

**Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Ecole d'éducation et de formation
Master en sciences de l'éducation**

La sanction et le genre : une interdépendance en milieu scolaire

Auteure : Marie Bertrand

Promoteur : Baptiste Barbot

Co-promoteur : Vivien Gain

Lecteur : Nicolas Pinon

Année académique 2021-2022

Master en sciences de l'éducation à finalité spécialisée (option GE)

Remerciements

Le master en sciences de l'éducation a été un marathon qu'il a fallu combiner avec une vie professionnelle et une vie de famille. Sans le soutien d'un entourage bienveillant, il aurait sans doute été impossible de le mener à terme. C'est pourquoi j'accorde une importance particulière à ce moment de remerciements.

Je remercie d'abord mon comité d'accompagnement, mes promoteurs, Baptiste Barbot et Vivien Gain pour leur suivi et leurs conseils, et mon lecteur, Nicolas Pinon.

Je remercie également Alain Dantinne pour sa lecture attentive et bienveillante, et pour ses conseils.

J'adresse ma gratitude aux enseignants, aux élèves et aux directions qui m'ont accueillie dans leurs classes, qui m'ont accordé leur confiance et du temps en entretien.

Je remercie chaleureusement mes chers amis, mes collègues, qui m'ont soutenue et encouragée durant ces trois années, en particulier Vanessa dont l'aide m'a été précieuse.

Merci à mon père de m'avoir transmis la force et la volonté, deux qualités indispensables à l'aboutissement de ce mémoire et du master.

Merci à ma mère et ma belle-mère, à la famille, pour leur soutien et pour avoir si souvent et si bien pris soin de mon fils durant les journées et les soirées consacrées au master.

Merci à Célestin de s'être adapté aux absences d'une maman combinant de nombreuses aspirations et obligations.

Enfin, un énorme merci à Pierre-Yves pour son soutien indéfectible, ses nombreux encouragements, les discussions enrichissantes et sa présence auprès de notre fils.

Merci à vous tous.

Table des matières

Remerciements	2
1 Introduction générale et problématique de recherche	6
2 Cadre théorique	10
2.1 Première partie : le genre	10
2.1.1 La construction sociale du genre	10
2.1.2 Les stéréotypes	12
2.1.3 Les stéréotypes de genre	13
2.1.4 La socialisation de genre et la construction de l'identité sexuée	14
2.1.5 Les inégalités de genre à l'école	16
2.1.6 La mixité de genre à l'école	20
2.1.7 Les points essentiels	24
2.2 Deuxième partie : les sanctions	25
2.2.1 Les enjeux de la sanction	25
2.2.2 Pourquoi sanctionne-t-on ?	26
2.2.3 Les règles	27
2.2.4 Que sanctionne-t-on et dans quels buts ?	28
2.2.5 La sanction éducative	29
2.2.6 Le conflit rituel et les comportements de survie	33
2.2.7 La sanction mise en relation avec les différences de genre	35
2.2.8 Les points essentiels	40
3 Méthodologie de la recherche	41
3.1 Questions de recherche et approche privilégiées	41
3.2 Collecte de données empiriques	43

3.2.1	La triangulation des données.....	43
3.2.2	Les méthodes de récolte sélectionnées.....	43
3.3	Présentation de l'échantillon	47
3.4	Analyse des données.....	48
4	Présentation et analyse des résultats.....	50
4.1	Les aspects positifs et négatifs du métier d'enseignant.....	50
4.1.1	Les aspects positifs.....	51
4.1.2	Les aspects négatifs.....	51
4.2	La gestion de la discipline	52
4.2.1	Les règles.....	52
4.2.2	Les perceptions et les représentations liées aux sanctions	54
4.2.3	Les applications de la sanction.....	56
4.2.4	Les effets perçus et les limites ressenties	62
4.2.5	La sanction collective.....	63
4.2.6	Le recours à un tiers	63
4.2.7	L'absence de sanction	64
4.2.8	Récompenser	65
4.2.9	La coopération et la cohésion ressenties en lien avec l'équipe pédagogique.....	65
4.3	Le genre des élèves.....	67
4.3.1	Les représentations des enseignants.....	67
4.3.2	Les faits concrets relatés par les enseignants	70
4.3.3	Les interactions entre enseignants et élèves constatées sur le terrain	71
4.3.4	Les interactions entre élèves constatées sur le terrain.....	72
4.4	L'impact du genre sur la pratique de la sanction.....	73
5	Discussion et conclusion	76
6	Bibliographie.....	85

7	Annexes	90
7.1	Annexe 1 : le guide d'entretien.....	90
7.2	Annexe 2 : le codebook	93

1 Introduction générale et problématique de recherche

Depuis des millénaires et dans toutes les sociétés, le châtiment corporel est largement en usage dans le processus d'éducation. La croyance selon laquelle il est nécessaire, normal et bénéfique de frapper les enfants pour les éduquer a longtemps été presque universelle (Delanoë, 2017). Les origines de ces croyances sont nombreuses. Je citerai en exemple les religions monothéistes dont le christianisme qui a teinté la morale en Occident de façon significative. Ces religions monothéistes prescrivent explicitement l'usage du châtiment corporel sur les enfants car ceux-ci sont considérés comme naturellement déviants, habités par le péché originel, capables de s'opposer à Dieu ou encore habités par le diable. Durant plusieurs siècles, l'éducation avait donc pour objectif de briser cette nature (Delanoë, 2017). Ces croyances et ces pratiques ont été questionnées à partir du siècle des Lumières mais ce n'est que depuis les années 90 que ces questions ont été problématisées par la recherche scientifique.

En 1989, l'Organisation des Nations unies a adopté la Convention internationale des droits de l'enfant, s'opposant à l'usage des châtiments corporels. Le Conseil de l'Europe a alors déclaré que les châtiments corporels à l'encontre des enfants étaient synonymes de « violences constituant une violation des Droits de l'Homme » (Conseil de l'Europe, 2009 cité dans Delanoë, 2017). Cette évolution des consciences a réduit ces pratiques violentes dans les établissements scolaires de manière drastique. De plus, un changement s'est opéré dans la conception de l'enfant : d'être naturellement déviant dont il faut briser la volonté, l'enfant devient un être plein d'une humanité en devenir, dont il faut révéler le potentiel et le guider au mieux (Prairat, 2015).

Pour autant, l'indiscipline n'a pas cessé d'exister et la gestion des comportements problématiques à l'école est un sujet de préoccupation récurrent du personnel éducatif. C'est pourquoi l'usage de la sanction est inévitable en éducation (Prairat, 2015). Dès lors, il a fallu rendre la sanction éducative afin de s'accorder avec l'évolution des conceptions. Néanmoins, comment ces évolutions ont-elles pris place dans le chef des enseignants et du personnel éducatif ? Comment, en pratique, gèrent-ils l'usage de la sanction au quotidien ? Le risque dans ce domaine, souligné par Jeammet et Mingasson (2005) est de revenir à des pratiques antérieures vaines et improductives ou de basculer vers un laxisme total. La pose de limites est nécessaire à l'acquisition de repères dans la vie sociale, nécessaires à l'exercice de sa liberté.

Les sanctions, positives et négatives, sont des moyens de donner sens aux expériences vécues et un pouvoir d'adaptation (Defrance, 2014).

Mais il serait naïf d'envisager la sanction uniquement à travers un prisme positif et émancipateur. Outre la fonction de désigner l'individu transgresseur, Ayral (2019) relève la fonction de hiérarchisation des pouvoirs entre adultes et enfants ou adolescents. La sanction présente le risque d'un exercice excessif du pouvoir des adultes sur les jeunes mais l'auteure met également en évidence la hiérarchisation des genres et le renforcement d'une certaine conception de l'identité masculine chez certains garçons, à travers l'application de la sanction.

La mixité de genre dans les écoles en Belgique (La Ligue, 2019) et en France a été introduite à partir des années 60-70 et est considérée depuis comme « allant de soi ». À partir des années 70, elle a répondu à la volonté d'établir une certaine égalité entre garçons et filles, en accord avec l'idéologie d'après Mai 68 et s'est imposée naturellement (Mosconi, 2001). La croyance selon laquelle le fait de mélanger garçons et filles supprimerait les inégalités a longtemps persisté. C'est pourquoi, alors que les inégalités sociales ont rapidement été dénoncées, les inégalités de genre sont longtemps passées inaperçues (Mosconi, 2001 ; Duru-Bellat, 2016).

Les travaux menés en sociologie de l'éducation ont permis de démontrer que, non seulement l'école reproduit certaines inégalités ayant cours dans la société, mais elle participe aussi à leur construction. C'est le cas des inégalités de genre (Combaz et Hoibian, 2008), à travers, par exemple, les contenus d'enseignement (Combaz et Hoibian, 2008) ou le temps et l'attention dont bénéficient garçons et filles de la part de leurs enseignants (Duru-Bellat, 2016). Le phénomène est répercuté ultérieurement, lors de l'orientation scolaire et professionnelle, pour laquelle il a été constaté de nettes tendances en fonction du genre (Canzittu et Wiels, 2019).

Outre ces deux axes (le contenu d'enseignement et l'orientation scolaire et professionnelle), la recherche s'est également intéressée aux interactions en classe (Combaz et Hoibian, 2008). La sanction faisant partie intégrante de cet ensemble, il est apparu tout à fait pertinent de considérer le lien qu'il peut exister entre l'application de la sanction et le genre des élèves.

Environ 80% des sanctions disciplinaires au collège sont administrées à des garçons (Ayral, 2011 citée dans Raibaud, 2012). Or, nos interactions avec autrui sont influencées par une série de stéréotypes, qui permettent une lecture simplifiée de la complexité de notre environnement (Duru-Bellat, 2016). Dès lors, il est raisonnable d'envisager l'influence de ces stéréotypes au cours des interactions entre enseignants et élèves, y compris dans l'application de la sanction.

Déceler ces corrélations n'est pas chose aisée car elles échappent à notre vigilance et ont lieu le plus souvent de manière inconsciente (Mosconi, 2001). C'est pour ces mêmes raisons que l'étude de ces questions est intéressante et importante, d'autant que, si le genre est un sujet largement traité par la recherche scientifique, il a rarement été examiné en lien avec l'application de la sanction. Quant à cette dernière, malgré l'importance que revêt la réflexion autour d'une pratique éducative de la sanction, le sujet reste peu étudié de manière empirique (Grimault-Leprince et Merle, 2008). Pourtant, les recherches effectuées relèvent les nombreuses différences constatées entre la pratique effective de la sanction et ses approches normatives (Grimault-Leprince et Merle, 2008). C'est pourquoi ancrer ma recherche dans cette voie m'a paru pertinent, au regard des connaissances actuelles et des constats déjà relevés. Il est opportun de comprendre les mécanismes à l'œuvre dans la pratique, le positionnement des enseignants par rapport à la sanction et les usages qui rendent possibles la sanction éducative. Combiné à cela, je souhaite comprendre le lien potentiel entre le genre des élèves, les stéréotypes de genre et l'application de la sanction.

C'est pourquoi ma recherche vise principalement trois objectifs :

- Comprendre comment le genre des élèves influence la perception des enseignants par rapport aux comportements des élèves ;
- Comprendre les impacts éventuels de cette perception différenciée sur l'application des sanctions ;
- Relever la dissymétrie potentielle entre ce que devrait être une sanction éducative et son application concrète, et si sa qualité varie en fonction du genre des élèves.

Dans cette recherche, j'exposerai d'abord un cadre théorique s'articulant principalement en deux parties, traitant du genre et de la sanction. En ce qui concerne le genre, il m'apparaît important de remonter le fil de sa construction, d'en comprendre sa dimension sociale et en quoi il se différencie du sexe biologique. Cette première mise au point permettra ensuite de comprendre la construction des stéréotypes de genre, leurs justifications, leurs conséquences potentielles et leurs impacts sur les perceptions des enfants et du personnel éducatif. Nous verrons aussi en quoi ces stéréotypes, participant à une socialisation différenciée en fonction du genre dès le plus jeune âge favorisent la construction et la perpétuation de certaines inégalités scolaires, dans un contexte de mixité scolaire établi depuis plusieurs décennies. Dans la deuxième partie traitant de la sanction, je préciserai quels en sont les enjeux et leur utilité. Étant donné mes objectifs de recherche, il sera bien entendu nécessaire de définir ce qui rend une

sanction éducative en considérant différents points de vue. Enfin, j'exposerai ce qui a déjà été étudié concernant le rapport entre la sanction et le genre des élèves. Ce cadre théorique aura permis, non seulement, de définir plus précisément mes questions de recherche et ma méthodologie par rapport à ce qu'il aura été pertinent d'investiguer mais il aura été aussi indispensable à l'analyse et la confrontation des données récoltées sur le terrain.

Je présenterai ensuite la méthodologie de la recherche qui a consisté en une récolte de données via des observations directes et des entretiens semi-directifs auprès de sept enseignants du troisième cycle de l'enseignement primaire. Etant donné la nature du sujet traité, j'expliquerai pourquoi j'ai opté pour une recherche qualitative et je démontrerai en quoi il était nécessaire de trianguler les données via l'emploi d'au moins deux méthodes de récolte. Je préciserai également les outils et le cheminement qui m'auront permis d'exploiter et d'analyser ces données.

Les résultats obtenus seront présentés, commentés et analysés grâce aux éléments théoriques présentés antérieurement, en tenant compte, à la fois de la structure et des points de vue des auteurs choisis mais aussi en m'adaptant aux types de données, tantôt attendues, tantôt moins anticipées.

Enfin, au regard des résultats obtenus, je tenterai d'apporter des éléments de réponse à mes questions de recherche au travers d'une discussion au cours de laquelle les résultats seront confrontés au cadre théorique préalablement établi. La discussion offrira également l'opportunité d'adopter un recul réflexif et un regard critique sur ma recherche, en relevant ses biais et ses limites, mais aussi en faisant le bilan des apports positifs et bénéfiques à mon évolution personnelle. Ce sera également l'occasion de proposer des possibilités de prolongation et d'approfondissement du sujet traité au cours de ce mémoire.

2 Cadre théorique

2.1 Première partie : le genre

Le concept de genre, les inégalités de genre, le système de domination structurelle, la socialisation de genre, la construction de l'identité sexuée sont des sujets très largement étudiés par de nombreuses disciplines comme la psychologie sociale, la psychologie du développement, la psychologie clinique, la sociologie, les sciences de l'éducation ou encore la philosophie. J'axerai principalement ma présentation sous le prisme de la psychologie sociale car ce sont les interactions intra et inter-genres qui m'intéressent pour la présente recherche. Pour aborder ces différents concepts, je m'appuierai donc principalement sur plusieurs revues de la littérature ainsi que sur les écrits de quelques auteurs de référence. Toutefois, à la lecture de certains travaux, je me suis aperçue que certaines auteures défendaient des positions féministes très affirmées. Sans douter de la pertinence de leurs propos dont je me suis largement inspirée pour construire ce cadre théorique, j'ai toutefois évité de présenter les positions et conclusions les plus « engagées » pour tenter de conserver un regard critique et nuancé sur le sujet qui m'occupe.

Je commencerai par présenter brièvement le concept de genre. Je poursuivrai par un point théorique sur les stéréotypes de genre, puis sur la socialisation de genre et la construction de l'identité sexuée. Ensuite, je présenterai les inégalités de genre relatives au monde scolaire et terminerai cette partie théorique par la considération des effets de la mixité à l'école.

2.1.1 La construction sociale du genre

Ce qui distingue essentiellement le sexe et le genre, c'est leur caractère respectivement biologique et social. Le sexe est défini par les caractéristiques biologiques qui permettent d'identifier les mâles et les femelles. Le genre renvoie plutôt à des caractéristiques sociales et psychologiques, à des rôles et des statuts différenciés entre hommes et femmes, justifiés par l'appartenance à une catégorie de sexe (Rouyer et al., 2014 ; Bereni et al., 2008 ; Szerdahelyi et Ottogalli-Mazzacavallo, 2019). En d'autres termes, le mot « sexe » se rapporte aux comportements sexuels, aux caractéristiques biologiques différents entre mâle et femelle (les organes génitaux et reproducteurs, les hormones, les chromosomes) et tout ce qui se rapporte à

la biologie. Le terme « genre », bien que parfois assimilé aux sexes, renvoie plutôt aux catégories, aux groupes sociaux, aux traits attribués socialement au masculin ou au féminin, aux rôles sociaux entretenus par les stéréotypes sur lesquels nous nous attarderons ultérieurement. Ce premier regard permet de comprendre la distinction entre ces caractères déterminés biologiquement ou socialement mais il sous-entend également que la répartition sexuée prévaut sur la répartition genrée d'une part (Rouyer et al., 2014) et que les caractéristiques sociales attribuées aux genres auraient un fondement naturel et immuable, d'autre part (Bereni et al. 2008). Or, d'autres courants dont certains plus féministes (Bereni et al., 2008) estiment plutôt que le genre précède le sexe, c'est-à-dire que l'assignation à l'un ou l'autre sexe serait également en partie construite. À leur naissance, les individus sont ainsi assignés à l'une ou l'autre catégories, en fonction de leurs appareils génitaux externes. Dans le cas où un doute se présente, des examens puis une éventuelle intervention chirurgicale seront pratiqués afin de permettre la catégorisation binaire de l'individu. Tenant compte de cela, cette catégorisation binaire apparaît alors bien comme étant socialement construite. À partir de là, il n'est alors plus question de justifier les différences et les inégalités de genre par la nature mais bien par une construction sociale et historique, ce qui permet de les critiquer, les remettre en question et les faire évoluer. Soulignons d'ailleurs que cette dichotomie du masculin et du féminin apparaît surtout au 18^e siècle, notamment par les progrès de la biologie, discipline qui va participer à la hiérarchisation des sexes sur base de la nature, stable et immuable. Auparavant, le sexe, au sens des organes génitaux, était considéré comme un continuum à une seule dimension entre les deux sexes. Ainsi, cette construction tardive de dimorphisme entre les sexes ébranle le présupposé selon lequel il existerait bien une base biologique menant vers une différenciation légitime de genre (Bereni et al., 2008 ; Duru-Bellat, 2017).

Les travaux réalisés en sociologie et en sciences de l'éducation ont mis en évidence la polysémie du terme « genre », surtout en langue française puisque celui-ci fait référence à la fois au sens grammatical, au sens littéraire et artistique ou encore au sens biologique (Planté 2003, cité par Rouyer et al., 2014). Néanmoins, ces différents sens convergent vers une définition générale du genre qui est donc une construction sociale. Autrement dit, le genre ne peut pas faire référence à une nature masculine ou féminine. Il est un « processus lié à des rapports de sexe et une identité évolutive, caractérisant chacun de ces sexes l'un par rapport à l'autre » (Guionnet et Neveu, 2009, p.25, cités dans Rouyer et al., 2014). Petrovic (2014, cité dans Rouyer et al., 2014) décrit le « système de genre » comme étant la « mise en pratique » de ces dimensions : la première suppose « l'existence d'une hiérarchie sociale et de rapports de

pouvoir ou de domination réelle ou symbolique entre les groupes de sexe, et l'autre aux attributs identitaires qui sont rattachés à chacun de ces deux groupes » (Rouyer et al., 2014, p.106). Les travaux menés sur les rapports sociaux de sexe démontrent non seulement l'antagonisme construit socialement entre les deux sexes, leurs comportements supposés mais aussi les rapports hiérarchiques, de domination et de pouvoir, et leur universalité. C'est cette universalité de la hiérarchie construite entre les deux catégories de sexe, qui assigne des caractéristiques et des rôles sociaux positifs ou négatifs (Szerdahelyi et Ottogalli-Mazzacavallo, 2019) que l'on nomme la « domination masculine », exposée notamment par Bourdieu dans son ouvrage éponyme (Rouyer et al., 2014).

2.1.2 Les stéréotypes

Pour entamer cette partie dédiée aux stéréotypes de genre, il convient de revenir brièvement sur le concept de stéréotype afin d'en comprendre la nature, l'origine et la fonction. Selon Leyens, Yzerbit et Schadron (1996, p.14), « les stéréotypes sont des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes ». Les stéréotypes permettent d'établir des schémas mentaux qui facilitent l'appréhension de la complexité de l'environnement qui nous entoure. De cette manière, l'être humain est capable de traiter les informations et les faire correspondre à des éléments déjà connus. De plus, il a besoin d'établir des correspondances sociales, c'est-à-dire, de pouvoir attribuer certaines caractéristiques et certains comportements à une catégorie d'individus donnée (Leyens, Yzerbit et Schadron, 1996). Ces représentations s'accompagnent parfois de conséquences négatives puisque les représentations stéréotypées de certaines catégories d'individus participent aux comportements discriminants comme le racisme ou le sexisme (Schadron, 2006).

Lorsque les caractéristiques négatives associées à un groupe social sont entendues de façon implicite comme inhérentes, sous-jacentes, naturelles à ce groupe et, par conséquent, immuables, nous parlerons d'essentialisme psychologique (Yzerbit, Rocher et Schadron, 1997 cités dans Schadron, 2006). Or, ce phénomène se produit le plus souvent lorsque des aspects physiques objectivables caractérisent un groupe social. Ces caractéristiques formant ce que l'observateur estime être « l'essence naturelle » du groupe donnent à celui-ci l'impression de connaître la nature profonde des membres du groupe. Elles fournissent donc des indications de la jugeabilité du groupe stéréotypé (Schadron, 2006).

Tajfel (1981, cité dans Schadron, 2006) a démontré que les stéréotypes ont également une fonction de justification. En effet, les observateurs d'un groupe essentialisé qui subirait un sort favorable ou défavorable auront tendance à justifier celui-ci par le fait que le groupe mérite ce qui lui arrive.

Quant aux membres du groupe lui-même, ils vont se conformer à l'influence exercée au sein d'un contexte social par différents paramètres. Ce phénomène, nommé « déterminabilité sociale » est le « niveau de sensibilité [d'un individu] aux influences sociales dans une situation donnée. C'est en procédant à un relevé automatique de ces paramètres que les sujets fixeraient, sans en avoir conscience, leur propre niveau de déterminabilité. Ce « filtre » des influences s'exercerait aussi bien pour des influences dont le sujet est conscient que pour des influences qui échappent à sa conscience. Un des critères que les sujets utilisent pour fixer leur niveau de déterminabilité pourrait consister en leur statut de membre d'un groupe plus ou moins essentialisé » (Schadron, 2006, p. 10). L'une des hypothèses avancées par l'auteur pour expliquer le phénomène est que l'individu conscient de son appartenance à un groupe social potentiellement essentialisé par ses interlocuteurs peut se sentir en position d'infériorité et estimer inconsciemment qu'il a le devoir de se conformer à ce que l'on attend de lui. Nous verrons ultérieurement que ce concept de « déterminabilité sociale » et l'explication proposée sont particulièrement pertinents en ce qui concerne les stéréotypes sexuels.

2.1.3 Les stéréotypes de genre

Les stéréotypes de genre représentent les croyances concernant les normes et les comportements communément attribués aux hommes ou aux femmes, aux garçons ou aux filles, et leur nature essentialisée. Ils jouent un rôle dans la construction identitaire des individus et participent au sentiment d'appartenance à l'une ou l'autre catégorie de sexe (Canzittu et Wiels, 2019). Ils sont censés représenter non seulement ce que les hommes et les femmes font et sont, mais aussi ce qu'ils doivent faire, se dotant ainsi d'une dimension prescriptive (Duru-Bellat, 2017). La nature essentialiste supposée des deux sexes imprègne les stéréotypes liés aux catégories de sexes. Cela signifie que, lorsqu'un stéréotype est mobilisé, ce qu'un garçon ou une fille fait est expliqué et justifié par ce qu'il est. L'intériorisation des stéréotypes puis leur mobilisation est généralement inconsciente même si leur teneur est explicitement rejetée (Duru-Bellat, 2017).

Comme nous l'avons précédemment décrit, les différences de genre sont acquises et intériorisées à un âge précoce. Dès trois ans, les enfants ont conscience, non seulement de certains stéréotypes mais ont également acquis le fait que le masculin est socialement plus valorisé (Morin-Messabel et Ferrière, 2013). Dès lors, les filles auraient davantage tendance à transgresser les normes de genre que les garçons de la part desquels, d'ailleurs, les transgressions sont nettement moins acceptées par les adultes (Morin-Messabel et Ferrière, 2013). En effet, il est socialement plus acceptable qu'une petite fille joue avec des dinosaures ou des petites voitures qu'un garçon qui décide de jouer aux poupées et de porter du rose, par exemple. Etant donné la hiérarchie établie en faveur du genre masculin, il paraît plus intéressant pour les filles de sortir du schéma féminin afin de construire une identité et une estime de soi meilleures (Morin-Messabel et Ferrière, 2013). À l'adolescence, un garçon intégrant une filière technique professionnelle dans laquelle se trouve une majorité de filles sera mieux accepté qu'une fille en situation inverse (Meunier, 2015).

Les stéréotypes sexués sont généralement bien intégrés puisque, dès l'âge de 16 ans, les filles semblent intégrer les compromis entre vie professionnelle et familiale, ce qui n'est pas le cas des garçons qui sont davantage tournés vers l'avenir et une progression à long terme (Saffont-Mottay, 1996 cité dans Rouyer, 2007). Lorsqu'il est demandé aux jeunes de se projeter à 25 ans, les filles mettent en avant la vision d'une société égalitaire et l'importance des bonnes relations dans le travail alors que les garçons valorisent plutôt les aspects compétitifs et financiers (Wach, 1992 cité dans Rouyer, 2007).

Ces stéréotypes de genre imprègnent les processus de socialisation de genre et de construction de l'identité sexuée.

2.1.4 La socialisation de genre et la construction de l'identité sexuée

La socialisation de genre dite « primaire » chez les jeunes enfants s'opère principalement dans la famille et à l'école (ainsi que dans les milieux d'accueil de la petite enfance). C'est à travers ses relations interpersonnelles vécues avec les personnes de référence que l'enfant acquiert et intègre les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire respectivement assignés aux genres (Duru-Bellat, 2017 ; Rouyer et al., 2014). L'attribution d'un prénom est le premier acte de socialisation (Morin-Messabel et Ferrière, 2013). Ensuite, l'enfant apprend par imitation, d'abord de ses parents qui se comportent eux-mêmes conformément aux prescrits de genre puis par son

entourage et les médias (comme une certaine littérature jeunesse, les publicités, le cinéma, ...) desquels il reçoit des renforcements et des *feed back* l'informant de ce qui est attendu de lui en termes de comportements et de préférence (par exemple, pour les jouets), en fonction du genre qui lui est assigné (Morin-Messabel et Ferrière, 2013 ; Duru-Bellat, 2017). D'ailleurs, l'adulte catégorise prioritairement en fonction du sexe de l'enfant (Glick et Fiske, 1998, cités par Morin-Messabel et Ferrière, 2013). Vers l'âge de deux ans, les enfants acquièrent une identité et une stabilité de genre, c'est-à-dire qu'ils sont conscients d'appartenir à l'une ou l'autre catégories. « Le sexe est, avec l'âge, l'une des deux premières catégories sociales utilisées par les enfants pour comprendre le monde qui les entourent » (Dafflon-Novelle, 2006, p.11, citée dans Morin-Messabel et Ferrière, 2013). Vers l'âge de 6-7 ans, les enfants acquièrent la « constance de genre », c'est-à-dire qu'ils comprennent que leur appartenance à une catégorie de genre restera stable et définitive (Rouyer et al., 2014 ; Morin-Messabel et Ferrière, 2013).

