



HAL
open science

Normes de justice adolescentes et expérience subjective des sanctions scolaires

Bruno Voirnesson

► **To cite this version:**

Bruno Voirnesson. Normes de justice adolescentes et expérience subjective des sanctions scolaires. Education. Université de Bretagne occidentale - Brest, 2022. Français. NNT : 2022BRES0087 . tel-04112055

HAL Id: tel-04112055

<https://theses.hal.science/tel-04112055>

Submitted on 31 May 2023

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

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

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE DE BRETAGNE OCCIDENTALE

ECOLE DOCTORALE N° 603
Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique
Spécialité : sciences de l'éducation / Sociologie

Par

Bruno VOIRNESSON

Normes de justice adolescentes et expérience subjective des sanctions scolaires

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 16 décembre 2022
Unité de recherche : CREAD – EA 3875

Rapporteurs avant soutenance

Christophe MICHAUT Professeur des Universités – Université de Nantes
Benjamin MOIGNARD Professeur des Universités – Université de Cergy-Paris

Composition du Jury

Président :	François DUBET	Professeur des Universités émérite – EHESS - Université de Bordeaux 2
Examineurs :	Marie VERHOEVEN	Professeure des Universités – Université Catholique de Louvain
	Rachel GASPARINI	Professeure des Universités – Université Lumière - Lyon 2
Dir. de thèse :	Pierre MERLE	Professeur des Universités émérite – INSPE de Bretagne - UBO
Co-dir. de thèse :	Agnès GRIMAUULT-LEPRINCE	Maîtresse de Conférences HDR – INSPE de Bretagne - UBO

Remerciements

Je tiens à remercier mes directeurs de thèse, Agnès Grimault-Leprince et Pierre Merle, pour leur disponibilité et leurs conseils avisés. Cette thèse n'aurait pu aboutir sans leurs relectures attentives et leurs suggestions.

Je remercie également François Dubet, Rachel Gasparini, Christophe Michaut, Benjamin Moignard et Marie Verhoeven d'avoir accepté d'être membres du jury et du temps consacré à la lecture de cette thèse.

Je remercie mes collègues, enseignants, assistants d'éducation, personnels de direction, pour leur intérêt pour cette recherche, leur collaboration. Un merci particulier à Nicolas Barbareau, avec qui je partage le quotidien de CPE au collège, pour son soutien pendant ces sept années, son écoute, et plus généralement pour nos échanges et nos expérimentations.

Cette recherche n'aurait pu aboutir sans le concours précieux des personnels des établissements qui ont collaboré aux différentes phases de l'enquête. Merci également aux élèves qui ont accepté de participer aux entretiens ainsi qu'aux parents qui les y ont autorisés.

Enfin, merci à mon épouse et mes enfants pour leur patience, leur soutien sans faille. Merci à mes amis, qui se sont joints à ma famille, pour prodiguer des encouragements dans les périodes les plus difficiles.

Une pensée émue pour mes parents, qui m'ont transmis leur passion de l'éducation et de la justice.

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
TABLE DES MATIERES.....	5
INTRODUCTION	9
CHAPITRE I - NORMES ET IDEAUX DE JUSTICE DES COLLEGIENS.....	17
1. LA GENESE DES NORMES DE JUSTICE	18
1.1. <i>Un besoin universel de justice dans les relations sociales</i>	<i>19</i>
1.2. <i>Les acceptions diverses de la notion de justice</i>	<i>22</i>
1.2.1. L'approche distributive : l'égalité, le mérite, le besoin	23
1.2.2. L'approche rétributive : la rédemption, l'équité, la stigmatisation.....	26
1.2.3. L'importance des procédures sur le sentiment de justice.....	31
2. LA COMPLEXITE DE L'EXPERIENCE SUBJECTIVE DE LA JUSTICE	33
2.1. <i>Univers, sphères et marchés de justice : de l'universalité du besoin de justice à la dépendance au milieu</i>	<i>33</i>
2.2. <i>Intérêts et limites de la théorie de la reconnaissance pour comprendre les sentiments de justice</i>	<i>34</i>
2.3. <i>La sociologie de l'expérience : un paradigme fructueux pour interpréter l'expérience de justice.</i>	<i>36</i>
2.4. <i>Distinguer jugement et sentiment de justice : un intérêt heuristique limité pour cette recherche</i>	<i>39</i>
3. L'EXPERIENCE SUBJECTIVE DE LA JUSTICE SCOLAIRE	41
3.1. <i>Une expérience qui s'articule autour du mérite, du respect et de l'égalité</i>	<i>42</i>
3.2. <i>La spécificité de l'expérience de justice scolaire des collégiens</i>	<i>44</i>
3.2.1. Le collège : une structure qui favorise la mise à distance des jugements scolaires	44
3.2.2. La place croissante des références normatives du groupe de pairs.....	46
3.2.3. Individualisation des dysfonctionnements et faible complexité normative.....	48
CHAPITRE II. NORMES ADOLESCENTES ET EXPERIENCE DES VERDICTS SCOLAIRES.....	51
1. DES SENTIMENTS DE JUSTICE CONTRASTES SELON LE TYPE DE VERDICTS.....	52
1.1. <i>Des procédures d'orientation peu contestées par les collégiens</i>	<i>52</i>
1.2. <i>Un fort sentiment de justice à l'égard des évaluations</i>	<i>55</i>
1.3. <i>Des sanctions scolaires souvent jugées injustes</i>	<i>58</i>
1.4. <i>Le puissant sentiment d'injustice liés à l'humiliation</i>	<i>63</i>
1.5. <i>L'effet différencié des caractéristiques sociodémographiques sur le sentiment de justice</i>	<i>66</i>
1.5.1. Effet du genre.....	67
1.5.2. Effet de l'âge	68
1.5.3. Effet de l'origine sociale	68

