

Représentations par les professeurs et les élèves des objectifs et des principes qui régissent les sanctions dans un lycée : dissensus et consensus révélateurs de leurs difficultés à communiquer

Gérard Pithon et Xavier Barrandon



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/477>

DOI : 10.4000/trema.477

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2007

Pagination : 33-46

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Gérard Pithon et Xavier Barrandon, « Représentations par les professeurs et les élèves des objectifs et des principes qui régissent les sanctions dans un lycée : dissensus et consensus révélateurs de leurs difficultés à communiquer », *Tréma* [En ligne], 27 | 2007, mis en ligne le 04 octobre 2010, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/477> ; DOI : 10.4000/trema.477

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Tréma

*Représentations par les professeurs et
les élèves des objectifs et des principes
qui régissent les sanctions dans un
lycée : dissensus et consensus
révélateurs de leurs difficultés à
communiquer*

Gérard Pithon et Xavier Barrandon

- 1 De nos jours, les media rapportent avec complaisance des faits de violence dans les établissements scolaires : élève ou professeur insultés, frappés, poignardés ... pour des raisons bien souvent futiles. La violence des rapports sociaux au sein de ces établissements rend le métier d'enseignant de plus en plus difficile : on lui demande d'abandonner des moyens traditionnels de domination (la force ou les brimades ...), sans pour autant le former à la maîtrise de compétences sociales difficiles à maîtriser (respect, coopérativité, et autorité légitime fondée sur des valeurs et des principes républicains plutôt que sur le statut ...).



- 2 L'hypothèse générale, à l'origine de cette recherche, stipule que les conflits entre des partenaires dans une organisation prennent souvent leurs origines dans des représentations dissemblables d'un vécu commun au sein d'un contexte identique.

En effet, élèves et professeurs vivent et communiquent ensemble tous les jours dans un même établissement. Pourtant nous pensons que leurs visions des principes et des règles qui régissent les sanctions dans cette collectivité ne sont pas vraiment partagées. Les divergences constatées devraient nous aider à comprendre les conflits, les incivilités et les violences qui en dépendent. De façon plus précise, nous postulons que les statuts, ainsi que les rôles de domination et de soumission qui en découlent, vont développer des stéréotypes chez les élèves (victimes versus bourreaux) et chez les professeurs (justiciers qui agissent selon le bon droit), du fait que les uns subissent les sanctions alors que les autres les mettent en œuvre. A l'aide d'une enquête auprès de professeurs et de lycéens, nous allons tenter de le montrer pour proposer des axes de réflexion utiles à des formations suivies en commun par les enseignants et leurs élèves dans leur établissement.

I. Problématiques contextuelles et théoriques : les enjeux de la sanction au lycée

I.1. L'école à la recherche d'un fonctionnement équitable au moyen du respect des règles de droit

- 3 ALVAREZ (2001) a insisté sur la nécessité d'initier les élèves au droit, en tant que système de règles pour gérer la société, pour développer une conscience citoyenne et lutter contre les incivilités et les violences dans les établissements scolaires. La réforme de juillet 2000 sur les procédures disciplinaires et le règlement intérieur des établissements scolaires du second degré (Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du ministère de la recherche du 13/7/2000 ; circulaire N°2000 - 105 du 11/7/2000) vise à rendre légitimes ces

procédures. Inspirée du droit pénal elle rationalise l'exercice de la sanction en clarifiant les principes de sa décision et les modalités de son exécution. Cette nouvelle réglementation affirme la valeur formatrice et pédagogique de la sanction en l'inscrivant dans les missions éducatives de l'école. En effet les écoles ne sont pas seulement « des lieux d'enseignement mais aussi des lieux de vie ». Il s'agit donc d'essayer de répondre à deux difficultés majeures : la montée des phénomènes de violence et d'incivilité d'une part, les contestations de plus en plus nombreuses au nom du droit des décisions prises par les établissements en matière disciplinaire d'autre part. Les affaires contentieuses portées devant le Tribunal Administratif sont en effet de plus en plus fréquentes dans toutes les académies.

- 4 Cette réforme vise donc à faire de la sanction un acte éducatif qui soit expliqué et ressenti comme juste par l'élève. Cet acte doit impliquer l'élève « dans une démarche de responsabilité vis - à - vis de lui - même et vis - à - vis d'autrui ». Il s'agit aussi de permettre le passage d'une discipline d'usage à une discipline de droit : les principes généraux du droit s'appliquent aux nouvelles procédures disciplinaires afin de conforter les pratiques démocratiques dans la mise en œuvre des sanctions et des punitions dans les établissements scolaires.
- 5 Dans un lycée de la région de Montpellier nous avons constaté que les sanctions des élèves augmentaient régulièrement au cours de ces dernières années. En accord avec l'équipe de direction de l'établissement nous avons décidé de lancer une réflexion à ce sujet en faisant notamment une enquête auprès des professeurs et des élèves. En effet l'actualité présente aux lycéens des images de la Justice assez différentes des idéaux qu'elle est censée incarner (cf. notamment les erreurs judiciaires comme l'affaire de pédophilie d'Outreau avec son procès en appel retentissant de novembre 2005 ; ou encore l'affaire de Patrick DILS (2002) condamné à l'âge de 16 ans à la prison à perpétuité pour le meurtre de deux enfants puis acquitté en 2002 après avoir fait 15 ans de prison ...). Il nous paraissait donc nécessaire de cerner les représentations des sanctions au lycée par les élèves, et notamment s'ils percevaient l'autorité qu'elles sous - tendent comme légitime et équitable.

