets différenciés. Le cas des écoles primaires en France**

Cécile **Carra**, Maître de conférences, CESDIP-CNRS, IUFM Nord/Pas de Calais, Université d'Artois

Au croisement de la communication politique et d'options idéologiques de l'organisation sociale, la sanction – négative – se trouve affichée comme une nécessité pour lutter contre les violences en milieu scolaire. Elle s'inscrit dans une politique ministérielle nettement publicisée « qui rappelle la légitimité de l'autorité, replace la règle au coeur de l'acte pédagogique et développe des dispositifs spécifiques » (circulaire n° 2006-125 du 16-8-2006). Le thème de la citoyenneté est devenu central dans le discours sur l'école, une citoyenneté, d'où disparaît la dimension politique pour être redéfinie sur l'apprentissage d'un vivre-ensemble (Charlot, 2000) posé comme un « allant de soi » ; une citoyenneté utilisée pour instaurer un ordre scolaire renvoyant les élèves à leur propre responsabilité (Barrère, Martucelli, 2001). Révélateur du renforcement de cette logique, le retour à l'instruction morale entrera en vigueur à la rentrée 2008 avec les nouveaux programmes du primaire. Dans le secondaire, le droit est appelé en renfort avec la réforme des procédures disciplinaires de 2000 (Pech, 2002, décrets des 5 et 6 juillet 2000 et circulaire n° 2000-105 du 11-7-2000) tandis que la question du dépistage précoce est posée (INSERM, 2005). Depuis la fin de l'année 2006, chaque établissement doit être muni d'un plan de prévention contre les violences scolaires. Ce plan doit comprendre un « partenariat plus resserré » avec la police et la justice (B0 n° 31 du 31 août 2006). Si le renvoi à la police et à la justice reste rare à l'école primaire, les punitions apparaissent, quant-à-elles, fréquentes.

Cette contribution se donne pour objectif d'analyser ces pratiques punitives et plus largement les réponses « ordinaires » à la violence au sein d'un échantillon de 31 écoles primaires de la deuxième plus grosse académie de France, celle de Lille. Ces écoles ont été tirées au sort en fonction de trois grands critères pour obtenir un échantillon représentatif des écoles de l'académie : leur classement institutionnel ou son absence (éducation prioritaire, zone prévention violence, hors classement), leur taille et leur localisation géographique. Elles n'ont donc pas été choisies pour expérimenter des

dispositifs innovants dans la lutte contre la violence. Elles permettent en revanche de mettre à jour comment les enseignants investissent - ou pas - les dispositifs institutionnels existants d'une part, et, d'autre part, le poids et le rôle des préconisations institutionnelles sur les pratiques professionnelles. Au delà, il s'agira de repérer les stratégies mises en oeuvre dans ces écoles pour lutter contre la violence, leurs spécificités et leurs effets. Pour ce faire nous nous sommes appuyée sur les réponses aux questionnaires de plus de 2 000 élèves et d'une centaine d'enseignants. La violence est appréhendée sur la base d'un "score violence" calculé à partir de trois grands indicateurs : perception, victimation et violence auto-déclarée<sup>1</sup>.

Les déclarations des élèves permettent de dresser un inventaire des punitions qu'ils déclarent avoir subies ; elles mettent à jour la fréquence de ces punitions et les disparités entre écoles (partie 1). Il conviendra de comprendre l'origine de ces disparités; plus précisément nous nous demanderons si elles proviennent des spécificités du lieu d'implantation et des caractéristiques socio-économiques des publics scolaires accueillis ou d'« effets-établissement ». L'étude plus large des processus de régulation des déviances à partir des déclarations des enseignants contribuera à faire émerger des logiques d'action aux effets différenciés sur le phénomène de violence (partie 2).

---

<sup>1</sup> Les données exploitées dans cette contribution, résultent d'une recherche, subventionnée par l'IUFM du Nord / Pas de Calais et le CESDIP-CNRS, qui a réuni une dizaine d'enseignants-chercheurs (Université de Lille 2 et 3) et de formateurs de l'IUFM du Nord/Pas de Calais. Elles ont fait l'objet d'une première exploitation dans Carra, dir., 2006. L'analyse est développée dans un ouvrage actuellement soumis à éditeur : Carra C., *Violences à l'école élémentaire : ce que révèlent les déclarations des enseignants et de leurs élèves*.

#### 4.1 - Fréquence et disparité des punitions

Il s'agit ici d'analyser les pratiques punitives. Rares sont les travaux qui portent sur cette dimension du travail enseignant, dimension qui en constitue la face sombre. La sanction apparaît en effet le plus souvent signe d'un échec, échec de l'enseignant dans la socialisation de l'élève même si la responsabilité est de plus en plus fortement renvoyée aux parents. Simultanément la sanction se trouve être de plus en plus convoquée dans les discours enseignants pour en dénoncer l'absence, la faiblesse ou la mauvaise adaptation qui deviennent alors explicatives de l'échec. Elle apparaît pour le moins une question dérangeante trahissant « notre rapport au pouvoir et à la violence, à notre propre violence », Prairat poursuivant ainsi : « Le dire sur le punir est toujours un mi-dire » (Prairat 2001, 42). Nous appréhenderons tout d'abord ce « sale boulot » (Payet, 1995) à partir des déclarations des élèves.

##### 4-1-1 - Des punitions fréquentes

A la question : « *Cette année, as-tu déjà eu des punitions ?* », les élèves à répondre positivement sont plus nombreux que ceux qui disent ne pas avoir été déjà punis : respectivement 48 % et 40,4 % (le pourcentage d'élèves répondant ne plus savoir s'élève à 11,6 %). Parmi ces 48 %, 28,7 % disent avoir été punis « *entre 1 et 2 fois* », 9,7 % « *entre 3 et 4 fois* » et 9,6 % « *4 fois ou plus* ». Autrement dit, près d'un élève sur deux déclare ainsi avoir déjà été puni et près de 10 % sont punis fréquemment.

Parmi les élèves déclarant avoir été punis, 1,9 % disent avoir été frappés par leur enseignant. Si l'on se réfère aux travaux de Debarbieux (1999), ces pratiques diminueraient : il indiquait en effet que 9 % des élèves punis en primaire disaient avoir été frappés par leur maître. En revanche, si l'on s'appuie sur les déclarations des enseignants de cette enquête, près de 13 % disent avoir usé de la violence à l'encontre de leurs élèves, et essentiellement de violence physique. Douet (1987) notait quant-à-lui que 14,7 % des enseignants de son échantillon disaient avoir donné des fessées à leurs élèves. Le rapport de l'inspectrice Baldet (2004) attirait encore récemment l'attention sur la persistance du recours aux châtiments corporels dans quelques classes primaires. Cette pratique est interdite depuis un arrêté de 1887, interdiction rappelée dans la circulaire du 6 juin 1991, qui fixe le cadre des sanctions pouvant être prises par

les enseignants à l'encontre des élèves. Selon cette circulaire, la privation totale de récréation est aussi interdite, seuls l'isolement momentané et la réprimande sont autorisés. Les déclarations des élèves font apparaître la rareté des punitions qui respectent les textes ; elles font en revanche apparaître la fréquence des punitions (figure 1).