1.5.4.	Effet de l'origine migratoire ou ethnique	69
1.6.	<i>L'importance du contexte</i>	71
1.6.1.	Relations entre contexte et verdicts scolaires	71
1.6.2.	Contexte d'établissement et sentiment d'injustice	73
1.6.3.	Contexte de classe et sentiment d'injustice	75
2.	LES FONDEMENTS DU SENTIMENT D'INJUSTICE	76
2.1.	<i>Flou normatif et imprévisibilité des sanctions scolaires</i>	77
2.2.	<i>Le caractère stigmatisant des sanctions scolaires</i>	80
2.3.	<i>La dégradation de la relation professeurs-élèves</i>	84
2.3.1.	L'effet de l'agressivité	84
2.3.2.	L'abus de position dominante	86
2.3.3.	Des procédures souvent ignorantes de la parole des élèves	87
2.4.	<i>L'effet des contestations parentales</i>	89
2.5.	<i>Une protection contre l'épreuve subjective</i>	91
2.5.1.	L'effet des verdicts scolaires sur la carrière morale	91
2.5.2.	Processus de rupture ou disqualification progressive	93
2.5.3.	Le sentiment d'injustice : une réaction aux discours de culpabilisation	94
	COMPRENDRE LES FONDEMENTS DU SENTIMENT D'INJUSTICE VIS-A-VIS DES SANCTIONS	95
	CHAPITRE III. DETERMINANTS DU SENTIMENT D'INJUSTICE VIS-A-VIS DES SANCTIONS	99
1.	L'ENQUETE	99
1.1.	<i>Construction de l'échantillon et recueil de données</i>	99
1.1.1.	Les variables relatives au sentiment d'injustice	101
1.1.2.	Les variables explicatives du sentiment d'injustice	102
1.1.2.1.	Les modalités de construction des variables liées aux caractéristiques individuelles	103
1.1.2.2.	Modalités de construction de la variable relative aux contestations parentales perçues par les élèves	104
1.1.2.3.	Modalités de prise en compte du contexte de scolarisation	104
1.2.	<i>Conditions de passation et biais éventuels</i>	105
1.3.	<i>Analyses statistiques et interprétation des résultats</i>	107
2.	LE SENTIMENT D'INJUSTICE A L'EGARD DES SANCTIONS DANS LA CLASSE	112
2.1.	<i>Un sentiment d'injustice très important à l'égard des sanctions</i>	112
2.2.	<i>Un sentiment d'injustice lié aux caractéristiques socio-scolaires des élèves</i>	114
2.2.1.	Sentiments d'injustice scolaire et caractéristiques individuelles	114
2.2.2.	Sentiments d'injustice et expérience des sanctions scolaires	117
2.2.3.	Sentiment d'injustice et contestations parentales perçues par les élèves	121
2.2.4.	Sentiment d'injustice et tonalité sociale de l'établissement	123
2.3.	<i>Le poids de l'expérience scolaire</i>	124
2.4.	<i>Mise en évidence d'un effet classe</i>	131
2.5.	<i>Conclusion intermédiaire</i>	134

3.	LE SENTIMENT D'INJUSTICE A L'EGARD DE LA SANCTION REÇUE LA PLUS GRAVE	135
3.1.	<i>La forte corrélation entre le sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe et le sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave</i>	135
3.2.	<i>Un sentiment d'injustice essentiellement en rapport avec la gravité de la sanction reçue</i>	137
3.2.1.	Sentiment de justice et caractéristiques sociales.....	137
3.2.2.	Sentiment de justice et expérience des sanctions	138
3.2.3.	Sentiment d'injustice et contestations parentales perçues par les élèves.....	140
3.2.4.	Sentiment d'injustice et tonalité sociale des établissements	141
3.3.	<i>La spécificité de l'exclusion de cours.....</i>	142
3.4.	<i>La confirmation de l'effet établissement</i>	147
4.	CONCLUSION	149
CHAPITRE IV – L'EXPERIENCE SUBJECTIVE DES SANCTIONS SCOLAIRES		153
1.	L'ENQUETE.....	155
1.1.	<i>Description du matériel et des conditions de recueil.....</i>	155
1.1.1.	Les entretiens.....	155
1.1.2.	Les commentaires issus de l'enquête quantitative	159
1.2.	<i>Méthode retenue pour le traitement et l'interprétation des données</i>	160
2.	COMPRENDRE LE SENTIMENT D'INJUSTICE DES ELEVES A L'EGARD DES SANCTIONS.....	162
2.1.	<i>Une impression d'arbitraire</i>	162
2.1.1.	L'absence d'accord sur la définition du fait fautif	162
2.1.2.	La disproportion des peines	165
2.1.3.	Des sanctions parfois décidées sur de simples présomptions.....	167
2.2.	<i>Le besoin de reconnaissance.....</i>	170
2.2.1.	Le rejet des décisions des professeurs brusques, indifférents ou condescendants	171
2.2.2.	Cinq postures différentes à l'égard de la réciprocité des droits et devoirs.....	177
2.2.3.	Le refus de la stigmatisation	183
2.3.	<i>La diversité des représentations et des jugements des élèves.....</i>	190
2.3.1.	L'égalité de traitement : une revendication partagée qui recouvre des conceptions divergentes chez les élèves	190
2.3.2.	La place de la parole des élèves : des représentations et des exigences très différenciées	195
3.	VERS UNE CATEGORISATION IDEAL-TYPIQUE DU SENTIMENT DE JUSTICE DES COLLEGIENS A L'EGARD DES SANCTIONS SCOLAIRES	201
CONCLUSION		215
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES		225
TABLE DES TABLEAUX.....		245
ANNEXES		247
A1 - PRESENTATION DES COLLEGES CONSTITUANT L'ECHANTILLON DE RECHERCHE		249

<i>A11. Catégorie 1 : les collèges favorisés</i>	249
Collège Gentilhomme	249
Collège Le Parc.....	249
<i>A12. Catégorie 2 : les collèges socialement mixtes</i>	249
Collège Le Calvaire	249
Collège Les Eoliennes.....	250
Collège La Gare	250
<i>A13. Catégorie 3 : les collèges défavorisés</i>	250
Collège de l'Angélu.....	250
Collège les choucas.....	251
Collège Arc en ciel.....	251
Collège les Poulbots.....	252
A2 – COURRIER AUX FAMILLES POUR L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE	253
A3 – QUESTIONNAIRE UTILISE POUR L'ENQUETE QUANTITATIVE	255
A4 – PROCEDURE DE RECONSTRUCTION DE LA VARIABLE REDOUBLEMENT	261
A5 – MATRICES DES CORRELATIONS MULTIPLES DES VARIABLES EXPLICATIVES	263
A6 – TABLEAUX CROISES SUPPLEMENTAIRES	265
A7 - TABLEAUX DE REGRESSION SUPPLEMENTAIRES – POPULATION DES ELEVES SANCTIONNES	267
A7 – NOTE AUX PERSONNELS DE DIRECTION DES COLLEGES	269
A8 - GRILLE D'ENTRETIEN (QUESTIONS ET RELANCES)	271
A9 - TRANSCRIPTION PARTIELLE DE L'ENTRETIEN AVEC AMINATA	273

Introduction

Cette thèse tire son origine de mon métier de conseiller principal d'éducation. Mes fonctions m'amènent en effet régulièrement à annoncer à des élèves qu'ils vont être sanctionnés, et à les sanctionner, y compris parfois en me substituant aux enseignants décideurs de la sanction¹. Je reçois également la plupart des élèves renvoyés de cours par les professeurs avant qu'ils ne se rendent en salle d'étude. Depuis plus de vingt ans, ces échanges me donnent accès à la part d'expérience subjective que les adolescents acceptent de me confier.