I.2. Des principes pour appliquer des sanctions légitimes et pertinentes

- 6 PRAIRAT (2003) propose des principes pour renforcer la légitimité des sanctions scolaires.
- 7 Le principe de signification : « Une sanction éducative s'adresse à un sujet. Cela signifie déjà qu'elle s'adresse à un individu et non à un groupe ». Cette orientation individuelle de la sanction renvoie à deux exigences complémentaires. « Avant tout, la sanction éducative ne s'inscrit pas dans une logique de dissuasion. La sanction appelle la parole et toute sanction appliquée doit être expliquée ».
- 8 Le principe d'objectivation : « La sanction éducative porte sur des actes. La faute est un manquement à une objectivité établie. On ne punit pas l'intégrité d'une personne mais un acte particulier qui a été commis dans une situation particulière ».
- 9 Le principe de privation (d'un droit ou d'un avantage) : « La sanction peut être la privation de l'exercice d'un droit » ... / ... « Il est bon que les règles de vie de l'établissement signifient avec clarté les obligations et les interdictions mais il ne faut pas qu'elles se résument à celles - ci ... car le travail de socialisation doit s'inscrire dans un

espace marqué par le pôle des interdits et celui des licences. ». « Il convient d'en finir avec les pratiques humiliantes (privation d'usage, interdiction d'activité, mise à l'écart temporaire...) ».

- 10 Le principe de socialisation (réparation) : « La sanction doit s'accompagner d'un geste du coupable à l'attention de la victime ou du groupe (déclaration, mots d'excuse, engagement...). La sanction doit comporter une part d'activité et doit s'inscrire dans une dynamique de reconstruction du lien social. Il est bon d'accompagner la sanction d'une mesure de réparation ».

I.3. De la nécessité d'étudier les représentations sociales de la sanction à l'école

- 11 Selon MOSCOVICI (1961) les représentations sociales sont des « univers d'opinions » relatifs à des objets de l'environnement social ; elles constituent également un processus d'orientation de la perception des situations voire d'élaboration des réponses. Pour HERZLICH (1973) les représentations ont un double aspect de contenu et de processus de connaissances : elles sont à la fois un ensemble d'informations et de croyances relatives à un objet, mais aussi de reconstruction mentale de cet objet (ABRIC, 1987). Par conséquent si les élèves ont des représentations sociales positives des sanctions, provenant d'une autorité perçue comme légitime, on peut alors penser que les comportements et les attitudes des élèves à l'école seront moins conflictuels que s'ils estiment qu'elles sont arbitraires ou injustes.
- 12 Les études des représentations sociales permettent d'atteindre plusieurs objectifs selon MOLINER, RATEAU, COHEN - SCALI (2002). Il est possible de cerner « une représentation en tant que telle, dans le seul but de mieux communiquer avec le groupe porteur de cette représentation ». On peut aussi effectuer ce type de recherche « pour mieux comprendre une situation sociale, dans laquelle se manifestent des prises de position, des jugements, des conduites etc. ». Enfin certains travaux comparatifs permettent de cerner les différences de représentations entre groupes distincts voire de mettre en évidence une évolution des représentations dans le temps.
- 13 L'étude des consensus et des dissensus entre les partenaires d'une organisation (MOSCOVICI, DOISE, 2002), reste un des moyens d'intervention privilégié pour analyser les conflits émergents et proposer des dispositifs de communication visant à renforcer une culture, voire un référentiel commun entre les partenaires concernés. SAUVEZON (2001) s'intéresse aussi aux représentations sociales comme éléments constitutifs des cultures organisationnelles. Les éléments centraux des représentations seraient plus consensuels et pourraient être formés d'éléments abstraits, ou généraux, ou ambigus ... tandis que les éléments périphériques, plus dissensuels, seraient constitués d'éléments concrets, ou stratégiques ou contextuels. LEFRANC (2002) se propose d'analyser la « figure du dissensus » comme méthode historique et démocratique visant à restituer les paroles et les mémoires de groupes sociaux qui ne peuvent se contenter de la version officielle et consensuelle de l'histoire.