Outre les modèles proposés par les adultes et par les médias ou les jouets, les enfants se voient stimulés de façon différenciée en fonction de leur sexe. Même si c'est généralement inconscient, les adultes stimulent davantage un bébé fille au niveau du langage alors qu'ils incitent le bébé garçon à explorer son environnement et à mobiliser son corps (Duru-Bellat, 2017). Cela répond bien aux stéréotypes de genre puisqu'une fille est perçue comme étant plus fragile. Elle va donc être davantage protégée et dissuadée de prendre des risques. Cette différenciation précoce aura des effets sur les performances ultérieures des enfants : les filles se révèlent généralement supérieures en termes de compétences langagières alors que les garçons développent davantage leurs aptitudes physiques et leur musculature (Duru-Bellat, 2017). Ces différences influencent également le comportement. Outre le langage, les filles développent une meilleure gestion de leurs émotions et une meilleure aptitude à l'empathie car elles auront bénéficié de plus d'interactions verbales avec les adultes, elles se seront vu offrir des jouets qui permettent d'imiter les comportements maternels et domestiques et auront évolué dans un périmètre plus restreint que celui des garçons, à proximité des adultes (Duru-Bellat, 2017). En étant encouragé à l'exploration et à l'autonomie, les garçons, quant à eux, auront développé un meilleur sentiment d'efficacité personnelle et auront pu se consacrer davantage à leurs centres d'intérêts et développer « un égocentrisme serein » (Duru-Bellat, 2017, p.39). À l'école, les filles, qui auront appris à se conformer aux adultes et à leurs attentes, s'adapteront mieux aux exigences du « métier d'élève » alors que les garçons auront plus de mal à s'y conformer (Duru-Bellat, 2017).

Dans les milieux d'accueil, la différenciation de genre est moins visible au premier abord. Néanmoins, il est intéressant de souligner qu'une grosse majorité des professionnels est féminine et que les hommes qui souhaitent exercer le métier d'accueillant rencontrent d'importantes résistances et voient leur identité sexuelle et leur sexualité remises en question car, dans l'imaginaire collectif, le soin aux jeunes enfants est étroitement associé, confondu avec le rôle maternel (Rouyer et al., 2014). Ensuite, de nombreux travaux ont étudié les différences qui émergent dans le discours des adultes lorsqu'ils parlent des enfants ou dans leurs interactions. Pour donner quelques exemples, les professionnels parlent des filles en soulignant davantage leur attrait physique, leur calme et leur douceur alors que c'est l'aspect moteur qui ressort lorsqu'ils parlent des garçons. Au niveau des demandes, les filles sont plus souvent incitées à ranger les jouets, à aider les garçons ou à adopter une posture plus conciliante en cas de conflit. Leur agitation est moins tolérée, elles reçoivent globalement moins d'attention et sont plus souvent interrompues. Elles sont moins souvent encouragées et sont complimentées plutôt par rapport à leur apparence physique alors que les garçons voient plus souvent leurs réalisations et leurs actions motrices récompensées. L'expression des émotions est mieux tolérée chez les filles à l'exception de la colère qui est plus associée au masculin (Rouyer et al., 2014).

2.1.5 Les inégalités de genre à l'école

Les différences qui concernent les interactions et les encouragements se poursuivent et s'intensifient à l'école maternelle. De plus, sur le plan pédagogique, les garçons reçoivent plus d'informations et d'explications (Rouyer et al., 2014). Cela a pour conséquence l'apprentissage, l'intériorisation et l'utilisation des stéréotypes de genre chez les enfants. Non seulement ceux-ci s'y réfèrent mais apprennent également la hiérarchie et la position sociale valorisée attribuées au masculin (Morin-Messabel et Ferrière, 2013). D'ailleurs, dès l'âge de six ans, les filles s'estiment moins brillantes sur le plan intellectuel que les garçons. Ainsi, les filles ont tendance à développer un comportement plus fataliste et une plus grande dépendance à l'égard des adultes, pensant qu'elles ne peuvent se débrouiller seules pour affronter les difficultés alors que les garçons sont plus stimulés par les défis et opposent globalement plus de résistance face à l'adulte (Duru-Bellat, 2017). Cette « dépendance apprise » perdure et s'installe jusqu'à l'âge adulte, et est bien représentée dans certains médias comme la littérature jeunesse et surtout les

contes anciens, dont les archétypes souvent représentés sont la femme faible et sans défense qui a besoin de l'homme fort et courageux pour la sauver du danger.

Plus tard au cours de la scolarité, les garçons bénéficient de remarques plus qualitatives et strictement pédagogiques par rapport à leur travail alors que les filles reçoivent plutôt un *feed back* sur la présentation générale du travail, ce qui peut induire l'idée selon laquelle elles pourront toujours combler un manque de qualité sur le fond par l'apparence et la forme (Rouyer et al., 2014).

Lors d'une étude conséquente menée en 2004 sur l'observation des interactions en classe, Duru-Bellat constate que les enseignants consacrent, en moyenne, 56% du temps aux garçons contre 44% aux filles. Du côté des chercheurs anglo-saxons, les résultats de nombreuses recherches mettent au jour un ratio de deux tiers des interactions avec les garçons pour un tiers vis-à-vis des filles (Mosconi, 2001). De plus, les interactions avec les garçons sont jugées plus qualitatives sur le plan pédagogique : l'enseignant les interroge plus souvent, pose plus de questions ouvertes et attend plus longtemps leurs réponses (Duru-Bellat, 2016). Les consignes complexes sont plus souvent réservées à certains garçons alors que les filles se voient attribuer des consignes plus simples (Mosconi, 2001). Les garçons reçoivent également plus de critiques et leur comportement est davantage surveillé. Leurs productions sont jugées plus sévèrement comme si les enseignants croyaient plus en leur capacité (Duru-Bellat, 2016). Le phénomène est par ailleurs également rapporté par Meunier (2015). Il relate que plusieurs études ont démontré que, pour une même série de copies en sciences corrigée par un échantillon d'enseignants, les bonnes copies sont mieux notées lorsqu'un prénom de garçon figure en tête. Les mauvaises copies sont jugées plus sévèrement également lorsqu'un prénom masculin désigne l'auteur du travail. Mosconi (2001) va plus loin encore lorsqu'elle affirme que, dans les représentations des enseignants, les filles réussissent par leur travail, elles font de leur mieux, alors que les garçons sous-emploient leurs qualités intellectuelles, amoindrissant leurs performances.

Pour illustrer le poids de l'enseignant en termes de transmission, nous citerons les recherches de Altet, Bressoux, Bru et Lambert-Leconte (1996), et Canzittu (2011) (cités dans Canzittu et Wiels, 2019) qui démontrent que 60 à 80% des interactions sont à l'initiative de l'enseignant. Son discours est donc prépondérant et représente ce que les auteurs appellent « la seule voix d'autorité en classe » (Canzittu et Wiels, 2019, p. 19).

Les mathématiques sont une matière particulièrement représentative en termes de différences de perception des capacités en fonction du genre (Duru-Bellat, 2016). Les enseignants justifient implicitement surtout les résultats moyens et faibles dans cette matière par le genre féminin (Tiedemann, 2002) et ont moins d'attentes vis-à-vis des filles (Mizala, Martinez et Martinez, 2015). Le phénomène apparaît dès l'école primaire et s'intensifie durant le cycle secondaire. Ainsi, les filles jouissant d'un bon niveau en mathématiques estiment leurs capacités plus faibles que celles des garçons ayant le même niveau. Ce constat illustre parfaitement le phénomène de « menace du stéréotype ». Lorsque l'individu est conscient d'appartenir à une catégorie sociale stéréotypée négativement, une pression est ressentie par la peur de confirmer le stéréotype négatif et les capacités cognitives s'en trouvent altérées (Duru-Bellat, 2016). Par ailleurs, lors de l'observation d'une leçon de mathématiques dans une classe de CM1 (4^e primaire), Mosconi (2001) constate que les filles sont interpellées pour rappeler les connaissances antérieures alors que ce sont les garçons qui sont interrogés pour construire le nouveau savoir.

Une autre matière scolaire qui suscite régulièrement l'intérêt des chercheurs en études de genre est l'éducation physique et sportive. Dans les textes relatifs aux missions de l'enseignement en France comme en Belgique francophone, le cours d'éducation physique et sportive est censé se baser sur des référentiels qui ne tiennent pas compte du genre. Pourtant, en pratique, les activités proposées dépendent largement de l'enseignant. Les sports d'affrontement, qui valorisent la force physique et l'aspect compétitif sont plus souvent valorisés, donnant l'avantage aux garçons. Beaucoup d'enseignants semblent réfractaires à l'idée d'intégrer des activités plus artistiques, comme la gymnastique rythmique et sportive, la danse ou encore la natation synchronisée, ou des activités dites « d'entretien », comme le stretching (Combaz et Hoibian, 2008). Lorsque les filles et les garçons sont séparés, comme c'est le cas dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone, le risque constaté est de ne proposer uniquement que des activités connotées en fonction du genre et priver l'accès à certaines disciplines sportives (Meunier, 2015).

Outre ces disciplines particulières, les filles sont généralement considérées comme de meilleures élèves et le sont effectivement. Elles redoublent moins que les garçons et les résultats scolaires sont en moyenne meilleurs. Elles sont plus stables, démontrent une meilleure maîtrise d'elles-mêmes, adoptent plus facilement les comportements attendus en classe. Elles apprennent plus facilement le « métier d'élève ». Selon Duru-Bellat (2017), cela est explicable

par la socialisation apprise dans le milieu familial et les compétences langagières que les filles sont encouragées à développer de manière précoce. Ces éléments représentent « des facteurs non-cognitifs de la réussite scolaire » (Fellouzis, 1993, p. 201) et permettent aux filles de mieux rentabiliser leurs interactions en classe. Toutefois, il est impératif de souligner ici l'importance majeure de l'origine sociale des élèves dans ce conformisme au « métier d'élève ». Bourdieu souligne l'extrême difficulté d'offrir de réelles chances de s'élever socialement grâce à l'école en raison des codes et des normes culturels, radicalement différents, voire opposés entre l'école et un milieu familial au sein d'une classe sociale « ouvrière » ou moins favorisée culturellement et économiquement parlant (Charlier, 2019). Ainsi, Fellouzis (1993) a étudié la corrélation entre les interactions en classe et la réussite scolaire en tenant compte du genre et de l'origine sociale des élèves. D'une part, il démontre que les comportements contraires au bon fonctionnement de la classe sont majoritairement le fait des garçons. D'autre part, la réussite scolaire et l'origine sociale sont étroitement liées. Il a ainsi établi une typologie de comportements favorisant ou non la réussite en décrivant quatre profils dont les filles de milieu « cadre », qui représentent le plus l'idéal de l'excellence scolaire. À l'opposé se trouvent les garçons de milieu « ouvrier » dont le comportement typique est plus dissipé, plus agité et plus ouvertement perturbateur. Il est intéressant de noter que l'auteur s'est également intéressé au genre de l'enseignant et a constaté une plus grande tendance au chahut lorsqu'il s'agit d'une enseignante.

Malgré tout, les filles ne « rentabilisent » pas cet avantage de résultats en termes d'orientation scolaire puis professionnelle. Les filles se dirigent moins vers les secteurs scientifiques, valorisés socialement et s'orientent plus souvent vers des secteurs jugés moins prestigieux et qui nécessitent moins d'années d'étude (Boléguin, Guillon et Picot, 2019 cités dans Canzittu et Wiels, 2019 ; Meunier, 2015 ; Dubet, 2010). L'école n'assure donc pas l'égalité des chances entre garçons et filles au niveau de l'insertion socio-professionnelle (Vouillot, 2002 cité dans Canzittu et Wiels, 2019).

Ainsi, ces traitements différenciés et les messages induits par les enseignants et le personnel éducatif participent très activement à la construction des représentations de soi en fonction des modèles sociaux de genre (Rouyer et al., 2014). Bien que l'école soit censée assurer l'égalité de genre, il n'en reste pas moins qu'elle est une micro-société dans la société (Duru-Bellat, 2017) et qu'à ce titre, elle véhicule malgré elle les normes et les valeurs liées au genre. C'est pourquoi Acker (2001, cité dans Rouyer et al., 2014) emploie le terme de « curriculum caché ». Nous pourrions dire que le « curriculum visible » reprend les apprentissages désirés et véhiculés

explicitement par l'institution scolaire, comme le programme des différentes matières, les valeurs de citoyenneté, les règles liées à la vie en communauté. Le « curriculum caché » en revanche représente tout ce qui est appris et transmis par l'école de manière implicite et parfois inconsciente, tout en ayant une importance et un ancrage égal à ce qui se voit. La transmission des stéréotypes et les orientations en termes de socialisation font, bien entendu, partie intégrante de ce « curriculum caché ». Or, un élément majeur participant à l'accentuation de cette socialisation genrée est la mixité scolaire.

2.1.6 La mixité de genre à l'école

En France comme en Belgique, des écoles mixtes voient le jour après la seconde guerre mondiale. La volonté des gouvernements est l'abolition de l'enseignement réservé aux élites et la mise en place d'une politique d'enseignement de masse. Pour des raisons budgétaires, face à l'accroissement considérable de la demande, les états sont contraints d'ouvrir des établissements scolaires mixtes. Néanmoins, de nombreuses mesures et règlements sont mis en place pour limiter au maximum les échanges entre filles et garçons. C'est dans les années 70, sous l'impulsion de « Mai 68 » que la mixité scolaire se colore d'une dimension plus idéologique allant dans le sens de l'égalité homme-femme. Par ailleurs, une directive européenne de 1976 impose la mixité dans les établissements scolaires des pays membres à partir de 1978. Cette mixité prendra encore quelques années à être établie partout, surtout dans le réseau catholique plus réfractaire à cette idée. Mais, en 1982, le Conseil des Ministres impose la mixité obligatoire dans tous les réseaux d'enseignement à partir de l'année 1983-1984 (La Ligue, 2019).

La mixité n'a donc jamais été pensée en termes pédagogiques et ses conséquences n'ont pas été anticipées et réfléchies. Elle a semblé aller de soi et, au regard de l'égalité homme-femme, il aurait semblé réactionnaire de la remettre en cause (Dubet, 2010 ; Mosconi, 2001). La mixité semble être le moyen le plus achevé d'abolir toute discrimination, d'offrir les mêmes chances d'accès à l'éducation pour les garçons comme pour les filles. Sans doute considère-t-on les élèves comme des « apprenants asexués », comme si le fait de réunir filles et garçons suffisait à effacer toute considération de genre (Duru-Bellat, 2010). C'est sans compter le milieu familial, dont j'ai exposé l'importance au niveau de la socialisation différenciée ainsi que les représentations genrées dont sont porteurs les enseignants et le personnel éducatif. L'école apparaît alors comme « un lieu de socialisation implicitement différenciateur selon le sexe »

(Courtinat-Camps et Prêteur, 2010, p. 100). Pour preuve que l'égalité des sexes n'a pas été atteinte par la mise en place de la mixité, rappelons les différences en termes de résultats et d'orientation professionnelle. Malgré des résultats en moyenne meilleurs, les filles se dirigent généralement vers des filières moins prestigieuses et moins rémunératrices que leurs homologues masculins. Une explication possible, défendue notamment par Mosconi (2001) et Duru-Bellat (2010) est que l'école perpétue une vision différenciée des filières censées être masculines ou féminines dans laquelle les élèves s'inscrivent dans une dynamique de construction identitaire sexuée. Au-delà des contacts pédagogiques, les interactions et les jeux diffèrent dès la maternelle puisqu'on observe que les enfants ont plus tendance à jouer avec des camarades du même sexe, les garçons occupent plus d'espace et investissent plus le physique dans des rapports déjà hiérarchisés (Duru-Bellat, 2010).

Dubet (2010) nuance cette hypothèse et estime un peu exagérée l'aliénation supposée généralisée des garçons et des filles, ainsi que des enseignants. De plus, casser le phénomène de reproduction des stéréotypes et donner la chance aux filles de s'épanouir en sport et en sciences, par exemple, supposerait un retour à la non-mixité qui ne préparerait pas les élèves au marché de l'emploi, forcément mixte et potentiellement discriminant. L'auteur prône donc une réduction des inégalités produites plutôt que l'abolition des différences à l'origine de ces inégalités.

Une seconde explication proposée aux orientations différenciées résiderait en des choix rationnels. Les filles s'engageraient davantage dans certaines filières car elles estiment que les opportunités d'emploi seront plus nombreuses, qu'il y aura plus de facilités à concilier vie professionnelle et vie familiale, et le coût d'intégration et la prise de risque moindres que dans des domaines où elles seraient minoritaires. Dès lors, ce n'est pas tant l'école qui conditionne les choix des élèves mais plutôt l'anticipation de l'avenir et des rôles familiaux représentant les plus grandes inégalités (Dubet, 2010).

Quoiqu'il en soit, si nous nous détachons quelques instants des enjeux d'orientation, nous pouvons tout de même souligner plusieurs éléments importants relatifs à la socialisation et la construction identitaire de genre en milieu scolaire mixte. Etant donné leur meilleure adaptation au rôle d'élève et aux attentes de l'institution scolaire, les filles bénéficient généralement, sur le plan comportemental, de préjugés favorables de la part de leurs enseignants. Néanmoins, cela a pour conséquence une invisibilisation progressive et une baisse des interactions avec l'enseignant (Courtinat-Camps et Prêteur, 2010). À l'adolescence, le regard et le jugement des

pairs prévaut sur celui des adultes ; l'enjeu crucial est alors d'être accepté. Spécialement à cet âge, les stéréotypes prennent une importance majeure dans la construction de l'identité. Ne pas se conformer aux normes dictées et contrôlées par les camarades de même sexe fait prendre le risque d'être isolé et marginalisé (Duru-Bellat, 2017). Or, spécialement dans un contexte mixte, filles et garçons sont soumis à une double contrainte. Pour les filles, les normes sont surtout relatives à l'apparence physique et aux comportements à adopter vis-à-vis des garçons : il faut leur porter attention, prendre soin d'eux, correspondre à certains critères de séduction et ne pas avoir l'air meilleures qu'eux, à l'image de ce qui est attendu du rôle des femmes à l'âge adulte (Duru-Bellat, 2010). Ceci entre en contradiction avec le statut de bonne élève. Toutefois, Bouchard et Saint-Amant (1996, cités dans Courtinat-Camps et Prêteur, 2010) modèrent ce constat en montrant que les filles se conforment moins aux stéréotypes que les garçons dans leur construction identitaire et résistent plus aux rôles restrictifs qui sont censés leur être assignés. Cela les éloignerait moins de leur métier d'élève, contrairement aux garçons qui tendent davantage à s'en éloigner. En effet, la double contrainte est bien plus forte pour les garçons. Selon les milieux sociaux, il est attendu des garçons un degré plus ou moins prononcé de virilité. Dès lors, il convient d'afficher une certaine décontraction, des qualités physiques et une audace à défier l'autorité. L'image du bon élève entre donc en contradiction avec ces normes, à moins de démontrer des capacités dans certaines matières jugées masculines, comme les sciences ou le sport. La réussite scolaire peut donc s'apparenter à une certaine féminité, qu'il convient de rejeter, surtout parmi les milieux sociaux dont les codes sont les plus éloignés de ceux de l'école. Les groupes de garçons exercent donc une pression pour maintenir leur image virile et adoptent parfois des comportements sexistes vis-à-vis des filles ou des garçons jugés plus « féminins ». Ces violences du quotidien sont souvent banalisées par les adultes, considérées comme normales, faisant « partie du jeu » (Duru-Bellat, 2017).

On a donc pensé que la mixité ne poserait pas problème, qu'elle s'imposait dans un monde lui-même mixte, que les filles avaient tout à gagner à travers l'accès à une éducation égale à celle des garçons, que les jeunes se « co-éduqueraient » entre eux (Duru-Bellat, 2010). Néanmoins, plusieurs travaux en psychologie sociale démontrent que les stéréotypes de sexe et les différences d'attitude sont renforcés en contexte mixte. Les représentations liées à l'identité de genre sont intériorisées plus profondément que dans les groupes non-mixtes. L'auto-attribution de compétences en mathématiques, par exemple, est plus faible chez les filles de groupes mixtes que lorsqu'elles sont séparées des garçons. Cela rejoint le concept de « menace du stéréotype » évoqué plus avant. Une plus faible estime de soi est mesurée chez les filles de classes mixtes

alors que cette différence n'est pas constatée chez les garçons (Duru-Bellat, 2010). Lorsqu'une dimension compétitive entre en jeu ou lorsqu'il est annoncé que les résultats d'une épreuve seront rendus publics, les performances des filles diminuent (Gneezy et Rustichini, 2002). Par contre, les comportements et attitudes connotés par le genre se trouvent accentués en contexte mixte, que ce soit pour un genre ou l'autre (Duru-Bellat, 2010), ce qui signifie que « la mixité renforcerait donc l'expression d'un soi dépendant de l'appartenance au groupe de sexe » (Duru-Bellat, 2010, p. 204).

Toutefois, la mixité, même si elle n'a pas été suffisamment réfléchie, a permis une avancée en éliminant la ségrégation des sexes ayant cours auparavant (Mosconi, 2010). En outre, il serait peu pertinent d'isoler les inégalités de sexes des autres formes d'inégalités, parfois plus prononcées. Ces différences varient en intensité et en forme selon les endroits et les contextes, se cumulent et interagissent entre elles, générant des situations à examiner sous différents angles et à travers diverses « lunettes » sociologiques (Dubet, 2010).

2.1.7 Les points essentiels

- Le genre est une construction sociale et renvoie aux caractéristiques et aux rôles prétendument masculins et féminins ;
- Cette construction sociale est entretenue par les stéréotypes de genre et permet de justifier les inégalités entre hommes et femmes ;
- Ces stéréotypes participent à une certaine déterminabilité sociale et à une essentialisation qui permet d'expliquer les comportements d'un individu par ce qu'il est ;
- Les stéréotypes de genre jouent un rôle dans la construction identitaire des individus ; étant donné une hiérarchie en faveur du masculin, il est plus intéressant pour les filles de sortir du schéma féminin ;
- L'identité de genre s'apprend par la socialisation, essentiellement dans la famille et à l'école ; étant donné que les filles sont plus stimulées au niveau du langage, elles s'adaptent mieux au « métier d'élève » ;
- La transmission des stéréotypes de genre et la socialisation des enfants selon le genre fait partie du « curriculum caché » de l'école ;
- La mixité renforce l'expression du genre et génère parfois une double contrainte, surtout chez les garçons.

2.2 Deuxième partie : les sanctions

Cette deuxième partie du cadre théorique touche au cœur de ma recherche. La sanction fait partie du quotidien scolaire. Elle répond généralement aux franchissements de certaines limites qui peuvent parfois sembler floues ou à des règles explicites mais « dissimulées » généralement dans le règlement d'ordre intérieur de l'établissement.

J'entamerai cette seconde partie par les enjeux généraux liés aux sanctions. Je me demanderai ensuite pourquoi sanctionner et que sanctionner. Je poursuivrai par exposer ce qu'est une sanction éducative, quels sont ses principes et ses fins. Je m'attarderai quelques instants sur la théorie de Crutzen et Debatty (2010) développant une vision des interactions à travers l'éthologie. Enfin, j'explicitai en quoi le genre des élèves influencent l'application des sanctions.

2.2.1 Les enjeux de la sanction

La sanction en éducation est encore un sujet tabou (Galand, 2009). Pourtant, bon nombre d'éducateurs s'accordent sur le fait qu'elle est inévitable et fait partie intégrante du processus éducatif. Un élément de réponse apporté par Prairat (2015) est que la mise en pratique de la sanction donne à l'éducateur un sentiment d'échec, que la sanction est le dernier recours à la résolution d'une situation problématique. Bonnefond (2009) ajoute à ce constat un sentiment d'impuissance éprouvé par l'enseignant qui ne constaterait pas d'améliorations malgré ses efforts répétés. Les recherches empiriques sur la sanction sont peu fréquentes (Galand, 2009 ; Grimault-Leprince et Merle, 2008). Cela serait dû au fait qu'étudier la pratique de la sanction revient à interroger les dynamiques de pouvoir au sein des établissements d'éducation et les pratiques enseignantes, non pas celles qui sont relatives à l'apprentissage et qui sont donc valorisées, mais celles qui concernent la gestion et le maintien de l'ordre en classe (Grimault-Leprince et Merle, 2008). Pourtant, le processus éducatif ne peut se dérouler sans sanction. L'enjeu n'est donc pas de savoir s'il faut sanctionner mais plutôt comment s'y prendre pour responsabiliser l'individu et pratiquer une sanction qui soit éducative (Prairat, 2015).

2.2.2 Pourquoi sanctionne-t-on ?

Le fait de devoir penser la sanction, de mener une réflexion sur le sens à lui apporter, et de la manière de la rendre éducative vient d'un changement de paradigme, « une inversion du donné anthropologique » (Prairat, 2015, p.22). C'est l'avènement de la modernité à la fin du 18^e siècle et sa montée en puissance qui permet de percevoir l'enfant non plus comme un être habité par le péché originel et associé à un petit animal sauvage à dresser, mais comme un être empli d'une humanité à venir, qu'il faut révéler. Nous évoluons alors d'un mode de sanction punitif et violent, notamment à travers les châtiments corporels vers l'idée d'une sanction qui responsabilise et permet à l'enfant d'acquérir son humanité (Prairat, 2015). Jusqu'à la fin du 19^e siècle, la sanction sert à moraliser et à contraindre l'enfant, à faire régner un climat de classe propice aux apprentissages. La sanction est donc une arme destinée à « réprimer les défis à l'autorité et les écarts à la règle prescrite » (Prairat, 2015, p.48). Par la suite, la sanction permettra plutôt de faire comprendre à l'élève que la transgression est davantage une « rupture de contrat » et « une violation du lien de solidarité qui relie les membres du groupe » (Prairat, 2015, p.49). Ainsi, il n'est plus seulement question de faire cesser un comportement indésirable pour l'enseignant et rétablir un climat de classe calme dans une visée à court terme mais plutôt de poser un cadre, des repères et des limites à long terme. La sanction permet également la réflexion, la construction personnelle, la réparation (Bonnefond, 2009) et le moyen de « faire supporter au coupable les conséquences sociales de ses actes » (Prairat, 2015, p.49). La sanction peut alors être définie par « l'acte par lequel on signifie qu'on a vu, qu'on approuve ou désapprouve un comportement, la mesure prise suite à une transgression. Elle peut avoir une dimension punitive ou réparatrice. » (Bonnefond, 2009, p. 18). Car en effet, la punition n'est qu'une forme possible de la sanction et est toujours négative. Elle est de plus en plus discréditée car, même si elle permet parfois de faire cesser le comportement indésirable durant un moment, elle n'aurait guère d'efficacité durable, bien au contraire. Elle ne permet pas une meilleure autodiscipline de l'enfant et le pousserait même plutôt à développer des aptitudes de dissimulation afin de parvenir à ses fins sans subir la punition. Un sentiment d'injustice peut alors être induit par le fait que certains élèves seront punis parce qu'ils auront été « pris la main dans le sac » alors que d'autres, plus habiles ou plus chanceux ne subiront pas les conséquences de leurs actes. L'emploi récurrent de la punition génère une gestion de classe autoritariste et dominée par la peur (Bar, 2011 ; Crutzen et Debatty, 2010). Même lorsque l'usage de la punition est occasionnel, les effets peuvent être délétères. Il se produit généralement lorsque

l'enseignant atteint ses limites et agit sous le coup de l'émotion. La punition peut alors sembler disproportionnée par rapport à l'acte et discrédite l'autorité de l'enseignant. L'usage de la punition peut être interprété comme une faiblesse de la part de l'enseignant (Bar, 2011) et donner lieu à une surenchère assimilable à une prise de pouvoir de la part des élèves (Crutzen et Debatty, 2010).