Ces nombreux entretiens m'ont amené à prendre progressivement conscience de la prégnance du sentiment d'injustice des élèves à l'égard des sanctions. Ce sentiment, parfois argumenté (sanctions disproportionnées, commentaires irrespectueux sur leur personne, erreurs d'attribution, etc.), semble très partagé chez les élèves. Mais la récurrence de ces sentiments d'injustice peut aussi résulter de la fonction d'« allié » (Arboro, Fournier, 2008) ou de « consolateurs » (Garric, 2021) que certains élèves, particulièrement les élèves exclus de cours, assignent aux CPE dans les établissements scolaires. Ma perception pouvait tout autant être induite par une empathie excessive résultant d'un impératif d'efficacité éducative², s'opposant ainsi à la production de connaissance (Beaud, Weber, 2012).

En 2012, une enquête de victimation et climat scolaire mise en œuvre dans le collège est venue confirmer cette impression première. Un tiers des élèves de l'établissement a mis en cause la justice des sanctions, chiffre comparable au résultat moyen de l'enquête nationale réalisée par la DEPP en 2011 (Evrard, 2011). Le fait qu'un nombre bien plus réduit d'élèves conteste la justice des évaluations semble indiquer que, pour les collégiens, les décisions de sanctions souffrent bien d'un biais spécifique³, ce qui suscite plusieurs interrogations. Toutes les sanctions sont-elles affectées par un sentiment d'injustice élevé ? L'origine sociale, le genre des élèves, le contexte de scolarisation, dont les effets sur la réussite scolaire ont été maintes fois montrés, exercent-ils un effet sur le sentiment de justice et d'injustice vis-à-vis des

¹ Jusqu'à très récemment, dans cet établissement, les heures de retenues étaient programmées et annoncées par les CPE, y compris quand la décision était celle des professeurs.

² Pour aider un élève à s'interroger sur ses actes, il est important de l'inciter à exprimer sa subjectivité. L'absence de jugement est essentielle dans ce premier temps. Mais chercher à maintenir une relation avec des élèves multi-sanctionnés, dont certains sont proches de la rupture (Millet, Thin, 2005) peut parfois amener le professionnel à adopter, de façon plus ou moins consciente, le point de vue de l'élève.

³ Ces résultats ont été confirmés par deux enquêtes nationales de victimation et climat scolaire menées par la DEPP (Hubert, 2013, 2017).

sanctions scolaires ? En quoi les caractéristiques respectives des sanctions et des évaluations permettent-elles d'expliquer une telle différence de ressenti chez les collégiens ?

Le passage d'une préoccupation d'ordre professionnel à une problématique de recherche en sociologie de l'éducation s'est effectué de manière progressive, par la confrontation entre les lectures au sujet de l'expérience subjective des élèves et l'observation participante, notamment l'analyse des pratiques de sanction et la mise en œuvre de trois autres enquêtes de climat scolaire au sein du collège d'exercice. Reprendre des études pour suivre une formation en master recherche⁴ a constitué une étape déterminante dans cette constitution du sentiment de justice en tant qu'objet de recherche. En effet, cette formation m'a permis tout à la fois d'acquérir des compétences méthodologiques et de prendre conscience des enjeux propres à la production de connaissances.

Au-delà d'un intérêt personnel, s'intéresser au sentiment de justice et d'injustice des élèves à l'égard des sanctions scolaires répond à plusieurs impératifs, d'ordre éthique tout d'abord, d'ordre pragmatique ensuite. Sur le plan éthique, le projet de l'Ecole d'intégrer et de former les citoyens d'une nation démocratique, habités par des valeurs communes (Dubet, 1999)⁵ est particulièrement contrarié par l'arbitraire de certaines pratiques disciplinaires (Defrance, 2003). La manière dont les sanctions sont décidées paraît essentielle dans la structuration du rapport des adolescents à la loi. De ce point de vue, les éventuelles injustices « attaquent la relation pédagogique en son cœur » (Desvignes, Meuret, 2009, p. 188). D'ailleurs, pour ces auteurs, c'est peut-être « l'engagement le plus fondamental du pacte que l'école moderne passe avec ses usagers, loin devant celui de l'efficacité, que de traiter ses élèves avec justice. » (*ibid.*).

Sur le plan pragmatique, les sanctions sont considérées par les enseignants comme essentielles à la préservation de l'ordre scolaire (Grimault-Leprince, 2012). Dans cette perspective, l'intérêt d'une investigation sur les liens entre sanctions scolaires et sentiments d'injustice des élèves est double. D'une part, comprendre ce qui produit un tel sentiment d'injustice à l'égard des sanctions pourrait permettre d'améliorer les pratiques et de renforcer l'adhésion des élèves à l'institution scolaire, le respect des règles et la motivation à réussir (Dalbert, 2009 ; Dubet, 2009 ; Merle, 2004 ; OCDE-PISA⁶, 2018). D'autre part, l'analyse des

⁴ Master « Métiers, Pratiques et Recherches en Education et Formation » Université de Nantes (2014). Mémoire intitulé « violences entre pairs, performances scolaires et contextes de classe » sous la direction de Christophe Michaut, (MCF).

⁵ Elle vise également à dégager des élites (Dubet, 1999).

⁶ PISA est le Programme International de Suivi des Acquis des élèves, organisé sous l'égide de l'OCDE (organisation de coopération et de développement économique, regroupant la plupart des états dits développés). Le PISA est organisé tous les trois ans. Il s'agit d'une enquête lourde comportant des tests normalisés et des

déterminants sociaux des sentiments d'injustice pourrait permettre d'apporter une connaissance utile à un usage approprié des sanctions scolaires dans le quotidien de la classe. En effet, si le professeur ignore la réception des sanctions par les élèves, l'idée de « sanction éducative » (Prairat, 2003) se perd et le risque de contestation (Barrère, 2002), voire de passage à la violence (Boumard, 1999 ; Caillet, 2006 ; Debarbieux, Garnier, Montoya & Tichit, 2000 ; Dubet, 1991 ; Merle, 2005) est accru.