II. Méthodologie d'enquête

II.1. Conception du questionnaire

- 14 Pour concevoir le questionnaire plusieurs approches ont été combinées. Une recherche bibliographique et des analyses documentaires ont été effectuées, notamment sur le règlement intérieur du lycée et sur les textes légaux relatifs aux procédures disciplinaires. L'analyse de contenu thématique d'interview et de dissertations d'élèves en retenue a permis de dégager les thèmes et le vocabulaire des élèves se rapportant aux procédures disciplinaires. Les 40 élèves punis en retenue pour diverses raisons par des professeurs devaient répondre à la question : « Après avoir donné votre propre définition de la sanction, vous argumenterez la discussion par des exemples, afin d'établir les objectifs et les limites de la sanction au lycée ». Cette étude, non publiée, a permis de montrer que la sanction est perçue comme la conséquence d'une « faute », d'une « erreur » ... Certains élèves insistent sur les objectifs suivants attribués à la sanction scolaire : « éviter la récidive » ; « faire comprendre leur faute aux élèves » ; « faire respecter le règlement » ; « socialiser l'élève en lui faisant respecter des règles de vie, la loi, ou lui fixer des limites » ... Mais ils dénoncent certaines limites dans l'usage des sanctions au lycée : elle serait parfois employée de façon « abusive » et « répétitive » ; certains élèves « doutent que la sanction puisse améliorer l'élève » ; d'autres estiment qu'elle permet des « abus de pouvoir » des professeurs ou surveillants.

II.2. Passation des questionnaires

- 15 Un questionnaire quasi identique a été conçu pour les élèves et les professeurs. La passation pour les élèves s'est déroulée en classe. Ce mode de communication permet de limiter les non réponses, mais il a l'inconvénient de paraître comme un exercice imposé. La passation se déroulait à la suite d'une prise de rendez-vous avec le professeur responsable du cours. Ce type de passation a aussi permis aux élèves de poser des questions sur les objectifs de l'enquête, sur le projet d'établissement, et de les faire réfléchir sur la pertinence des sanctions dans cet établissement. Les professeurs, s'ils le voulaient, pouvaient soit remplir le questionnaire en même temps que les élèves, soit le remettre plus tard dans la boîte aux lettres de l'un des enquêteurs employé dans l'établissement au moment de l'enquête. Plusieurs relances ont été effectuées auprès des professeurs pour récupérer les questionnaires.

II.3. Principales caractéristiques des deux populations d'enquête

- 16 L'enquête a été menée dans un lycée privé de Montpellier auprès d'élèves de différentes classes (seconde, première, terminale) et de leurs professeurs. Elle a été réalisée grâce à la collaboration du directeur de l'établissement, des conseillers principaux d'éducation, et à la participation des professeurs et des élèves. 726 personnes ont été interrogées dans l'établissement. Les 683 élèves sollicités pendant les heures de cours ont tous répondu au questionnaire. Sur les 114 questionnaires distribués auprès des enseignants seulement 43 ont été rendus. Ce taux de participation de 38 %, bien qu'élevé dans ce type d'enquête, montre tout de même que les professeurs ne sont pas très motivés pour remplir un questionnaire sur ce sujet délicat. La population totale des élèves était répartie en 37

classes : 8 classes par niveau ont été sélectionnées, soit 24 classes, afin de respecter la proportion de classes dites européennes, scientifiques, littéraires, économiques, ou sciences médico - sociales. Nous ne pouvons pas présenter dans cette recherche tous les résultats obtenus, notamment ceux concernant les effets liés aux niveaux scolaires ou aux filières étudiées.

17 Tabl. II.3. Répartition de l'échantillon des élèves et des professeurs selon le sexe.

	élèves				professeurs			
	population totale		échantillon		population totale		échantillon	
sexe	effectif	%	effectif	%	effectif	%	effectif	%
masculin	422	38	260	38	41	36	19	44
féminin	690	62	423	62	73	64	24	56
total	1112	100	683	100	114	100	43	100

- 18 L'échantillon des élèves est représentatif de la population totale. Plusieurs professeurs ont préféré ne pas répondre à cette enquête : ce sont les hommes qui ont tendance à y répondre davantage, toutefois la différence de participation selon le sexe entre la population et l'échantillon des professeurs n'est pas significative.

III. Principaux résultats de l'enquête

III.1. Pourquoi sanctionner les élèves dans un lycée ? Les objectifs attribués aux sanctions par les élèves et les professeurs

- 19 Afin de cerner la représentation des objectifs attribués aux sanctions dans ce lycée nous avons posé la question suivante aux élèves et aux professeurs : « d'après vous les sanctions au lycée sont justifiées car elles permettent ... ». Divers objectifs sont ensuite proposés à leur approbation à l'aide d'une échelle d'appréciation. Nous présenterons les réponses selon le regroupement des modalités « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » en « % d'accords », complément des modalités « pas d'accord du tout » et « plutôt pas d'accord ». Nous avons hiérarchisé ces résultats selon les degrés de divergence décroissante entre ces partenaires, tout en indiquant leurs priorités respectives (rang) à côté des %.
- 20 Tabl. III.1 Représentation par les élèves et les professeurs des objectifs attribués aux sanctions dans le lycée.