### Punitions déclarées par les élèves

type punition	Nb. cit.	Fréq.
je suis allé au coin	130	9,2%
j'ai fait des lignes	530	37,4%
j'ai eu du travail en plus	144	10,1%
j'ai copié le règlement	165	11,6%
j'ai été privé de récréation	221	15,6%
je suis allé chez le directeur	72	5,1%
j'ai été exclu de l'école	2	0,1%
mon maître m'a tapé	27	1,9%
ne sais plus	60	4,2%
autres	68	4,8%
<b>TOTAL CIT.</b>	<b>1419</b>	<b>100%</b>

**Figure 1**

Le recodage des réponses à la question ouverte : « *la dernière fois, pourquoi as-tu été puni ?* » montre l'importance des punitions infligées pour comportements non conformes (34,3 % des réponses). Outre le bavardage qui constitue l'explication la plus fréquente que donnent les élèves à leur punition, les verbatims suivants donnent à voir d'autres motifs récurrents : « *J'ai couru dans le couloir* », « *Je mangeais du chewing-gum* », « *Je ne m'étais pas rangé* », « *Je suis monté dans l'escalier sans permission* », « *Je n'ai pas écouté le maître* », « *Je me suis balancé sur ma chaise* » ou encore : « *Je n'ai pas levé la main pour répondre* ». Les obligations scolaires non remplies regroupent, quant-à-elles, 14,3 % des réponses. Il s'agit essentiellement de documents non signés et de travail non fait auxquels s'ajoute l'oubli de matériel : « *J'ai oublié de faire signer mon cahier de liaison* », « *Je n'ai pas fait mes devoirs* », « *J'ai oublié mes affaires de piscine* », « *Je suis arrivé en retard* » ou encore « *J'ai oublié mon livre* ». Au total, les punitions infligées semblent le plus souvent trouver leur cause dans une non conformité au métier d'élève : elles regroupent en effet 48,6 % des réponses. Si ces données traduisent la distance des élèves aux normes scolaires, on peut aussi y lire la

difficulté des enseignants à socialiser les élèves à leur métier dans un contexte où la situation scolaire n'apparaît plus être un donné mais relève bien plus d'un construit (cf. *infra*). Elles traduisent simultanément la distance culturelle entre maîtres et élèves (Bachmann, Brinis, 1994), distance qui s'est accrue avec les milieux populaires depuis le recrutement des professeurs des écoles à partir de la licence.

L'évocation des violences comme cause de punition arrive loin derrière. Elles représentent cependant 17,4 % des motifs donnés par les élèves. Ces derniers mentionnent essentiellement des violences physiques : « *J'ai dit nique ta mère à un autre élève et je l'ai fait saigner du nez et de la bouche* », « *Je me suis battu avec un camarade de classe* », « *J'ai frappé un gars* ». Notons que parmi les élèves sanctionnés les plus fréquemment, il y a une sur-représentation très significative des élèves donnant ce motif à leur punition (22,7 % contre 13,9 % pour l'ensemble de l'échantillon).

S'ajoutent aux raisons évoquées précédemment les punitions collectives qui représentent près de 7,7 % des réponses données par les élèves : « *j'ai été puni à cause de la classe* », « *Un élève n'écoutait pas madame parler, punition générale* ». Ces punitions interrogent le plus fortement l'idée de justice. 5 % des motifs évoqués relèvent de ce qu'on peut qualifier d'atteintes à l'institution et à ses représentants : « *J'ai répondu à la maîtresse* », « *J'ai arraché des pages* », « *J'ai écrit sur les tables* », « *Je me suis moqué de la personne de la cantine* », « *J'ai mal parlé à l'aide-éducatrice* ». Ces comportements sont vécus par les enseignants comme de véritables violences parce que vécues comme un danger identitaire.

### Motifs donnés par les élèves à leurs punitions

recpourquoipunition	Nb. cit.	Fréq.
ne sait pas	122	13,1%
obligations scolaires non remplies	133	14,3%
comportements non conformes	320	34,3%
violences	163	17,5%
atteintes à institution	36	3,9%
punitions collectives	72	7,7%
autres, généralités	87	9,3%
<b>TOTAL CIT.</b>	<b>933</b>	<b>100%</b>

## Figure 2

Les punitions apparaissent ainsi fréquentes. Elles sanctionnent massivement les écarts au métier d'élève. Elles touchent par ailleurs de manière différenciée les élèves : les élèves en retard et des milieux populaires étant les plus punis. Distance de ces élèves aux normes scolaires, difficultés scolaires et attentes différenciées des enseignants selon le milieu social de l'élève<sup>2</sup> semblent ainsi se conjuguer dans la production de pratiques punitives. Ne faut-il pas aussi voir une prudence des enseignants face aux réactions potentielles des parents, l'hypothèse qu'ils émettraient étant celle du risque de réaction parentale s'élevant avec le milieu social ? Prairat note ainsi que si le souci des parents est constant, les pratiques apparaissent en effet différenciées ; pour le dire plus précisément, il a toujours été plus confortable d'être un écolier de milieu aisé (Prairat, 1994). Les travaux de Debarbieux montrent aussi la corrélation entre le nombre de punitions et les variables sociodémographiques : « *Les élèves les plus punis sont significativement les garçons maghrébins, les élèves en retard et les élèves dont les parents sont de catégories socioprofessionnelles défavorisées* » (Debarbieux, 2000, 104). Si l'exposition à la punition est inégale selon l'appartenance sociale des élèves et leur parcours scolaire, elle varie aussi selon les écoles.

### 4-1-2 - Des effets pervers ?

#### - Un effet-école ?

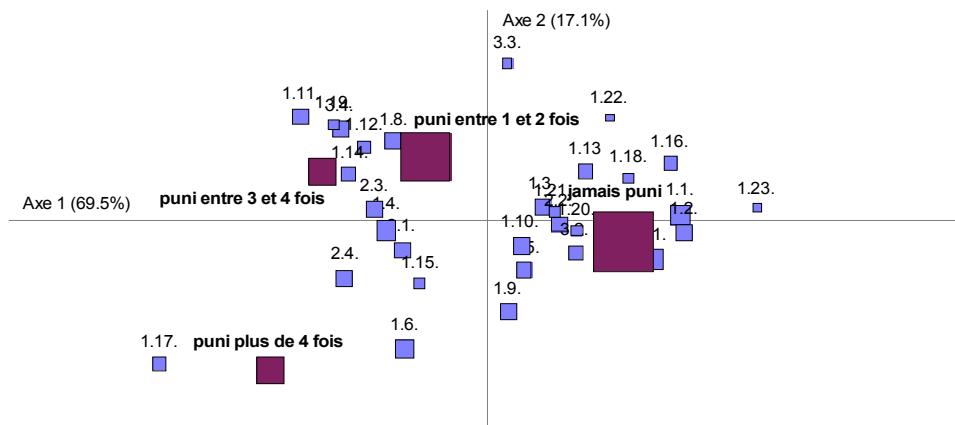
Comme on peut le visualiser sur la figure 3, la fréquence des pratiques punitives est corrélée très significativement à l'école.

### Distribution des punitions selon les écoles

Analyse factorielle des correspondances à partir du tri croisé<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Pour ne citer qu'une étude fondatrice : Zimmerman, 1978.

<sup>3</sup> Les codes permettent d'identifier les 31 écoles : les écoles dont le code commence par un 1 sont des écoles qui ne bénéficient d'aucun classement institutionnel ; celles dont le code commence par un 2 sont en éducation prioritaire et celles dont le code commence par un 3 sont en zone prévention violence.



La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 234,19$ ,  $ddl = 90$ ,  $1-p = >99,99\%$ .