Étudier le sentiment de justice et d'injustice des élèves semble d'autant plus important actuellement que la question de la justice des verdicts scolaires a pris une importance croissante depuis la massification de l'enseignement secondaire. En prolongeant la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans, la réforme Berthoin de 1959 a favorisé l'accès au collège de nouveaux élèves, issus majoritairement de milieux populaires, caractérisés par une espérance de réussite scolaire plus réduite (Merle, 2020). Parce qu'ils sont plus souvent punis (Moignard, Rubi, 2020) et sont plus susceptibles de se sentir humiliés (Choquet, Héran, 1996 ; Merle, 2005), ces élèves sont plus susceptibles de mettre en cause les sanctions dans le cadre d'une scolarité qui les valorise peu voire les dévalorise.

Par ailleurs, depuis 1959, le pouvoir normatif de l'institution scolaire s'est affaibli. Celle-ci n'a désormais plus la légitimité suffisante pour imposer son modèle de socialisation (Barrère, 2006 ; Dubet, 2002 ; Merle, 2005 ; Périer, 2010 ; Verhoeven, 1998). Les valeurs scolaires, les prescriptions comportementales et le savoir lui-même sont l'objet de questionnements ou de contestations, par comparaison avec d'autres sources de savoir, d'autres univers de socialisation (Barrère, 2011 ; Durpaire, Mabilon-Bonfils, 2014). L'intensification de la compétition scolaire, conséquence directe de la massification, a accru la demande de justification des verdicts scolaires (Derouet, 1992 ; Dubet, 2002). Les barèmes des évaluations, l'opportunité ou la sévérité de sanctions sont susceptibles d'être contestées (Corre, 2014 ; Becchetti-Bizot, 2022). Une proportion croissante de familles réclame d'être associée aux décisions les plus importantes, à l'instar des décisions d'orientation et n'hésite pas à changer d'établissement en cas de désaccord (Pirus, 2015 ; Van Zanten, 2009). Le déclin du modèle de la domination traditionnelle au profit d'un modèle de domination rationnelle légale, tel qu'il est défini par Weber (1922), a débouché sur un mouvement de juridicisation des pratiques scolaires et rendu légitime la prise de parole des élèves et de leurs parents, notamment la contestation des sanctions scolaires. C'est d'ailleurs en partie pour répondre à cette montée des contestations

questions. Chaque enquête cible un domaine spécifique et donne lieu à des publications scrutées par les décideurs politiques.

que le ministre de l'Éducation nationale a procédé à une refonte complète des procédures disciplinaires en juillet 2000. L'introduction de principes de droit⁷ visait, par exemple à « éviter [...] 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 » (MEN, circ. 2000-105 du 11-07-2000).

Paradoxalement, les travaux empiriques portant sur le sentiment d'injustice lié aux modalités d'organisation de l'ordre scolaire demeurent limités. Si le sentiment lycéen du manque de respect est présent au début des années 1990 dans les analyses de François Dubet (1991) et si l'importance du sentiment d'humiliation (Merle, 2005), du sentiment de justice à l'école ont été étudiés (Caillet, 2001 ; Dubet, 1999, 2004, 2009, 2019 ; Meuret, 1999 ; Duru-Bellat, Meuret, 2009 ; OCDE-PISA, 2018), nous n'avons répertorié pour le système éducatif français qu'une seule recherche portant sur le sentiment d'injustice relatif aux sanctions scolaires (Grimault-Leprince, 2011a), bien qu'il soit très présent dans le quotidien des collégiens et des lycéens (Hubert, 2013, 2017).

Cet intérêt limité pour l'expérience subjective des sanctions s'explique en grande partie par l'invisibilité juridique des sanctions scolaires. En effet, au même titre que les pratiques d'évaluation des professeurs, la très grande majorité des pratiques punitives relève d'une sorte de cuisine interne à la classe et ne peut faire l'objet que d'un recours hiérarchique auprès du chef d'établissement⁸, procédure mise en œuvre marginalement par l'élève concerné ou ses parents, même si les punitions du professeur ne sont pas réglementaires. A cette invisibilité juridique s'ajoute une invisibilité statistique. Si les principales publications annuelles du ministère⁹ abondent de données sur les taux de réussite des différentes formations, permettant de documenter la réflexion sur les déterminants des inégalités de réussite scolaire, elles communiquent rarement des informations sur les pratiques disciplinaires. Aussi, la connaissance établie sur ces pratiques résulte essentiellement de statistiques élaborées à partir des déclarations d'élèves (Debarbieux, 1999a ; Debarbieux, Moignard, 2018 ; Grimault-Leprince, Merle, 2008 ; Hubert, 2013, 2017), de données partielles transmises par des

⁷ Le droit disciplinaire est régi par cinq principes généraux : principes de légalité (notamment la définition du fait fautif), du contradictoire (respect des droits de la défense), d'individualisation et de proportionnalité de la sanction et *non bis in idem* (« nul ne peut être poursuivi ou puni pénalement à raison des mêmes faits »).

⁸ Seules les sanctions disciplinaires relevant de l'autorité du chef d'établissement (avertissement officiel, blâme, exclusion du collège) ou du conseil de discipline (exclusion supérieure à huit jours) sont susceptibles d'un recours administratif. (MEN, circ. 2000-105).

⁹ Les *Notes d'information*, les *Repères et références statistiques* ou *L'état de l'école*.

établissements volontaires (Ayrat, 2011 ; Douat, 2016 ; Garcia, 2013 ; Garric, 2021 ; Moignard, 2015).

Par ailleurs, la prise en compte du sentiment de justice et d'injustice des élèves vis-à-vis des sanctions n'a émergé que tardivement, en fonction de l'évolution du statut de l'enfant dans la société, et de la modification substantielle des objectifs assignés aux sanctions. De l'Antiquité jusqu'au XVI^e siècle, au sein de la famille comme dans le quotidien scolaire, l'éducation est ordinairement associée à l'idée du châtement corporel, conformément à l'aphorisme latin *Qui bene amat, bene castigat* (Qui aime bien châtie bien). Le double sens du mot correction – le châtement et l'erreur corrigée – repose sur la conception d'un enfant-élève naturellement mauvais et nécessairement bonifié par la sanction corporelle. Dans ce paradigme éducatif, il ne peut exister de sentiments d'injustice tant le châtement corporel est par construction rédempteur (Grimault-Leprince, Merle, Voirnesson, 2022).