Les sanctions au lycée sont justifiées car elles permettent...	% d'accords élèves (rang)	% d'accords professeurs (rang)	\varnothing = différences en %	valeur et seuil de probabilité du X2 ddl=1

d'améliorer l'efficacité de l'élève	35 (15)	69 (11)	34	19,49 TS
d'affirmer le pouvoir du professeur	49 (12)	19 (18)	30	14,56 TS
d'obtenir un maximum de chacun	40 (13)	70 (10)	30	14,30 TS
de faire acquérir des connaissances	25 (19)	52(15)	27	15,35 TS
de créer un effet dissuasif	63 (8)	88 (3)	25	11,29 TS
de créer des conditions favorables de vie en classe	67 (7)	91 (2)	24	10,58 TS
de faire apprendre le respect des autres	73 (2)	93 (1)	20	11,29 TS
d'éviter la récurrence de la faute	52 (11)	72 (9)	20	6,57 S
de pallier des carences éducatives familiales	37 (17)	56 (13)	19	6,25 S
d'adapter l'élève aux normes de la société	62 (8)	81 (5)	19	5,89 S
de faire apprendre le respect du règlement intérieur	68 (6)	84 (4)	16	4,93 S
de rappeler la hiérarchie entre professeur et élève	71 (3,5)	55 (14)	16	4,68 S
d'imposer ce que l'élève ne peut comprendre	27 (18)	14 (19)	13	NS
de créer des interdits	58 (10)	67 (12)	9	NS
de responsabiliser l'élève	71 (3,5)	79 (6)	8	NS
de transmettre des valeurs morales à l'élève	70 (5)	77 (7)	7	NS
de faire travailler l'élève à un certain rythme	46 (14)	49 (16)	3	NS
d'intégrer les principes de droit pénal	34 (16)	36 (17)	2	NS

d'adapter les élèves aux normes de l'établissement	77 (1)	76 (8)	1	NS
--	--------	--------	---	----

- (NS = Non significatif ; PS = Peu Significatif $p < 0,10$; S = Significatif $p < 0,05$; TS = Très significatif $p < 0,01$ ou $p < 0,001$ ou $p < 0,0001$; Rho de Spearman sur les deux séries de rangs = 0.70 et ddl = 19

- 21 La comparaison statistique de la hiérarchisation des objectifs des élèves avec celle des professeurs, à l'aide du coefficient de corrélation de Spearman, montre qu'en dépit des différences observées les deux classements ne diffèrent pas significativement. Toutefois en terme d'intensité les professeurs adhèrent nettement plus que les élèves aux différents objectifs attribués aux sanctions dans ce lycée (7 objectifs sur 15 sont acceptés par plus des trois quarts d'entre eux contre un seul chez les élèves). Seuls deux objectifs sont davantage approuvés par les élèves que par les professeurs : « Les sanctions sont justifiées car elles permettent d'affirmer le pouvoir du professeur » (49 % d'accords, rang 12, pour les élèves contre seulement 19 %, rang 18, pour les professeurs, différence de 30 % très significative) ; et « Les sanctions sont justifiées car elles permettent de rappeler la hiérarchie entre professeur et élève » (71 % d'accords, rang 3,5, pour les élèves contre 55 %, rang 14, pour les professeurs, différence de 16 % significative). Ainsi les élèves sont très sensibles aux dimensions de pouvoir et de hiérarchie que les sanctions symbolisent, alors que les professeurs y accordent moins ou beaucoup moins d'importance. Une forte différence de statut est davantage perçue par les dominés que par les dominants, lesquels ont de la peine à comprendre les freins que ces différences de statut peuvent générer dans la communication. Cette dimension dissensuelle des représentations nous alerte d'emblée sur la difficulté à vouloir instaurer un « dialogue démocratique » avec des partenaires dont les statuts sont tellement inégaux et dont les représentations de la sanction divergent autant.
- 22 Par contre la nécessité, pour vivre en collectivité, de respecter des normes communes semble bien perçue et de façon prioritaire pour les deux partenaires. Cette dimension consensuelle des représentations est une base pour construire ensemble un « contrat éducatif » : « Les sanctions sont justifiées car elles permettent de faire apprendre le respect des autres » 93 % d'accords, rang 1, pour les professeurs et 73 % d'accords, rang 2, pour les élèves, différence de 20 % très significative ; « adapter les élèves aux normes de l'établissement » rassemble 77 % d'accords, rang 1, pour les élèves, et 76 % d'accords, rang 8, pour les professeurs (la différence n'est pas significative) ; « faire apprendre le respect du règlement intérieur » rassemble 68 % d'accords, rang 6, pour les élèves, et 84 % d'accords, rang 4, pour les professeurs (la différence de 16 % est significative) ; « transmettre des valeurs morales à l'élève » rassemble 70 % d'accords, rang 5, pour les élèves, et 77 % d'accords, rang 7, pour les professeurs (la différence n'est pas significative).
- 23 En dépit de fortes divergences les deux groupes sont en accord total ou partiel sur les principes essentiels qui justifient les sanctions. Pour les élèves comme pour les professeurs, la sanction permet de créer des interdits, de transmettre des valeurs morales et de responsabiliser chaque élève. Il est important que la sanction ait une visée éducative, qu'elle soit pensée dans un horizon de socialisation et d'autonomisation du sujet.