La définition de Bonnefond (2009) laisse entendre également l'usage de la sanction dans son acception positive. En effet, une bonne action, le respect des règles ou un bon résultat peuvent être « sanctionnés » de manière positive, par une récompense, une reconnaissance.

La sanction se doit donc d'être réfléchie, considérée et réhabilitée dans le processus éducatif afin de lui donner du sens et de la cohérence. Elle doit pouvoir préserver le lien relationnel entre l'éducateur et son élève, et permettre de réparer le lien social entre le coupable et la victime (Prairat, 2015). Pour que la sanction ait du sens, elle doit répondre à une transgression de règles préétablies (Galand, 2009).

2.2.3 Les règles

Etablir en amont les règles du groupe, de la classe, de l'école est donc une prémisse indispensable au processus éducatif. La première qualité d'une règle est d'avoir du sens, c'est-à-dire savoir pourquoi elle existe et dans quel but. De cette manière, le lien est possible entre le problème et la solution, et le moyen de parvenir à cette solution. Il faut aussi que la règle soit transparente, explicite et compréhensible. En outre, les règles ne doivent pas être trop nombreuses. Elles doivent être concises et claires, accessibles et visibles, présentées par exemple sous la forme de dessins, chartes ou schémas (Mouraux, 2009). Une règle a davantage de chance d'être respectée si l'enfant en saisit l'enjeu pour lui et pour le groupe. Elle doit également être juste, c'est-à-dire qu'elle doit pouvoir s'appliquer de la même manière à tous les individus sans quoi elle devient arbitraire et perd son statut de « loi » (Floor et Bar, 2011).

Une règle doit être répétée et rappelée dès qu'il y a transgression. L'éducateur ne peut pas la laisser passer car cela enverrait le message d'un déficit de pouvoir chez l'adulte. Ce type de message inconscient génère, chez les enfants, la panique puis la violence (Mouraux, 2009). Nous détaillerons ce point ultérieurement et plus précisément à travers l'approche inspirée de l'éthologie proposée par Crutzen et Debatty (2010). Il est également important de situer la sanction proche de la transgression au niveau temporel, sinon la sanction perd de son sens.

La référence à la règle transgressée est essentielle puisque c'est son existence même qui engendre une possible transgression. La sanction est destinée à rappeler la règle et à l'intégrer. L'idéal est de trouver un certain équilibre entre la règle et le besoin de l'élève, entre la place accordée à cette règle et l'écoute des motifs de la transgression ainsi que les possibilités de réparation (Bonnetfond, 2009). Lorsqu'une règle est transgressée, il est donc nécessaire d'en comprendre le sens. La transgression signifie que l'enfant n'est pas bien dans le groupe, « qu'il est en opposition, soit à une règle précise, soit aux valeurs du groupe, soit encore au groupe même, à la collectivité, soit enfin à l'autorité et/ou à la manière dont elle s'applique » (Mouraux, 2009). Dans cette optique, l'enseignant doit tenter d'établir une relation avec l'enfant transgresseur, de dialoguer avec lui de manière franche et ouverte, de lui permettre d'exprimer ses besoins et que l'enseignant exprime les siens, et de chercher une solution réalisable (Mouraux, 2009). Il est donc important de comprendre comment les règles peuvent être transgressées et les fins visées par la sanction.

2.2.4 Que sanctionne-t-on et dans quels buts ?

Bonnetfond (2009) définit trois catégories de transgressions rencontrées habituellement en milieu scolaire : les transgressions liées aux habitudes et aux coutumes (l'impolitesse, le mauvais usage des lieux comme les toilettes, les poubelles, les comportements ou les propos impertinents) ; les transgressions liées aux règles de vie et de travail relatives à la classe ou l'école (les bavardages, les tricheries) ; les transgressions liées aux lois fondamentales de la vie en société (la violence, les vols et dégradation de matériel, les propos discriminants). Les motifs de transgression sont principalement les suivants (Bonnetfond, 2009) :

- Expérimenter, vérifier les limites ;
- Attirer l'attention d'autrui ;
- S'opposer pour s'affirmer ;
- Exprimer des besoins qui ne sont pas entendus ;
- Émettre des objections, remettre en question un fonctionnement.

Comme nous l'avons mentionné, l'enseignant ou l'éducateur en général doit réagir dans un délai assez bref à la transgression pour conserver son autorité légitime et maintenir une certaine sécurité symbolique au sein du groupe. Néanmoins, plusieurs fins peuvent animer l'application d'une sanction. L'éducateur peut vouloir « faire payer » la faute, dans un but de dissuasion,

parfois sous le coup d'une émotion forte, d'une colère accumulée ou pour se venger. Le plus souvent, l'éducateur veut rétablir l'ordre, c'est-à-dire qu'il cherche une résolution rapide au problème et au rétablissement de l'ordre. La priorité est donnée à la règle, plutôt qu'aux besoins des personnes. L'éducateur peut aussi vouloir expliquer, faire comprendre et apprendre. Il cherche à aider l'élève à prendre conscience des conséquences de ses actes. Contrairement aux deux types de sanctions mentionnées avant, la personne est considérée dans sa globalité en tenant compte de ses besoins et de ses émotions. Un temps est pris pour le dialogue et la recherche de solutions par les auteurs de la transgression. Ce type de sanction, relativement rare dans les faits, permet de travailler sur le sens de la règle et vise un effet à plus long terme. Enfin, la sanction peut viser à faire réparer, ce qui permet de poser un acte positif et vise la réintégration symbolique du coupable dans le groupe. En outre, elle permet une action envers la victime. Il s'agit de la forme de sanction la plus éducative (Bonnefond, 2009). Il est donc judicieux de définir la nature d'une sanction éducative, ce qui la rend éducative, quelles en sont ses finalités, ses principes et ses moyens d'application.

2.2.5 La sanction éducative

Pour avoir du sens, la sanction doit donc s'inscrire dans un processus éducatif. À ce titre, elle ne doit pas viser uniquement la répression. Comme je l'ai mentionné précédemment, la punition est une réaction à un acte qui est perçu comme transgressif mais qui n'est pas réfléchi pour être mise en relation avec la transgression. L'individu sanctionné ne comprend donc pas forcément en quoi l'acte transgressif posé est problématique et n'en tire aucun apprentissage. De plus, la punition s'attaque plutôt à l'individu lui-même plutôt qu'à son comportement, ce qui présente un risque de récurrence et de surenchère puisque l'estime de soi est mise en péril. La punition est administrée dans le but de faire cesser rapidement un comportement inadéquat, montrer l'exemple et mettre en évidence la culpabilité du transgresseur (Floor et Bar, 2011).

Or, l'acte de sanctionner permet de reconnaître l'individu dans sa valeur car c'est mettre en évidence le fait que celui-ci a le pouvoir de choisir, le pouvoir de transgresser mais également le pouvoir de réparer et de se comporter différemment. La sanction participe donc à la construction d'une relation positive avec l'adulte qui reconnaît le pouvoir et la responsabilité de l'enfant. « La sanction est une valorisation, à condition qu'elle soit appropriée » (Jeammet et Mingasson, 2005, p.10). Punir en humiliant blesse l'enfant et lui renvoie le message d'une incapacité à tirer profit de la sanction (Jeammet et Mingasson, 2005). En effet, un enfant humilié

et/ou apeuré risque de perdre rapidement foi en l'adulte et en ses règles (Floor et Bar, 2011) et se voit renforcé dans sa volonté de transgression. Le but de la sanction n'est donc pas la soumission mais l'intériorisation des règles et la compréhension de leur sens (Jeammet et Mingasson, 2005). Dans cette perspective, la sanction doit représenter une suite logique à l'acte transgressif. Elle doit en démontrer ses conséquences dans un objectif d'apprentissage (Floor et Bar, 2005). La sanction est ainsi posée dans une logique éducative et rétributive qui donne droit à l'erreur, pour en tirer des apprentissages, plutôt que dans une logique punitive et répressive (Galand, 2009).

2.2.5.1 Les fins de la sanction éducative

Prairat (2009) décrit trois fins que devrait viser la sanction éducative : une fin politique, une fin éthique et une fin sociale. La fin politique vise à rappeler l'existence des règles, des ordres et des principes qui structurent la vie du groupe. Nous pouvons donc à nouveau insister sur l'importance de règles explicitées afin que la sanction ne soit pas employée et perçue comme un moyen, pour l'éducateur, d'asseoir son autorité et son pouvoir. L'objectif est ailleurs, la sanction rappelle que la transgression aux lois du groupe menace l'identité et la cohésion de ce dernier. Mais, pour que la sanction ait du sens, il est nécessaire de la penser en amont et construire un cadre composé de règles sensées, lisibles et au service fondamental du bon fonctionnement du groupe. Cette référence à une entité externe au garant de l'ordre est nécessaire pour éviter que la sanction ne tourne au règlement de compte personnel, à une vengeance de la part de l'éducateur qui aurait vécu la transgression comme une atteinte délibérée et personnelle à son encontre (Defrance, 2014). Cet idéal dépasse d'ailleurs le groupe classe et doit pouvoir s'étendre à une pensée et une action commune au sein d'un même établissement. C'est pourquoi les règles et les sanctions doivent être réfléchies de manière commune, appliquées de manière cohérentes et évaluées régulièrement pour en comprendre leurs effets bénéfiques ou pervers (Galand, 2009). Lors de son enquête de terrain menée auprès de différents types d'acteurs du monde de l'éducation, Bonnefond (2009) relevait un manque de soutien, de cohérence et de cohésion : certains enseignants se sentent seuls et constatent un manque de cohérence dans l'application des sanctions par rapport à leurs collègues. Or, le travail en équipe permet de prendre du recul, évaluer le système des règles et des sanctions, obtenir un conseil ou du soutien. Il permet une anticipation et une cohérence face aux situations diverses de transgression des règles.

La fin éthique fait référence à la construction de l'individu à travers la transgression et la mise à mal du cadre de lois. Les enfants et les adolescents ont ainsi besoin d'éprouver la fiabilité de leur environnement pour s'assurer de leur propre « sécurité ». C'est pourquoi il serait si important de ne jamais passer une transgression sous silence car cela reviendrait à signifier que le message porté par l'acte de transgression n'a pas été entendu. En répondant à la transgression par une sanction appropriée, l'éducateur signifie la responsabilité et les conséquences de l'acte au transgresseur (Prairat, 2009). Le lien entre la sanction et la transgression doit donc être clairement énoncé et explicite, avec un rappel de la règle. Il faut prendre garde à ce que l'élève comprenne bien que c'est ce qu'il a fait qui est sanctionné, non ce qu'il est (Mouraux, 2009).

La fin sociale est relative au coup d'arrêt que marque la sanction. Sans cette interruption, l'enfant pourra vouloir persévérer et risquer de (se) causer davantage de tort. La sanction a alors pour fonction de le réintégrer dans le groupe, de réparer le lien social mis à mal par la transgression (Prairat, 2009). Elle représente une possibilité d'échange et de dialogue, de prise de recul par rapport à son acte. Elle devient source d'apprentissage dans la mesure où elle est explicite et permet la réparation physique et symbolique (Defrance, 2014).

2.2.5.2 Les principes de la sanction éducative

Pour que la sanction vise les fins précitées, Prairat (2009) décrit également les quatre grands principes constitutifs d'une sanction éducative : principes de signification, d'objectivation, de privation et de socialisation.

Le principe de signification fait référence au fait que la sanction doit toujours s'adresser à un individu, jamais à un collectif. Punir un groupe est très souvent perçu comme une injustice ou un aveu de faiblesse, l'enseignant n'étant pas parvenu à identifier le coupable ou voulant asseoir son pouvoir à travers la vengeance. Ce principe est cohérent avec ce que nous avons déjà décrit en termes de responsabilisation et de liberté individuelle. L'enjeu est bien de faire comprendre la nature de la transgression et le lien avec sa conséquence, y compris la sanction. Le dialogue est absolument nécessaire et l'éducateur devra renoncer à la tentation de faire de la sanction un exemple, de la mettre en scène de façon spectaculaire aux yeux du reste du groupe. De plus, l'éducateur doit absolument se concentrer sur la situation et non critiquer et juger la personne elle-même.

Dans un principe d'objectivation, l'éducateur se contente des éléments concrets à disposition, dans une situation particulière. Ceci permet d'éviter de poser des hypothèses erronées et des généralisations à propos de l'enfant qui ne mèneraient qu'à enfermer ce dernier dans un modèle essentialisant, le poussant à réitérer la transgression (Prairat, 2009). L'enfant doit donc pouvoir comprendre que c'est bien ce qu'il a fait qui est sanctionné et non sa personne elle-même (Mouraux, 2009).

Le principe de privation s'applique aux niveaux matériel et social. Il peut s'agir de mise à l'écart temporaire, de priver l'individu d'une activité ou d'un usage. De manière générale, le transgresseur est privé momentanément des avantages sociaux liés au groupe dans le but de restreindre la liberté d'action liée aux droits et aux opportunités (Prairat, 2009).

Le principe de socialisation fait référence au fait, pour le coupable, de poser un geste envers la victime ou le groupe. Cette action sous-tend la volonté d'apaisement et de retour du lien de solidarité. De cette manière, le coupable reconnaît la souffrance causée. Une réparation matérielle et/ou symbolique est proposée, ce qui permet de reconnaître et d'assumer la responsabilité de ses actes. Dans cette dynamique de réparation, la sanction éducative tend à reconstruire le lien social abîmé par la transgression (Prairat, 2009). Contrairement à la punition qui aggrave la situation entre le coupable et la victime, la réparation permet à l'enfant de faire amende honorable, de poser un acte positif et de prendre du recul par rapport à son comportement. C'est pourquoi l'éducateur doit veiller à ce que la réparation soit en lien direct avec la faute commise (Floor et Bar, 2011 ; Mouraux, 2009).

En résumé, sanctionner de manière éducative, c'est comprendre la raison d'une transgression (provocation, appel au secours, manifestation d'un mal-être). C'est porter attention au coupable pour qu'il comprenne quelles règles n'ont pas été respectées et quelles sont les conséquences de ses actes. C'est s'assurer que la victime se sente reconnue. C'est porter le message au groupe que la justice doit être rétablie et jauger si le groupe est prêt à réintégrer le transgresseur, si la sanction lui paraît juste. La sanction nécessite un réel travail de dialogue (Prairat, 2009). Malheureusement, dans les faits, la sanction est rarement éducative car le personnel éducatif est soumis aux contraintes organisationnelles et doit fournir des réponses pratiques et efficaces à court terme, dans un souci de maintien de l'ordre (Garcia, 2013).

Prairat a une vision philosophique de la sanction, relativement éloignée du terrain concret de l'école. De plus, il insiste sur le fait de sanctionner ce qui se voit, les manifestations d'un mal-être ou d'une volonté d'opposition. Mais qu'en est-il de ce qui ne se voit pas ? Pour compléter

la réflexion, nous proposons une théorie issue de l'éthologie, analysant les dynamiques du conflit.

2.2.6 Le conflit rituel et les comportements de survie

Dans leur ouvrage « Entre-prendre la violence à l'école – Apprendre à réfléchir en communication de crise », Crutzen et Debatty (2010) démontrent l'inadéquation de la culture scolaire par rapport à la gestion de la violence et, dans une certaine mesure, de l'usage de la sanction. Bien entendu, la sanction ne s'applique pas uniquement dans des situations de violence ou de crise aiguë mais l'étude approfondie des comportements en situation de crise mérite que nous nous y attardions car elle met en perspective et complète les notions théoriques développées plus tôt.

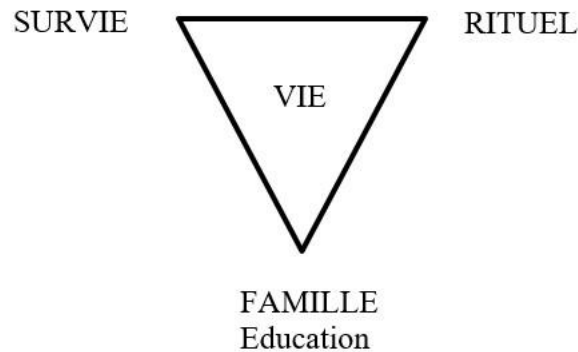
D'abord, pour bien comprendre le point de vue des auteurs, il nous faut réaliser un léger détour par le champ des neurosciences et exposer très brièvement le rôle et le fonctionnement de nos « trois cerveaux ».

- Le néo-cortex est le cerveau le plus récent dans l'histoire de l'évolution. Il est partagé par les grands primates. Il gère la pensée rationnelle, il fait office de « tour de contrôle » de l'organisme. C'est le néo-cortex qui permet d'apprendre les matières scolaires.
- Le cerveau limbique est partagé par les mammifères, il fait office de lien entre le néo-cortex et le cerveau reptilien. Il gère le système émotionnel.
- Le cerveau reptilien est le plus archaïque, il gère nos cinq sens, nos fonctions vitales élémentaires et les fonctions d'alerte en cas de menace de la survie.

La métaphore des auteurs est de comparer le néo-cortex au cavalier qui mène son cheval, représenté par les cerveaux limbique et reptilien. Or, le néo-cortex ne peut fonctionner, c'est-à-dire apprendre, notamment les règles énoncées pour le groupe, que si les deux autres cerveaux se sentent en sécurité. Pourtant, l'école ne prend pas en compte cette donnée essentielle. Les modes d'emploi scolaires ne s'adressent qu'au néo-cortex et nous allons voir en quoi cela est problématique au niveau de l'application de la sanction.

Avant cela, nous devons encore décrire ce que Crutzen et Debatty (2010) nomme le « triangle de la vie » représenté comme suit :

Figure 1 : le triangle de la vie (Crutzen et Debatty, 2010)



D'un point de vue pragmatique, si l'on se réfère au monde animal, la sphère de la survie représente le prédateur en quête de nourriture. L'objectif est donc la mise à mort de la proie, sans aucune règle établie. Au niveau scolaire, les auteurs citent le racket ou le harcèlement. Le but, pour les agresseurs, est d'agir sans être vus, en attaquant aux points vitaux pour atteindre la mise à mort symbolique de la victime.

La sphère du rituel représente les luttes de dominance entre les plus forts au sein d'un groupe. Les conflits se déroulent en face à face, dans les règles, sans porter atteinte aux points vitaux. L'objectif est d'établir un ordre hiérarchique au sein duquel chaque individu puisse avoir confiance aux autres pour la survie du groupe et pour une chasse commune. Ces conflits rituels sont donc « une forme de communication nécessaire au fonctionnement des groupes » (Crutzen et Debatty, 2010, p. 161) et ne doivent pas être assimilés à de la violence.

Dans la sphère de la famille et par extension, de l'école, il s'agit, pour les jeunes, d'apprendre le mode d'emploi de la survie et du rituel : tant que ces modes d'emploi ne sont pas clairs et assimilés, les individus testent les limites des deux parties. C'est pourquoi la sphère de la famille est une zone dangereuse car les interactions peuvent très rapidement passer du rituel à la survie. L'enseignant doit toujours veiller à rester lui-même dans le cadre du rituel, y compris lors de l'application de sanctions ce, afin de garantir la sécurité du groupe et de donner l'exemple.

Au regard de cette théorie, il est possible de constater que les enseignants sont incapables d'assurer la sécurité du « territoire scolaire », en particulier les espaces en-dehors de la classe car il est difficile de débusquer les conflits de survie, nettement moins visibles que les conflits

rituels. Par exemple, si un enfant est « agressé » verbalement par un autre, sans que cela soit visible, il va peut-être réagir en fonction du mode d'emploi scolaire, c'est-à-dire « le dire au prof ». Mais les enseignants ne pouvant pas gérer tous ces conflits mineurs ou ne prenant peut-être pas toujours la mesure de ce qui se joue, ne pourront pas intervenir efficacement. Les agressions se poursuivent donc jusqu'au moment où la victime réagit en marquant ses limites et en bousculant l'agresseur. Celui-ci n'aura alors qu'à se plaindre et qui sera certainement sanctionné ? Celui qui aura réagi de manière visible en ne respectant pas les règles émises par l'établissement scolaire. Dans un cas comme celui-là, la sanction est inefficace et injuste, et peut nettement aggraver la situation puisque la victime est privée de ses moyens de défense. Notons également que l'école est peu armée pour décoder les comportements non-verbaux. Ce sont souvent les conflits ouverts non-verbaux visibles qui sont le plus sanctionnés, avec un risque que la sanction ne fasse basculer vers la sphère de la survie. Le conflit rituel est banni du territoire scolaire. Cette démonstration mérite d'être confrontée aux propos de Bonnefond (2009) et Prairat (2009) qui concentrent davantage l'attention sur les transgressions visibles et objectives. Crutzen et Debatty (2010) préconisent plutôt de débusquer et sanctionner ce qui ne se voit pas, et ritualiser ce qui se voit. Nous verrons également plus tard que la distinction entre les luttes verbales et non-verbales prend toute son importance dans la différenciation de la sanction en fonction du genre.

En bref, selon Crutzen et Debatty (2010), rendre la sanction éducative, c'est aussi intégrer les comportements déviants naturels en veillant à les maintenir à tout prix dans la sphère du rituel.

2.2.7 La sanction mise en relation avec les différences de genre

Les études mettant en relation la variable « genre » avec l'attribution et le traitement des sanctions sont relativement récentes et convergent toutes vers le même constat : les garçons sont sanctionnés de façon largement majoritaire par rapport aux filles (Ayrat, 2019 ; Chapon, 2014 ; Garcia, 2013 ; Depoilly, 2013 ; Lunneblad et Johansson, 2021). Les résultats divergents de ces études concernent l'importance que prend la variable « genre » par rapport à d'autres données telles que les résultats scolaires, l'origine sociale et/ou ethnique, ou l'âge des élèves. Dans sa thèse soutenue en 2011, Ayrat révèle que, dans cinq collèges « aux caractéristiques socioculturelles très différentes, de 75 % à 84 % des élèves sanctionnés (tous motifs confondus) sont des garçons. Ils représentent également de 84 % à 97 % des élèves sanctionnés pour « violence sur autrui » (Ayrat, 2011 citée dans Raibaud, 2012, p. 1). Ces chiffres sont considérés

comme naturels par les équipes éducatives ou sont justifiables au regard des milieux socioculturels desquels sont originaires les élèves (Ayrat, 2019). Cette lecture des faits fait appel à la notion d'essentialisme exposée dans la partie concernant les stéréotypes sexués : les garçons seraient naturellement plus perturbateurs, plus violents et moins concentrés sur leurs devoirs d'élèves. Dans les classes, les enseignants sont plus soucieux et attentifs aux comportements des garçons, craignant plus les débordements possibles. Les garçons se voient donc plus souvent réprimandés et ressentent parfois un sentiment d'injustice pouvant entraîner l'escalade de comportements transgressifs (Duru-Bellat, 2017 ; Courtinat-Camps et Prêteur, 2010). Cette différenciation d'attention participe à l'invisibilisation progressive des filles (Courtinat-Camps et Prêteur, 2010).

Pour rappel, la sanction survient lorsqu'il y a transgression des règles établies, en lien avec les habitudes et coutumes, les règles de vie et de travail ou les lois fondamentales de la vie en société (Bonnetfond, 2009). Lors de ses analyses relatives à la retenue dans trois collèges très différents en termes de publics et de leur origine socioculturelle, Garcia (2013) constate que c'est le comportement qui motive le plus souvent la sanction et, plus précisément, l'irrespect et la dissipation. La fréquence des sanctions relatives au manquement du travail est plus contrastée.

Il s'avère donc que les déviances comportementales préoccupent beaucoup le personnel éducatif, à juste titre. Dans un rapport sur les violences sexistes à l'école paru en 2018, Debarbieux et al. distinguent principalement les violences physiques et verbales. Au primaire, les garçons sont plus souvent victimes de violences verbales mais sont aussi plus souvent auteurs de ces violences. De plus, les filles sont davantage victimes des garçons que l'inverse. Au collège, les auteurs retrouvent les mêmes tendances, à l'exception des moqueries ou des menaces proférées sur internet, dont les filles sont plus victimes que les garçons. La situation bascule légèrement au lycée. Au niveau des violences physiques, les garçons sont à la fois plus victimes et auteurs, tous degrés confondus. Ces altercations tendent à diminuer en fréquence dès l'entrée au collège mais gagnent en intensité et concernent davantage un nombre restreint d'individus.

Les garçons étant, en moyenne, plus souvent auteurs de violence, il semblerait normal qu'ils soient davantage sanctionnés. Néanmoins, les écarts rapportés par Debarbieux et al. (2018) sont nettement plus faibles que les écarts concernant les sanctions, rapportés par Ayrat (2019) et Garcia (2013), pour ne citer qu'eux. Il convient alors de chercher des explications

complémentaires à une telle différence. Dans leur revue de la littérature concernant les perceptions des violences en fonction du genre, Lunneblad et Johansson (2021) relatent que le personnel éducatif décrit et agit différemment face aux violences en fonction du genre de ceux qui sont impliqués. Les garçons sont plus souvent décrits comme étant bruyants, perturbateurs et agressifs. Ces représentations du masculin justifient l'usage plus fréquent des sanctions en réponse aux violences physiques commises entre garçons. Lorsque ces derniers sont régulièrement victimes, ils sont considérés comme « inaccomplis » ou faisant preuve d'une « masculinité déviante ». Néanmoins, ces violences, bien que dérangeantes, sont perçues comme normales. Les normes d'une masculinité dominante sont donc défendues et relayées par les élèves et le personnel éducatif. À l'inverse, les filles sont censées être calmes, passives, obéissant aux règles. Il en découle que leurs expériences de violences sont considérées comme de l'ordre de problèmes psychologiques et émotionnels. Ces perceptions participent à négliger et invisibiliser les inégalités auxquelles les filles sont confrontées (Lunneblad et Johansson, 2021) mais participent à expliquer partiellement pourquoi les garçons sont plus souvent sanctionnés. En outre, les violences commises par les garçons ont tendance à être plus visibles et donc, plus dénoncées, notamment à la police, et sanctionnées (Burcar 2013; Messerschmidt 2013; Wästerfors 2011 cités dans Lunneblad et Johansson, 2021). Mais les auteurs vont plus loin encore dans leurs conclusions : la violence physique, plus visible, est intrinsèquement liée au genre masculin alors que la violence relationnelle, plus subtile, est associée au féminin. Ces relations sont tellement puissantes qu'il devient difficile, voire impossible d'associer une fille à de la violence physique, même si elle prend part à une bagarre, par exemple. Ces démonstrations physiques, jugées normales pour le genre masculin, ont tendance à ne pas être prises au sérieux lorsqu'elles concernent des filles. À l'inverse, des attaques verbales plus subtiles, jouant sur le côté émotionnel seront dédramatisées si elles sont proférées par un garçon. En outre, les violences qui sont rapportées à la police sont clairement codées comme masculines.