Du XVI^e siècle à nos jours, une nouvelle conception de l'enfant s'est progressivement imposée, amenant tout d'abord à délégitimer l'usage des châtements corporels puis à interroger l'intérêt éducatif des sanctions¹⁰. Dans le courant du XX^e siècle, les promoteurs de l'éducation nouvelle (Claparède, Decroly, Dewey, Freinet, Montessori, etc.) soutiennent que l'école doit contribuer à développer la créativité de l'enfant, à favoriser son épanouissement tout autant qu'à lui apporter une instruction. Ils préconisent le recours à la participation des élèves, la responsabilisation plutôt que la contrainte, et assimilent les sanctions à un échec éducatif. « Personne, ni enfant ni adulte, n'aime le contrôle et la sanction qui sont toujours considérés comme une atteinte à sa dignité, surtout lorsqu'ils s'exercent en public » (Freinet, 1964, invariant n°18). « Les punitions sont toujours une erreur. Elles sont humiliantes pour tous et n'aboutissent jamais au but recherché » (Freinet, 1964, invariant n°23). Ces préconisations n'empêchent pas les sanctions d'être omniprésentes dans le quotidien des classes (Debarbieux, Moignard, 2018 ; Douet, 1987 ; Grimault-Leprince, Merle, 2008) mais contribuent au malaise des éducateurs vis-à-vis des pratiques punitives (Debarbieux & al., 2000 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ; Dubois, Kattar, 2017 ; Prairat, 2003 ; Robbes, 2010, 2016). En parallèle, le statut de l'enfant connaît une évolution majeure, consacrée par la convention internationale des droits de l'enfant (Dekeuwer-Défossez, 1998), qui est reprise en partie dans la loi d'orientation de l'école

¹⁰ Ainsi, même si les châtements corporels continuent à constituer l'ordinaire des interactions maîtres-élèves tout au long du XIX^e siècle et d'une partie du XX^e, ils font l'objet d'une interdiction formelle à l'école primaire dès 1795. Dès la fin du XIX^e siècle, des textes réglementaires viennent préciser les sanctions autorisées et encadrent plus particulièrement le recours aux exclusions, jugé trop fréquent.

de 1989, dite loi Jospin. L'enfant est désormais considéré comme « sujet de droit » et non simplement « objet de droits ». Dans l'ordre juridique, sa parole est prise en compte¹¹.

Au cours des années 1990, les questions relatives à l'autorité et aux sanctions retrouvent la faveur de l'opinion, des professionnels et des chercheurs (Prairat, 2003), du fait d'une préoccupation sociale et politique forte relative aux violences juvéniles et scolaires (Carra, Faggianelli, 2003 ; Debarbieux & al., 2000). Cependant, l'appel à une sévérité accrue n'empêche pas l'émergence du concept de « sanction éducative », qui vise à « responsabiliser » les élèves en leur permettant de réfléchir à leurs transgressions. La notion de sanction éducative oblige aussi à tenir compte des droits des élèves¹².

Cette double contrainte de sanction éducative et droits des élèves a toutefois des difficultés à s'imposer dans les établissements (Galand, 2009 ; Merle, 2005 ; Prairat, 2003). En effet, une proportion importante de professeurs considère ces évolutions comme une atteinte à leur pouvoir disciplinaire (Grimault-Leprince, 2012) et juge peu légitime l'intérêt porté au sentiment d'injustice des élèves les moins sérieux (Barrère, 2012).

Or, qu'un tiers des élèves puisse indiquer que les sanctions sont injustes ou plutôt injustes (Hubert, 2011 ; 2013, 2017) indique que la relative défiance à l'égard des sanctions va au-delà des élèves les moins sérieux et invite à étudier leur expérience subjective de la sanction. Cette thèse a pour objet de comprendre les facteurs susceptibles d'affecter le sentiment de justice des élèves vis-à-vis des sanctions. A cette fin, mille-cinq-cents questionnaires ont été renseignés par des collégiens scolarisés dans neuf établissements (deux collèges socialement favorisés, quatre collèges populaires et trois collèges socialement mixtes). En complément, quarante entretiens semi-directifs ont été entrepris avec des collégiens de quatre collèges socialement différenciés.

Le chapitre premier rappelle les principaux résultats des recherches sur le besoin de justice ainsi que les différentes acceptions que recouvre le terme de justice dans la société. Les aspects distributifs, rétributifs et procéduraux de la notion de justice sont explicités et transposés dans le champ de la justice scolaire. La spécificité des collégiens fait l'objet d'un développement particulier.

¹¹ La convention internationale des droits de l'enfant stipule que les États membres « garantissent à l'enfant qui est capable de discernement *le droit* d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant » (art. 12). L'article 10 de la loi d'orientation sur l'éducation indique : « Dans les collèges et les lycées, les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression ».

¹² MEN, circ. 2000-105.

Le chapitre II est consacré à l'étude du sentiment de justice et d'injustice des élèves à l'égard des principaux verdicts scolaires. La première partie expose les résultats des recherches sur le sujet ; la seconde explore plusieurs hypothèses permettant d'expliquer la spécificité des sanctions.

L'enquête quantitative menée auprès de mille-cinq-cents collégiens de cinquième¹³ et de troisième fait l'objet d'un développement spécifique dans le chapitre III. Celui-ci est organisé en trois parties. La première est consacrée à la présentation des caractéristiques des neuf établissements de l'échantillon, des variables utilisées pour les modèles ainsi que des méthodes statistiques employées. La seconde partie s'intéresse aux déterminants du sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe. La troisième partie est consacrée au sentiment d'injustice à l'égard de la sanction considérée par l'élève comme la plus grave, ce qui permet de montrer le sentiment d'injustice attaché aux principales punitions scolaires en usage dans les collèges.

Le chapitre IV apporte des éléments de compréhension supplémentaire sur les raisons du sentiment d'injustice des élèves, à partir de l'analyse de quarante entretiens réalisés auprès d'élèves de cinquième et troisième de quatre collèges différents. Une typologie du sentiment d'injustice des élèves vient clore ce chapitre.

¹³ La classe de cinquième correspond à la deuxième année du premier cycle de l'enseignement secondaire, équivalant à la deuxième année des études post primaire. La classe de troisième correspond à la dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Chapitre I - Normes et idéaux de justice des collégiens

Les nombreux bouleversements qui ont affecté les sociétés occidentales au cours du XX^e siècle, ont provoqué d'intenses débats de justice, suscitant l'intérêt des chercheurs. Les travaux menés en psychologie sociale (Bègue, 2009 ; Dalbert, 2009 ; Lerner, 2003) ont montré que les individus sont fortement attachés à la réciprocité des échanges et qu'ils se comportent comme si le monde était juste, comme si chacun recevait ce qu'il mérite et réciproquement.