- 24 Les professeurs estiment en priorité qu'une sanction fait apprendre le respect des autres, crée des conditions de vie en classe favorables, assure une fonction dissuasive, et fait respecter le règlement intérieur de l'établissement. Ces conceptions sont tout de même partagées par plus des deux tiers des élèves.

III.2. Représentations par les professeurs et les élèves du respect des principes généraux du droit dans l'application des punitions et des sanctions au lycée

- 25 Comme indiqué précédemment la circulaire N°2000 - 105 du 11/07/2000 précise que les sanctions et les punitions dans les établissements scolaires doivent respecter les principes généraux du droit afin d'éviter tout sentiment d'injustice qui fragilise l'autorité à l'école :
- 26 « Le respect des principes généraux du droit permet de conforter les pratiques démocratiques dans la mise en œuvre des sanctions et des punitions dans les établissements scolaires. Il permet d'éviter également, chez les élèves et parfois dans les familles, l'incompréhension et le sentiment d'injustice qui contribuent à fragiliser la notion même d'autorité, comme sa légitimité, et peuvent en conséquence générer des manifestations de violence. » (souligné par nous).
- 27 Cette circulaire rappelle également la distinction entre sanctions et punitions scolaires. Les punitions se rapportent à des faits mineurs, comme l'indiscipline et les manquements aux règles de la vie collective. Elles peuvent être données par des personnels de l'établissement. Les sanctions par contre concernent les atteintes aux personnes et aux biens. Elles relèvent du chef d'établissement ou du conseil de discipline. Cette enquête ne reprend pas cette distinction et généralise le terme de « sanction » à celui de « punition » comme il est employé dans le langage courant au lycée : « si tu continues tu seras sanctionné ou puni ». Les quatre principes généraux du droit, que ces punitions et sanctions doivent respecter, sont :
- 28 1/ Le principe de la légalité.
Il vise à « ...fixer la liste des punitions scolaires et des sanctions disciplinaires dans le règlement intérieur de chaque établissement scolaire ... / ... Le respect de ce principe général du droit met chacun en mesure de savoir ce qu'il risque lorsqu'il commet une transgression. C'est dans ces conditions seulement que l'adage « nul n'est censé ignorer la loi » peut trouver son application à l'école ... / ... »
- 29 2/ Le principe de contradiction.
« Avant toute décision à caractère disciplinaire, ... / ... il est impératif d'instaurer un dialogue avec l'élève et d'entendre ses raisons ou arguments. La sanction doit se fonder sur des éléments de preuve qui peuvent faire l'objet d'une discussion entre les parties. La procédure contradictoire doit permettre à chacun d'exprimer son point de vue, de s'expliquer et de se défendre ... / ... Toute sanction doit être motivée et expliquée. »
- 30 3/ Le principe de la proportionnalité.
« La sanction doit avoir pour finalité de promouvoir une attitude responsable de l'élève et de le mettre en situation de s'interroger sur sa conduite en prenant conscience des conséquences de ses actes. Il est donc impératif que la sanction soit graduée en fonction de la gravité du manquement à la règle et du fait d'indiscipline ... / ... Il convient à cet effet d'observer une hiérarchie entre les atteintes aux personnes et les atteintes aux

biens, les infractions pénales et les manquements au règlement intérieur, pour ne pas aboutir à des confusions ou des incohérences dans l'échelle des valeurs à transmettre. »

- 31 4 / Le principe de l'individualisation.
« Toute sanction, toute punition s'adressent à une personne ; elles sont individuelles et ne peuvent être, en aucun cas, collectives. Individualiser une sanction, c'est tenir compte du degré de responsabilité de l'élève, de son âge et de son implication dans les manquements reprochés ainsi que de ses antécédents en matière de discipline ... / ... La sanction doit avoir en effet pour finalité : - d'attribuer à l'élève la responsabilité de ses actes, et de le mettre en situation de s'interroger sur sa conduite en prenant conscience de ses conséquences ; - de lui rappeler le sens et l'utilité de la loi ainsi que les exigences de la vie en collectivité (respect de la société et des individus, nécessité de vivre ensemble de manière pacifique) ».
- 32 Elèves et professeurs sont invités à répondre à la question : « parmi les principes suivants s'appliquant aux punitions et aux sanctions, dites s'ils sont jamais, rarement, occasionnellement, assez souvent, souvent ou toujours respectés dans votre lycée. » Les réponses aux modalités « assez souvent ; souvent, et toujours » sont regroupées en « % de souvent respectés » (cf. tabl. III.2.).
- 33 Tabl. III.2. : Représentations par les professeurs et les élèves du respect des principes généraux du droit dans l'application des punitions et des sanctions au lycée.