Une explication complémentaire à cet écart chiffrés des sanctions entre filles et garçons est proposée par Depoilly (2013). Cette auteure a réalisé une enquête ethnographique dans un lycée professionnel situé en banlieue parisienne. Des observations ont été menées dans le bureau de la conseillère principale d'éducation (CPE) et portaient sur les justifications que devaient rendre les élèves suite à des comportements et des actes de transgression de l'ordre scolaire. Filles et garçons ne démontrent pas du tout le même type de réaction, ce qui influence les décisions des autorités scolaires. De manière générale, les filles maintiennent le lien et la communication

avec leurs interlocuteurs. Elles démontrent une attitude de repentance, de réflexion et reconnaissent les faits qui leur sont reprochés. Les attitudes non-verbales sont également plus ouvertes et moins agressives. À nouveau, les filles démontrent une attitude plus conforme à celle attendue par l'institution scolaire. Ces compétences communicationnelles ne sont pas sans rappeler l'exposition précoce et prononcée au langage dont bénéficient les petites filles. Les garçons, en revanche, ont tendance à couper la communication, à refuser le dialogue, à nier la faute commise, à se victimiser. Ces différences notables amènent la CPE et la direction à dédramatiser les comportements transgressifs des filles et à réintégrer ces dernières plus rapidement dans les activités quotidiennes. En revanche, l'attitude des garçons tend à les condamner plus vite et leurs comportements sont perçus comme déviants, rendant la sanction « plus lourde qu'elle n'aurait pu l'être si l'élève avait adopté une attitude de coopération avec les personnes » (Depoilly, 2013, p. 216). Notons que, cette étude ayant été menée dans un lycée comptant un public issu de milieux sociaux plus éloignés des codes de la culture scolaire, les attitudes de défiance, de démonstration de force, de non-coopération et d'affirmation virile sont d'autant plus forts et heurtent violemment la morale enseignante (Becker, 1985 cité dans Depoilly, 2013). Dans les classes dominantes, il est plutôt attendu des garçons qu'ils soient autonomes, indépendants, porteurs d'un esprit critique. Qu'il s'agisse de transgressions commises par les filles ou les garçons, la réponse du personnel éducatif sera plus indulgente lorsqu'il y a conformité aux attendus de genre (Chapon, 2014).

Ayral (2019) va plus loin dans sa conception. Elle défend la thèse d'une hiérarchisation des genres à travers le système disciplinaire de l'école. Le système de sanction permet aux garçons d'affirmer leur virilité puisqu'il répond à une perturbation de l'ordre scolaire. « La sanction fonctionne alors comme un rite sexué et sexuant et sa quête relève de la parade amoureuse » (Ayral, 2019, p. 75) puisqu'elle joue un rôle positif dans la conquête des filles. La sanction est alors perçue comme une consécration, malgré les conséquences désagréables qu'elle engendre, ce que l'auteur nomme « une médaille de virilité », surtout si le garçon est sanctionné suite à une prise de pouvoir symbolique auprès d'une adulte féminine, en lançant des insultes ou des humiliations sexistes.

En outre, il faut souligner la perception rapportée des enseignants concernant les comportements des deux genres. Les démonstrations de force physique et la méthode directe de résolution de conflit des garçons est souvent jugée plus saine, plus franche. Les filles sont jugées plus sournoises, faisant « leurs coups en douce » (Marro, 2013). Les enseignants

condamnent donc davantage l'indiscipline ou l'agressivité des filles, les jugeant moins naturelles que pour leurs homologues masculins (Duru-Bellat, 2017).

Ce système de domination masculine ne s'exerce pas uniquement vis-à-vis des filles. Etant donné ces injonctions à la virilité et les stéréotypes entretenus, deux groupes distincts apparaissent alors parmi les garçons : ceux qui sont capables de montrer leur force et contester l'autorité, et les autres qui sont considérés comme plus faibles, plus féminins, appelant les insultes à caractère homophobe, par exemple (Debarbieux et al., 2018). A l'instar des commentaires sexistes, les insultes homophobes répondent au même système de domination sexuelle puisque, dans sa forme active, l'homosexualité peut être considérée comme un moyen de démontrer sa puissance (à travers des invectives telles que « je t'encule », par exemple) alors que, dans sa forme passive, elle est synonyme de déchéance et de soumission (Ayrat, 2019). La sanction participe alors à une hiérarchisation au sein même de la catégorie masculine.

La même dynamique se joue du côté des adultes. Les enseignantes disent avoir plus de mal à affirmer leur autorité et rapportent davantage d'incidents liés aux comportements des élèves que leurs collègues masculins. Certains enseignants déclarent « ne pas hésiter, au besoin, à entretenir le fantasme d'une confrontation physique pour impressionner les garçons provocateurs et asseoir leur autorité » (Ayrat, 2019, p. 76). Par contre, ceux qui éprouvent plus de difficultés se font plus discrets, évitent de rapporter les incidents et sanctionnent plus rarement pour éviter d'être perçu comme des « sous-hommes » manquant d'une autorité naturelle, en somme virile.

Le déséquilibre perpétué en termes de sanction génère, spécialement chez les garçons, un sentiment d'injustice conduisant à l'escalade de comportements violents. Il représente un risque majeur concernant la cohérence recherchée dans la sanction (Debarbieux et al., 2018).

Les résultats d'Ayrat (2019) montrent que le genre est une variable essentielle, surpassant les autres variables telles que l'origine sociale ou l'âge pour déterminer la fréquence des sanctions. De ce fait, le système disciplinaire « distingue et consacre les garçons quantitativement et qualitativement en même temps qu'il invisibilise les filles » (Ayrat, 2019, p. 78).

2.2.8 Les points essentiels

- La sanction met en scène les rapports de pouvoir entre enseignants et élèves, elle fait partie des aspects peu valorisés par l'institution scolaire ;
- La conception de la sanction a évolué vers une responsabilisation de l'enfant qui est désormais considéré comme un être plein d'une humanité à venir et à révéler ;
- La sanction doit devenir éducative, c'est-à-dire qu'elle doit inclure une réparation, un rétablissement du lien social et doit répondre à la transgression pour avoir du sens ;
- La sanction est également considérée sous son acception positive ;
- Les règles doivent avoir du sens, être explicites, construites en amont, compréhensibles, peu nombreuses, appliquées à tout le monde ;
- Elles doivent être rappelées dès qu'il y a transgression ;
- Selon Bonnefond (2009), plusieurs fins de la sanction sont possibles : faire payer la transgression, rétablir l'ordre, faire comprendre et apprendre, faire réparer ;
- Prairat (2009) estime que trois fins doivent être respectées pour qu'une sanction soit éducative : une fin éthique, une fin politique et une fin sociale ;
- Il distingue quatre principes à respecter : la signification, l'objectivation, la privation et la socialisation ;
- L'école est dans l'incapacité à gérer ce qui sort de son « mode d'emploi » et interprète mal les comportements non-verbaux ; elle sanctionne ce qui est visible ;
- Les garçons sont généralement considérés comme plus perturbateurs, plus violents et moins concentrés sur leur travail, ils sont sanctionnés plus durement et une plus grande attention leur est portée ;
- Le système de gestion de la discipline et l'application des sanctions peut participer à la hiérarchisation des genres en mettant en lumière le comportement des garçons et en invisibilisant les filles.

3 Méthodologie de la recherche

Dans ce chapitre, je présente les objectifs et les questions de recherche déterminés grâce aux éléments généraux qui m'ont interpellée et qui ont amené la construction de la problématique, et des éléments théoriques plus précis étudiés par les différents auteurs qui m'ont permis l'élaboration du cadre théorique. Ensuite, j'explicite les démarches et les méthodes choisies pour collecter les données empiriques. Puis, je présente mon échantillon et les procédures qui m'ont permis d'analyser les données.

3.1 Questions de recherche et approche privilégiées

Le premier objectif de ma recherche est de comprendre comment les stéréotypes de genre influencent la perception des enseignants par rapport aux comportements des élèves, puis de comprendre l'impact de cette perception potentiellement différenciée sur les décisions et l'application des sanctions. Étant donné que les recherches sur ce type de sujet ont été principalement réalisées au collège et au lycée (ou, dans le contexte belge, aux années de l'enseignement secondaire, cf. cadre théorique), j'ai souhaité explorer le phénomène au sein de classes de troisième cycle de l'enseignement primaire. De cette manière, j'ai pu constater si ces phénomènes d'inégalités, de démonstrations viriles et d'effacement féminin décrits notamment par Ayral (2019) se manifestaient déjà à un stade antérieur aux années de secondaire et si oui, comment, dans quelle proportion et entraînant quels impacts ? Le deuxième objectif est de vérifier si les sanctions appliquées étaient « éducatives », selon le modèle de Prairat (2015) et de Bonnefond (2009), et si une différenciation ressortait également en fonction du genre.

Ces objectifs m'amènent à poser trois questions de recherche :

- Comment les stéréotypes de genre influencent-ils la perception des enseignants du troisième cycle de l'enseignement primaire, par rapport aux comportements des élèves ?
- Comment cette perception différenciée influence-t-elle l'application des sanctions ?
- Ces sanctions sont-elles éducatives dans la pratique et varient-elles qualitativement en fonction du genre de l'élève ?

Comme mentionné dans la partie théorique, les chiffres renseignés par Ayral (2019) concernant l'écrasante majorité de représentation des garçons en termes de sanctions ont été confirmé à

maintes reprises. J'ai donc opté pour une recherche qualitative de type phénoménologique. Cela signifie que ma recherche tend vers la compréhension du phénomène, afin de tenter de l'interpréter et de lui donner du sens (Albarello, 2011). La réalité du phénomène qui m'occupe est issu d'une construction sociale et dépend du sens et de la compréhension qu'en ont les acteurs de terrain. C'est pourquoi il semblait souhaitable de réduire la distance entre ce terrain et moi-même, d'appréhender le contexte pour tenter de faire émerger les données (März, 2020). De plus, je souhaitais me donner la possibilité d'élaborer mon objet d'étude en assurant une certaine flexibilité entre le cadre théorique, la méthodologie choisie et l'objet de recherche (Van Campenhoudt et al., 2017).

Les études quantitatives réalisées sur le sujet ont apporté des informations concernant le déséquilibre du nombre de sanctions administrées aux garçons ou aux filles, à la probabilité d'être sanctionné et de quelle manière, selon le genre, l'origine ethnique ou sociale. Elles permettent également d'établir des catégories de sanctions. Néanmoins, elles ne permettent pas de comprendre les processus qui amènent à ces différenciations de traitements et à ces étiquetages genrés (Depoilly, 2013). Rappelons également que l'intériorisation et la mobilisation des stéréotypes de genre sont généralement inconscientes mais explicitement rejetées (Duru-Bellat, 2017). En outre, tout ce qui concerne les « sanctions diffuses » (Grimault-Leprince et Merle, 2008), c'est-à-dire l'ordre social informel se traduisant par un isolement, des humiliations, les devoirs supplémentaires par exemple, échappent généralement aux statistiques car elles ne concernent pas les règles institutionnellement définies. Elles ne sont donc pas systématiquement rapportées et ne sont pas forcément associées à la sanction telle que les enseignants la conçoivent généralement (Grimault-Leprince et Merle, 2008). Pour les raisons que je viens d'évoquer, il m'a semblé préférable de me rapprocher au maximum du terrain afin de récolter les données de la manière la plus qualitative et la plus directe possible, notamment à travers les observations. J'attire tout de même l'attention sur le fait que ma présence aura forcément eu un impact sur les actions des acteurs en présence et qu'il est donc très difficile, même via cette approche qualitative, de constater ces « sanctions diffuses » issues des interactions informelles entre enseignants et élèves (Grimault-Leprince et Merle, 2008). Cette limite sera discutée ultérieurement.

3.2 Collecte de données empiriques

Afin de réaliser la collecte des données nécessaires à la recherche, j'ai d'abord procédé par observations directes non participantes, à découvert (Albarello, 2011). J'ai compilé ces observations dans un journal de terrain (Albarello, 2011). Par la suite, j'ai procédé à des entretiens semi-directifs auprès des enseignants (Van Campenhoudt et al., 2017). La période de la récolte s'est déroulée d'avril à juin 2021.

3.2.1 La triangulation des données

Étant donné le choix d'une méthode qualitative de recherche, je suis confrontée, d'une part à la perception subjective des acteurs interrogés ainsi qu'aux filtres qu'ils auront choisi d'appliquer consciemment ou non à leurs paroles. D'autre part, le chercheur étant lui-même l'instrument de récolte des données (März, 2020), je suis également soumise à ma propre subjectivité et mes biais d'interprétation. Dès lors, il apparaît nécessaire de diversifier les méthodes de récolte afin de procéder à une triangulation des données. Cela permet de mettre ces dernières en relation, de les confronter pour être « réciproquement vérifiées en quelque sorte » (Albarello, 2011, p. 50). La triangulation permet d'établir des liens et de comprendre d'éventuels décalages entre différentes perceptions (Albarello, 2011). Pour ce faire, j'ai choisi de procéder à une série d'observations directes non participantes, à découvert, en classe et dans les cours de récréation, et à une série d'entretiens semi-directifs avec les enseignants. Notons que, dans l'idéal, il aurait été pertinent d'inclure une analyse documentaire afin de comparer les représentations des enseignants avec des données répertoriées et chiffrées, par exemple, mais les établissements consultés ne disposaient pas de ce genre de documents, mis à part l'un d'entre eux qui demande au personnel de consigner les incidents dans un classeur commun pour un meilleur suivi.

3.2.2 Les méthodes de récolte sélectionnées

3.2.2.1 Les observations directes non-participantes, à découvert

La caractéristique principale, qui représente d'ailleurs un grand atout de l'observation comme méthode de recherche est qu'elle permet de capter « les comportements au moment où ils se produisent sans l'intermédiaire d'un document ou d'un témoignage » (Van Campenhoudt et al., 2017, p.247). De plus, l'observation permet de capter les comportements inattendus, imprévus

et qui sont susceptibles de remettre en question les hypothèses du chercheur et même sa question de recherche. Elle convient particulièrement à l'analyse du comportement non verbal et à la compréhension de l'évolution des acteurs dans l'espace et le temps (Van Campenhoudt et al., 2017). Cette méthode m'a semblé particulièrement pertinente puisqu'il s'est agi de saisir des éléments influençant les enseignants sans que ceux-ci en aient réellement conscience. L'analyse du langage non verbal, incluant non seulement les gestes et la position du corps, mais aussi le ton de la voix, son volume ou le débit du discours est particulièrement révélateur dans une recherche comme celle qui m'occupe. D'ailleurs, la méthode de l'observation a été très régulièrement employée dans la réalisation des différentes études qui m'ont permis de construire mon cadre théorique. En outre, la méthode d'observation est particulièrement utile lorsque l'on touche à des sujets sensibles, comme c'est le cas ici.

Pour consigner les données, j'ai eu recours à un journal de terrain. Il s'agit d'inscrire les observations « brutes », sans interprétation directe qui serviront à l'analyse ultérieure (Albarello, 2011). Pour ma part, j'y ai consigné des données concernant l'environnement (la répartition de l'espace, la disposition des élèves et de l'enseignant, les documents affichés aux murs, etc.), les discours et les échanges verbaux entre élèves ou entre enseignant et élèves, des occurrences dans les interactions, des éléments du langage non verbal et des comportements.

Pour une récolte de données optimale, il aurait fallu pouvoir observer « incognito » (Albarello, 2011) mais cela était évidemment impossible au sein d'une salle de classe ou d'une cour de récréation. De plus, cela aurait posé un problème éthique étant donné la nature des données et le fait qu'il s'agisse essentiellement d'enfants. Ma présence dans un espace aussi fermé qu'une salle de classe aura certainement modifié, même légèrement, la dynamique du groupe et les interactions, représentant l'un des biais de la méthode. Pour limiter l'impact de ma présence, j'ai bien entendu demandé l'autorisation à chaque enseignant en expliquant les raisons et les modalités de ma venue. Toutefois, je suis restée relativement vague à propos de mon sujet de recherche pour limiter le risque d'un comportement peu naturel et contrôlé de la part de l'enseignant. J'ai expliqué que je venais observer les interactions et la dynamique de classe de manière générale. Je n'ai mentionné ni les sanctions, ni le genre. Je me suis présentée à chaque classe en expliquant également les raisons de ma présence, de manière superficielle pour éviter également d'influencer le comportement des élèves, et la nature du travail qui m'était demandé. J'ai assuré la confidentialité des données, le fait que j'observais le groupe en général et aucun individu en particulier, qu'aucune habitude ne devait être modifiée, afin de rassurer et limiter

au maximum l'impact de ma présence. J'ai donc soigneusement préparé et appliqué mon entrée sur le terrain afin d'établir une relation de confiance avec les acteurs (Arborio et Fournier, 2015). J'ai également essayé d'être la plus discrète possible en choisissant une place non exposée au regard mais cela n'était pas toujours possible.

J'ai donc tenté de respecter au maximum les principes éthiques inhérents à l'observation (Albarello, 2011) sans toutefois révéler le détail de ma recherche pour ne pas risquer d'induire une modification des comportements (Arborio et Fournier, 2015).

Le risque majeur, dont j'étais consciente au départ, était l'absence de données directement en lien avec mon sujet de recherche. Il s'est avéré que peu de sanctions ont été émises lors de ma présence dans les différentes classes. J'y vois plusieurs hypothèses et explications possibles : d'abord, les établissements sont situés en milieu « rural », le contexte général est « pacifié », le niveau de pauvreté est limité. Je n'ai pas pu obtenir les indices socio-économiques des établissements mais le contexte est difficilement comparable à celui de certaines zones situées dans de grands centres urbains, par exemple. Ensuite, il semblerait qu'un travail d'anticipation pour éviter les comportements de transgressions ait été réalisé efficacement en amont par les enseignants. Enfin, il est possible que les enseignants qui ont accepté de me recevoir étaient relativement sûrs de pouvoir présenter une classe « bien tenue ». Des enseignants rencontrant plus de difficultés concernant la discipline auraient sans doute été plus réfractaires à l'idée de m'accueillir.

En outre, mes possibilités en termes de temps à consacrer à ces observations m'ont obligée à revoir légèrement mes objectifs pour me concentrer davantage sur les représentations des enseignants à travers des entretiens semi-directifs.

3.2.2.2 Les entretiens semi-directifs

L'entretien se caractérise par un échange direct entre le chercheur et son interlocuteur, impliquant des « processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine » (Van Campenhout et al., 2017, p. 241). L'entretien doit, en principe, relever d'une conversation guidée par des questions relativement ouvertes de la part du chercheur, destinées à faciliter l'expression des perceptions, des interprétations et des expériences de la personne interrogée (Van, Campenhout et al., 2017). Pour le chercheur, il est fondamental de rompre la hiérarchie implicite que l'interlocuteur peut ressentir afin de parvenir à récolter un discours plus profond

et plus riche (Kaufmann, 1996). De manière générale, il m'a semblé que mes différents interlocuteurs étaient à l'aise et ne s'inscrivaient pas dans ce rapport hiérarchique. Cet état de fait a peut-être été facilité par mon âge et par ma position d'étudiante et non de chercheuse.

J'ai favorisé cet aspect conversationnel par le témoignage de mon empathie et d'une qualité d'écoute et d'attention authentiques (Kaufmann, 1996). J'ai particulièrement veillé à manifester une posture de non-jugement lorsque nous évoquions les pratiques de sanctions, surtout si je sentais poindre un léger malaise ou une incertitude quant à la réception du message. J'ai également porté une attention particulière aux limites des participants, décelant les points que je pouvais approfondir ou non.

La posture du chercheur se doit d'être relativement neutre. Néanmoins, une trop grande réserve empêche l'interlocuteur de se livrer. Il ne s'engage pas dans l'échange s'il ne perçoit pas un minimum d'engagement de la part du chercheur (Kaufmann, 1996). C'est pourquoi j'ai occasionnellement manifesté mon approbation ou ma surprise à l'écoute de certains propos.

Pour mener à bien ces entretiens, j'ai préalablement élaboré un guide (cf. annexe 1) reprenant les questions principales à aborder impérativement, ainsi qu'une série de sous-questions facultatives me permettant de rebondir ou d'approfondir certains sujets si nécessaires. J'ai construit le guide sur base du cadre théorique et de mes observations, réalisés conjointement. Le fil conducteur était assez souple pour me permettre de m'adapter au discours de mon informateur. Je pouvais modifier l'ordre des questions pour rebondir à certains propos ou si l'interlocuteur abordait un sujet de lui-même (Van Campenhoudt et al., 2017). Par mon écoute active, j'ai quelquefois posé l'une ou l'autre question que je n'avais pas anticipée mais qui me permettait d'approfondir le discours de mon vis-à-vis (Kaufmann, 1996). Comme pour les observations, j'ai assuré le caractère confidentiel et l'anonymisation de nos échanges. Après une entrée en matière plutôt généraliste concernant les aspects positifs et négatifs du métier d'enseignant, je suis entrée dans le vif du sujet en questionnant mes interlocuteurs sur leurs représentations et leurs applications de la sanction. Pour les ancrer davantage dans le sujet, je leur ai demandé de relater quelques faits récents qui ont nécessité l'application de sanctions. Ensuite, d'abord de manière détournée puis en m'attardant sur le sujet, j'ai tenté de faire émerger les représentations relatives au genre des élèves, et les pratiques de sanction pouvant potentiellement s'y attacher. Enfin, je les ai interrogés sur leurs perceptions concernant la coopération et la cohérence ressentie concernant la construction et l'application commune des sanctions, au sein du personnel éducatif.

Le type de données récoltées lors des entretiens est davantage en lien direct avec mes questions de recherche que les données récoltées par observation. Néanmoins, elles sont soumises aux croyances, aux représentations, à la subjectivité et aux filtres conscients ou inconscients de chaque informateur.

3.3 Présentation de l'échantillon

L'échantillon se compose de quatre classes observées et six enseignants interrogés, dont trois d'entre eux ont également été observés. L'observation a été réalisée dans deux établissements distincts situés en milieu rural, dans trois classes de P5-P6 et une classe de P6. Les enseignants interrogés exercent dans trois établissements différents, dont les deux écoles que je viens d'évoquer pour l'observation et un établissement plus vaste, accueillant une plus grande quantité d'élèves, en milieu semi-urbain. Pour plus de clarté, voici un tableau reprenant les indications utiles pour chaque enseignant :

Tableau 1 : enseignants repris dans l'échantillon de la recherche

Enseignants* Profils	Léa	Paul	Anne	Lise	Carole	Claire	Luc
Réseau d'enseignement	Officiel	Officiel	Officiel	Libre	Libre	Officiel	Officiel
Sexe	Féminin	Masculin	Féminin	Féminin	Féminin	Féminin	Masculin
Nombre d'années d'ancienneté	17	20	7	38	14	30	26
Niveau de classe	P5-P6	P5-P6	P5-P6	P6	P5	P5	P6
Milieu rural ou semi-urbain**	Rural	Rural	Rural	Rural	Rural	Semi-urbain	Semi-urbain
Observation/entretien	Observation Entretien	Observation Entretien	Observation	Observation Entretien	Entretien	Entretien	Entretien

*Par souci de confidentialité, les prénoms ont été modifiés et choisis au hasard.

**Par milieu rural, j'entends un établissement situé dans un village, même s'il est proche d'une ville. Par milieu semi-urbain, j'entends un établissement qui se situe dans une ville de taille moyenne.

Notons tout de suite qu'il y a plus d'enseignantes que d'enseignants dans l'échantillon. Néanmoins, cette différence n'aura que peu d'impact dans l'analyse des résultats. La sur-représentation d'enseignants exerçant en milieu rural constitue un biais dans la récolte de données car ils ne reflètent qu'une partie de la réalité globale du monde scolaire. Notons

également l'absence d'enseignants novices (moins de cinq ans d'ancienneté) et l'expérience globalement longue de la plupart des membres de l'échantillon. Ces éléments sont également susceptibles d'influencer les pratiques, au moins en termes de sanctions. Étant donné ma position de mémorante et mes ressources en termes de temps, j'ai dû me résoudre à constituer un échantillon de convenance (Dupriez, 2019).

Étant donné la taille relativement réduite de l'échantillon et au regard de mon analyse, la saturation n'a sans doute pas été atteinte sur plusieurs questions. La saturation des données signifie que les probabilités d'obtenir de nouvelles informations menant à un nouveau modèle de sens sont réduites, voire nulles (Albarello, 2011). Néanmoins, je réitère l'hypothèse selon laquelle les contextes dans lesquels exercent les enseignants de l'échantillon sont en partie responsables de cette saturation rapide.

3.4 Analyse des données

Afin d'attribuer du sens aux données et tenter de répondre à mes questions de recherche, il est nécessaire, au préalable, de structurer ces données, de relever les similitudes et les différences (März, 2020). Je me dois également de créer du lien entre les différents types de données. C'est pourquoi, après avoir retranscrit intégralement chaque entretien, j'ai procédé à la réduction et la condensation des données par codage. Selon Huberman et Miles (1991, p. 96 cités dans Albarello, 2011, p. 74), un code est « un outil de recouvrement et d'organisation permettant à l'analyste d'identifier rapidement, d'extraire puis de regrouper tous les segments liés à une question, une hypothèse, un concept ou un thème donnés ».

Trois niveaux de codage sont nécessaires (März, 2020) :

- Un codage descriptif ou « ouvert » est exploratoire et tend à résumer les données ;
- Un codage thématique ou « axial » a pour objectif d'identifier les thèmes ;
- Un codage matriciel ou « sélectif » a pour but d'articuler les thèmes identifiés avec les modèles théoriques.

Dans la mesure du possible, j'ai veillé au double principe inhérent au codage par condensation : l'exclusivité réciproque (un seul code par segment) et l'exhaustivité conjointe (tous les segments sont codés) (Albarello, 2011).

Les thèmes identifiés ont été catégorisés et repris sous forme de tableau (cf annexe 2).