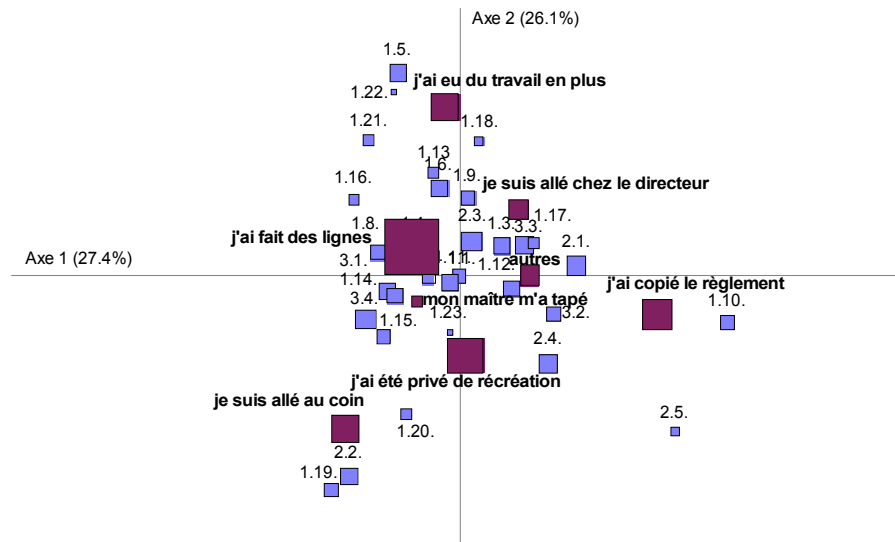
**Figure 3**

Les écoles codées en 1.1., 1.2. et 1.17 s'écartent le plus de la moyenne, les deux premières par le plus fort pourcentage d'élèves déclarant ne jamais avoir été punis (respectivement : 66,7 % et 66,2 % pour une moyenne de 45,9 %) et la troisième par le plus fort pourcentage d'élèves déclarant avoir déjà été punis d'une part et d'autre part par la proportion la plus forte d'élèves qui disent avoir été punis « 4 fois ou plus » (respectivement : 82,2 % et 53,3 % contre 21,3 % en moyenne). Soulignons que ces écoles ne sont pas classées en éducation prioritaire ni en zone prévention violence.

Les types de punition distinguent aussi les écoles ainsi que le fait apparaître la figure 4.

### Types de punitions selon les écoles

Analyse factorielle des correspondances à partir du tri croisé



La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 616,99$ ,  $ddl = 210$ ,  $1-p = >99,99\%$ .

**Figure 4**

Les enseignants des écoles 3.4., 2.2. et 1.19. envoient le plus souvent leurs élèves « au coin » (respectivement 17,6 %, 21 % et 28,9 %). L'école 1.20. est très significativement sur-représentée dans la privation de récréation (27,3 %) ; l'école 1.5. se distingue par l'obtention d'un travail supplémentaire (21,7 %) ; les écoles 1.10. et 2.5. par la copie du règlement (respectivement 22,1 % et 25 %) ; les écoles 2.1. et 1.9. envoient significativement plus souvent les élèves chez le directeur (respectivement 14 % et 10,4 %). Les pratiques punitives apparaissent ainsi extrêmement variables d'une école à une autre. Elles peuvent même varier fortement au sein d'un même établissement pour des faits comparables (Debarbieux, 1999). Pour Prairat (2007), les personnels scolaires apparaissent avoir de plus en plus de mal à régler le curseur de la sévérité.

#### - Une corrélation entre exposition à la punition et violences au sein des écoles

Dans le groupe d'écoles aux scores de violence les moins élevés<sup>4</sup>, les élèves déclarant avoir déjà été punis sont très significativement sous-représentés (38,6 % contre 54,3 % pour l'ensemble de l'échantillon) ainsi que les élèves indiquant avoir été punis « 4 fois

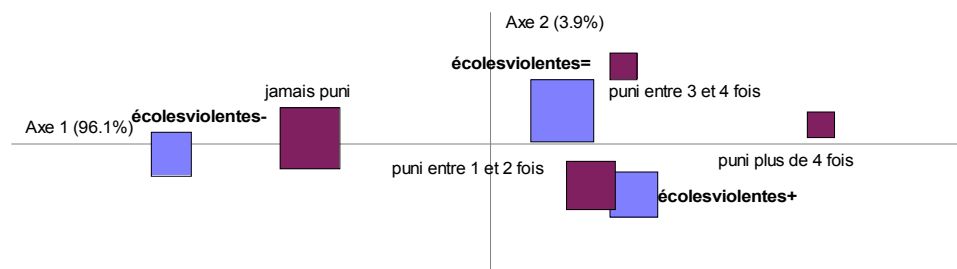
<sup>4</sup> Trois groupes d'écoles ont été constitués en fonction de leur "score violence" : le groupe «écolesviolentes-» rassemble les écoles dont le score de violence est significativement moins élevé que la moyenne, le groupe «écolesviolentes+» collecte les écoles dont le score de violence est significativement plus élevé que la moyenne, le groupe «écolesviolentes=» réunit les autres écoles qui se situent donc dans la moyenne.



ou plus » (11,9 % contre 21,8 %). A l'opposé, dans les écoles aux scores de violence les plus élevés, 61,8 % des élèves déclarent avoir déjà été punis (figure 5).

### Distribution des punitions selon le score de violence des écoles

Analyse factorielle des correspondances à partir du tri croisé



La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 68,69$ , ddl = 6,  $1-p = >99,99\%$ .

Figure 5

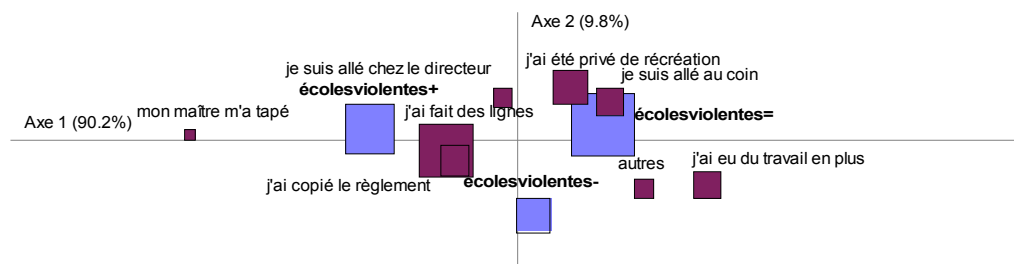
Si l'on se réfère à ces données, les punitions pourraient être lues comme une nécessité pour les enseignants pour combattre la violence, nécessité perçue d'autant plus intensément que l'école est implantée dans un milieu ségrégué, ce type d'écoles étant sur-représenté dans le groupe d'écoles aux scores de violences les plus élevés. Cette nécessité apparaît cependant toute relative puisqu'à milieu comparable, les pratiques punitives des écoles ne sont pas également développées. Pour n'en donner que deux exemples pris en zone sensible, dans le même réseau ambition réussite (RAR), 63,3 % des élèves de l'école 2.1. disent avoir déjà été punis contre 47,1 % dans l'école 2.2. L'école 2.1. obtient un score de violence significativement plus élevé que la moyenne alors que l'école 2.2. se situe dans la moyenne. Dans la même zone prévention violence, 72,9 % des élèves de l'école 3.4. disent avoir déjà été punis contre 36,4 % des élèves de l'école 3.1 ; la première école appartient au groupe d'écoles dont le score de violence est significativement plus élevé que la moyenne, la seconde ne se distingue pas de la moyenne<sup>5</sup>. Par ailleurs, toujours à milieu comparable, les pratiques punitives sont disparates non seulement en fréquence mais aussi en nature (cf. figure 6). Dans le groupe d'écoles aux scores de violences les plus élevés, les élèves à déclarer « faire des

<sup>5</sup> Précisons que nous avons constitué notre échantillon d'une part pour qu'il soit représentatif des écoles du département du Nord et d'autre part en constituant des binômes permettant des comparaisons d'écoles implantées dans le même environnement et accueillant le même type de public scolaire.

*lignes* » sont très significativement sur-représentés (43,8 %) ainsi que ceux déclarant avoir été frappés par leur enseignant, même si le pourcentage reste faible (3,5 %).

### Types de punitions selon le score de violence des écoles

#### Analyse factorielle des correspondances à partir du tri croisé



La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 42,36$ ,  $ddl = 14$ ,  $1-p = 99,99\%$ .