La sociologie a identifié les normes auxquelles se réfèrent les acteurs, pour déterminer une juste répartition des ressources entre les membres d'un groupe (justice distributive) ou définir la réponse à apporter aux transgressions (justice rétributive). Des recherches (Deutsch, 1975 ; Leventhal, 1980) se sont également intéressées à l'effet des procédures sur le sentiment de justice des acteurs (justice procédurale). La première partie de ce chapitre est consacrée à la présentation des principaux résultats de ces différents champs de recherches. A chaque fin de section, il est précisé en quoi ces résultats sont applicables à une recherche sur le sentiment de justice scolaire.

La seconde partie met en évidence la complexité de l'expérience de justice des acteurs. En effet, loin d'être des principes intangibles, les normes de justice sont constamment mises en concurrence, en fonction des finalités poursuivies par les individus et les groupes. L'analyse permet de montrer les limites d'une approche centrée sur la demande de reconnaissance (Honneth, 1992) et l'intérêt du cadre théorique offert par la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994) pour rendre compte de l'expérience subjective de justice.

Ce chapitre analyse enfin la dimension purement scolaire de l'expérience de justice. En permettant, au nom de l'égalité des chances, que tous les élèves puissent théoriquement accéder aux mêmes cursus, les réformes institutionnelles de la deuxième moitié du XX^e siècle ont rendu les élèves responsables de leurs réussites et de leurs échecs. Cette évolution a dramatisé l'enjeu des verdicts scolaires, et placé la question de la justice au cœur de l'expérience scolaire. Les principes sur lesquels reposent les sentiments de justice et d'injustice des élèves sont rappelés, avant que les spécificités de l'expérience de justice des collégiens soient précisées.

1. La genèse des normes de justice

Le XX^e siècle a été le théâtre d'une internationalisation des problématiques sociales et économiques, parmi lesquelles la question de la juste distribution des ressources. La succession de crises économiques et de conflits à dimension internationale, le développement d'une concurrence à l'échelle mondiale, mais aussi les progrès technologiques ont provoqué d'importants bouleversements sociétaux et remis en question les rituels de justice jusqu'alors communément acceptés (Kellerhals, Modak & Perrenoud, 1997 ; Kellerhals, Languin, 2008). La progressive émancipation économique, politique et sociale des femmes, permise notamment par leur entrée massive sur le marché du travail et ses conséquences, le développement de modèles d'union libre alternatifs aux mariages civil et religieux, la progressive libération des mœurs ont entraîné la remise en question des fondements du lien au sein du couple (répartition des revenus, égalité dans la prise de décision). Le vieillissement de la population a modifié la perception des liens de solidarité intergénérationnelle, le coût des retraites devenant un sujet récurrent d'inquiétude et de débats politiques sur la nécessité de réformer le système d'allocation. L'arrivée massive de main d'œuvre immigrée et le développement du chômage de masse ont fortement pesé sur la perception d'une concurrence entre salariés et soulevé la question de la soutenabilité des systèmes de protection sociale construits dans l'immédiat après-guerre (Kellerhals, Languin, 2008).

Cette préoccupation pour la justice a généré de nombreux travaux de recherche en psychologie, psychologie sociale et sociologie¹⁴, portant sur le besoin de justice dans les relations sociales, la construction du sens moral et du sens de la justice, les réactions à l'injustice, le caractère universel ou relatif des représentations du juste selon les cultures, les milieux ou les univers de justice. Des recherches ont tenté d'identifier les normes utilisées par les individus pour déterminer la juste répartition des ressources au sein d'un groupe ou pour établir la juste peine à une transgression, quand d'autres ont cherché à mesurer l'effet des modalités de prises de décisions sur le jugement de justice.

La section qui suit propose de revenir sur quelques enseignements tirés de ces études et de comprendre comment ces théories et résultats empiriques peuvent aider à la compréhension des questions de justice scolaire. Dans un premier temps, nous reviendrons sur le besoin de justice et la croyance en un monde juste, concepts issus de la psychologie sociale, avant de présenter

¹⁴ D'après Jean Kellerhals, Josette Coenen-Huther et Marianne Modak (1988), qui se réfèrent à des synthèses réalisées par des auteurs anglo-saxons, il y en avait déjà plusieurs centaines au début des années 1980.

les principaux résultats des recherches sociologiques sur trois paradigmes de justice : la justice distributive, la justice rétributive et la justice procédurale.

1.1. Un besoin universel de justice dans les relations sociales

Les analyses menées par Donald E. Brown (1991) ont montré que, quelles que soient les époques, le besoin de justice éprouvé par les individus est universel. Selon Larry P. Nucci et Elliott Turiel (2013), les conclusions des recherches sur le besoin de justice effectuées dans les sociétés libérales, qui prônent l'autonomie individuelle, l'égalité politique et la réussite en vertu du mérite, peuvent être étendues aux sociétés traditionnelles, au sein desquelles l'individu s'efface davantage derrière le groupe, la famille ou le clan. Dans ce type de sociétés, la préservation des hiérarchies sociales préexistantes apparaît comme essentielle et les inégalités de droits ou de ressources sont justifiées par les différences de statut entre les individus. Pour ces chercheurs, affirmer que les recherches sur le besoin de justice ne s'appliquent qu'aux sociétés libérales relève d'une interprétation extensive et abusive du concept de culture développé par l'anthropologie. Dans toutes les sociétés, les individus développent une conception unifiée du moi distincte des autres membres de la collectivité. Ils ont des préférences personnelles qui entrent en tension avec les principes moraux des sociétés dans lesquelles ils vivent. S'appuyant sur plusieurs exemples tirés de sociétés traditionnelles, Larry P. Nucci et Elliott Turiel (2013) avancent qu'à l'instar de ce qui se produit dans les sociétés individualistes, l'inéquité est la source de revendications chez les individus opprimés des sociétés traditionnelles, même si l'expression de ces revendications est davantage réprimée.