Les principes suivants sont-ils respectés dans l'application des punitions et des sanctions dans le lycée... ?	% souvent respectés élèves	% souvent respectés professeurs	= différence en %	valeur et seuil de probabilité du X2 ddl=1
de contradiction : suite à un dialogue avec l'élève la sanction est expliquée	25	81	56	63,74 TS
de la proportionnalité : graduation en fonction de la gravité de la faute	70	98	28	14,08 TS
de l'individualisation : elles s'adressent à une seule personne	75	100	25	15,49 TS
de la légalité : punitions et sanctions sont inscrites dans le règlement intérieur.	85	77	08	NS

- (NS : Non significatif ; TS : Très significatif p <0,01 ou plus).

- 34 Le plus fort désaccord (56 %) porte sur le principe « de contradiction » qui devrait laisser à l'élève la possibilité de s'expliquer sur ses actes : seulement un quart des élèves pensent que ce principe est souvent respecté pour quatre cinquième des professeurs qui en sont convaincus (différence très significative).
- 35 Pour les deux autres principes « d'individualisation » et de « proportionnalité graduée » des punitions et des sanctions les différences, tout en étant très significatives, sont de

moindre ampleur avec respectivement 25 % et 28 % de différence. La quasi unanimité des professeurs affirment qu'ils sont respectés pour environ trois quarts des élèves.

- 36 Par contre pour le principe de « légalité », qui prévoit d'inscrire punitions et sanctions dans le règlement intérieur la différence de 8 % entre les deux groupes n'est pas significative. Le consensus sur le respect de ce principe entre élèves et professeurs est grand (85 % d'accords pour les élèves et 77 % pour les professeurs).
- 37 Ainsi au moins quatre cinquième des professeurs sont convaincus d'être dans leur « bon droit » en estimant que l'application des punitions et des sanctions au lycée se fait dans le respect des règles de droit. Cette vision de fonctionner dans un « monde juste », assez fréquente pour les représentants des catégories sociales « dominantes », qui exercent en quelque sorte le pouvoir, est loin d'être partagée par les élèves. Ils n'ont pas l'impression, à tort ou à raison, de pouvoir s'expliquer en cas de faute commise par exemple. Cette vision est assez fréquente parmi les membres des catégories sociales « dominées ». La réalité de cette vision des sanctions et des punitions par les lycéens est à prendre en compte, si l'on veut éviter l'incompréhension entre professeurs et élèves, voire la montée de la violence. Diverses actions de formation à la communication (écoute active, prise en compte du point de vue d'autrui, gestion des conflits, négociations, groupes d'expression des lycéens...) et au travail en équipe pédagogique, devraient être envisagées. Ces nouvelles formes de communication, en partie centrées sur la réalité vécue par les élèves, pourraient être mise en place pour renforcer une vision commune de la vie dans le lycée entre professeurs et élèves.

III.3. Les types de sanctions appliquées dans ce lycée selon les élèves et leurs professeurs

- 38 A la question « parmi les sanctions pratiquées au lycée, dites si elles sont jamais, rarement, occasionnellement, assez souvent, souvent ou très souvent utilisées » nous présenterons les réponses obtenues au regroupement des modalités « assez souvent, souvent, et très souvent » en % d'accords pour « souvent utilisées ». Nous avons hiérarchisé ses résultats selon les degrés de différences décroissantes entre les deux partenaires.
- 39 Tab. III.3. : Représentations par les élèves et les professeurs de la fréquence des pratiques de sanctions utilisées.

Les sanctions «souvent» utilisées dans le lycée	% d'accord élèves (rang)	% d'accord professeurs (rang)	\emptyset = différences en %	valeur et seuil de probabilité du X2 ddl=1
encourager et féliciter	18 (9)	77 (1)	59	81,15 TS
récompenser l'élève	5 (12)	49 (6)	44	105,01 TS
retenue	85 (1)	56 (4)	29	24,51 TS
refaire un travail	36 (6)	62 (3)	26	11,60 TS
humiliation verbale	25 (7)	5 (10,5)	20	8,77 TS

ignorer l'élève	23 (8)	5 (10,5)	18	7,23 TS
abaisser la note	17 (10)	2 (12)	15	6,60 S
Travail d'Intérêt Général	6 (11)	14 (9)	8	4,73 S
exclusion de cours	64 (3)	51 (5)	13	2,79 PS
réprimander et crier	70 (2)	63 (2)	7	NS
recours aux parents	41 (4)	42 (7)	1	NS
travail supplémentaire	39 (5)	40 (8)	1	NS

- (NS : Non significatif ; PS : Peu Significatif $p < 0,10$; S : Significatif $p < 0,05$; TS : Très significatif $p < 0,01$ ou plus ; Rho de Spearman sur les deux séries de rangs = 0.42 et ddl = 12, Significatif $p < 0,05$).