**Figure 6**

S'il y a inégalité face à la violence, les écoles accueillant les élèves issus des milieux populaires les plus précaires, étant sur-représentées dans le groupe d'écoles aux scores de violence significativement plus élevés que la moyenne, ces écoles sont loin de toutes appartenir à groupe : quatre écoles sur les sept qui ont les scores de violence les plus élevés sont des écoles ne bénéficiant d'aucun classement institutionnel, deux sont en « éducation prioritaire » et une en « zone violence ». Mais celles qui appartiennent à ce groupe s'en distinguent par la fréquence des punitions, les élèves y étant le plus fréquemment punis, le type de punition le plus répandu étant le pensum. Ces pratiques apparaissent donc pour le moins contre-productives. Elles alimentent par ailleurs un sentiment d'injustice chez les élèves, qui est significativement plus élevé dans ce groupe d'écoles. Ces pratiques apparaissent pour les élèves de ces écoles plus arbitraires. Elles contribuent par ailleurs à la construction d'un rapport négatif à l'école et aux autres, en particulier aux enseignants, chez les élèves les plus punis. Ce sont ces derniers qui développeront le plus de comportements contestataires et qui seront le plus fréquemment mis en cause pour violences. Ces comportements peuvent alors apparaître comme des tentatives pour rétablir la justice bafouée (Caillet, 2006) ou du moins obtenir une reconnaissance de soi, cette reconnaissance fut-elle négative (Carra, 2001). Pour Debarbieux, « Une des conséquences les plus redoutables de ces inégalités est la

radicalisation des noyaux durs, par augmentation du ressentiment » (Debarbieux, 2000, 107). Il convient donc d'approfondir la question des pratiques professionnelles dans la régulation des violences et des déviances et d'interroger leurs effets.

#### **4.2 - Faire face aux violences : les logiques professionnelles en question**

L'analyse des déclarations des enseignants aux questions devant permettre d'appréhender leurs réponses aux violences et déviances de leurs élèves apparaît malaisée à construire tant les propos tenus sur cette thématique sont imprécis. Cette dimension du travail enseignant se donne difficilement à voir, elle constitue la face cachée du métier, celle dont n'aiment pas parler les enseignants, en tout cas lorsque les réponses consistent à punir, une pratique "honteuse" (Debarbieux, 1999). Elle est aussi particulièrement difficile à mettre en mot tant elle apparaît à la fois nécessaire et contingente, incertaine et sur-déterminée dans un contexte de "désacralisation de l'ordre scolaire" (Prairat, 2002).

##### **4-2-1 - « Faire preuve d'autorité »**

14 % des enseignants estiment avoir une classe « *difficile* » ; dans le groupe d'écoles aux scores de violence significativement plus élevés que la moyenne, ils représentent 21,4 % des enquêtés à le déclarer. Les difficultés se jaugent essentiellement à l'aune de la présence d'« *éléments perturbateurs* », éléments qui empêchent le déroulement des activités scolaires : « *C'est fou de voir à quel point quelques élèves peuvent perturber toute une classe* ». Dans un contexte marqué par la perte de légitimité que procurait le statut d'enseignant et la détention d'un savoir, c'est la personne qui apparaît plus directement engagée dans la construction d'un ordre scolaire et la régulation des relations avec les élèves. Ces processus de négociation dans la tentative d'instaurer ou de restaurer un ordre scolaire se laissent entrevoir dans le verbatim suivant : « *Deux élèves posent des problèmes de comportement et perturbent la classe. Il faut régulièrement négocier, interrompre le cours pour les motiver* ». La place de la discussion dans la gestion des violences – terme le plus souvent associé à celui de sanction dans les verbatims – montre l'importance de cette dimension dans la construction d'un ordre scolaire. Cette discussion doit pouvoir rétablir le dialogue – « *Refuser toute violence. Ne pas adopter le même comportement. Discuter, rétablir le*

*dialogue* » – rappeler la distinction entre le bien et le mal en faisant la morale, voire amener les élèves déviants à prendre conscience de leurs actes – « *Dialogue avec les concernés et les faire se justifier de leur comportement pour prendre conscience de leurs actes* ».

Cette mobilisation plus importante des ressources personnelles des acteurs tend à les exposer plus directement dans des relations plus instables qui, selon Périer (2006) ne sont pas sans « risque ». Les collègues de l'équipe éducative représentent cependant une autre ressource – 79,6 % des enseignants de l'échantillon disent y avoir recours en cas de problème. Mais le soutien qu'ils y trouvent est essentiellement de nature morale : « *Conseils sur l'attitude à adopter. Soutien des collègues. Parler permet d'évacuer les pressions que l'on peut ressentir en fin de journée* » ou encore « *Cela peut nous reconforter dans notre décision, nos idées, nos pensées (je me sens moins seule)* ». Cependant les enseignants déclarant avoir une classe difficile ont moins recours à d'autres interlocuteurs pour discuter des problèmes rencontrés avec leurs élèves : 30,8 % déclarent ainsi en parler « *rarement* » ou « *parfois* » (contre 20,7 % en moyenne) ; lorsqu'ils le font, ils sont plus nombreux à dire que cette discussion ne les a pas aidés à trouver de réponse aux problèmes soulevés. 84,6 % contre 61,5 % disent ainsi que l'interlocuteur les a « *rarement* » ou « *parfois* » aidés. Ils sont aussi plus nombreux à déclarer que tous les élèves ne peuvent pas s'intégrer à une vie de classe : 30,8 % contre un total de 17,6 % : « *Toujours à cause du non respect des règles et des autres. Ce sont des élèves qui ont des problèmes familiaux et ont besoin de se faire remarquer en classe* » ou encore : « *Certains enfants de par leurs différences (sociales, scolaires, maturité) ne sont pas intégrés et ne le recherchent pas* ». Précisons cependant que lorsque le problème est reconnu par la communauté comme violence, il est parlé.

Discipliner apparaît un souci récurrent : « *il faut toujours les recadrer et leur donner des limites* », « *Ils sont petits (CE1) et donc facilement cadrables même s'il ne faut pas trop se relâcher. Par contre quand ils seront en CM, ils risquent d'être beaucoup plus difficiles* ». La difficulté croît lorsque les comportements d'élèves semblent remettre en cause l'autorité enseignante : « *Un petit groupe difficile à gérer car contestataire* ». Il s'agit alors de faire preuve d'autorité. Les punitions apparaissent comme une tentative pour restaurer l'autorité enseignante et pour tenter de stabiliser une situation pédagogique incertaine. Nous avons montré que les punitions sont fortement utilisées

pour sanctionner les écarts des élèves à leur « métier ». Elles apparaissent aussi nécessaires pour prévenir des comportements qui risquent d'échapper à tout contrôle, crainte que l'on peut voir émerger à partir des verbatims suivants : « *On n'est jamais à l'abri d'un comportement d'élève ou d'une réaction d'un parent* », « *sentiment de fragilité de ce qui a été mis en place, construit* » ou encore « *j'ai toujours peur que cela dérape* ». Punir doit permettre d'imposer un ordre scolaire.

Les difficultés face à la gestion de classe entraînent stress et épuisement : « *une grosse classe en cours double de cycle 3 avec des éléments perturbateurs qui font une ambiance pesante, bavarde, lente, peu travailleuse... épuisante !* » pouvant conduire à des réactions épidermiques, lorsque « la goutte d'eau fait déborder le vase », la punition s'abattant sur le dernier élève qui s'est fait remarquer ou sur toute la classe. Ces comportements, même s'ils conduisent rarement à mettre en cause directement l'enseignant par les élèves, apparaissent fortement propices à la construction d'un sentiment d'injustice chez ces derniers ou pour le moins à de l'incompréhension. Comme noté *supra*, près de 13 % des enseignants déclarent avoir répondu aux écarts de comportement de leurs élèves par la violence : « *J'ai attrapé un élève par les vêtements et je l'ai jeté dehors avec force* », « *un enfant particulièrement difficile de ma classe avait dépassé les bornes en frappant la main d'un camarade avec sa règle : je lui ai refait la même chose* ». Certains estiment que leur violence est une réponse nécessaire à la violence des enfants. Un professeur dit ainsi qu'il a « *stoppé deux élèves qui se battent* » parce que : « *Il faut bien arrêter, les petits boxeurs ou karateka qui veulent faire la loi comme chez eux !* ». D'autres spécifient que l'on peut douter qu'il s'agit là véritablement de violence puisque ce comportement rétablit l'ordre : « *un enfant a fait une crise lors de la cantine. J'ai essayé de le contenir, de le calmer par une attitude ferme et posée mais sans effet. J'ai donc dû le porter de force, dans la classe pour finalement avoir le "dessus" et récupérer la situation* ». Les enseignants déploient ainsi des stratégies de survie (Woods, 1990) dans la tentative de faire face et « sauver la face », tentative forçant l'immédiateté de réactions qui cèdent parfois à l'arbitraire et qui ne reposent plus que sur un rapport de force interindividuel.