Pour Alvin W. Gouldner (1960), le besoin de justice repose essentiellement sur la réciprocité de droits et de devoirs des individus les uns vis-à-vis les autres. Celle-ci consiste *a minima* à devoir traiter les autres personnes avec la bienveillance dont elles ont su faire preuve à notre égard. « *Peoples should help those who have helped them, and people should not injure those who have helped them.* » (Gouldner, 1960, p. 171). Il est ainsi juste d'escompter qu'une personne se sente redevable envers celles et ceux qui l'ont aidée. La balance droits/devoirs génère des attentes et des obligations réciproques qui doivent s'équilibrer à terme pour que les individus s'estiment traités avec justice. Pour Alvin W. Gouldner, la réciprocité prend deux formes principales : un échange terme pour terme ou un échange de valeur équivalente. L'absence de réciprocité peut entraîner une désapprobation morale et déclencher des actions visant à rétablir l'équilibre des rétributions.

Une recherche menée par Gerald S. Leventhal, Thomas Weiss et Gary Long (1969, cité par Kellerhals, Coenen-Huther & Modak, 1988) montre que la réciprocité n'est pas invoquée quand

l'injustice est attribuée à des circonstances indépendantes de la volonté des personnes impliquées dans la relation. Les efforts de rééquilibrage de l'injustice sont alors moins nets que lorsque l'absence de réciprocité est présentée comme intentionnelle. Outre la réciprocité, les actions des individus sont fortement influencées par la recherche d'équité.

Le besoin de justice semble en effet intrinsèquement lié à ce que les psychosociologues décrivent comme une croyance en un monde juste (Bègue, 2009 ; Dalbert, 2009 ; Lerner, 2003). Même en connaissant la part aléatoire qui pèse sur les destinées individuelles, les individus se comportent massivement comme si le monde était juste, comme si chacun, finalement, méritait son sort et devait obtenir ce qu'il a mérité. « *The desire to believe that people get what they deserve influences both restorative actions and social judgments [...] considerable evidence pointed to a "justice motive" as a distinct source of motivation and influence in people's lives* » (Lerner, 2003, p. 388). Melvin Lerner (2003) distingue deux types de besoins de justice : un besoin « heuristique », inconscient, intuitif, qui survient de prime abord et s'appuie sur des équivalences simplistes (les actes mauvais sont le fait de personnes mauvaises, par exemple) et un besoin « systématique », qui nécessite un effort réflexif et la mobilisation de principes et de représentations sociales sur la justice et le mérite.

Les recherches de Melvin Lerner (*e.g.* 2003) montrent que le besoin de justice ne correspond pas forcément à la sauvegarde des intérêts personnels des acteurs ou à une tentative égoïste de maximiser leurs profits. Lorsqu'ils sont confrontés à des situations à fort impact émotionnel (maltraitance d'une personne jugée innocente, abus de pouvoir caractérisé), les témoins d'une injustice peuvent prendre des risques personnels désintéressés en vue de tenter de rétablir la justice. Cette propension est d'autant plus importante qu'ils parviennent à s'identifier à la victime. « *The greater and more vivid is the perceived injustice, the greater will be the emotional arousal and motivation to restore justice* » (*ibid.*, p. 397).

Au contraire, dans les situations plus fréquentes où l'injustice est de faible intensité (par exemple, lorsque deux personnes reçoivent un salaire peu différent pour une même tâche), les individus sont davantage attentifs à la désirabilité sociale, et tendent à taire leur besoin de justice afin d'éviter de se trouver stigmatisés. Dans ces contextes, le sacrifice de l'intérêt personnel au bénéfice de l'intérêt général peut même être perçu comme une déviance (*ibid.*).

La croyance en un monde juste a, selon plusieurs travaux¹⁵, trois fonctions essentielles. Tout d'abord, elle augmente la confiance en soi et la capacité d'entreprendre, accroît le sentiment de compétence et de contrôle, ce qui permet de maintenir un regard positif sur le futur. Cette

¹⁵ (Synthèse proposée par Claudia Dalbert, 2009).

croissance permet à la personne de s'investir dans son travail, car elle est assurée d'une forme de reconnaissance, d'un retour sur investissement (fonction de confiance). Ensuite, elle donne du sens aux événements auxquels est confronté l'individu (fonction d'assimilation), lui permettant de lutter pour réintroduire de la justice en s'indignant publiquement du sort réservé aux victimes, en leur apportant une aide. Lorsque renouer avec la justice semble impossible, les individus tendent à réaménager leurs représentations des situations observées, afin que celles-ci correspondent toujours à l'idée qu'ils se font d'un monde où chacun mérite son sort (en cherchant des justifications, en dépréciant les victimes, ou en renvoyant à des compensations futures). Enfin, la croyance en un monde juste détermine également la conduite des individus, leur servant de référence d'action (fonction motivationnelle). Selon Mary Turner De Palma, Scott Madey, Chris Riley-Tillman et Jennifer Wheeler (1999), les individus qui manifestent une croyance en la justice sont plus fréquemment impliqués dans des actions de solidarité.

Le besoin de justice a pris une acuité nouvelle ces dernières décennies, notamment du fait des remises en cause incessantes des systèmes de protection sociale (Palier, 2008), qui contribuent à une insécurisation croissante des parcours individuels et suscitent une crainte latente de déclassement (Eckert, 2014 ; Gomant, 2019, Maurin, 2010 ; Peugny, 2012). Comme il devient plus difficile d'être assuré de voir les contributions s'équilibrer à terme, les individus exigent de manière permanente et immédiate la réciprocité des échanges. Ils vérifient plus fréquemment et systématiquement l'égalité des contributions et la cohérence des rétributions (Kellerhals, Languin, 2008). Le débat public se fait également l'écho de dénonciation d'injustice de la part d'individus ou de groupes qui s'estiment discriminés, en raison de leur identité, que celle-ci se rapporte à leur appartenance ethnique, leurs convictions religieuses ou leur orientation sexuelle (Dubet, 2008b ; Honneth, 1992). Les inégalités de traitement, perçues différemment selon que les acteurs occupent une position dominante ou dominée (Dubet, 2005), sont dénoncées avec une force et avec une virulence décuplée par l'instantanéité et la mise en relation des personnes au travers des réseaux sociaux numériques (Versini, 2019) ainsi que le montrent plusieurs exemples récents (#metoo ; #BLM ; #giletsjaunes¹⁶).