- 40 La comparaison statistique de la hiérarchisation de la fréquence des sanctions perçues par les élèves avec celle des professeurs, à l'aide du coefficient de corrélation de Spearman, montre que les deux classements sont significativement différents. Si lycéens et professeurs étaient à peu près d'accord sur la hiérarchie des objectifs attribués aux sanctions, avec certes un enthousiasme d'adhésion moindre de la part des lycéens, force est de constater que la perception des fréquences de mise en œuvre de ces pratiques diffère significativement entre ces deux partenaires.
- 41 Elèves et professeurs s'accordent ensemble pour dire que le « travail supplémentaire » (39 et 40 %), et le « recours aux parents » (41 et 42 %), sont des pratiques souvent utilisées au lycée. Les connotations que ces pratiques évoquent sont relativement neutres, et donc consensuelles. La nature concrète de ces sanctions n'est pas décrite. Par contre les sanctions manifestement « positives » aux yeux de ces partenaires rassemblent le maximum de dissension entre eux : les professeurs estiment souvent « encourager et féliciter » (77 %) voire « récompenser l'élève » (49 %), mais les élèves ne perçoivent respectivement cette fréquence d'usage qu'à 18 % et 5 % ! Même constat pour les sanctions manifestement « négatives » pour les lycéens, mais avec un renversement des proportions : « retenue » (85 % pour les élèves ; 56 % pour les professeurs) ; « exclusion de cours » (64 % et 51 %) ; « humiliation verbale » (25 % et 5 %) ; « ignorer l'élève » (23 % et 5 %) ; « abaisser la note » (17 % et 2 %). Ces protagonistes vivent et travaillent pourtant dans le même lycée ! Si leur vision des sanctions est aussi diamétralement opposée c'est vraisemblablement que les professeurs estiment utiliser leur pouvoir de sanction de façon « positive », alors que les élèves se vivent plutôt comme victimes de brimades, voire d'humiliations. Les dominants veulent probablement donner d'eux une image socialement valorisée, respectant les normes admises en pareilles circonstances ; et les dominés se présentent un peu comme des victimes de pratiques peu recommandables. Sommes - nous en présence d'un biais d'évaluation d'une même réalité, vécue différemment selon la position sociale des acteurs, ou l'exercice de certaines sanctions affecte - t - elle autant les élèves ?

Conclusion discussion

- 42 Nous avons déjà tenté d'expliquer pourquoi l'évaluation des conduites disciplinaires au collège était un sujet peu populaire et peu étudié par les chercheurs, mais pourtant d'un enjeu capital pour la gestion des classes et des établissements scolaires (PITHON 1991 ; PITHON, DENTZ, GRIMAUD, MANDERSCHIED, 2000 ; PITHON, MANDERSCHIED, DAVID, 2002).
- 43 Dans cette recherche nous nous sommes proposés d'appréhender comment les élèves et leurs professeurs d'un lycée privé se représentaient les objectifs assignés aux sanctions dans leur établissement, dans quelle mesure ils pensaient que les principes de droit étaient respectés, et quels étaient d'après eux les sanctions mises en œuvre.
- 44 Les deux partenaires s'accordent notamment à penser que les sanctions visent à adapter les élèves aux normes de l'établissement, à les responsabiliser, et à leur transmettre des valeurs morales, propositions générales et abstraites qui semblent rassembler un fort consensus. Toutefois les élèves se positionnent nettement en tant que victimes d'actions qu'ils subissent (« il s'agit de rappeler la hiérarchie entre professeurs et élèves », ou « d'affirmer le pouvoir du professeur » ...). Ces éléments plus dissensuels peuvent être considérés comme plus concrets et stratégiques (SAUVEZON 2001). Trois quarts ou plus des élèves et professeurs pensent que trois principes de droit sur quatre (proportionnalité, individualisation, et légalité) sont respectés dans l'application des sanctions. Par contre les élèves estiment que le principe de contradiction, permettant à l'élève de s'expliquer, l'est beaucoup moins. En conséquence les professeurs ont une vision positive et formative sur la façon dont les sanctions sont appliquées (encourager, féliciter, récompenser les élèves, refaire un travail...) alors que les élèves se présentent comme victimes et disent surtout recevoir des retenues, être réprimandés, se faire crier dessus et se trouver exclus des cours. Les récentes manifestations des jeunes, crises dans les banlieues, rejet du Contrat Première Embauche, montrent qu'il faudrait développer les recherches sur le sentiment d'injustice chez les jeunes à la suite des recherches d'ADAMS (1963). D'ailleurs les travaux plus récents sur la « justice organisationnelle » dans les entreprises (STEINER, TOUZÉ, 2001 ; TRESANINI 2004) nous incitent à aborder aussi ces questions dans les établissements scolaires.
- 45 Partager des valeurs, des principes, renforcer une culture commune, des représentations sociales similaires sur l'école et les actions disciplinaires indispensables à la gestion de la vie dans l'établissement... pourraient constituer des objectifs pour des actions de formation à la vie en collectivité rassemblant professeurs et élèves de la même classe. Travailler sur des divergences de représentations, sur l'explicitation des principes et des valeurs qui guident nos actions... suppose de pouvoir renforcer les compétences sociales des professeurs dans le cadre d'actions de formation qui leurs soient spécifiquement destinées.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC, J - C. (1987). Coopération, compétition et représentations sociales. Cousset : Delval.
- ADAMS, J. S. (1963). Toward an Understanding of Inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, pp. 422 - 436.