#### **4-2-2 - Une utilisation équivoque du règlement**

86,6 % des enseignants déclarent qu'il existe un règlement dans leur classe, et même 96,4 % dans le groupe d'écoles aux scores de violence significativement plus élevés que la moyenne. Dans ces dernières, les enseignants sont cependant les plus nombreux à dire que les élèves ne le connaissent pas bien (25 % contre 12,9 % pour l'ensemble de l'échantillon). Pourtant, ils sont aussi plus nombreux à déclarer avoir fait participer leurs élèves à son élaboration (89,3 % contre 81,7 %). Ils sont néanmoins aussi les plus nombreux à dire que ce règlement n'est pas évolutif en cours d'année : 17,9 % contre 11,8 % en moyenne. Autrement dit, ce qui distingue le groupe d'écoles aux scores de violence significativement plus élevés que la moyenne, c'est moins l'existence d'un règlement que la possibilité de le faire évoluer. Les déclarations des élèves de ce groupe d'écoles indiquant aussi une connaissance moins bonne du règlement conduit par ailleurs à émettre l'hypothèse qu'il est posé en début d'année scolaire – et le plus souvent d'ailleurs reconduit d'une année sur l'autre –, la participation des élèves se réduisant le plus souvent à un commentaire du règlement de classe et une justification de son bien-fondé.

Dans les réponses données à la violence, les enseignants évoquent les sanctions, qu'elles s'inscrivent dans le dialogue : « *Explications. Sanction : punitions pour les plus jeunes, copie, pour les plus âgés, expression écrite sur le fait* » ou dans une politique uniquement répressive, ce qui est le cas le plus fréquent dans les écoles aux scores de violences les plus élevés : « *La surveillance renforcée, la sanction immédiate* », « *Tolérance zéro* ». Les parents participent de la réponse donnée dans la très grande majorité des cas : « *Des sanctions pour les élèves, voire des explications avec les parents* », « *Convocation des parents et résolution avec la direction* ». Mais ils ne sont plus que 16 % à faire référence au règlement dans la prise de sanction, autre indicateur convergeant vers l'importance des réponses individuelles se construisant plus dans les enjeux de l'interaction que dans la référence à un cadre réglementaire. Soulignons cependant que les enseignants des écoles aux scores de violence les plus élevés sont les plus nombreux à faire mention du règlement.

L'importance attribuée au règlement de classe se retrouve au niveau du règlement d'école. Moins de 10 % des enseignants estiment que le règlement d'école est accessoire (3,6 % dans le groupe d'écoles aux scores de violence significativement plus élevés que la moyenne). Le règlement apparaît donc utile, et même indispensable, pour la quasi-

totalité des enseignants, la première raison mentionnée étant celle de la gestion des comportements, celui-ci constituant *« une référence »* en cas de problème. Son importance réside dans l'affichage de règles auxquelles nul n'est censé déroger, en particulier ni les enfants, ni leurs parents, les enseignants s'incluant beaucoup moins. Il apparaît posé comme un cadre devant permettre d'organiser les relations entre les différentes catégories d'acteurs au sein de l'école (élèves, parents et enseignants) moins en vue de tendre vers les finalités de l'école : former le futur citoyen, ou pour le moins instaurer un climat propice aux apprentissages, que comme un moyen de délimiter des frontières entre « les eux » et « les nous », les enfants et leurs parents d'un côté et les enseignants de l'autre, dans une logique de protection statutaire. Cette logique tend à rigidifier les règles, le règlement d'école devant apporter *« des limites incontournables et indiscutables »*, surtout, indique nombre d'enseignants, pour les parents : *« On y fait référence en cas de "faute" », « En cas de litige, il permet de justifier les sanctions auprès des parents surprotecteurs dont les enfants resteraient impunis en cas de non respect des règles sinon »* ou encore, *« Il est surtout utile pour les familles afin que chacun puisse respecter les règles de l'école. Mais il est difficile à appliquer pour certains »*. Et c'est d'ailleurs sans doute pour cette raison qu'il apparaît bien plus fortement affiché dans le groupe d'écoles aux scores de violences significativement plus élevés que la moyenne. L'école apparaît pour certains comme le dernier lieu censé fonctionner avec des règles : *« la société a des règles. Trop d'enfants du quartier n'en ont pas, l'école doit rester un endroit avec un règlement »*, ces règles devant permettre à leur tour la légitimation de l'autorité enseignante : *« Par souci de sécurité, le règlement est indispensable. A l'école, l'autorité n'est pas à prendre (les adultes la détiennent) »*.

Sa première nécessité réside donc dans la protection potentielle que le règlement doit apporter aux enseignants face aux réactions des élèves et de leurs parents aux sanctions distribuées (qu'elles portent d'ailleurs sur le comportement ou les apprentissages scolaires). C'est d'ailleurs sur cet objet que se cristallisent les tensions et que se construisent la majorité des conflits avec les parents, tant les enjeux scolaires pèsent tôt dans la scolarité. Même si elle est moins fortement mentionnée, on peut relever une autre raison à l'utilité attribuée au règlement d'école : la cohérence de l'action pédagogique au sein des écoles, la cohésion de l'équipe : *« c'est ce qui est commun à tous les élèves et qui fixe le cadre de la vie scolaire, c'est la référence quand il y a des*

*problèmes* », « *C'est un code qui régit toute l'école et permet d'avoir une cohésion* » ou encore « *Y réfléchir, le concevoir, permet de rendre cohérente toute forme d'autorité* ». La cohérence semble cependant bien plus relever d'un souci d'asseoir son autorité dans une tentative de stabilisation de l'ordre scolaire qu'elle ne se construit dans un souci d'équité de traitement des élèves et de leurs parents et cette première préoccupation apparaît fortement dans le groupe d'écoles aux scores de violence significativement plus élevés que la moyenne. Le recours au directeur, qui est le plus fréquent dans ces écoles (53,6 % contre 46,2 % en moyenne) s'inscrit dans cette logique. La figure du directeur d'école est convoquée à la fois pour légitimer le pouvoir des enseignants et tenter de prévenir les comportements déviants des élèves et de leurs parents. Cette utilisation du règlement et des figures d'autorité a pour effet de durcir les relations entre les différentes catégories d'acteurs dans une tentative d'imposition du pouvoir enseignant.

#### **4-2-3 - Un recours ambigu au collectif**

Nombre de chercheurs s'accordent à dire que l'un des leviers majeurs de lutte contre les violences en milieu scolaire repose sur la cohésion des équipes éducatives (par exemple : Debarbieux, 1996, 2006, Van Zanten, 2001, Galland et *al.*, 2004). La dimension collective du travail enseignant, permettant de donner une cohérence aux actions éducatives, apparaît cependant peu développée : 31,2 % des enseignants déclarent travailler en équipe plus de deux fois par mois. L'organisation « un maître, une classe » reste la « forme scolaire » dominante des écoles ; le métier d'enseignant se limite donc le plus souvent à la prise en charge d'un groupe classe pendant une année scolaire. Ce sont les écoles aux scores de violence les moins élevés qui travaillent le moins en équipe. Les écoles aux scores de violence les plus élevés sont à peine au dessus de la moyenne à travailler plus de deux fois par mois en équipe (32,1 % contre une moyenne de 31,2 %) ; les écoles aux scores de violences dans la moyenne sont bien au dessus de ce pourcentage puisque 40 % d'entre elles disent travailler plus de deux fois par mois en équipe. On peut émettre l'hypothèse que les écoles aux scores de violence les plus élevés rencontrent aussi un problème important de *turn over* de ses personnels, ce *turn over* constituant un obstacle au travail d'équipe. Ce problème ne distingue cependant pas ce groupe d'écoles de celui rassemblant les écoles aux scores moyens de violence dans notre échantillon. Soulignons cependant qu'il existe pour les



écoles en zone de prévention de violence mais une seule de ces écoles se trouve dans le groupe avec les scores de violence les plus élevés.