Pour les données extraites des entretiens, une première analyse verticale de chaque récit a été réalisée pour en dégager la logique interne, les mécanismes et les représentations des enseignants. Ensuite, une analyse horizontale de tous les entretiens a été effectuée afin de confronter les données, relever les similitudes et les différences (März, 2020). Enfin, à partir du cadre théorique et des grandes thématiques relevées au cours de l'analyse horizontale, j'ai pu structurer la présentation des résultats.

Concernant les observations, il a été nécessaire de classer les types de données, c'est-à-dire les éléments « pragmatiques » (disposition de la classe, environnement visuel), les dialogues entre les acteurs (traités de manière similaire à celle des entretiens) et les éléments observés tels que les attitudes, les comportements, les groupements de personnes, les occurrences de certains phénomènes, etc. L'avantage, par rapport aux données à traiter dans les entretiens est que je pouvais organiser ces catégories en cours d'observation. Je confronterai ces observations aux paroles des enseignants, lorsque cela se révèlera pertinent, afin de relever les éventuelles contradictions et pouvoir tenter d'en comprendre le sens.

4 Présentation et analyse des résultats

Dans cette partie, je présenterai les principaux résultats obtenus suite à la récolte et à l'analyse de mes données de terrain. Je séquencerais l'analyse en fonction des catégories principales identifiées lors du codage axial et matriciel des entretiens. Je confronterai les paroles des enseignants interrogés aux observations recueillies dans mon journal de terrain. En annexe 2 se trouve le tableau reprenant les principaux codes utilisés pour les entretiens ainsi que la mention, pour chaque enseignant, des codes présents dans leurs entretiens respectifs. Attention, ce tableau mentionne uniquement si le code a été utilisé, si le sujet a été abordé durant l'entretien. Il ne précise pas l'orientation des réponses. Ces dernières seront analysées et illustrées par des extraits d'entretiens dans cette partie du travail de présentation des résultats. Pour plus de clarté et d'aisance dans cet exercice difficile, j'ai découpé et classé l'entièreté des entretiens dans un tableau individuel pour chaque enseignant, afin de comparer directement les propos autour d'un même code. Pour présenter ces différents résultats, je me suis référée au déroulement de ma problématique et de mes questions de recherche, mettant au centre de l'analyse les perceptions et les pratiques concernant les sanctions. Le report des données sera directement confronté aux éléments présentés dans le cadre théorique. Mais avant cela, je commencerai par un rapide tour d'horizon des aspects positifs et négatifs du métier d'enseignant. Je poursuivrai par le cœur de la recherche, c'est-à-dire la gestion de la discipline, en faisant d'abord un point sur les règles, puis sur les représentations des enseignants concernant la sanction. Je poursuivrai par l'application de la sanction, les effets perçus et les limites ressenties. Ensuite, je ferai le point sur la sanction collective, le recours à un tiers, l'absence de sanction et les récompenses. S'ensuivra un point sur la coopération et la cohésion ressentie au sein des équipes enseignantes. Enfin, j'aborderai les questions de genre, d'abord à travers les représentations des enseignants puis en analysant les faits concrets rapportés et constatés au travers des observations.

4.1 Les aspects positifs et négatifs du métier d'enseignant

En ouverture de mes entretiens, j'ai souhaité connaître les aspects du métier qui apportent le plus de satisfaction et de joie aux enseignants interrogés et leur perception des aspects les plus négatifs. Outre la volonté de mettre les personnes en confiance et d'amorcer la discussion en

douceur (März, 2020), je voulais récolter les éléments les plus spontanés et les plus prégnants au niveau de la représentation du métier d'enseignant.

4.1.1 Les aspects positifs

De manière spontanée et rapide, les six enseignants interrogés font référence au savoir, à l'acquisition de connaissances et de compétences, et aux contacts humains. Ces éléments semblent donner du sens au métier et font que les enseignants prennent du plaisir dans l'exercice de leurs fonctions.

Luc : « C'est le contact avec les enfants. Véritablement. Ça, c'est le plaisir. »

Léa : « Et puis leur apprendre des choses, ça c'est vraiment le top du top. [...] Quand ils arrivent comme ça, encore tout petits finalement, à 10 ans, et puis qu'ils sortent un peu pré-ados de la 6ème primaire, là ben on se dit qu'ils ont appris pas mal de choses au niveau de l'autonomie, etc. et ça, c'est très gratifiant. »

Cette représentation spontanée et positive du savoir rejoint les propos de Grimault-Leprince et Merle (2008). Bien qu'il n'ait pas été cité par ces auteurs, le contact humain, le plaisir d'être en présence des enfants peut également être considéré comme valorisant.

Deux d'entre eux soulignent le plaisir accru relatif à la tranche d'âge des élèves en P5 et P6.

Léa : « C'est la discussion, c'est ce qu'on a vraiment avec les grands, qu'on n'a pas nécessairement avec les petits. Donc quand on compare un petit peu comme ça avec les collègues et même quand on fait des remplacements chez les petits, c'est vrai qu'on n'a pas cette relation-là ».

Une enseignante rapporte également la reconnaissance ressentie de la part des élèves. Deux enseignants soulignent le soutien qu'ils peuvent apporter, que ce soit au niveau pédagogique ou moral. L'un d'eux estime que les apports sont mutuels et que le contact avec les enfants est parfois plus bénéfique qu'avec des adultes. Un autre enseignant évoque les activités hors de la classe, comme les voyages scolaires.

4.1.2 Les aspects négatifs

Les réponses apportées sont moins unanimes que pour les aspects positifs. Les contraintes administratives croissantes et le rapport aux parents sont les éléments qui reviennent le plus souvent. Concernant les parents, c'est un certain manque de respect vis-à-vis de l'enseignant qui est évoqué ainsi qu'une décredibilisation de ses compétences en tant que professionnel. C'est aussi un manque de suivi et d'encouragements vis-à-vis des enfants. Une enseignante se

sent peu soutenue par sa hiérarchie et ressent une certaine pression par rapport aux résultats à obtenir au CEB. Une autre enseignante se sent parfois découragée si, malgré tous ses efforts, les élèves n'acquièrent pas les compétences voulues. Le nombre d'élèves ainsi que la charge de correction sont aussi mentionnés, empêchant les enseignants de prendre parfois le temps nécessaire pour s'occuper de chaque enfant. Un enseignant évoque la difficulté à gérer les conflits entre élèves en mettant toutefois l'accent sur le fait que ceux-ci se déroulent souvent en-dehors de l'école ou, en tout cas, hors de son contrôle. Pour autant, il n'évoque pas les sanctions ou les actions éventuelles que peut entraîner la gestion de ces conflits.

Paul : « Ce qui est compliqué, c'est de devoir parfois gérer des situations de conflits entre les élèves. Ça, c'est parfois un peu pénible. [...] Et ce qui est compliqué, c'est... ben ce qui se passe à la maison, parfois ça a un impact, parfois ben les disputes qu'il peut y avoir entre des copines en-dehors du cadre scolaire, qui se font sur les réseaux sociaux. J'ai eu beaucoup de problèmes à gérer ces situations-là. Parce que, ben... ça débordait à l'extérieur. Les enfants revenaient et ça avait un impact sur le travail ».

4.2 La gestion de la discipline

S'agissant du cœur du mémoire, j'ai interrogé les enseignants sur leurs représentations et leur utilisation de la sanction. Je me référerai également aux écrits de Bonnefond (2009) pour classer certaines pratiques. Mais avant cela, je ferai le point par rapport aux règles, à leur établissement et leur rappel.

4.2.1 Les règles

Plusieurs points d'attention concernant la construction et la diffusion des règles ont été présentés au sein du cadre théorique (Moureaux, 2009 ; Floor et Bar, 2011). Je vais donc les confronter aux données récoltées sur le terrain.

Deux enseignants disent construire le système de règles avec les enfants en début d'année. De plus, l'un d'eux énonce systématiquement ce qu'il attend en matière de comportement avant une activité qui sort de l'ordinaire, par exemple.

Léa : « Je crois qu'il faut instaurer des règles. Ça, c'est sûr que... qu'à la base, comme ça, quand on les a, dès le mois de septembre, ils arrivent avec des règles qui sont différentes finalement depuis 4 ans, parce qu'ils ont eu 4 instits différentes avant. Ou chacun a sa personnalité aussi, en fonction de mes 2 autres collègues, on n'a pas toujours les mêmes exigences, ni les mêmes règles. Il y a les règles de l'école et puis, il y a les règles finalement de la classe, qu'on établit ensemble en début d'année ».

Paul : « Quand on part quelque part, je leur dis : « J'attends ça de vous. Si vous enfoncez les règles, ben ça, ça me posera problème ». Donc ils seront sanctionnés ».

Deux enseignants expliquent l'importance de respecter ces règles en faisant l'analogie avec la vie d'adulte, l'existence des lois et les raisons de s'y conformer. Une enseignante se réfère aux trois règles principales établies par l'école et estime qu'elles sont suffisantes. Elles doivent pouvoir être valables dans tout l'établissement, que ce soit en classe ou sur la cour de récréation. Je note toutefois que l'une des règles est formulée par rapport au ressenti d'une émotion : « On participe **sans avoir peur** de faire des erreurs ». Un enseignant se réfère essentiellement au règlement d'ordre intérieur qui est présent dans les journaux de classe et dont il fait la lecture une fois au début de l'année. Certaines règles sont énoncées oralement et imposées.

Luc : « ça fait partie du jeu, que la politesse soit là. S'il y a un adulte qui rentre, on se lève. Si un adulte rentre, ben on se tait. Je ne demande pas des choses impossibles, hein. Je ne demande que ça soit le premier prix de conservatoire, mais... il y a des limites... »

Une enseignante estime que les règles s'apprennent au fur et à mesure, de manière « informelle » et qu'elles correspondent à une certaine évidence relative à la vie en société. Ces règles évoquées oralement ou dans le règlement d'ordre intérieur semblent avoir du sens et être compréhensibles, selon les enseignants. Néanmoins, elles ne sont pas toujours explicites ni visibles.

Concernant le rappel de ces règles, les pratiques varient également. Dans l'un des établissements observés, les trois règles principales sont affichées dans les classes et sur la cour. Dans un autre établissement, trois règles spécifiques au conseil de coopération, qui a lieu une fois par semaine, sont présentes dans la classe mais peu visibles. Un feu de signalisation indique le niveau sonore toléré mais je n'ai pas vu les enseignants s'en servir. Dans le dernier établissement, aucune règle n'est visible. Elles sont rappelées régulièrement mais ce rappel ne semble pas systématique et individualisé suite à une transgression en particulier.

Léa : « Il y a des rappels aux règles. Maintenant, ils savent bien que s'il y a un devoir non fait, c'est comme ça ».

Claire : « C'est en observant comment on vit ensemble, quand je dis : « Ben là, là les gars, ça ne va pas. Ça, ça ne va pas. Ben on va faire un effort là-dessus ». Et chaque fois, enfin... ça coule de source. Ça coule de source ».

L'un des enseignants, quant à lui, consacre parfois un moment, voire une leçon collective sur l'un ou l'autre aspect du règlement.

Luc : « Il y a parfois, je peux passer 50 minutes, et je reviens sur tout, quoi. Et je prends ces... je prends ces 50 minutes pour remettre tout en place. Et en général, c'est là où je parle le plus bas. C'est là où

j'essaie justement... où je pose et... et on revient. Et alors, je réexplique. Et je remets, je dis : « Ça, ça n'est pas normal. Ça, ça n'existe pas. On ne peut pas faire ça ».

Au travers de mes observations, j'ai constaté très peu de rappels oraux des règles de la part des enseignants. Une raison d'être de ces règles, en l'occurrence, le bon fonctionnement du travail en groupe, n'a été explicitée que deux fois. Le reste du temps, il s'agissait de rappels à l'ordre, de sommations avant l'application d'une sanction, voire d'accusations.

Extraits du journal de terrain¹ (EJT): « Tu comptes t'y mettre un jour ? » « Tu veux sortir ? Si tu es trop excité tu sors. Depuis mardi ça ne va pas... » « C'est toi qui fais tout foirer ! » « Dernière remarque, après c'est en 1^e ou 2^e primaire que tu vas ! » Suite à des bavardages : « Dites les filles, vous savez écouter une consigne ? » « Vous n'écoutez pas, F tu distrais G² ! » Suite à l'interruption d'un élève : « Je parle ! » [voix plus forte].

De manière générale, les règles sont donc rarement rappelées de manière explicite en cas de transgression. Dans une majorité des cas, le système de règles comprend une grande part d'implicite. Les enseignants tiennent donc pour acquis une conception commune des comportements acceptables ou non au sein d'un établissement scolaire.

4.2.2 Les perceptions et les représentations liées aux sanctions

Les réactions des enseignants étaient variées lorsque je leur ai demandé ce que représentait la sanction en éducation pour eux. Trois enseignants ont démontré un rejet, parfois sur un ton relativement sec. Ils associent essentiellement la sanction à une punition et déclarent ne pas y avoir recours. Ils estiment que cette pratique est tout à fait inutile.

Claire : « Ça fait du bien au prof qui la donne, pas à l'élève ». [...] « Je pense que j'ai une relation avec eux, plus je vieillis et plus c'est fort, où on travaille pour faire plaisir à Madame. Je fais tout ce que je peux pour leur faire plaisir et je pense qu'ils me le rendent bien. Du coup, moi j'ai pas besoin de punitions ou de sanctions. Ça ne m'arrive jamais ».

Luc : « ça, c'est une très bonne question. Parce que moi, je ne donne jamais de punitions. [...] Enfin, j'essaie en tout cas, je vise l'autonomie. Et cette histoire de sanctions, ben ma foi, j'ai envie de pouvoir leur faire confiance ».

En outre, trois enseignants soulignent les limites de la punition ainsi que les risques que celle-ci représente, notamment auprès des parents qui ne sont pas perçus comme des alliés.

¹ Pour plus d'aisance dans l'identification du type de données, les notes du journal de terrain seront inscrites en bleu.

² Etant donné la prise en compte du genre lors de mes observations, j'utilise la lettre F pour désigner une fille et la lettre G pour désigner un garçon, sans les nommer.

Lise : « Ca ne sert à rien. [...] Pour beaucoup de famille, je ne compte plus sur les parents. Donc c'est pas parce que l'enfant va rentrer avec une punition, une sanction à la maison que ça va servir ».

Au fil des entretiens et au cours de mes observations, j'ai pu constater que le fait de ne jamais y avoir recours n'est pas tout à fait exact. Cela peut s'expliquer par le fait que le mot « sanction » évoque quelque chose de lourd, de négatif et de contraignant pour les élèves, comme une tâche ennuyeuse à faire à domicile par exemple. Elle semble être associée au fait de « faire payer la transgression » évoqué par Bonnefond (2009). En conséquence, il est facilement compréhensible que la sanction soit rejetée et critiquée dans le discours des enseignants puisque son application révélerait une forme de faiblesse de l'enseignant qui agirait par « vengeance », par manque d'autres moyens et en manifestant peu de professionnalisme.

Trois enseignants misent beaucoup sur les stratégies d'anticipation, c'est-à-dire qu'ils imposent leur autorité et préviennent des répercussions possibles en cas de transgressions souvent et tôt dans l'année. L'une des enseignantes établit même un système de sanction graduel avec ses élèves en début d'année, susceptible d'être modifié par la suite.

Léa : « Où on établit à la base avec les enfants qu'est-ce qui peut nous faire gagner des points verts pendant l'année. Donc ils font toute une liste ensemble, ils la présentent à la classe et moi je note. Donc elle varie chaque année en fonction des enfants. Et pareil, qu'est-ce qui peut nous rapporter un point rouge ? Et qu'est-ce qu'on peut faire de mal ? Et alors, on établit tout aussi en fonction. Et on peut établir 1 point, 2 points, 3 points. Donc c'est vraiment la valeur, ici, s'il y a de la bagarre, en général, ils disent : « C'est très grave donc on va sanctionner par 2 points d'un coup ». On oublie son devoir, ben oui, c'est grave, mais c'est quand même moins grave, on sanctionnera par 1 point. »

Trois enseignants soulignent les différentes formes de sanctions possibles et estiment que celles-ci servent à poser les limites, par peur de perdre le respect de la part des élèves, ou bien qu'elles sont destinées à faire réfléchir l'élève sur son comportement, à garantir une ambiance saine de travail, à assurer une égalité de traitement entre les élèves, à apprendre à vivre en société et à garantir la sécurité physique et symbolique de chacun. Tous se situent plutôt dans une dynamique d'action à long terme.

Paul : « C'est de faire réfléchir et d'éviter d'avoir des manquements à répétition, quoi ».

Lise : « Donc... il faut... il faut montrer aux enfants que quand on vit en société, il faut marquer « stop », des arrêts. Et il faut réfléchir, il faut... on grandit à l'école. On est là pour grandir. [...] Il faut qu'ils sentent qu'on est là, aux aguets, pour intervenir, pour défendre, justement, celui-là ou celle-là ».

Les enseignants distinguent et rapportent deux grands types de transgressions possibles : les manquements au travail scolaire, comme les devoirs non-faits ou le manque d'étude, et les comportements qui ne sont pas tolérés au sein de l'établissement scolaire, entre enfants, vis-à-vis des adultes, ou dans la société en général.

Certaines utilités ont donc été abordées au cours des entretiens, de type « rétablir l'ordre » ou « expliquer, faire comprendre et apprendre » (Bonnefond, 2009), comme poser les limites, expliquer et prévenir les dangers, faire prendre conscience des conséquences d'un mauvais comportement. Les stratégies d'anticipation vont dans ce sens car, s'il ne s'agit pas de « rétablir l'ordre », il s'agit bien, en revanche, de « l'établir », c'est-à-dire de prévenir les problèmes avant qu'ils ne se posent et expliquer éventuellement les raisons de se comporter de telle ou telle manière. Pour aucun des six enseignants, la sanction n'est synonyme de « faire réparer » (Bonnefond, 2009) et les stratégies mises en place en ce sens n'ont pas fait l'objet d'une réflexion profonde individuelle ou collective, mise à part lorsqu'il est demandé de rédiger quelques lignes de réflexion et d'excuse à destination de la victime. Ce type de sanction est rare, aux dires des enseignants et doit répondre à un « fait grave ».

4.2.3 Les applications de la sanction

Bonnefond (2009) décrit les quatre fins principales d'une sanction : l'éducateur peut vouloir « faire payer » la transgression, rétablir l'ordre, expliquer et faire comprendre ou faire réparer (cf. cadre théorique). Dans la présentation qui suit, les sanctions pour « faire réparer » seront présentées dans la section « expliquer et faire comprendre » car ces deux séquences s'entrecroisent.

4.2.3.1 Faire payer la transgression

Que ce soit au cours des entretiens ou durant le temps des observations, peu de sanctions de ce type ont été rapportées ou constatées. Lorsque cela survient, c'est généralement la conséquence d'une émotion forte chez l'enseignant ou d'une accumulation négative. Dans ce cas, la sanction ne porte pas tellement sur la transgression en elle-même mais sur l'individu et sur la représentation qu'en a l'enseignant. Une certaine forme d'humiliation peut accompagner la sanction.

*Claire : « C'est **quelqu'un qui ne travaille pas**, qui n'est pas suivi qui pourrait – parce que c'est **quelqu'un qui a une intelligence** – elle a décidé qu'elle ne connaîtrait pas [les formules d'aires]. Ben là, dernièrement, je lui ai fait copier ses formules. Voilà. 100 fois. Oui, je sais, c'est pas gentil. Mais ça m'exaspère ».*

*EJT : Un garçon est exclu de la classe voisine, l'enseignante arrive **très énervée** : « une demi-heure pour faire un contrôle et puis ça, moi euh... de l'air ! » [Parle fort, avec de grands gestes, pousse le G dans la classe]*

EJT : « Dernière remarque, après c'est en 1^e ou 2^e primaire que tu vas ».

EJT : Suite à l'oubli d'un exercice : « Tu attends quoi pour le ramener ? Si tu dois le faire au mois de juin... »

EJT : « F, viens ici, pénible ! Et c'est fin de 6^e... Punir comme une petite fille de 1^e année ! » La fille est isolée du groupe. Elle est seule à être interpellée alors que d'autres bavardaient également.

4.2.3.2 Rétablir l'ordre

Dans la pratique des enseignants interrogés et observés, l'objectif de « rétablir l'ordre » est le plus fréquent (Bonnetfond, 2009), c'est-à-dire que ces enseignants sont surtout focalisés sur les règles ou sur les tâches à mener à bien.

Durant la période d'observation, le simple rappel à l'ordre suffisait généralement à la poursuite des activités et les enseignants semblaient s'en contenter. Néanmoins, certains de ces rappels explicitaient clairement l'attente de l'enseignant tandis que d'autres se voulaient interpellant mais l'attente était implicite.

EJT : Suite à une légère bousculade au tableau : « Stop, stop, doucement ! » ou bien « Allez G, suis, arrête de jouer avec ta gomme » VS « Il y a un problème là vous trois ? »

D'autres stratégies pour rétablir l'ordre ont été employées, comme sonner la fin de la récréation plus tôt que prévu pour faire cesser les conflits mais je n'ai observé que peu de ce genre d'événement.

Au cours des entretiens, l'objectif de rétablir l'ordre est relativement fréquent bien que la plupart des enseignants n'assimilent pas cela à une sanction. En effet, un simple rappel à l'ordre n'est pas punitif, la menace d'une punition à venir non plus. Je rappelle que la sanction est majoritairement associée à un fait punitif « marquant » dans le chef des enseignants interrogés. Les stratégies rapportées sont assez variées. Les enseignants peuvent simplement s'arrêter, regarder les élèves en silence et attendre leur réaction, ou bien les interpellier directement. Un enseignant peut parfois sortir de la classe quelques minutes ou faire sortir un élève quelques instants. Une enseignante utilise l'humour. Il y a aussi le recours à la croix ou le point rouge dans le journal de classe. Dans la cour de récréation, deux enseignants d'un même établissement font asseoir l'enfant transgresseur sur un muret durant quelques minutes. Certaines de ces sanctions, comme les croix dans le journal de classe, les points rouges, refaire un travail ou copier des lignes peuvent toutefois être considérées comme punitives, au sens de Prairat (2009) et Bonnetfond (2009). Ces sanctions de type punitif entrent dans la catégorie « rétablir l'ordre » puisqu'elles visent à faire cesser un comportement indésirable.

4.2.3.3 Expliquer, faire comprendre, faire réfléchir, et faire réparer

La pratique la plus courante pour faire comprendre et réfléchir, relatée par les six enseignants interrogés, est le dialogue, la demande d'explications. Elle peut se faire en réaction à un événement constaté, au rapportage d'un élève mais aussi à l'initiative de l'enseignant si celui-ci constate une attitude « anormale », renfermée de la part d'un élève. Trois enseignants ont souligné que le fait de bien connaître ses élèves permettait de détecter un tracas non-dit. Toutefois, à part une exception constatée sur le terrain, les attendus des enseignants concernant l'explication fournie est très prégnante dans les discours. Lorsque les élèves sont interrogés par rapport à un fait de transgression, il est attendu implicitement un certain type de réponse, conforme au « scripte » du mode d'emploi scolaire. L'exemple le plus frappant concerne les altercations entre élèves, surtout s'il y a agression physique. Certes, les protagonistes ont parfois l'occasion de donner les raisons de leurs actions mais celles-ci sont rapidement ignorées pour fournir le mode d'action qui aurait été plus adéquat pour résoudre le conflit.

Claire : « On est fort dans cette optique-là, c'est celui qui frappe qui a tort. [...] Imaginons, on a un gamin qui vient insulter un autre pour une raison ou pour une autre, [...] et que l'autre qui a été insulté frappe, c'est toujours celui qui frappe qui a tort. Donc celui qui frappe, d'office, on ne discute pas, c'est un fait de violence physique, c'est une agression physique, il est mis de côté. Il est au mur ou il est assis, si c'est moi. MAIS, on va quand même retourner vers l'autre pour chercher ce qui s'est passé, et lui expliquer : « Mais ne viens pas te plaindre, tu l'as bien cherché, quelque part ».

Lise, relatant une intervention suite à une bagarre : « Encore une fois, je te repose la question : pourquoi as-tu quitté le groupe des 4^{ème} et pourquoi es-tu venu donner un coup au grand ? ». « Pour jouer ». Je dis, ben voilà : « Si tu donnes un coup à quelqu'un, il faut bien comprendre que quoi ? ». « Ben que l'autre va se... va m'en rendre un aussi ». Donc plutôt réfléchir, réfléchir, et puis après, j'ai... interrogé l'autre grand de 6^{ème}. Je dis, voilà : « J'ai vu que toi aussi, tu t'es rebellé, t'as voulu te rebeller, pourquoi ? ». « Ben parce qu'il n'avait pas à faire ça ». Je dis : « Oui, mais est-ce que... est-ce que c'est ça qu'il fallait faire ? ». Alors, je lui dis : « Qu'est-ce qu'il fallait que tu fasses ? Venir nous trouver, venir parler. L'as-tu fait ? ». « Non ».

J'ai pu constater le même phénomène lors d'un incident semblable survenu en cour de récréation. L'enseignante a immédiatement réagi lorsqu'une réaction physique a une provocation verbale a été relatée, renversant momentanément les rôles de « coupable » et de « victime ».

Le discours est généralement très descendant, c'est-à-dire que, plus qu'écouter les explications de l'enfant, les enseignants expliquent ce qui aurait dû être fait, les dangers et les conséquences éventuels de tel ou tel acte, les raisons pour lesquelles les devoirs doivent être faits, les leçons étudiées. L'objectif semble être double : il s'agit, d'une part, d'un discours généralement

bienveillant pour assurer la sécurité physique et symbolique des enfants, la possibilité d'un avenir scolaire réussi. D'autre part, il s'agit également de maintenir l'ordre établi et de répondre aux attentes de l'institution scolaire et des parents. En conséquence, les exemples donnés ne mettent pas en lumière une réelle recherche de la cause du problème et la discussion ne permet pas systématiquement à l'enfant de poursuivre une réflexion réelle et personnelle par rapport à ses actes. En cela, je dirais que les discussions rapportées et constatées sur le terrain se situent à cheval entre la volonté « d'expliquer, faire comprendre et apprendre », et de « rétablir l'ordre » (Bonnefond, 2009). J'estime que ces deux fins peuvent donc être étroitement liées sans que l'une ne nuise forcément à l'autre mais seulement dans les cas où il est réellement possible pour l'enfant d'expliquer les raisons de son comportement et que la sanction appliquée permette une vraie réflexion sur le sens des règles. Mais, en général, les enfants ne sont pas invités à s'opposer à l'adulte. Il est plutôt attendu de leur part d'être obéissants, en accord avec ce que dit, ce que fait, ce que prescrit l'adulte. L'opposition est vécue comme une menace, l'obéissance est perçue comme une valeur morale. Or, l'obéissance exprime le doute par rapport à la capacité de l'autre à se responsabiliser (D'Ansembourg, 2020). Pourtant, cette responsabilisation est l'un des éléments-clés qui rend la sanction éducative (cf. cadre théorique).