ALVAREZ, J. (2001). Une enquête héraultaise : le système éducatif et la transmission de la règle de droit. In VERDELHAN - BOURGADE, M. (Ed.) : Ecole, langage, et citoyenneté. Paris : L'Harmattan, 203 - 226.

DILS, P. (2002). Je voulais juste rentrer chez moi. Paris : Michel Lafon.

HERZLICH, C. (1973). La représentation sociale. In MOSCOVICI, S. (Ed.) : Introduction à la psychologie sociale. Paris : Larousse.

LEFRANC, S. (2002). Les politiques de réconciliation dans le cône sud latino - américain : dissensus démocratique ou oubli de l'histoire ? Communication au « colloque sur les disparitions ». Ecole normale supérieure, le 19/12/2002, organisé par l'Institut national de la recherche pédagogique.

MOLINER, P., RATEAU, P., COHEN - SCALI, V. (2002). Les représentations sociales, pratique et études de terrain. Rennes : Presses université de Rennes 2002.

MOSCOVICI, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. Paris : PUF.

MOSCOVICI, S., DOISE W. (1992). Dissension et consensus, une théorie générale des décisions collectives. Paris : PUF.

PITHON, G. avec la collab. de KECHRID, L. (1991). Gestion des apprentissages et des conduites en classe : qualité de vie au travail des enseignants de collèges. In DEAMILLY, A., MARCHAND, A., MOUTOU, C., PITHON, G., (Eds) : La vie des enseignants de collège. Préface du Recteur GAYRAUD, M. Montpellier : Les publications de l'Université Paul Valéry. pp. 72 - 105.

PITHON, G., DENTZ, N., GRIMAUD, M., MANDERSCHIED, J - C. (2000). « Expliquer » la violence dans un établissement : le point de vue des enfants et des adultes. Spirale, N 25, pp. 165 - 186.

PITHON, G., MANDERSCHIED, J - C., DAVID, B. (2002). L'éducation à la citoyenneté et la prévention de la violence : une enquête nationale sur les types d'actions menés en milieu scolaire. Les Cahiers du CERFEE, N°18, 159 - 183.

PRAIRAT, E. (2003). La sanction en éducation. Paris : PUF.

SAUVEZON, C. (2001). Cultures organisationnelles et représentations sociales : éléments centraux et éléments périphériques, Bulletin de Psychologie, numéro spécial « Psychologie du travail et des organisations », tome 54 (3), pp. 315 - 328.

STEINER, D., TOUZE, P - A. (2001). L'évaluation des individus dans le contexte organisationnel. In BRANGIER, E., LANCRY A., LOUCHE, C. (Eds.). Les dimensions humaines du travail : théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 133 - 159.

TRESANINI, M. (2004). Evaluer les compétences : du recrutement à la gestion de carrière. Paris : Editions Management et Société.

RÉSUMÉS

Les représentations sociales des objectifs, de la nature des actions disciplinaires dans un lycée privé, et de la façon dont elles respectent les principes du droit, ont été appréhendées au moyen d'une enquête. Une analyse des convergences et des divergences entre 683 élèves et 43 professeurs est proposée. Les divergences montrent comment les élèves se sentent victimes d'un système ne leur permettant pas de s'expliquer. Des actions de formation dans l'établissement pour les partenaires concernés devraient renforcer une culture commune et réduire leurs incompréhensions.

Social representations of the school disciplinary actions (their aims, their nature, the respect of legal right principles) have been surveyed in a private secondary school in France. Similarities and differences of the points of view from 683 pupils and their 43 teachers are analyzed. Taking into account their distinct status, and the social roles that go along, differences are interesting : pupils, who undergo the sanctions, live it on a victimized mode, and they feel they can't explain themselves. Special training gathering teachers and their pupils should help them to understand one another better and build a more similar culture.

INDEX

Mots-clés : droit, élève, lycée, professeur, représentation sociale, sanction

Keywords : disciplinary action, law, pupil, secondary school, social representation, teacher

AUTEURS

GÉRARD PITHON

Maître de conférences en psychologie sociale, Université de Montpellier III

XAVIER BARRANDON

Psychologue du travail et des organisations