Quand on demande aux enseignants quels sont les aspects privilégiés du travail en équipe, ils évoquent le travail des élèves et la vie de l'école, la répartition des tâches, la planification et l'organisation des activités, l'harmonisation des pratiques et parfois la construction d'outils pédagogiques communs. Plus de 59 % des enseignants estiment ce travail d'équipe « *indispensable* » et un tiers « *utile* ». Dans les écoles aux scores de violence les moins élevés, les enseignants à répondre qu'il est indispensable sont très significativement sous-représentés (36,8 % contre une moyenne de 59,1 %) ; ce pourcentage est de 57,1 % dans les écoles aux scores de violence les plus élevés (juste en dessous de cette moyenne) ; il apparaît le plus élevé dans le groupe d'écoles aux scores moyens de violence (68,9 %). L'importance attribuée au travail d'équipe diffère donc d'un groupe d'écoles à l'autre et pèse sur la pratique professionnelle.

Cohérence du travail pédagogique et partage de compétences constituent les raisons les plus fréquemment évoquées par les enseignants pour travailler en équipe, qu'ils estiment ce travail « *utile* » ou « *indispensable* ». Au delà de ces récurrences, l'analyse des verbatims fait cependant apparaître une logique spécifique chez les enseignants qui qualifient le travail d'équipe « *utile* », spécificité qui s'accroît lorsque l'on croise cette variable avec les groupes d'écoles constitués en fonction de leur score de violence. Dans le groupe d'écoles aux scores de violence les plus élevés, si la préoccupation de donner de la cohérence au travail pédagogique apparaît, d'autres dimensions se révèlent tout aussi importantes : rompre son isolement, se sentir soutenu : « *Continuité dans le travail, échanges (travail en cycle), sortir de son isolement* », « *Ne pas se sentir isolée. Ne pas perdre pied avec la norme. Voir quelles sont les difficultés rencontrées par des collègues avec des élèves ordinaires* » ou encore « *Continuité. Aide (matérielle et morale)* ». Certains ajoutent : « *Il soude l'équipe* ».

Sortir de l'isolement, faire corps s'inscrivent dans une logique défensive face aux élèves mais aussi face à leurs parents et à un environnement extérieur perçu comme hostile et dont il faut se protéger. A la question : « *Comment qualifieriez-vous vos relations avec les élèves de l'école* », si les relations sont pour presque tous les enquêtés au moins « *bonnes* », seuls 25 % des enseignants des écoles aux scores de violence les plus

élevés estiment qu'elles sont « *très bonnes* » (contre 36,6 % en moyenne). A la question : « *Comment qualifieriez-vous vos relations avec les parents de vos élèves ?* », si là aussi les réponses sont très majoritairement positives quel que soit le groupe d'écoles considéré, dans les écoles aux scores de violence les plus élevés, les réponses moins positives sont plus fréquentes : près de 18 % estiment ces relations « *moyennes* » (contre 14 % en moyenne) et 10,7 % « *très bonnes* » (contre 19,4 % en moyenne). Dans ces écoles, les enseignants sont par ailleurs très significativement sur-représentés à qualifier négativement le lieu d'implantation de leur école (53,6 % contre 37,6 % en moyenne). Les réponses à la question : « *Comment qualifieriez-vous le climat du quartier ou du village dans lequel se trouve votre école ?* » sont révélatrices à cet égard: « *Difficile, car souvent proche des lois de la jungle, un peu inévitables dans l'état de pauvreté de la plupart. Les gens essaient de vivre trop selon le schéma publicitaire imposé par les médias et n'en ont pas les moyens* », « *Climat d'indifférence, de repli sur soi-même, parfois de violence. Le quartier subit les retombées d'un climat social dégradé (chômage)* », ou encore « *Climat tendu. Nombreuses querelles entre parents, plaintes, descentes de la police* ».

Par ailleurs, dans les réponses des enseignants du groupe d'écoles aux scores de violence les plus élevés, il n'est jamais fait mention dans le travail d'équipe à des projets, projet d'école ou de cycle, ou autres projets (sorties pédagogiques...) contrairement aux enseignants appartenant aux deux autres groupes d'écoles et tout particulièrement dans le groupe d'écoles aux scores de violence dans la moyenne. Plus de 50 % de l'ensemble de l'échantillon estiment cependant que leur participation à l'élaboration du projet d'école a été « *conséquente* » et plus de 20 % la qualifient de « *très importante* ». Parmi ces catégories de répondants, les enseignants des écoles aux scores de violence dans la moyenne sont les plus nombreux : 73,3 % contre 67,7 % en moyenne. En revanche parmi les enquêtés à répondre que leur participation a été accessoire ou inexistante, les enseignants du groupe d'écoles aux scores de violence les plus élevés sont les plus nombreux (près d'un tiers pour une moyenne de 26,9 %) suivis de près par les écoles aux scores de violence les moins élevés (31,6 %). A la question « *Comment jugez-vous le rôle du projet d'école ?* », les enseignants du groupe d'écoles aux scores de violence dans la moyenne sont les plus nombreux à le considérer indispensable : 31,1 % contre 23,7 % en moyenne, le pourcentage des enseignants des

écoles aux scores de violence les plus élevés à répondre de manière identique se situant en dessous de cette moyenne.

Les avis exprimés sur le projet d'école apparaissent beaucoup plus tranchés que ceux relatifs au travail d'équipe : « *On le connaît à peine et on ne l'applique pas. C'est une paperasse de plus* » ou encore « *Du tape à l'oeil. Du temps perdu. Intérêt bien mince, sinon de faire plaisir à l'IEN* », mais aussi « *Référence constante, guide, garde-fou surtout* » ou encore « *C'est un fil conducteur pour l'équipe* ». Cependant, 36,6 % estiment qu'il est important pour la cohérence du travail pédagogique et la cohésion d'équipe, ce qui correspond au type de réponses le plus fréquent. 26,9 % des enseignants voient dans le projet d'école un moyen de fixer le travail à faire, une orientation à donner au travail pédagogique. Le groupe d'écoles aux scores moyens de violence se distingue là encore en étant sur-représentés (35,6 %) : « *C'est à partir du projet d'école que l'on a des axes de travail essentiels pour la bonne réussite scolaire des élèves* », « *Fournit une ligne directrice pour développer les compétences des élèves* » ou encore « *Permet de recentrer les apprentissages sur les difficultés des élèves* ». Ce pourcentage n'est plus que de 14,3 % pour les enseignants du groupe d'écoles aux scores de violence les plus élevés. Il est de 21,1 % pour le dernier groupe d'écoles.