Je nuancerai légèrement mes propos en évoquant le conseil de coopération se tenant une fois par semaine dans deux des établissements concernés (donc évoqué par quatre des enseignants interrogés). Il s'agit, pour les enfants, d'exprimer leur vécu durant la semaine écoulée. Ils ont la possibilité de féliciter autrui, de regretter certains actes ou paroles commis ou subis et proposer des solutions à diverses problématiques évoquées. N'ayant eu l'occasion d'assister qu'à un seul de ces conseils, il est délicat d'en rapporter des données probantes. Toutefois, le conseil semble être très bénéfique pour les enseignants interrogés. Ils soulignent eux-mêmes la place accordée aux paroles des enfants, plus libres et plus spontanées. Ils soulignent également la régulation de conflits mineurs en autonomie et la possibilité de déposer certaines charges symboliques.

Paul : « Et c'est pour ça que dans le Conseil, ben ils parlent de quelque chose, ils peuvent regretter ce qu'ils ont fait, mais ils peuvent regretter les choses qu'on leur a fait, quoi. « Je regrette » et on en parle. Et ça, ça a apporté beaucoup... »

L'enseignant semble prendre moins de place durant les échanges et endosser plutôt un rôle de « facilitateur », de médiateur de la parole. Le conseil permet également de traiter les incidents qui n'auraient pas été vus ou rapportés aux enseignants. Une enseignante souligne également

les limites du conseil en expliquant que certains élèves l'interpellent parfois en aparté, n'ayant pas osé évoquer certains problèmes en collectif.

Une autre sanction de type « faire comprendre, faire réfléchir » employée occasionnellement par quatre des enseignants interrogés est la rédaction d'une réflexion courte par rapport à la transgression commise, ses raisons et en quoi elle est problématique. Elle peut s'accompagner d'un mot d'excuse à destination de la victime. Une enseignante fait lire l'excuse directement par le coupable à la victime mais les autres enseignants s'en tiennent à l'écrit. Le mot d'excuse seul est assez fréquent, la rédaction réflexive est plus rare. Ce type d'action fait partie des réparations possibles évoquées par Bonnefond (2009), qui ont pour objectif de rétablir le lien entre le coupable et la victime. Elle est d'ordre symbolique. Il est à préciser que la réparation est demandée en cas de faits jugés « graves » ou répétitifs par les enseignants.

Lise : « Si c'est en langage verbal, alors, soit réparation, ben 1^{ère} chose, c'est s'excuser. Si... si c'est très grave, on peut demander à l'enfant... par exemple, on va en 6^{ème}, et bien : « Tu vas me composer une petite rédaction de 10 lignes, avec moi à côté, pendant 10 minutes durant le temps de midi. Je te demande de réfléchir. Tu viens de parler méchamment, en utilisant des mots vulgaires. Tu t'es adressé à quelqu'un de l'école... Réfléchis... Compose une petite réflexion et... comme quoi tu reconnais qu'il ne faut pas faire, et on va aller la LIRE à la personne à qui tu t'es adressé aussi méchamment ». Voilà comment on peut réparer. Enfin, il me semble. Voilà des exemples. Des excuses... une petite réflexion ».

Léa : « S'il y a vraiment eu des pleurs, des bagarres, etc., on prend le temps de se poser, d'en discuter, etc. Mais sinon, des petites choses comme ça qui doivent passer, il faut leur apprendre que quand on rentre, on met ça de côté et on bosse ».

Paul : « Quand c'est vraiment très... très grave, ben justement, moi cette année, j'avais eu un cas de... vraiment de moqueries, de harcèlement physique sur une gamine de la classe, ben là, on a demandé vraiment à l'élève de faire un... un petit mot d'excuses... de faire un petit mot pour s'excuser, quoi ».

Les enseignants semblent quelque peu démunis face aux moyens de faire réparer un tort symbolique ou ne l'envisagent tout simplement pas. Ceux d'entre eux qui ont mis en place un conseil de coopération semblent beaucoup compter sur celui-ci pour permettre aux enfants de regretter un acte, une parole, et de s'excuser mais la règle d'anonymisation du conseil rend les possibles réparations moins « concrètes », l'enfant ne s'adressant pas explicitement à la victime.

Lorsque le matériel est dégradé, une réparation est également prévue et signalée par les six enseignants interrogés. Elle semble plus facile à mettre en place, soit via l'action directe de l'enfant, accompagné éventuellement de ses parents, soit via une assurance s'il n'y a pas d'autre choix. Dans l'un des établissements observés, l'élève peut être mis à contribution pour rendre des services à l'école, comme « faire le facteur », « aider les dames du temps de midi ».

Exceptionnellement, en dernier recours, deux enseignants d'un même établissement ont rapporté avoir posé une sanction marquante de type « privation d'une activité agréable ». Il s'est agi d'une activité sportive dans un cas et du voyage scolaire pour deux élèves. Dans le cas de l'activité sportive, l'élève a épuisé toutes les sanctions possibles du système graduel dédié et a donc activé la dernière sanction proposée, la moins appréciée par les élèves. Dans le cas du voyage scolaire, c'est à contrecœur que les deux enseignants ont dû s'y résoudre mais l'un d'eux souligne l'efficacité à long terme de la sanction, en comparaison aux autres sanctions de type punitive, comme recopier des tables, de la conjugaison, ...

Paul : « Et donc, il n'est pas parti et depuis, ça s'est vachement amélioré. Je pense qu'il ne pensait pas que j'allais aller jusqu'au bout de la punition. La maman a dit : « Ben tiens, est-ce que maintenant, il peut partir avec vous ? » et j'ai dit non. [...] Et je pense que là, la pièce est tombée en se disant : « Ben tiens, j'ai sans doute été trop loin. Si je ne suis pas parti, c'est que je ne méritais pas de partir, c'est qu'ils ne me faisaient pas confiance ». Et il s'est vachement calmé, en tout cas, depuis. Ça fait 1 mois qu'il n'y a plus de problème avec lui, quoi. Donc c'est le genre... malheureusement, c'est le genre de sanctions assez fortes qui fonctionnent. Genre les petites sanctions, ils la font mais... ça passe... ça passe à côté, quoi. »

Une enseignante demande parfois à un enfant de réaliser un devoir non-fait ou un mot d'excuse durant une récréation, le privant en partie de cette dernière. Toutefois, je ne classe pas ce type de sanction dans les privations d'un avantage puisque ce n'est pas le but recherché, c'est une conséquence inhérente à la gestion du temps.

Je tiens à souligner que, lorsque l'enfant peut choisir la sanction parmi une liste proposée, comme c'est le cas auprès de deux enseignants interrogés, il aura tendance à sélectionner les moins coûteuses pour lui, celles que nous pourrions qualifier de « punitive » comme copier quelque chose. La privation d'une activité, dont nous avons vu qu'elle semblait être parmi les plus efficaces à long terme est choisie par défaut, lorsque toutes les autres ont été réalisées. Dès lors, il n'y a pas de lien établi entre la transgression et la sanction. Celle-ci ne fait pas forcément sens. Par contre, une enseignante a relaté la sanction choisie librement par un groupe d'élèves lors du conseil, suite à des altercations sur le terrain de football.

Carole : « Mais quand il y a une dispute entre 2 élèves durant le foot, à ce moment-là dans le Conseil, ils sont arrivés une fois à se dire : « Ben on se prive de foot pendant 3 jours ». Et donc à ce moment-là, ils se font un petit contrat, ils le signent, mais ils peuvent choisir le jour qu'ils souhaitent, quoi. Et ils l'ont fait. Et on a regardé après 2 Conseils : est-ce que votre contrat est rempli ? Et leur contrat était rempli, donc... Et les autres ont veillé à ce qu'ils le fassent correctement. Donc on les responsabilise quand même pas mal... grâce à ce Conseil. »

Cette « auto-sanction » a été mise en lien spontanément avec les faits problématiques.

J'ai déjà évoqué la prise au sérieux des altercations physiques. Le dernier élément à mettre en lumière dans cette partie du travail est la différence de traitement de la transgression selon qu'elle concerne uniquement des enfants entre eux ou si un adulte est impliqué. La volonté de faire réfléchir, expliquer et faire comprendre peut être toujours présente mais, alors que les enseignants choisissent parfois de ne pas approfondir ou sanctionner certains incidents qui se déroulent entre enfants, tous sont unanimes pour déclarer ne pas laisser passer un manquement au respect vis-à-vis d'un adulte. La sanction est généralement plus lourde, malgré la possibilité de dialogue.

Léa : « Maintenant, quand c'est une bagarre, quand c'est avec une dame du temps de midi, il y a d'abord une discussion, il y a un rappel à l'ordre, mais la sanction tombe toujours. »

Carole : « Et donc là, on est dans un cas de retenue. Parce qu'il a déjà eu pas mal de faits de violences physiques et verbales. Donc là, vis-à-vis d'un adulte, ben c'est la retenue qui a été décidée pour cet enfant-là. »

L'explication de l'enfant peut devoir être complétée par celle de l'adulte.

EJT : Un garçon revient dans la classe, l'enseignant demande pourquoi. Le garçon donne une brève explication. L'enseignant dit qu'il demandera une explication supplémentaire à l'autre enseignante. [ton très calme, reste assis]

4.2.4 Les effets perçus et les limites ressenties

Quatre enseignants interrogés ont déclaré, avec plus ou moins de force, que les punitions, c'est-à-dire, copier, conjuguer ou toute autre action de ce type sont totalement inefficaces et non-pertinentes. Les deux autres enseignants, qui emploient conjointement le système graduel de sanction laissant une certaine marge de choix à l'enfant ne s'expriment pas directement en ces termes mais soulignent les limites du système disciplinaire de sanction.

Léa : « Et alors, moi, cette année-ci, à force de transgresser, ben le... le... le petit qui est déjà à 25 dojos rouges, il décroche au niveau scolaire total, quoi. Mais je pense que c'est d'abord finalement parce qu'il est... il est... il est tout le temps en tort, il est finalement tout le temps puni, donc... Je crois que ça l'a un peu dégoûté aussi de venir parce que... il ne sait pas, c'est plus fort que lui, quoi, je crois ».

Paul : « Enfin, j'ai une collègue qui s'en sort pas avec un enfant, ben c'est... qui dérange vraiment la classe, ben... c'est très complexe de devoir... et si on le met dehors, ben on ne sait pas aussi ce qu'il peut faire, où est-ce qu'il va aller... »

Paul : « Malgré tout, ben ça continue, quoi. Donc à ce moment-là, ben quand il y a une quantité de punitions qui s'accumulent et que malgré tout, c'est... c'est... elles sont faites, on se dit quand même que l'enfant n'a pas réfléchi, n'a pas compris ce qu'on attend de lui, quoi. »

Mis à part la privation qui reste assez exceptionnelle, aucune forme de sanction n'a été décrite comme véritablement efficace sur le long terme, par aucun des six enseignants.

4.2.5 La sanction collective

Quatre enseignants interrogés déclarent ne pas ou ne plus avoir recours à la sanction collective sous son acception négative. L'argument principal évoqué est l'injustice qu'elle représente pour ceux qui n'auraient pas transgressé. L'une de ces enseignantes déclare poser parfois une sanction positive collective, donc une récompense si le groupe a bien travaillé par exemple. Pour les deux autres enseignants, l'un n'évoque pas la question de manière explicite bien qu'on puisse déduire que le fait de s'absenter quelques instants de la classe puisse être considéré comme une sanction collective. Toutefois, elle n'est pas punitive et ne « coûte » rien à ceux qui ne transgressent pas. Pour l'autre enseignante, il arrive de donner un devoir supplémentaire à toute la classe s'il y a trop de chahut. Je relève ici une petite contradiction dans son discours puisqu'elle fait partie des enseignants ayant déclaré ne pas sanctionner de manière générale.

Pour éviter les conflits récurrents en les élèves de P5 et de P6, dans un établissement observé, il a été décidé de séparer les deux classes pour l'accès à l'espace football. Il s'agit d'une forme de privation collective puisque chaque classe ne peut plus jouer que deux fois par semaine au lieu de quatre.

Au cours de mes observations, certains rappels à l'ordre ont été adressés au groupe. En outre, le fait de mettre fin à la récréation plus tôt que prévu, évoqué plus tôt, peut également être interprété comme une forme de sanction collective.

4.2.6 Le recours à un tiers

Lorsque cela est jugé nécessaire, quatre enseignants déclarent avoir occasionnellement recours un tiers. Il peut s'agir de la direction, des parents ou d'un collègue. Lorsqu'il s'agit de la direction, c'est généralement lorsque survient un événement plus grave ou récurrent, ou pour s'assurer de respecter les démarches concernant la hiérarchie.

Lise : « Mais il y a déjà eu des moments où... il y a des petits couacs et... j'en parle à la Direction, et c'est elle qui dit : « Ben là, je vais aller en classe, remettre un petit peu les choses... ». Par exemple, on remarque des dégradations dans les toilettes. On ne sait pas dire qui c'est, ok, elle passe partout. On sait dire qui c'est, on sait qu'il y a des choses... on est... on se dit : « Voilà, on a entendu qu'il y a des

choses bizarres qui se passent dans les toilettes avec les grands ». Hop, il faut intervenir tout de suite. Des choses comme ça... »

Luc : « Quand il faut sanctionner, je le fais avec la Direction. Je fais pas directement : « Voilà, tu auras... ». Il faut que j'aie un référent au-dessus pour... justement pouvoir prendre du recul et voir jusqu'où on peut aller. »

Lorsqu'il s'agit des parents, les raisons peuvent être variées, comme la baisse des résultats scolaires, un comportement inadéquat et récurrent, des éléments qui concernent la vie de l'enfant en-dehors de l'école.

Léa : « Il faut voir aussi si c'est plus au niveau du travail scolaire, et là, on convoque les parents, on fait d'abord une réunion. »

Le recours à un collègue est généralement activé si l'enseignant ne peut pas, pour des raisons logistiques, garder l'élève avec lui. C'est le cas lorsque celui-ci est privé d'une activité par exemple. Il peut parfois demander conseil ou l'avis de ses pairs. Il peut aussi s'agir d'un énervement ou du fait de se sentir démuni.

Lise : « Et parfois... en 5^{ème}, c'est pareil. Quand elle n'en sort, que ça ne va pas, qu'elle... « Tu vas chez Madame [Lise]. Là, elle va t'encourager, mais tu sais bien qu'il faut y aller. On est capable d'y arriver mais il faut travailler ». Rien qu'en venant ici, il redémarre. Voilà. »

EJT : Un garçon est amené dans la classe par son enseignante, très énervée, qui n'a visiblement plus envie de le voir pour un moment [parle fort, fait de grands gestes, pousse le garçon].

EJT : Un garçon est envoyé dans la classe par la professeure d'anglais pour qu'il réalise son travail. Il est suivi de près par l'enseignante qui l'encourage fortement à réaliser le travail correctement et à faire des efforts à l'avenir.

EJT : Un garçon revient en classe pour travailler car il a oublié son sac de gym.

4.2.7 L'absence de sanction

Comme il a déjà été mentionné, quatre enseignants, dont deux en particulier ont déclaré ne pas avoir recours à la sanction, ou en tout cas, à la punition. Nous avons également constaté que ces déclarations pouvaient être nuancées par le reste du discours ou par les observations. Néanmoins, dans certains cas, l'absence de sanction négative a été choisie délibérément, par exemple lorsque les enseignants estiment que la discussion a été suffisante. Il n'y a pas non plus de sanctions négatives lorsque le coupable de la transgression n'est pas connu ou, à fortiori, lorsque l'enseignant n'est pas au courant de la transgression. Comme quatre des enseignants l'ont déclaré, il est préférable selon eux de ne pas sanctionner plutôt que de sanctionner le groupe. Deux enseignants ont fait état de deux cas de figure différents, pour lesquels il leur était

impossible ou peu pertinent selon eux, de sanctionner de façon négative. Dans les deux cas, ils ont déclaré avoir tout de même agi dans l'intérêt des enfants.

Luc : « Mais ici, moi je suis dépendant aussi de ce qui se passe dans la famille, hein. Quand l'enfant s'endort en classe, ben... qu'est-ce que vous voulez sanctionner ? A part le laisser dormir et essayer qu'il récupère, quoi. »

Lise, à propos d'un fait grave survenu en lien avec un réseau social : « La Direction est venue, elle a expliqué plusieurs fois qu'elle n'était pas du tout d'accord, toutes les répercussions négatives que ça pouvait engendrer, etc. On n'a pas sanctionné. Mais nous avons agi. Agi en parlant, pour que la... pour le bien-être d'abord de la fille qui avait été... comment est-ce qu'on va dire ? Choquée de cela. Et pour que les... d'abord la fille, la personne en elle-même, et puis les parents, que les parents sentent, et la fille aussi bien sûr, qu'elle se sente soutenue. Pour bien montrer qu'on arrête. Qu'on arrête ces choses-là, quoi, on ne peut pas... »

4.2.8 Récompenser

Lors des entretiens, trois enseignantes ont expliqué leurs pratiques concernant les sanctions positives. Il peut s'agir de récompenses, comme des bonbons, de privilèges, comme s'installer au bureau de l'enseignante, jouer avec le TBI, ou des félicitations, des paroles encourageantes, des notes écrites. Le peu de données récoltées à ce sujet peut sans doute être expliqué par le fait que le terme « sanction » n'évoquait en général rien de positif, de manière spontanée.

Durant mes observations, la récurrence de ces sanctions positives était très variable. Une enseignante observée fournissait énormément de retours oraux positifs alors qu'ils étaient assez rares, voire totalement absents chez les autres enseignants.

4.2.9 La coopération et la cohésion ressenties en lien avec l'équipe pédagogique

Deux enseignantes exerçant au sein du même établissement ont un sentiment de cohérence par rapport à l'application des sanctions, par l'équipe pédagogique. Le système est réfléchi en équipe en début d'année scolaire et réévalué au besoin lors de réunions mensuelles. Un règlement de classe n'est pas établi, la gestion de la discipline étant basée essentiellement sur les trois règles principales, affichées dans la cour de récréation et dans les classes. Pour la gestion des surveillances durant les temps récréatifs, un document commun a été établi, reprenant une série de règles un peu plus détaillées, des procédures en cas de transgression et un répertoire pour chaque classe qui permet de noter les noms des élèves transgresseurs et la

sanction appliquée (ou le simple avertissement). De cette façon, chaque enseignant peut agir en lien avec les événements passés et les sanctions sont globalement communes. Les deux enseignantes soulignent toutefois que la rigueur de la tenue dudit document varie durant l'année.

Elles déclarent également que la sanction est gérée du début à la fin par l'enseignant qui la donne. Je nuancerai très légèrement ce propos puisque, lors de mes observations, j'ai pu constater que l'enseignant qui envoie un élève dans une autre classe n'est pas celui qui va mettre fin à la sanction en revenant le chercher.

Pour deux autres enseignants, également collègue dans un autre établissement, le système est jugé plus individualiste. La cohésion est plutôt assurée par la direction qui interpelle l'équipe en cas de besoin. Les enseignants estiment que le système fonctionne bien de lui-même, par habitude. Les différences de pratiques de la sanction sont assumées et il n'est pas jugé opportun de construire un système commun. Cependant, les enseignants échangent des informations, de manière informelle, à propos des élèves considérés comme plus problématiques. Le plan de pilotage va obliger les enseignants à un minimum de collaboration, notamment pour l'évaluation de certaines pratiques. Les deux enseignants déclarent que la sanction est gérée par la même personne, du début à la fin.

Enfin, pour les deux enseignants représentant le dernier établissement concerné, le sentiment général est également qu'un certain individualisme règne. Chacun agit dans sa classe comme il l'entend et fixe ses propres règles. Le tempérament et la personnalité de chaque enseignant teinte fortement sa façon de gérer sa classe. Le sentiment de cohérence est un peu différent pour les deux enseignants, l'une estimant que tout le monde gère de manière similaire, l'autre non. Ce dernier estime qu'il serait bon de créer un système plus concerté afin d'éviter que ne se répète les mêmes problèmes d'année en année. Pour la gestion de la cour de récréation, il peut arriver que certaines notes soient affichées dans la salle des professeurs pour tenir au courant de certaines sanctions appliquées. Concernant la levée de la sanction, ces deux enseignants déclarent que c'est la même personne qui sanctionne et qui met fin à la sanction. Aucun moment d'évaluation du système n'est prévu.

4.3 Le genre des élèves

Dans la deuxième partie des entretiens, j'ai tenté de faire émerger les représentations liées au genre. Pour ne pas mettre mes interlocuteurs en « état d'alerte », voulant éviter à tout prix de révéler certains stéréotypes, y compris à eux-mêmes, j'ai d'abord « noyé » la question du genre parmi d'autres éléments. J'ai abordé le sujet en demandant si, selon eux, un certain type d'élève était plus souvent transgresseur en mentionnant le genre parmi d'autres propositions en guise d'exemples. Certains enseignants se sont montrés légèrement plus réfractaires sur ces questions.

4.3.1 Les représentations des enseignants

Tout d'abord, seul un enseignant a mentionné le genre en premier lieu, concernant les caractéristiques liées à un profil d'élève plus transgresseur. Au-delà du genre, il a poursuivi en expliquant que c'est la nature même de l'enfant qui intervient.

Paul : « Déjà le genre, oui. Les garçons sont plus enclins à enfreindre les règles. [...] Parfois, c'est plus fort qu'eux, hein. C'est compliqué pour un enfant de... ben de... voilà, c'est... dans leur tempérament, ils ont difficile, de se mettre... avec les autres, de... de se tenir, aller à l'écart, enfin quand on va quelque part, de se tenir correctement, parce que voilà, il y a cet effet de groupe qui est compliqué, quoi. »

Quatre enseignants ont d'abord évoqué le milieu social. Quant à l'enseignante restante, elle a plutôt parlé du suivi de l'enfant à domicile. Quatre enseignants évoquent spontanément les réseaux sociaux, qui échappent au contrôle des adultes et génèrent des conflits et des dégâts qu'il est très difficile de gérer. Sur les quatre enseignants, deux estiment que ce fléau touche davantage les filles. Les deux autres enseignants ne discernent pas de différence.

Le genre a été abordé avec tous les enseignants et ceux-ci sont unanimes sur plusieurs points, à des degrés divers. Tous estiment que les garçons sont plus enclins aux violences physiques que les filles, au conflit direct, visible, en face à face. Tous pensent également que les filles se situent plus globalement dans le registre du langage que les garçons. Les transgressions sont généralement plus cachées.

Luc : « Les garçons, ça va être plus violent, mais ça va moins s'envenimer. Ça sera plus vite terminé avec les garçons. »

Paul : « Mais les garçons sont plus fougueux. J'ai l'impression que c'est vraiment dans la nature d'un garçon. »

Paul : « C'est plutôt complexe, une fille. Les disputes de filles, c'est plutôt complexe. Ce qu'elles vont faire, c'est plutôt dans le dos, donc... J'apprendrai qu'elles ont fait quelque chose ou qu'elles ont dit

des trucs sur moi, alors que... voilà... alors que ça se passe bien en classe. Ça, c'est toujours un peu comme ça. [...] Une fille va faire ça de façon un peu plus vicieuse... Ça va toucher parfois plus au physique, sur des choses qui seront plus psychologiques, qui vont faire mal, que sur... que de taper... »

Lise : « Et les filles, c'est plus par le langage. Ah oui, ça c'est certain. »

Deux enseignants soulignent également le fait que, de part et d'autre, les attaques verbales prennent de plus en plus de place au fur et à mesure que les enfants grandissent, que ce soit entre garçons, entre filles ou bien les deux genres mélangés. De plus, elles vont être davantage ciblées et blessantes.

Deux enseignants estiment que les règles doivent être répétées beaucoup plus souvent aux garçons, que ceux-ci vont tester les limites régulièrement. A nouveau, la nature masculine est invoquée, ainsi qu'un certain effet de groupe. Toutefois, les enseignants estiment que le phénomène décrit par Ayral (2019) concernant les bénéfices recherchés à travers la sanction, motivé par l'effet de groupe, n'apparaît pas encore à cet âge. Deux d'entre eux ont déclaré explicitement estimer que ce type de comportement apparaît plus tard, dans le secondaire. Un enseignant souligne tout de même que certains garçons cherchent déjà une certaine défiance vis-à-vis des adultes et à montrer qu'ils ne sont pas soumis à l'autorité.

Paul : « C'est toujours un peu... ouais, c'est ça, de montrer que... ce que l'adulte me dit, ça me touche pas... J'ai pas peur de. [...] quand ils ont envie de montrer qu'ils sont un peu les caïds... »

Selon l'avis de cinq enseignants (la dernière ne s'étant pas tellement exprimée sur le sujet), les problèmes entre filles sont beaucoup plus complexes à gérer. Alors que les conflits entre garçons sont directs, visibles et rapidement « résolus », les conflits entre filles sont plus « sournois », plus dissimulés, les choses ne sont pas dites en face à face et les ressentiments durent plus longtemps.

Léa : « Les classes de filles, c'est des ennuis (rire). [...] Les filles, c'est beaucoup plus compliqué à gérer au niveau discipline, au niveau... voilà. Elles interprètent beaucoup, quoi. »

Luc : « Les garçons, c'est... je trouve que ça, c'est... ça va être plus violent, mais ça va moins s'envenimer. Ça sera plus vite terminé avec les garçons. »

Paul : « : Je trouve que c'est un âge... ça s'estompe mais... toutes les 5ème primaire, j'ai des histoires comme ça où... on invente, on essaie de mettre toujours une copine de côté ou... Ca, c'est vraiment... c'est très compliqué à gérer ça. Très très compliqué. »

Le rejet est également plus courant chez les filles, surtout entre elles. La jalousie l'est également, notamment vis-à-vis des relations amoureuses auxquelles elles semblent accorder plus d'importance. En revanche, alors que les conflits sont moins visibles, elles vont beaucoup

plus souvent rapporter les faits aux enseignants, exprimer leur peine et chercher du soutien. Elles s'expriment également davantage durant les conseils de coopération.

Léa : « Les filles, ça va tout de suite aller le dire, quoi. Il y a toujours bien une du groupe qui va aller cafter entre guillemets, près de l'instit, et on va devoir résoudre ça. « Est-ce que tu as vraiment dit ça ? », « Ben non, j'ai pas vraiment dit ça », « Ah oui, donc tu as interprété ». Enfin, c'est des discussions avec les filles... voilà, interminables »

Cela a pour effet qu'elles seront moins souvent sanctionnées car le problème aura été résolu, selon l'enseignant.

Léa : « disons que les filles, il faut discuter et c'est toujours des interprétations donc une fois qu'on a discuté : « Ah ben oui, je m'excuse, j'ai pas voulu dire ça ». Ça se termine toujours bien, en fait. y'a pas de sanction vraiment à avoir »

Par conséquent, tous les enseignants s'accordent pour dire que les garçons sont plus souvent sanctionnés que les filles, pour toutes les raisons évoquées précédemment, surtout parce que, de manière générale, ils enfreignent les règles plus régulièrement, ils ont plus souvent une attitude de défiance vis-à-vis des adultes et ils s'impliquent physiquement dans les conflits.