#### **4-2-4 - Des réponses aux logiques différentes et aux effets différenciés**

Deux grandes logiques semblent ainsi distinguer le groupe d'écoles aux scores de violence les plus élevés du groupe aux scores dans la moyenne. Dans le premier groupe, l'autorité de l'institution est convoquée à travers la figure du directeur d'école, la légitimité des rapports de pouvoir se voit adossée au règlement alors que la cohésion d'équipe doit jouer un rôle protecteur. Cette logique défensive se construit dans un rapport Eux-Nous. Les réponses à la question « *Existe-t-il des actions en direction de la violence dans votre école ?* » sont significatives à cet égard : « *Convocation des parents et surtout bloc des enseignants et bonne entente sur ce point* » avec une orientation répressive : « *Tolérance 0* », « *Convocation des parents + punitions* ». Le recours au règlement et la convocation des parents constituent les deux grands axes des actions mises en oeuvre. Soulignons que les enseignants de ce groupe d'écoles sont très significativement sur-représentés à répondre positivement à la question de l'existence

d'actions pour lutter contre la violence à l'école : 64,3 % contre 49,5 % en moyenne (44,4 % pour les écoles aux scores de violence dans la moyenne).

Dans le deuxième groupe, celui des écoles aux scores de violence dans la moyenne, le projet d'école apparaît comme un fil conducteur dans la réalisation du travail pédagogique, le travail d'équipe devant permettre de tendre vers une cohérence pédagogique ; cette logique se construit en rapport avec les apprentissages scolaires des élèves. Lorsque les enseignants de ce groupe parlent des actions mises en oeuvre pour lutter contre la violence dans leur école, trois dimensions apparaissent récurrentes : la présence de dispositifs pédagogiques spécifiques dans presque toutes les écoles : conseils d'enfants, permis à points, brevets de comportement, programme « mieux vivre ensemble » ; la discussion avec les élèves et la concertation avec les parents : « *Toutes les situations de violence sont analysées en classe* », « *Nous essayons de comprendre l'origine des disputes, de prévenir les parents et de réfléchir avec eux pour trouver des solutions* » ; enfin la régularité des actions, voire leur quotidienneté : « *Actualisation permanente des lois de la classe, les débats* », « *Livret de comportement avec pastilles de couleur à la journée (vert/orange/rouge). Bilan en fin de semaine avec sanction/récompense* ». Réponses au coup par coup dans le premier groupe d'écoles, les actions mises en oeuvre dans ce deuxième groupe apparaissent construites collectivement et pédagogiquement, régulant le quotidien scolaire. Dans le groupe d'écoles aux scores de violence les moins élevés, les actions sont moins fréquentes et font essentiellement référence aux dispositifs prévus par les programmes : le « vivre ensemble », l'éducation civique ou encore le débat au sein des classes ; ces dispositifs sont aussi mentionnés dans les autres écoles.

Là où elles existent, les actions contre la violence apparaissent pour le moins « *importantes* » (59,9 %) quand ce n'est « *indispensables* » (18,9 %). De manière transversale, quel que soit le groupe d'écoles considéré, ces actions sont utiles car elles sont censées compenser les lacunes du milieu familial : « *Les enfants doivent avoir des limites et un cadre éducatif, surtout quand ce n'est pas le cas à la maison* », ou encore « *Il faut redonner un cadre aux enfants qui bien souvent n'ont plus aucun repère* ». L'étude des verbatims par groupes d'écoles conforte encore les logiques repérées ci-avant tout en révélant une différence dans la mission attribuée à l'école. Ainsi dans le groupe d'écoles aux scores de violences les plus élevés, on trouve des verbatims

montrant les enjeux premiers attribués à la cohésion d'équipe, se protéger : « *Si les équipes pédagogiques montrent la plus petite faille dans ce domaine, l'anarchie s'y engouffre. Les parents et les enfants se croient tout permis* », et le rôle attribué aux parents : « *Il appartient aux parents de régler les problèmes de comportement de leurs enfants* » ; ce qui permet aussi de comprendre les modalités de rencontres qui se font plus qu'ailleurs sur le mode de la convocation. Insistons sur le constat d'une réponse aux violences structurée par la définition d'une éthologie de la violence dépendante pour partie du contexte local : « *La violence concerne une minorité, 2 ou 3 élèves par classe. Une action ne se justifie pas, elle stigmatiserait les élèves et l'école en général* ». Si cette réponse met en perspective l'enjeu que recouvre la réputation d'école, elle donne aussi à voir la représentation de la violence renvoyant aux élèves, au milieu familial et à l'environnement. Les enseignants subissent cette violence qu'ils renvoient à la violence des individus et de la société, le seul rôle qu'ils puissent jouer est alors de tenter de s'en préserver individuellement, voire collectivement. Dans cette logique, les réponses ne peuvent s'inscrire dans la sphère pédagogique ordinaire mais nécessitent le recours à d'autres professionnels soit parce qu'ils sont détenteurs institutionnellement de l'autorité soit parce qu'ils sont repérés comme experts des élèves "difficiles". Les tentatives de réponses aux problèmes rencontrés passent ainsi plus massivement que dans les autres groupes d'écoles par le recours plus fréquent au directeur (53,6 % contre 46,2 % en moyenne), au psychologue scolaire (46,4 % contre 28 % en moyenne) et au RASED (39,3 % contre 33,3 % en moyenne). Si les autres enseignants privilégient aussi très largement les causalités extérieures aux violences en milieu scolaire, ils estiment cependant avoir à jouer un rôle ne serait-ce que parce « *L'ambiance de travail, de progrès scolaires en dépend* », les enseignants des écoles aux scores de violence dans la moyenne mentionnant le rôle éducatif qu'ils ont aussi à remplir : « *Education qui fait partie de ce que doit apporter l'école* » ou encore « *L'enseignant a aussi un rôle d'éducateur* ». C'est ainsi que cette enseignante explique qu' « *Elles évitent des injustices qui sont souvent à l'origine des violences diverses* ». La cohésion d'équipe a pour enjeu ici la cohérence du travail éducatif qui doit permettre par ailleurs pour cet enseignant, un traitement juste des transgressions des élèves.

Ces logiques traversent les écoles et semblent faire la différence dans la lutte contre la violence et plus généralement dans la gestion des déviances. Les dynamiques qu'elles contribuent à alimenter permettent de comprendre que des écoles aux mêmes

caractéristiques, en particulier celles qui se situent en éducation prioritaire et/ou en zone prévention violence, se distinguent par des scores de violence significativement différents. Plus précisément, dans les écoles qui accueillent un public issu des milieux populaires les plus précaires et implantées dans le même type d'environnement mais qui parviennent à obtenir un score de violence dans la moyenne, les enfants se sentent traités comme des élèves capables de progresser et méritant le soutien de l'enseignant dans une école où chacun semble bénéficier d'un traitement équitable et juste. C'est finalement la question de la légitimité de l'autorité qui est soulevée, légitimité reposant, dans un contexte de relégation, d'une part, moins sur le statut de l'enseignant que sur ses pratiques et, d'autre part, moins sur l'école comme institution, que sur les fonctionnements internes locaux. Cette légitimité de l'autorité se définit collectivement et se construit en situation, situation qui ne fait pas de la socialisation des enfants un pré-requis aux apprentissages scolaires mais qui place en son centre les apprentissages, marquant ainsi symboliquement l'espace scolaire d'un sens spécifique.

#### **4-3 - Conclusion**

Le traitement des déclarations des élèves fait ainsi apparaître une exposition différenciée à la punition selon leurs caractéristiques socio-démographiques mais aussi selon les écoles. La nature des punitions infligées accentue les particularités entre écoles. Les pratiques professionnelles de régulation des déviances scolaires contribuent encore à accroître les différences entre écoles. L'inégalité face aux violences se double donc d'une inégalité face aux sanctions. Les réponses les plus courantes prennent la forme de réactions individuelles spontanées pouvant céder à l'arbitraire. On comprend alors que les réponses puissent être considérées par les élèves plus comme « le fait du Prince » qu'une manière juste de gérer les déviances. Ce type de réponses informe simultanément des difficultés rencontrées par les enseignants dans une école devenue ordre transitoire et instable, construit temporairement sur des négociations et des arrangements relationnels constants.

Le règlement et la cohésion d'équipe, s'ils sont pointés dans la littérature spécialisée comme porteurs d'efficacité dans la lutte contre les violences en milieu scolaire, s'inscrivent cependant dans des logiques différentes. Lorsqu'ils relèvent d'une logique défensive, le recours au règlement, à l'équipe ainsi qu'au directeur constituent des

« armes » pour se protéger d'un environnement perçu comme hostile. Elles sont utilisées pour légitimer le pouvoir enseignant et fixer les frontières de l'école. S'inscrivant dans une logique éducative, le règlement et le travail d'équipe doivent permettre à l'école de fonctionner dans un objectif de progression des élèves. Ces logiques produisent des effets opposés dans la gestion du phénomène de violence si l'on compare des écoles aux mêmes caractéristiques mais se différenciant au niveau des logiques à l'oeuvre dans la production de réponses. Dans le premier cas, le rapport des enseignants aux élèves et à leurs parents se durcit, durcissement qui s'actualise par des réponses répressives au coup par coup. Dans l'autre, les réponses tendent à être construites collectivement et pédagogiquement, les dispositifs mis en oeuvre gérant le quotidien scolaire. On peut donc parler d'effet-école contribuant aux processus de construction-déconstruction des violences en milieu scolaire. Ces logiques apparaissent sous-tendues par des représentations différentes du métier : dans le premier cas, l'éducation relève de la seule responsabilité parentale, dans l'autre, elle constitue une dimension du métier d'enseignant. On voit là qu'en renvoyant à d'autres acteurs le rôle d'éducation d'une part et la gestion des problèmes de violence d'autre part<sup>6</sup>, les écoles s'enferment dans une logique ne leur permettant plus d'agir sur les problèmes qu'elles dénoncent tout en les alimentant de fait. En revanche, des pratiques professionnelles s'inscrivant dans un collectif recentrant la réflexion et l'action sur l'élève et ses progrès contribuent à l'instauration d'un climat d'école favorable à l'adhésion des élèves aux normes scolaires tout en s'avérant les plus protectrices pour les enseignants.

### Bibliographie

Bachmann Christian, Brinis Ouali (1994), « Sur la haine de proximité : l'école et les apprentis casseurs », *Migrants-formation*, n° 97, pp.125-131.

Baldet Nicole (2004), *Brutalités et harcèlement physique et psychologique exercés sur des enfants par des personnels du Ministère*, Rapport, Ministère de l'Education nationale.

---

<sup>6</sup> Jusqu'à la multiplication de l'exercice du "droit de retrait", affirmant l'impuissance à faire.

Barrère Anne, Martucelli Danilo (2001), « Le désordre de la sanction scolaire », Cahiers Alfred Binet, 668/3, pp. 21-31.

Barrère Anne, Martucelli Danilo (1998), « La citoyenneté à l'école », *Revue française de sociologie*, XXXIX-4, pp. 651-671.

Blaya Catherine (2006), *Violences et maltraitances en milieu scolaire*, Paris, Armand Colin.

Caillet Valérie (2006), « Sentiment d'injustice et violence scolaire », *SPIRALE, Revue de Recherches en Education*, n° 37: *Violences en milieu scolaire. Nouvelles problématiques, nouvelles réponses ?*, pp. 63-71.

Carra Cécile (2006), « Univers de violence des enseignants, systèmes de régulation et pratiques professionnelles » in Reuter Yves (dir.), « *Effet d'un mode de travail pédagogique "Freinet" en REP* », Rapport de recherche R/RIU/05/011, 2004-2006, recherche subventionnée par l'IUFM du Nord / Pas de Calais, Université Charles de Gaulle – Lille 3, pp. 15-35.

Carra Cécile (dir.) (2006), *Violences à l'école élémentaire, approche quantitative et comparative, le cas du département du Nord*, Rapport de recherche R/RIU/03/005, recherche subventionnée par l'IUFM du Nord / Pas de Calais et le CESDIP-CNRS.

Carra Cécile (2001), *Délinquance juvénile et quartiers "sensibles". Histoires de vie*, Paris, l'Harmattan.

Carra Cécile, Faggianelli Daniel (2006), *École et violences*, Paris, La documentation française, coll. Problèmes politiques et sociaux, n° 923.

Carra Cécile, Faggianelli Daniel (2003), « Violences à l'école, tendances internationales de la recherche en sociologie », *Déviance et Société*, vol. 27, n° 2, pp. 205-225.

Carra Cécile, Pagoni Maria (2007), « Construction des normes et violences scolaires », in Reuter Yves (dir.), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan, pp. 31-62.

Carra Cécile, Sicot François (1997), « Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation » in Charlot Bernard, Emin Jean-Claude (dir.), *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Paris, Armand Colin, pp. 61-82.

Charlot Bernard (2000), « Violence à l'école. La dimension ethnique du problème », *VEI Enjeux*, n° 121, pp.178-189.



Charlot Bernard, Emin Jean-Claude (dir.) (1997), *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Paris, Armand Colin.

Cousin Olivier (1998), *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, Paris, PUF.

Debarbieux Eric (2006), *Violence à l'école : un défi mondial ?*, Paris, Armand Colin.

Debarbieux Eric (2000), « La violence à l'école », in Van Zanten Agnès (Ed.), *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La découverte, pp. 399-406.

Debarbieux Eric (1996), *La violence en milieu scolaire*, Tome I : *Etat des lieux*, Paris, ESF.

Debarbieux Eric et al. (1999), *La violence en milieu scolaire*, T2 : *Le désordre des choses*, Paris, ESF.

Douet Bernard (1987), *Discipline et punitions à l'école élémentaire*, Paris, PUF.

Dubet François (1998), « Les figures de la violence à l'école », *Revue française de pédagogie*, n° 123 : *la violence à l'école, approches européennes*, pp. 35-46.

Galand Benoît, Philippot Pierre, Buidin Geneviève, Lecocq Catherine (2004), « Violences à l'école en Belgique francophone : différences entre établissement et évolution temporelle », *Revue française de pédagogie*, n° 149, pp. 83-96.

Garapon Antoine, Pech Thierry (2001), « La sanction disciplinaire à l'école », *Cahiers Alfred Binet*, n° 668/3.

Gather Thurler Monica (1994), « L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit », in Crahay Marcel (Ed.), *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 203-224.

Geay Bertrand (2003), « Du "cancre" au "sauvageon". Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'"insertion" et de "tolérance zéro" », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 149, pp. 21-31.

Gottfredson Denise C. (2001), *Schools and Delinquency*, Cambridge, University Press.

[Inserm \(2005\), \*Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent\*, Paris, Ed. INSERM.](#)

Payet Jean-Paul (1995), *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens-Klincksieck.

Payet Jean-Paul (1997), « Le "sale boulot" : division morale du travail dans un collège de banlieue », *Annales de la recherche urbaine*, n° 75, pp. 19-31.

Pech Thierry (2002), « *La discipline : l'école, cas d'école* », *Esprit*, pp. 117-137.

Peignard Emmanuel, Roussier-Fusco Elena, Van Zanten Agnès (1998), « la violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques », *Revue française de pédagogie*, n° 123, pp. 123-151.

Périer Pierre (2006), « De l'individu et des violences à l'école. L'expérience des professeurs débutants », SPIRALE, Revue de Recherches en Education, n° 37 : *Violences en milieu scolaire. Nouvelles Problématiques, nouvelles réponses ?*, pp. 123-135.

Prairat Eirick (2007), « Sanction/punition », in Barreau Jean-Michel (dir.), *Dictionnaire des inégalités scolaires*, Issy-les-Moulineaux, ESF, pp. 254-257.

Prairat Eirick (1994), *Éduquer et punir*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

Van Zanten Agnès (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.

Woods Peter (1990), *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.

Zimmerman Daniel, (1978), « Un langage non verbal de classe : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers », *Revue française de pédagogie*, n° 44, pp. 46-70.

[cecile.carra@lille.iufm.fr](mailto:cecile.carra@lille.iufm.fr)