Léa : « Mais les garçons, s'il se passait la même chose, on aurait aussi une discussion comme ça. C'est parce qu'à un moment donné, il y a acte de violence qu'on doit sanctionner. Ou bien des mots... »

Toutefois, deux enseignants soulignent que ce sont souvent les mêmes garçons qui sont sanctionnés. Je tiens donc à attirer l'attention sur le fait qu'il serait très imprudent de conclure à des généralités.

Un élément que je voudrais relever est le type de discours et le registre lexical des enseignants lorsqu'ils parlent des filles, surtout les enseignants masculins. Alors qu'ils disent sanctionner plus souvent les garçons, notamment à cause des altercations physiques, ils soulignent davantage la violence dont peuvent faire preuve les filles et insistent, comme je l'ai mentionné, sur la complexité à gérer leurs conflits.

*Luc : « Maintenant, j'ai vu des bagarres de filles. C'est d'une **violence inouïe**, quoi, hein. »*

*Paul : « Mais vraiment, entre filles, c'est vraiment **terrible**, quoi. »*

*Luc : « C'était parfois les paroles, les yeux, les cheveux... Ça pouvait... c'était **terrible**, quoi, hein. »*

Considérant tout cela, j'ai demandé aux enseignants s'ils pensaient qu'une plus grande attention était portée aux garçons en termes de surveillance, surtout sur la cour de récréation. Trois d'entre eux estiment que oui, leur réponse est très affirmée. En résonance avec ce qui a été déclaré précédemment, ils redoutent davantage les altercations physiques, les mises en danger de soi et des autres. De plus, les faits étant généralement plus visibles, ils sont, par conséquent,

plus surveillés. Deux enseignants estiment qu'il n'y a aucune différence au niveau de la surveillance. Une enseignante déclare que la surveillance est accrue par rapport à certaines zones de la cour mais que garçons et filles s'y mêlent de façon indifférenciée.

Quant au genre de l'enseignant lui-même, les trois enseignants avec lesquels le sujet a été évoqué estiment qu'il a peu d'incidence sur le comportement des élèves, si ce n'est une légère facilité d'interaction avec les élèves du même sexe. Même si les enseignants masculins peuvent être légèrement plus redoutés dans un premier temps, ils soulignent que c'est la personnalité qui compte avant tout et que les élèves respectent davantage leur titulaire que les autres adultes.

4.3.2 Les faits concrets relatés par les enseignants

Au cours des entretiens, j'ai relevé que les faits problématiques relatés spontanément par les enseignants, avant que nous n'ayons abordé le sujet du genre, concernaient systématiquement les garçons, à part deux exceptions. L'une est relative à un fait grave impliquant un réseau social, l'autre à une élève qui refuse d'apprendre des formules mathématiques. De plus, lorsqu'il s'agit d'élèves présentant un comportement problématique récurrent, ce sont des garçons qui sont cités. Les sanctions posées par les enseignants sont principalement la retenue (deux cas), le fait d'être privé d'une activité (trois cas), des punitions.

Une fois le sujet du genre abordé, en reprenant tous les faits conflictuels entre enfants relatés par les enseignants, trois d'entre eux racontent des incidents impliquant des garçons. Dans les trois cas, il s'agit de bagarres physiques. Trois enseignants relatent des faits concernant des filles. Dans deux cas, il s'agit de disputes verbales, en direct ou sur un réseau social. D'autres histoires mettent en scène un rejet, une mise à l'écart. Le dernier cas concerne une humiliation grave, anonyme, sur un réseau social, ayant nécessité l'intervention de la police.

Cinq enseignants relatent des incidents impliquant garçons et filles. Deux d'entre eux évoquent des attaques verbales venant autant de la part des filles que des garçons. Les trois autres enseignants rapportent des attaques verbales venant de garçons vis-à-vis de filles, et une agression physique. Un enseignant raconte également le cas d'une fille un peu plus âgée ayant « pris le pouvoir » sur les garçons et les amenant à toute une série de transgressions.

Luc : « Ben en tout cas, moi j'ai eu une gamine qui arrivait à les rendre zinzins, quoi. [...] Ben presque en leur disant : « Ecoute, fais ça, fais... - je ne sais pas moi – saute au-dessus de la barrière, fais... » et les gars, ils étaient tout fous, quoi, hein. »

Les relations amoureuses naissantes génèrent également leur lot de conflits, surtout chez les filles.

4.3.3 Les interactions entre enseignants et élèves constatées sur le terrain

Dans mon journal de terrain, j'ai comptabilisé le nombre de rappels à l'ordre et de sanctions adressés à tout le monde, à des filles ou à des garçons. Je précise qu'aucune sanction « lourde » n'a été posée durant le temps de mes observations. Par sanction, j'entends plutôt un isolement, être privé de récréation pour faire un devoir, être exclu momentanément de la classe, une réprimande, une punition, une discussion suite à un conflit ou un refus de coopérer. Cinq rappels à l'ordre ont été adressés au groupe-classe. Cinq rappels à l'ordre ont été adressés à des filles. Vingt-six rappels à l'ordre ont été adressés à des garçons. Concernant les sanctions, trois ont concerné des filles et ont été posées durant le cours d'éducation physique. Onze sanctions ont concerné des garçons.

Concernant les *feed back* spontanés des enseignants durant le temps de travail en classe, en tenant compte de la répartition filles-garçons, ils sont globalement équivalents en termes quantitatifs. Une enseignante supervise tout de même davantage les garçons mais elle déclare, en aparté, passer plus de temps auprès des élèves plus faibles. Au niveau qualitatif, j'ai constaté de légères différences à certains moments mais celles-ci n'ont pas été suffisamment récurrentes pour en tenir compte dans mes conclusions. Je n'ai pas constaté de différences significatives concernant le langage non-verbal, suivant que les enseignants s'adressaient à des filles ou des garçons.

Un élément intéressant à relever est la tendance nettement plus forte chez les filles à anticiper le mécontentement ou la contrariété de l'enseignant. Elles s'excusent davantage en cas de ce qu'elles considèrent comme une faute, avant que l'enseignant ne puisse réagir. Elles ont tendance à se dévaloriser plus souvent que les garçons.

EJT : F : « Désolée Madame, j'ai pris le mauvais dossier » [en entrant dans la classe alors qu'elle est censée être ailleurs] ; F : « Madame, moi je sais que je vais rater » ; F : « Madame, moi j'y arrive pas » [en souriant] ; F : « Madame, vous êtes gentille pour les points ? » ; F : « J'ai pas su tout répondre ».

Elles présentent des attitudes et des demandes qui correspondent davantage au « métier d'élève ». Elles demandent plus souvent des précisions concernant les consignes ou des retours de l'enseignant par rapport à leur travail. Les garçons ont plutôt tendance à attendre un retour

éventuel de l'enseignant. En outre, ce sont systématiquement certaines filles qui se font relais de l'enseignant, en rappelant des consignes aux autres, par exemple.

EJT : F : « G, tu dois venir près de Madame ! » ; F : « Prenez la symétrie demain les 6e ! » ; 2F rapportent à l'enseignante, en aparté, qu'un G ne veut pas coopérer dans le travail ; une F explique comment réaliser le bricolage.

Enfin, à quatre reprises, des garçons ont fait preuve d'une légère défiance vis-à-vis de l'enseignant, ce qui n'a été le cas pour aucune fille de manière directe.

4.3.4 Les interactions entre élèves constatées sur le terrain

Les interactions entre élèves ne concernent pas directement les questions de recherche. Toutefois, j'en réalise un bref rapport car elles donnent quelques indications concernant la socialisation des enfants, selon leur genre.

De manière très générale, durant les temps de récréation, les filles ont tendance à se regrouper entre elles et les garçons entre eux, avec toutefois plusieurs exceptions. Le centre de la cour est un peu plus occupé par des garçons mais ce n'est pas un fait très marqué. En revanche, les espaces dédiés à une activité sportive comme le football ou le ping pong sont occupés presque exclusivement par des garçons. Ceux-ci s'adonnent plus régulièrement à des jeux de type « bagarre », les filles occupent davantage les zones dédiées aux jeux calmes et discutent. Lorsque des interactions physiques surviennent entre filles et garçons, les filles semblent plus solidaires entre elles.

EJT : [pour attraper un G, s'adresse à un autre G] F : « Ben vas-y, chope-le ! » puis une F met le G à terre, cinq F se mettent ensemble pour le maîtriser, l'une d'elles proposent de mettre le G dans les toilettes des F.

Elles ont tendance à prendre soin des garçons plus souvent que l'inverse.

EJT : Un G pleure dans les toilettes, plusieurs enfants déclarent « C'est un bébé ». Une F va le chercher et le console ; au cours de gym, les enfants doivent faire le poirier. G : « je ne saurais pas » L'enseignante répond « dépêche-toi, euh ! » Quelques F, à l'attention du G : « essaie, allez, si t'y arrives pas c'est pas grave ! » ; une F donne sa feuille à un G pour qu'il copie.

En consultant les comptes-rendus des précédents conseils de coopération au sein d'une classe, j'ai constaté que les filles s'expriment beaucoup plus que les garçons, adressent plus de félicitations, proposent plus leur aide et leur attention et offrent plus souvent des solutions. Au niveau des soucis récurrents entre filles, il s'agit surtout de parler dans le dos des autres, des mises à l'écart, des regards mal interprétés. Du côté des garçons, ce sont des conflits et des

bousculades au football. De manière directe, j'ai assisté à deux conflits impliquant le physique, entre garçons.

À l'instar de leurs interactions avec les enseignants, les filles manifestent plus un manque d'assurance vis-à-vis des garçons. Ces derniers ont plus souvent tendance à vouloir prendre le dessus, montrer leur assurance ou provoquer.

EJT : Durant une absence de l'enseignant, les garçons bougent, l'un d'eux tape légèrement la tête d'une F, les F restent en place et discutent ; G : « tu fais moins la maligne ? » F : « Peut-être qu'elle va voir et va vous enqueuler » G : « on s'en fout ! » ; G : « toi tu es lesbienne » F : « moi je veux être avec un mec, pas une meuf ! » ; G : « tu as triché ! », la F s'offusque ; F : « j'y arrive pas », le G jette sa feuille devant elle, F : « Je sais pas lire » G : « ben c'est pas compliqué ! »

Concernant les relations amoureuses, je n'ai malheureusement pas pu intercepter d'échanges entre filles. En revanche, entre garçons, il semble que ce soit une démonstration de pouvoir qui est de mise.

EJT : Un G, à l'attention de deux autres : « Elle m'a demandé si je la draguais, ptdr ! » ; durant une conversation, des G parlent des couples formés au cours du voyage scolaire, un G déclare avoir rompu et que deux autres F attendent déjà [pour sortir avec lui], la F rejetée pleure, le G rit.

Enfin, ma dernière observation concerne le matériel scolaire. Conformément à ce qui est attendu généralement, la couleur rose est exclusivement présente dans les affaires des filles. Si quelques-unes possèdent quelques éléments neutres, de couleur foncée, c'est le cas de la presque totalité des garçons.

4.4 L'impact du genre sur la pratique de la sanction

Le genre et la gestion de la sanction ne sont pas spontanément associés par la majorité des enseignants interrogés. Comme on peut s'y attendre, c'est le milieu social qui intervient d'abord dans les discours ou, du moins, les habitudes à l'œuvre dans le milieu familial. Toutefois, lorsqu'ils sont interrogés de manière plus directe, tous mes interlocuteurs associent la violence physique aux garçons. Ils mettent également en lien le côté frontal, visible et plus « simple » des conflits masculins. Plusieurs d'entre eux insistent sur la complexité que représentent les disputes et les mises à l'écart opérées entre filles. Les termes tels que « vicieux », « sounois », « dans le dos » sont systématiquement associés au féminin. Il s'agit donc bien de descriptions des comportements associés à un genre ou l'autre qui peuvent donc être qualifiées, à priori, de stéréotypes. Certains accents essentialistes (Schadron, 2006) sont décelables concernant la nature des garçons et des filles.

La mobilisation de ces stéréotypes par certains enseignants entraîne le fait d'une surveillance accrue des garçons et d'un nombre plus élevé de sanctions appliquées à leur rencontre. Ce constat rejoint les études réalisées précédemment concernant la corrélation entre genre et fréquence d'attribution des sanctions (Ayrat, 2019 ; Chapon, 2014 ; Garcia, 2013 ; Depoilly, 2013 ; Lunneblad et Johansson, 2021). Les déclarations des enseignants concordent également avec le comptage effectué dans mon journal de terrain. En outre, ce sont les récits concernant les manquements au respect, les comportements violents qui se retrouvent le plus dans les entretiens, comparé au travail scolaire (Garcia, 2013) et ils concernent en majorité des garçons.

En accord avec Debarbieux et al. (2018), certains enseignants remarquent l'abandon partiel et progressif des conflits physiques au profit des attaques verbales, plus ciblées et plus blessantes ce, peu importe le genre.

En ce qui concerne la thèse d'Ayrat (2019) selon laquelle le système disciplinaire consacrerait les garçons en leur décernant des « médailles de virilité », les données récoltées ont tendance à l'infirmer. Seul le récit de Luc concernant la bande de garçons voulant plaire à une fille et vérifiant si cette dernière remarquait les réactions de l'enseignant peut être associé à la thèse d'Ayrat (2019). Durant mes observations, aucun élément relevé n'abonde dans ce sens. Paul évoque la défiance dont font preuve certains garçons à l'égard des adultes mais ceci ne pourrait être interprété éventuellement que comme une sorte de prémisse au phénomène. Deux enseignants ont mentionné que, selon eux, ce phénomène apparaît plus tard. L'un des objectifs recherchés en ciblant le troisième cycle du primaire était de déterminer si ce type d'observations pouvait être fait à un âge légèrement précoce à l'âge des élèves en collège. Au regard des données récoltées, cela ne semble donc pas être le cas. En revanche, j'ai remarqué une forme de domination masculine dans les échanges entre garçons et filles et une volonté de se montrer fort, insensible, de la part de certains garçons mais j'évoque ces observations avec beaucoup de prudence.

Les filles sont davantage stimulées au niveau du langage à un âge précoce et apprennent mieux le métier d'élève (Duru-Bellat, 2017). Elles se montrent plus dépendantes face à l'adulte et ont une plus grande tendance à la dévalorisation (Duru-Bellat, 2017). Sur le terrain, j'ai constaté une tendance accrue chez les filles à demander des précisions sur le travail, à s'assurer qu'elles avaient bien compris les consignes, à manifester leurs craintes face à l'échec ou l'incompétence. Durant les entretiens, certains enseignants ont signalé cette tendance des filles à rechercher le contact avec l'enseignant et à rapporter beaucoup plus facilement les incidents et les conflits.

De plus, la tendance quelquefois constatée à anticiper le mécontentement de l'enseignant et à vouloir discuter à propos des conflits rappelle l'étude réalisée par Depoilly (2013) qui montre que, par leur attitude plus ouverte et plus encline au dialogue, les filles se voient sanctionnées moins sévèrement que les garçons.

5 Discussion et conclusion

Au cours de cette discussion, je tenterai de prendre un certain recul par rapport au travail effectué, aux données récoltées et à l'analyse qui a été réalisée. Je commencerai par confronter les résultats obtenus aux points théoriques essentiels, dans le but d'apporter des éléments de réponse à mes questions de recherche. Au cours d'une réflexion plus personnelle, je commenterai les conclusions auxquelles je serai parvenue. Je présenterai également les limites et les biais inhérents à ma recherche. Enfin, je proposerai différentes pistes qui me paraissent pertinentes afin de prolonger la recherche et de la compléter. Je conclurai par ce que je considère être les enjeux principaux résultant de ce travail.

Avant toute chose, je précise que les résultats ne sont pas généralisables étant donné la taille de l'échantillon, le temps d'observation et la nature des résultats récoltés. J'attire également l'attention sur le fait que les pratiques des enseignants ne sont jamais figées et évoluent dans le temps. Les résultats obtenus correspondent donc une période précise.

Les résultats obtenus m'incitent à considérer en premier lieu l'aspect éducatif de la sanction. D'abord, j'ai donc souhaité comparer la sanction éducative aux applications sur le terrain. Prairat (2009) a établi trois fins qui rendent la sanction éducative. En ce qui concerne la fin politique, à savoir la référence aux règles nécessaires à la vie de groupe, j'ai déjà opéré le constat selon lequel une bonne partie se révèlent implicites, sur le terrain. En me basant uniquement sur mes observations et sur le discours des enseignants, il est difficile de déterminer si les enfants sanctionnés établissent le lien entre l'acte et la sanction, si celle-ci fait sens. J'ai tout de même pu relever que la construction commune ou un rappel des règles existantes sont des moyens de permettre les liens entre transgressions et sanctions. Lorsque les enfants ont eu l'occasion de débattre de la gravité des différentes transgressions possibles et choisir la sévérité de la sanction, ou lorsqu'ils ont pu choisir eux-mêmes la sanction à appliquer suite à un événement précis, ils y trouvent plus de sens et respectent le contrat établi.

Lorsque le système de sanction est pensé en équipe et que les mêmes règles s'appliquent dans tout l'établissement, il est alors possible, pour le personnel éducatif, de réagir de façon cohérente et anticiper certains problèmes, comme c'est le cas dans l'école où exercent Lise et Carole. Cela contribue également à un système qui soit moins individualiste et plus soutenant.

De plus, une évaluation du système est possible, chose qui n'est pas réalisée dans les deux autres établissements.

En ce qui concerne la fin éthique, les enseignants répondent relativement rapidement aux actes de transgression, du moment que ceux-ci soient constatés. En revanche, le lien entre la transgression et la sanction n'est pas systématiquement et explicitement établi. Prairat (2009) souligne le fait que ce sont les actes qui doivent être sanctionnés, non l'individu lui-même. Or, les enseignants sont bien conscients que certains élèves transgressent plus que d'autres. Plusieurs d'entre eux ont déclaré que ce sont les mêmes noms qui reviennent très régulièrement. Dès lors, le danger potentiel, selon moi, est que la sanction véhicule le message inconscient qu'à travers leurs actes, ce sont bien ces élèves « récidivistes » eux-mêmes qui sont problématiques. Néanmoins, trois enseignants ont aussi souligné le fait qu'ils croyaient réellement que les changements sont possibles et refusaient le fatalisme.

Pour ce qui est de la fin sociale, la volonté de mettre fin à la situation problématique et marquer le coup d'arrêt a été constaté et rapporté à maintes reprises. Toutefois, comme cela a été mis en lumière grâce à la théorie de Bonnefond (2009), les sanctions appliquées sur le terrain ne permettent pas toujours le dialogue et un recul réflexif pour l'élève, ni la réparation systématique du lien social abîmé.

Si l'on compare maintenant les applications de la sanction sur le terrain et les principes qui rendent une sanction éducative (Prairat, 2009), voici ce qu'il en ressort. Tous les enseignants, à l'exception d'une, n'ont jamais recours à la sanction collective négative. Cela entre en concordance avec le principe de signification. La sanction vise à signifier à l'individu qu'il a commis un acte répréhensible mais les sanctions constatées et relatées ne sont pas mises en scène pour en faire des exemples.

Le principe d'objectivation semble globalement respecté également. Lors de mes observations, les enseignants s'en sont généralement tenus aux faits qui venaient de se dérouler. Je rappelle toutefois que je n'ai assisté qu'à peu de sanctions. Dans le contenu des entretiens, aucun élément n'incite à penser le contraire si ce n'est, comme je l'ai indiqué, que les enseignants sont conscients et se transmettent les informations concernant les élèves qui transgressent souvent. Les données ne me permettent pas de déterminer si cette connaissance engendre une altération du principe d'objectivation.

Le principe de privation est parfois mis en application mais ce n'est pas systématique. Il a été évoqué durant les entretiens à travers le récit des exclusions temporaires, des mises à l'écart temporaires dans la cour de récréation, des devoirs à faire durant les récréations et de la privation d'activités agréables.

Quant au principe de socialisation, nous avons vu également qu'il est parfois respecté, au travers de mots d'excuse ou via les conseils de coopération, qui permettent à la victime d'être reconnue et à réparer le lien social mais l'adulte reste seul juge de la gravité des faits.

Je constate donc une volonté évidente de la part des enseignants interrogés à gérer le système de discipline dans le but de garantir le bien du groupe et de vouloir agir dans l'intérêt de celui-ci. Toutefois, le système de sanction est parfois peu réfléchi et très rarement évalué. Si une évolution tangible a bien eu lieu en regard des anciennes pratiques, les enseignants ne disposent pas encore de tous les moyens nécessaires pour faire de la sanction éducative, la norme au sein de leur gestion de la discipline. De plus, comme le souligne Garcia (2013), les contraintes logistiques et humaines auxquelles sont soumis les enseignants sont un frein supplémentaire à la poursuite de cette évolution.

Enfin, si je me réfère à la théorie de Crutzen et Debatty (2010) concernant le fait que l'école sanctionne ce qui est visible et particulièrement ce qui est relatif aux comportements non-verbaux comme les altercations physiques, je ne peux qu'en constater la réalité sur le terrain. Ce qui n'est pas visible n'est pas sanctionné et n'est pas forcément recherché non plus. Quant aux actes physiques, ils prennent une importance très grande, en comparaison avec les agressions verbales, dans l'application des sanctions. Les conflits verbaux sont rarement sanctionnés, selon la conception des enseignants sauf s'ils impliquent des adultes ou s'ils sont jugés graves. Quant à une réponse physique à une provocation verbale, elle sera davantage remarquée et sanctionnée que la provocation initiale.

L'analyse de mes résultats montre que, malgré une évolution certaine et une volonté des enseignants de rendre la sanction utile, intelligente, celle-ci ne peut pas être tout à fait qualifiée « d'éducative » au sens où Prairat (2009) et Bonnefond (2009) l'entendent. La question qui me vient naturellement est : pourquoi la sanction n'est-elle pas éducative ?

D'abord, j'estime que les théories des deux auteurs, surtout celle de Prairat (2009) sont intellectuellement très bien construites et s'attachent à des valeurs de respect, d'évolution de l'individu et d'humanité en accord avec les changements de paradigmes concernant l'éducation

qui ont eu lieu ces dernières dizaines d'années. Toutefois, elles négligent les réalités de terrain auxquelles sont confrontés quotidiennement les enseignants. Il est possible qu'un modèle de sanction qui soit éducative ne soit pas la priorité de certains enseignants ou que la volonté soit tout simplement absente. Mais je signalerai également le manque de temps dont dispose les enseignants, le nombre d'enfants à leur charge et le manque éventuel de formations en la matière. Il faut également préciser les attentes de l'institution scolaire, des parents et de la société en général vis-à-vis du travail des enseignants. Compte tenu du rapport valorisé au savoir et de la perception généralement négative de la sanction, y compris de la part des enseignants, quelle quantité de temps peut être consacrée à une sanction qui rende celle-ci vraiment éducative, au sens de Prairat (2009) et Bonnefond (2009) ? Compte tenu de ces réalités, il est difficilement envisageable de se demander systématiquement quels sont les besoins qui n'ont pas été rencontrés, d'autant plus que, dans certains cas, un tel recueil, s'il est fait en profondeur, demande un temps et un savoir-faire qui dépassent les compétences que sont censés acquérir les enseignants. Il peut également être légitime, pour un enseignant, de prioriser la sécurité et le bien-être du groupe par rapport à un individu. Dès lors, il serait sans doute opportun, dans un premier temps, de sensibiliser les enseignants et de leur donner des pistes qui rendraient, dans la mesure du possible, leurs sanctions un peu plus éducatives. Cela devrait certainement passer par une réhabilitation positive de la gestion de la discipline, non pas celle, improductive et déshumanisante de temps révolus, mais celle qui fait grandir l'enfant, le rend autonome et lui permet de prendre conscience de sa part de liberté.

La recherche avait également pour but de déterminer l'influence des stéréotypes de genre sur les perceptions des enseignants concernant le comportement des élèves. Ensuite, il s'agissait de détecter des applications d'une sanction éventuellement différenciée en fonction du genre des élèves.

Tout d'abord, je me dois d'avertir que les données récoltées ne permettent raisonnablement pas d'apporter des réponses satisfaisantes aux questions de recherche s'y référant. Cela est dû, selon moi, à la difficulté de faire émerger des représentations qui sont en partie inconscientes et à une différenciation qui, si elle est assumée, est « politiquement incorrecte ». Comme le souligne Duru-Bellat (2017), l'intériorisation et la mobilisation des stéréotypes de genre est généralement inconsciente et explicitement rejetée. De plus, les données récoltées comportent beaucoup de subtilités variables qui rendent la comparaison compliquée et manquant de pertinence.

Toutefois, j'ai pu constater, à travers l'analyse de mes résultats, qu'un certain nombre de ces stéréotypes étaient effectivement présents dans le chef d'une majorité des enseignants interrogés. Mais s'agit-il uniquement de stéréotypes ? En quoi la socialisation des enfants selon leur genre est-elle impliquée dans ce que les enseignants constatent sur le terrain ? Certes, certains biais cognitifs courants, comme le biais de confirmation influencent très certainement la représentation des enseignants en ce qui concerne le comportement des élèves selon leur genre, ce qui nourrit leurs stéréotypes. Malgré tout, si les récits de faits passés ayant impliqués une sanction concernaient très majoritairement des garçons, il est raisonnable de penser que ceux-ci transgressent peut-être effectivement plus souvent, ou en tout cas de manière plus visible que leurs homologues féminins. Ce constat nous renvoie alors vers la théorie présentée concernant la socialisation de genre. Les déséquilibres en termes de nature et de quantité des sanctions appliquées aux élèves selon le genre seraient alors le résultat combiné d'un système inconscient influencé par les stéréotypes de genre et le comportement effectif des élèves, influencé par la socialisation de genre. D'aucuns diront que la socialisation différenciée est elle-même nourrie par les stéréotypes. Dans ce cas, il faudrait étendre l'étude au cercle familial et aux médias auxquels sont confrontés les enfants et ne pas se limiter aux stéréotypes des enseignants. Cette réflexion m'a amenée à renommer le mémoire en utilisant le terme « interdépendance » puisque considérer que le genre seul influence la pratique de la sanction ne considérerait qu'une partie du phénomène. Il est en effet possible, voire probable, que la sanction participe elle aussi à l'expression du genre en tant que construction sociale, comme c'est le cas de nombreux facteurs présentés dans le cadre théorique concernant les inégalités de genre à l'école.

Je noterai toutefois qu'étant donné la réactivité et les pratiques « descendantes » des enseignants par rapport aux altercations physiques ou aux insultes, c'est-à-dire, chercher à faire dire la « bonne manière d'agir » aux élèves, il est judicieux de se demander si la sanction n'est pas un peu moins éducative pour les garçons. En effet, certains enseignants interrogés évoquaient de longues et fréquentes discussions avec les filles en cas de désaccord. Il est donc raisonnable de penser que les filles ont sans doute un peu plus l'occasion de s'exprimer et d'expliquer leurs ressentis et leurs actions, sans une attitude plus « condamnatrice » de leurs enseignants.

Dans la présentation des résultats, j'ai expliqué que ceux-ci ne corroborent pas la théorie d'Ayral (2019), concernant la défiance des garçons à l'autorité. Une autre divergence mineure

que je relèverai concerne une partie de la théorie de Lunneblad et Johanson (2021) concernant la dédramatisation des altercations physiques entre filles. En effet, j'ai mis en exergue le type de vocabulaire employé (« terrible », « violence inouïe ») par les deux enseignants masculins qui ont évoqué le sujet.

Par rapport à toute cette réflexion, au-delà du genre, je me tourne à nouveau vers la théorie de Crutzen et Debatty (2010) qui proposent d'adopter un autre regard sur les comportements problématiques des élèves. Envisager les conflits et les comportements de défiance selon le cadre de la survie ou du rituel permettrait peut-être de rétablir une intervention plus juste et plus pertinente de la part de l'enseignant. Ne pas sous-estimer l'invisible, le chercher, ne pas banaliser les conflits verbaux et ne pas dramatiser les altercations physiques mineures permettraient sans doute l'application d'une sanction éducative plus égalitaire entre filles et garçons.

Comme dans toute recherche, plusieurs limites sont à relever dans la méthodologie utilisée et dans les résultats présentés, altérant potentiellement la qualité et l'objectivité des conclusions que je viens de présenter.

D'abord, l'un des premiers biais est le chercheur lui-même (Huberman et Miles, 1991 cités dans März, 2020). Étant seule pour mener la récolte et étant soumise à une pression certaine, notamment au niveau de la gestion du temps, les données présentées auront été analysées à travers mon unique jugement. De plus, pour les raisons que je viens d'évoquer, il était tentant de chercher les données qui pouvaient m'intéresser au risque de me fermer à certains éléments intéressants. J'ajouterai également que, dans le but de rester discrète, je demeurais systématiquement à la même place, manquant des conversations ou des éléments visuels inaccessibles à distance. Être seule pour observer toute une cour de récréation était également complexe. Ce sont ces éléments notamment, qui m'ont décidée à me tourner plus rapidement vers les entretiens et à modifier légèrement ma question de départ (Van Campenhoudt et al., 2017).

Comme je l'ai mentionné en présentant ma méthodologie, la quasi-absence de documents écrits concernant les statistiques et la nature des sanctions administrées auxquels j'ai pu avoir accès est regrettable car cet apport aurait pu étayer mes résultats et renforcer la triangulation de mes données.

En outre, peu d'événements relevant directement de mon sujet de recherche se sont effectivement déroulés durant ma présence sur le terrain. Néanmoins, j'ai pu relever une certaine quantité d'informations concernant l'environnement et les dynamiques relationnelles entre les différents acteurs.

Une immersion prolongée aurait aussi permis que les acteurs s'habituent à ma présence et y prêtent moins attention. Lors de ma dernière journée d'observation, j'ai pu entendre quelques conversations intéressantes sur la cour de récréation. Les enfants ayant assimilé que je ne représentais pas une figure d'autorité ont beaucoup moins prêté attention à ma présence, ont parlé et joué librement à proximité. Toutefois, j'aurais peut-être été confrontée aux mêmes problèmes qu'évoqués précédemment concernant la réticence des enseignants sur les sujets du genre et de la sanction, et sur le refus de m'accueillir de la part d'enseignants présentant plus de difficultés à gérer la discipline. De plus, il était malgré tout délicat pour moi de m'approcher lors de résolutions de conflits par exemple, et de manifester une certaine indiscretion.

Un autre biais que j'ai évoqué dans la partie méthodologique est la composition de l'échantillon. Les établissements concernés se situent dans une zone géographique relativement restreinte. Deux des établissements sont des écoles fondamentales, c'est-à-dire qu'elles organisent uniquement les enseignants de niveau maternel et primaire. Ils se situent en milieu rural. L'un de ces établissements rassemblent une population non-défavorisée, aux dires des enseignants eux-mêmes. Les élèves composent un ensemble plutôt homogène en termes d'origine géographique et maîtrisent tous la langue d'enseignement. J'ai tenté d'équilibrer et de diversifier les sources de récolte en sélectionnant le dernier établissement qui est plus grand et qui organise également l'enseignement secondaire. Il se situe en milieu semi-urbain, offrant une perspective un peu plus large. Les enseignants ont au moins dix à quinze années d'expérience, ont tous déclarés aimer leur profession et semblent investis dans leur mission, ce qui peut influencer leurs perceptions et guider leurs actions en termes de sanctions. Une plus grande diversification ou, au contraire, une sélection de caractéristiques inverses à celles qui caractérisent mon échantillon par rapport à l'environnement, le type d'école et le profil des enseignants pourraient donc constituer une prolongation possible de la recherche.

Multiplier les établissements au sein desquels interroger les enseignants présenterait également l'intérêt de limiter un certain « effet établissement » potentiel. De manière globale, j'ai pu constater plusieurs similitudes dans le discours par paires d'enseignants-collègues. J'en déduis

que le public et l'environnement de travail ont sans aucun doute une influence sur le vécu, les perceptions et les représentations des enseignants.

J'ai constaté que les origines sociales se présentaient plus spontanément à l'esprit de quatre enseignants sur six lorsque je leur demandais d'associer un profil d'élève aux transgressions. Il serait donc intéressant de mener la recherche en y incluant cette variable, un peu comme l'a fait Felouzis (2013) mais en tenant compte de l'aspect éducatif de la sanction.

Lors de cette recherche, j'ai choisi d'orienter ma récolte de données du côté des enseignants, dans le but de répondre au mieux à mes questions de recherche. Toutefois, si je devais approfondir le sujet d'étude, je me dirigerais davantage vers la récolte de données du point de vue des enfants. Cela permettrait de comprendre comment la sanction est reçue, comment elle est perçue et comprise. Cela permettrait également de faire émerger un sentiment d'injustice potentiel, surtout de la part des garçons. Mais avant tout, la parole des enfants pourrait nous renseigner davantage sur les causes des transgressions et sur les besoins que cachent ces dernières.

Lors des entretiens, l'une des enseignantes a évoqué le fait de se sentir « plus à l'aise » ou peut-être « plus en phase » avec les élèves de même sexe que soi. Aucune des lectures effectuées pour construire le cadre théorique ne faisait mention d'une considération en ce sens. Toutefois, il serait pertinent de se demander dans quelle mesure l'identité de genre et l'expérience de socialisation de l'enseignant lui-même pourraient influencer ses interactions avec les élèves. La même question peut être posée en sens inverse, c'est-à-dire que l'identité de genre des enfants peut aussi influencer la perception et les interactions qu'ils auront avec leurs enseignants, surtout à l'aube de l'adolescence, qui est une période importante dans le processus d'identification à un genre ou l'autre.

Ayral (2019) pointait les différents comportements des enseignants en fonction de leur genre, ainsi que le fait que les enseignantes souffraient généralement davantage d'indiscipline de la part des élèves que leurs homologues masculins. Les résultats présentés ici ne corroborent pas ce constat. Les enseignants repris dans l'échantillon s'accordent pour dire que c'est la personnalité de l'enseignant, homme ou femme, qui est décisive, ainsi que le rapport de confiance et la position de référence qu'ils occupent en tant que titulaire pour leurs élèves. Au-delà des considérations de genre, cela nous renvoie à la place qu'occupe l'adulte de référence dans le groupe-classe et son rôle décisif en termes de qualité des interactions, des rapports humains et de la garantie de la sécurité symbolique ressentie par tous, comme le mentionnent

Crutzen et Debatty (2010). Mais, à fortiori, ces considérations amènent également à questionner la place qu'il est possible d'occuper pour les autres membres de l'équipe éducative, comme les enseignants de langues étrangères, de religions, d'éducation physique, de citoyenneté, les éducateurs et les surveillants, ainsi que la synergie entre eux et avec les titulaires. Cela questionne également une forme de hiérarchisation des rapports de pouvoir au sein même de l'équipe éducative, comme le mentionnaient Grimault-Leprince et Merle (2008). Mais cette hiérarchisation ne fait-elle pas aussi partie du *curriculum* caché de l'institution scolaire, participant à modeler les interactions entre acteurs présents à l'école ?

Au cours de cette recherche, j'ai réalisé qu'il existe une multitude de sanctions possibles, dont certaines peuvent apporter un réel bénéfice à l'enfant sur le long terme à condition qu'elles participent à le responsabiliser et qu'elles ne le privent pas de sa capacité d'agir. À l'instar des enseignants interrogés, ma représentation immédiate de la sanction était plutôt négative ou, en tout cas, sous-estimait son bénéfice potentiel. La sanction est un élément incontournable du processus éducatif et elle est au centre d'un changement de paradigme opérant depuis les années 90 essentiellement. Plus que de dénigrer les effets délétères d'une mauvaise sanction ou des dégâts commis par un système répressif, douloureux et humiliant ayant eu cours auparavant, il apparaît essentiel de lever le tabou et de travailler à l'élaboration et l'intégration d'un système de sanctions éducatives et émancipatrices. À travers les heures passées sur le terrain, j'ai souvent relevé une volonté allant en ce sens mais j'ai également constaté la subsistance des représentations négatives de la sanction nuisant à son plein potentiel et un manque de moyens fournis aux enseignants permettant cette conscientisation et la possibilité d'actions véritablement porteuses sur le long terme.

6 Bibliographie

- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
- Arborio, A.-M. et Fournier, P. (2015). *L'observation directe* (4e édition). Armand Colin.
- Ayral, S. (2019). L'appareil disciplinaire au collège en France : un opérateur hiérarchique de genre. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 81, 71-80. <https://doi.org/10.4000/ries.8730>
- Bar, P. (2011). La punition à l'école. *Analyse UFAPEC*, 03.11. En ligne <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2011/0311punition.pdf>
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. et Revillard, A. (2008). *Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*. De Boeck.
- Bonnefond, A. (2009). Quand l'école s'interroge. In B. Galand (Coord.), *Les sanctions à l'école et ailleurs: Serrer la vis ou changer d'outil?* (pp. 12-28). Couleur livres.
- Canzittu, D. et Wiels, E. (2019). Ecole, orientation et stéréotypes de sexe : quels liens ?. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 48 (4), 517-553. <https://doi.org/10.4000/osp.11479>
- Chapon, V. (2014). La sanction comme outil de construction de stéréotypes socio-sexués dans les établissements scolaires des classes dominantes. Dans S. Ayral et Y. Raibaud (dir.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons* (vol. 1, p. 69-81). Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Charlier, J.-E. (2019). *LFOPA2002 Sociologie de l'éducation et de la formation* [notes de cours]. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain-la-Neuve.
- Combaz, G. et Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe : L'exemple de l'éducation physique et sportive. *Travail, genre et sociétés*, 20, 129-150. <https://doi.org/10.3917/tgs.020.0129>

- Courtinat-Camps, A. et Prêteur, Y. (2010). Expérience scolaire à l'adolescence : quelles différences entre les filles et les garçons ?. Dans : éd., *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 99-113). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.rouye.2010.01.0099>
- Crutzen, D. et Debatty, J. (2010). *Entre-prendre la violence à l'école. Apprendre à réfléchir en communication de crise*. Edipro.
- D'Ansembourg, T. (2020). *Cessez d'être gentil, soyez vrai ! Être avec les autres en restant soi-même*. Les éditions de l'homme.
- Debarbieux, E., Alessandrin, A., Dagorn, J. et Gaillard, O. (2018). *Les violences sexistes à l'école : une oppression viriliste*. Observatoire européen de la violence à l'école. <https://prevenance-asso.fr/wp-content/uploads/2018/06/Les-violences-sexistes-à-l'école-une-oppression-viriliste.pdf>
- Defrance, M. (2014). Les sanctions éducatives, une clinique du quotidien: Deuxième partie : L'institution dans tous ses états.... *Empan*, 93, 158-163. <https://doi.org/10.3917/empan.093.0158>
- Delanoë, D. (2017). *Les châtiments corporels de l'enfant. Une forme élémentaire de la violence*. Érès.
- Depoilly, S. (2013). Co-construction et processus d'étiquetage de la déviance en milieu scolaire : Filles et garçons face au traitement de la transgression scolaire. *Déviance et Société*, 37, 207-227. <https://doi.org/10.3917/ds.372.0207>
- Dubet, F. (2010). L'école « embarrassée » par la mixité. *Revue française de pédagogie*, 171, 77-86. <https://doi.org/10.4000/rfp.1907>
- Dupriez, V. (2019). *LFOPA1330 Méthodologie de la recherche en sciences humaines* [notes de cours]. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain-la-Neuve.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114, 197-212. <https://doi.org/10.3917/reof.114.0197>
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, 69, 90-100. <https://doi.org/10.3917/ep.069.0090>
- Duru-Bellat, M. (2017). *La Tyrannie du genre*. Presses de Sciences Po.

- Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire : une analyse des différences filles-garçons. *Revue française de sociologie*, 34(2), pp. 199-222.
- Floor, A. et Bar, P. (2011). Sanction, punition, réparation : comment bien faire respecter les règles? *Analyse UFAPEC*, 04.11. En ligne <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2011/0411-punition-sanction.pdf>
- Galand, B. (2009). Mais comment font-ils ? In B. Galand (Coord.), *Les sanctions à l'école et ailleurs : Serrer la vis ou changer d'outil?* (p. 48-58). Couleur livres.
- Garcia, A. (2013). Des retenues au collège : pour qui et pourquoi ?. *Déviance et Société*, 37, 155-179. <https://doi.org/10.3917/ds.372.0155>
- Gneezy, U. and Rustichini, A. (2004). Gender and competition at a young age. *American Economic Review*, 94(2), 377-381.
- Grimault-Leprince, A. et Merle, P. (2008). Les sanctions au collège: Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue française de sociologie*, 49, 231-267. <https://doi.org/10.3917/rfs.492.0231>
- Jeammet, P. et Mingasson, L. (2005). La sanction en éducation : Le respect des frontières. *Informations sociales*, 127, 98-103. <https://doi.org/10.3917/inso.127.0098>
- Kaufmann, J.-C. (2016). Chapitre 2. Commencer le travail: Rapidité, souplesse, empathie. Dans Auteur (Ed.), *L'entretien compréhensif* (4^e éd., pp. 33-58). Armand Colin.
- La Ligue. (2019). *Histoire de la mixité filles/garçons à l'école – de 1911 à aujourd'hui*. <https://ligue-enseignement.be/la-ligue/chroniques-historiques/histoire-de-la-mixite-filles-garcons-a-lecole-de-1911-a-aujourd'hui/>
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V. et Schadron, G. (1996). Stéréotypes et cognition sociale. Mardaga.
- Lunneblad, J. and Johansson, T. (2021). Violence and gender thresholds: A study of the gender coding of violent behaviour in schools. *Gender and Education*, 33(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1583318>
- Marro, C. (2013). Sylvie Ayrat, *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, puf, Paris, 2011, 205 pages. *Travail, genre et sociétés*, 29, 192-198. <https://doi.org/10.3917/tgs.029.0192>

- März, V. (2020). *LFOPA2914A, Traitement de données qualitatives* [notes de cours]. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain.
- Meunier, J.-C. (2015). Filles et garçons à l'école : comment sortir de l'inégalité ? *Analyse FAPEO*, 7(15), 3-9.
- Mizala, A., Martinez, F. et Martinez, S. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education*, 50, 70-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.006>
- Morin-Messabel, C. et Ferrière, S. (2013). Albums contre-stéréotypés et lecture offerte en Grande Section de Maternelle : mesure de l'impact sur les élèves à travers le dessin et la dictée à l'adulte. Dans C. Morin-Messabel et M. Salle (dir.). *A l'école des stéréotypes : Comprendre et déconstruire* (pp. 43-61). L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 97-109. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.953>
- Mouraux, D. (2009). Des règles et des sanctions "éducatives"?. In B. Galand (Coord.), *Les sanctions à l'école et ailleurs : Serrer la vis ou changer d'outil?* (pp. 29-47). Couleur livres.
- Prairat, E. (2009). Ce que sanctionner veut dire. *Les Cahiers Dynamiques*, 45, 4-9. <https://doi.org/10.3917/lcd.045.0004>
- Prairat, E. (2015). *La sanction en éducation* (5^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Raibaud, Y. (2012). Recension: la fabrique des garçons. : Sanctions et genre au collège. *Géographie et cultures*, 83, 144-146.
- Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Armand Collin.
- Rouyer, V., Mieyaa, Y. et le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. *Revue française de pédagogie [En ligne]*, 187(2), 97-137. <https://doi.org/10.4000/rfp.4494>
- Schadron, G. (2006). De la naissance d'un stéréotype à son internalisation. *Cahiers de l'Urmis*, 10-11. <https://doi.org/10.4000/urmis.220>

- Szerdahelyi, L. et Ottogalli-Mazzacavallo, C. (2019). Penser l'égalité dans les représentations du métier de professeur d'EPS : Enjeux méthodologiques et critiques. *Éducation & formations, L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif*, 4 (99), 5-14.
- Tiedemann, J. (2002). Teachers' gender stereotypes as determinants of teacher perceptions elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 50, 49-62.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J. et Quivy, R. (2017). Manuel de recherche en sciences sociales (5^e édition). Dunod.

7 Annexes

7.1 Annexe 1 : le guide d'entretien

[Balises concernant la confidentialité, la permission d'enregistrer, la durée de l'entretien, remerciements]

- 1) Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ?
 - a. Age
 - b. Année d'ancienneté (notamment dans le 3^e degré)
 - c. Réseau d'enseignement
 - d. Première carrière ou réorientation
- 2) Quels sont les aspects de votre profession qui vous procurent le plus de satisfaction ?
- 3) Quels sont les aspects de votre profession qui vous procurent le moins de satisfaction ?
Y a-t-il des aspects qui vous déplaisent ?
Il est possible qu'à travers ces deux questions, je puisse entrevoir une première démarcation entre ce qui est communément valorisé (les savoirs scolaires, le rôle de l'enseignant dans la trajectoire de vie des élèves, les relations affectives) et ce qui ne l'est pas (notamment tout l'aspect disciplinaire).
- 4) Que représente pour vous la sanction en éducation ?
 - a. Pourquoi sanctionner ?
 - b. Que sanctionner ?
 - c. Qui sanctionner ?

Question vague qui permet une première mesure de la position de l'enseignant, s'il mentionne les sanctions positives ou non, si le sujet est manifestement désagréable ou si la sanction est intégrée et considérée normale dans le processus éducatif

- 5) Durant la semaine écoulée, avez-vous eu recours à la sanction ?
 - a. Quand ? Pourquoi ? Dans quelles circonstances ?
 - b. Qu'est-ce qui a motivé la pose de sanction ?
 - c. Comment avez-vous procédé ?
 - i. Y a-t-il eu des sommations préalables, des rappels aux règles ?
 - ii. La sanction a-t-elle été appliquée dans un laps de temps court suite au comportement problématique ?
 - iii. L'élève a-t-il reçu une punition ? Laquelle ?
 - iv. A-t-il été isolé du groupe ?
 - v. A-t-il été privé d'un avantage quelconque ?
 - vi. Y a-t-il eu réparation de sa part ?

- vii. Y a-t-il eu une discussion avec l'élève par rapport au comportement ?
L'élève s'est-il exprimé sur ce qui l'a conduit à enfreindre les règles ?
- viii. La sanction s'adressait-elle à un individu en particulier ?
- ix. Qui a levé la sanction ?
- d. Quel était le profil de l'élève sanctionné ?

Les sous-questions mentionnées ici servent à alimenter une réponse éventuellement vague afin d'obtenir des éléments se rapportant à la théorie de Prairat (2015) mais ne seront posées de cette manière qu'en cas de nécessité. De plus, par rapport au profil de l'élève, si le genre n'est pas mentionné, je poserai quelques sous-questions supplémentaires afin de le connaître. S'il n'y a eu aucune sanction négative durant la semaine, j'axerai ma question sur les sanctions positives ou acterai l'absence de données. Bien entendu, la méthode de l'entretien ne me permettra pas d'obtenir des données aussi précises ou objectives que l'observation en termes de contenu du discours et de communication non-verbale mais le but sera tout de même de replonger l'enseignant dans l'instant avec le plus de précision possible...

- 6) Remarquez-vous certains profils d'élèves qui tendent davantage vers des comportements problématiques, menant à l'usage de la sanction par le personnel éducatif ?
 - a. Notez-vous un lien avec les résultats scolaires par exemple ?
 - b. Avec certaines configurations familiales ?
 - c. En fonction du genre ?
 - d. Selon les enseignants ou les personnes qui les prennent en charge ?

Il s'agit ici de l'un des points clés de la recherche, à savoir les représentations des enseignants. Les sous-questions a, b et peut-être d sont destinées à « noyer le poisson » pour éveiller le moins possible l'attention de l'enseignant sur la question du genre, qui sera néanmoins approfondie si la réponse le permet.

- 7) Une charte des règles a-t-elle été pensée en début d'année scolaire par exemple, en collaboration avec les élèves ? Faites-vous régulièrement référence à un règlement explicite ou implicite ? Lequel ? (le ROI, les règles normatives du vivre ensemble, une charte visible dans la classe, etc)
- 8) La sanction et ses modalités sont-elles discutées et concertées entre enseignants et avec le personnel éducatif en amont de l'année scolaire ?
 - a. Un ou des moments sont-ils prévus durant l'année pour se concerter et appliquer éventuellement une politique commune ?
 - b. Avez-vous le sentiment que la sanction est appliquée de manière cohérente dans l'établissement, entre membres du personnel éducatif ?
 - c. Existe-t-il des moments destinés à évaluer le système de sanction ?

[Remerciements, rappel de la confidentialité, demander la permission de recontacter si j'ai encore une question]

7.2 Annexe 2 : le codebook

Catégories	Léa	Paul	Lise	Carole	Claire	Luc
Aspects positifs du métier						
Rapport au savoir	X	X	X	X	X	X
Rapport à l'être humain	X	X	X	X	X	X
Reconnaissance	X					
Soutien aux élèves		X	X			
Apports mutuels		X				
Classes de dépaysement						X
Aspects négatifs du métier						
Administratif	X				X	X
Manque de soutien, pression	X					
Corrections		X				
Gestion de conflits		X				
Rapport aux parents		X	X	X		X
Classes trop chargées				X		

Annexes

Découragement			X			
Sanction						
Perception, représentation	X	X	X	X	X	X
Utilité		X	X	X	X	X
Causes	X			X		
Risques			X			
Limites perçues		X	X			
Types de transgressions						
Travail scolaire	X	X	X			X
Comportement	X	X	X			X
Utilisation dans la pratique						
Application en classe	X	X	X	X	X	X
Somation		X		X	X	
Dialogue, demande d'explications						
Par/avec l'enseignant	X	X	X	X	X	X
Via le conseil de participation		X	Limites	X		
Application sur la cour			X	X	X	X

Annexes

Auto-sanction				X		
Sanction collective	X	X	X	X	X	X
Sanctions positives	X		X		X	
Recours à la direction						X
Effets perçus	X	X		X	X	X
Stratégies d'anticipation				X	X	X
Stratégies de co-construction du système de sanction	X					
Lever la sanction	X	X	X	X	X	X
Remettre les compteurs à zéro	X	X				
Convoquer les parents		X				
Règles						
Rappel	X	X	X	X	X	X
Etablissement	X	X		X	X	X
Actions mises en place	X		X			
Explications, sens		X	X			
Recours à la direction			X			X

Annexes

Représentations par rapport aux élèves						
Milieu social	X		X		X	X
Suivi à domicile				X		
Nature de l'enfant et effet de groupe		X				
Effets des reseaux sociaux et internet		X	X		X	X
Genre						
Ce qui est lié au masculin	X	X	X	X	X	X
Ce qui est lié au féminin	X	X	X	X	X	X
En général	X	X	X	X	X	X
Faits rapportés						
En lien avec le genre						
Garçon/Entre garçons		X	X	X		X
Fille/ Entre filles			X	X		X
Intersexes	X	X		X	X	X
Vis-à-vis d'un adulte		X		X		
Attitudes des enseignants par rapport au genre	X	X	X		X	X

Annexes

Influence perçue du genre de l'enseignant	X	X				X
Entre enseignants						
Collaboration/concertation	X	X	X	X	X	X
Cohérence	X	X	X	X	X	X
Réévaluer	X				X	

Légende:

Catégories

Sous-catégories

Sous-sous-catégories

Sous-sous-sous catégories

La sanction en éducation a connu des changements notables dans sa conception et son application, en particulier au cours de ces dernières décennies. Le châtiment corporel largement répandu et destiné à réprimer, à faire entrer dans le rang a été dénoncé pour ses effets délétères et pour son atteinte aux droits des enfants au cours des années 80 (Delanoë, 2017). Une réflexion et une mise en action sont à l'œuvre au sein de l'institution scolaire pour gérer autrement la discipline et la rendre plus émancipatrice. Ce mémoire interroge les applications actuelles de la sanction en milieu scolaire, en particulier dans le troisième degré primaire. Par ailleurs, la mixité scolaire instaurée durant les années 70 avait notamment pour but d'offrir les mêmes chances et la même instruction aux filles et aux garçons, et d'éliminer les inégalités de genre (Duru-Bellat, 2010 ; Dubet, 2010). Or, l'école continue de construire et alimenter certaines inégalités de genre (Duru-Bellat, 2017 ; Mosconi, 2001). Par ailleurs, la socialisation différenciée et les stéréotypes de genre ont toujours un réel impact sur le vécu des élèves et sur les représentations des enseignants. Dans sa thèse de doctorat, Ayral (2019) montrait que 80% des sanctions appliquées au collège concernaient des garçons. Ce mémoire interroge donc ces différences de perception et la manière dont elles peuvent influencer l'application des sanctions. A travers une démarche qualitative mettant en œuvre des observations non-participantes et des entretiens semi-directifs avec sept enseignants du troisième degré de l'enseignement primaire, le premier but de la recherche est de déterminer si les stéréotypes de genre influencent les perceptions des enseignants par rapport aux comportements des élèves en fonction de leur genre. Le deuxième objectif est de déterminer si cette différence de perception entraîne une différenciation au niveau de la sanction. Enfin, nous nous demanderons si les pratiques de terrain correspondent au modèle de la sanction éducative décrit par Prairat (2009), et si sa qualité varie en fonction du genre de l'élève. Malgré une volonté et une réflexion évidente de la part des enseignants, les applications de la sanction ne peuvent être considérées comme réellement éducatives, au sens de Prairat (2009) ou de Bonnefond (2009). Les représentations genrées sont effectivement bien présentes et ancrées chez la plupart des enseignants bien que la socialisation différenciée des élèves participe à les alimenter. Les garçons sont effectivement largement plus sanctionnés et surveillés que les filles, ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils soient perçus de manière plus négative. Malgré tout, une réhabilitation de la sanction et une mise en valeur de son potentiel émancipateur, ainsi que la persistance des inégalités de genre en milieu scolaire méritent d'être portées à l'attention des acteurs de l'enseignement.