Comme l'a montré François Dubet (1994, 1999), les résultats des recherches sur le besoin de justice et la croyance en un monde juste sont pleinement applicables aux adolescents et au monde scolaire. La majorité des élèves adhèrent au principe du mérite (Dubet, 1999, 2009) et

¹⁶ Le signe # suivi d'un mot ou d'un sigle renvoie à un sujet de discussion sur le réseau social Twitter. #metoo fait référence aux agressions sexuelles subies par les femmes ; #BLM (BlackLiveMatter) renvoie aux afro-américains victimes de violences policières ; #giletsjaunes se rapporte à un mouvement de protestation contre la baisse du niveau de vie des classes moyennes et populaires en France, qui a débuté en octobre 2018.

reprennent aisément l'antienne selon laquelle les résultats qu'obtiennent leurs camarades sont d'abord la résultante de leurs efforts. Cette croyance en un monde scolaire juste paraît d'ailleurs nécessaire pour s'engager dans les apprentissages et surtout pour maintenir les efforts malgré les difficultés rencontrées (Dalbert, 2009 ; Dubet, 2009). Ne plus croire que les efforts puissent permettre de surmonter les échecs constitue une des principales explications du décrochage scolaire (Bernard, 2015 ; Bernard, Michaut, 2014 ; Guigue, 2003).

De manière générale, les jeunes croient moins que les adultes au déterminisme social et ont davantage confiance en l'importance des efforts et du talent personnel (Galland, 2017). Bien que les jeunes adultes déclarent plus souvent être ou avoir été victimes d'injustices et de discriminations, ils en déduisent moins que les adultes que la société est intrinsèquement injuste (*Ibid.*). La croyance en un système scolaire juste permet aux élèves inscrits dans des filières professionnelles les moins attractives d'accepter la place qu'ils y occupent (Lannegrand-Willem, 2004).

La demande de respect exprimée par les élèves (Barrère, 2006 ; Claude, Rayou, 2019 ; Dubet, 1991, 1999, 2009 ; Merle, 2005) peut également être interprétée à l'aune de la demande de réciprocité énoncée par Alvin W. Gouldner (1960). Puisqu'ils sont censés respecter leurs professeurs, ils exigent d'être respectés et éprouvent un sentiment d'injustice quand ils se sentent rabaissés.

1.2. Les acceptions diverses de la notion de justice

Selon plusieurs sources lexicales concordantes (Cf. ci-dessous), la justice se définit, dans un sens général, comme un « principe moral impliquant la conformité de la rétribution avec le mérite, le respect de ce qui est conforme au droit [...] Rendre justice à quelqu'un consiste à reconnaître ses droits, ses mérites, sa valeur » [en ligne]¹⁷. La justice se situe au croisement du droit qui définit les lois et règles censées être respectées dans une société donnée, et de la morale qui détermine la séparation entre le bien et le mal. L'expression « rendre justice » introduit par exemple à la fois l'idée de la reconnaissance des personnes et celle d'estimation de la mesure du mérite. La notion de justice est ainsi le plus souvent associée à une approche rétributive, visant le châtement des coupables, la réparation des torts subis par les victimes. Le substantif « juste » paraît plus ouvert, et invite à questionner les normes sociales, à interroger sur ce qui, à une période donnée, dans une société donnée, est considéré comme fondé, légitime, que ce

¹⁷ <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/justice>

soit pour définir une règle de répartition des ressources ou pour déterminer une peine proportionnée.

1.2.1. L'approche distributive : l'égalité, le mérite, le besoin

La forme de justice la plus communément étudiée par les sociologues concerne les modes de répartition des ressources. Puisque des inégalités de fortune et de revenus existent dans la quasi-totalité des sociétés humaines, une question centrale consiste à déterminer si ces inégalités doivent être proscrites, réduites ou tolérées. Dans ce dernier cas, la question se déplace alors vers la définition de l'écart maximum acceptable et des principes qui permettent d'accepter la constitution de telles inégalités. Dans les sociétés traditionnelles, c'est le statut de la personne qui détermine en grande partie le niveau des revenus. Les sociétés libérales, plus individualistes, en appellent au principe du mérite qui permet de concilier l'égalité formelle des droits des citoyens et l'inégalité des revenus. Le philosophe John Rawls (1987, 1995) a par exemple, théorisé le rôle du mérite et prôné le modèle de l'égalité des chances. La société qu'il décrit comme la plus juste est fondée sur deux grands principes : la liberté et l'égalité. Les individus doivent pouvoir bénéficier de la même liberté d'entreprendre, de se déplacer, de s'exprimer, de faire leurs propres choix sans que quiconque ne vienne entraver ces libertés ou sans qu'un groupe ne bénéficie de libertés supplémentaires. Par le biais de l'éducation, il s'agit d'assurer à chacun les moyens d'exercer cette liberté pour s'investir et réussir dans la société. Dans ce cadre, les inégalités de réussite, et de revenus se justifient par d'inégales contributions (*Ibid.*). Par ailleurs, il s'agit d'assurer le minimum vital à chacun, le meilleur des systèmes étant celui qui assure le maximum de revenus aux personnes les moins bien loties. « Les inégalités sociales et économiques doivent satisfaire à deux conditions : elles doivent d'abord être attachées à des fonctions et à des positions ouvertes à tous, dans des conditions de juste égalité des chances [et] elles doivent procurer le plus grand bénéfice aux membres les plus désavantagés de la société. » (Rawls, 1995, p. 347).

Si cette théorie a fait l'objet de nombreuses critiques (par exemple, Boudon, 1975 ; Bourdieu, 1997), elle offre une première approche des principes de justice distributive, confirmée par les recherches en sociologie ou psychologie sociale. Quand ils déterminent la plus juste répartition des ressources, les individus se réfèrent à trois grands principes : l'égalité, l'équité et le besoin. Pour les tenants de l'égalité, il s'agit d'harmoniser les distributions, de répartir les ressources sur le mode le plus égalitaire possible, sans tenir forcément compte des contributions différentes des individus, ni des besoins particuliers des personnes ou de certaines

portions de la population. Pour ceux qui défendent l'équité (au sens du mérite), il s'agit de distribuer les ressources, en s'appuyant sur une règle de proportionnalité, en tenant compte de la hauteur des contributions, des efforts consentis, du temps passé sur la tâche. Pour les partisans du besoin, il s'agit d'abord d'établir des caractéristiques spécifiques de personnes, et d'allouer la ressource en priorité à ceux qui en ont le plus besoin. Si les acteurs expriment une inclination pour l'un ou l'autre des principes, la complexité des situations les amène fréquemment à combiner ces principes, à l'exemple d'une entreprise qui choisit de définir une rétribution de base égale pour tous et de ménager un surplus de rémunération proportionnelle à l'investissement individuel.

La priorité accordée à l'un ou l'autre des principes semble varier en fonction de l'histoire sociale et de la culture des pays. Au sein des sociétés libérales occidentales, des nuances apparaissent entre les Nord-Américains et les Européens. Une analyse comparée des études américaines et européennes sur la justice distributive a montré que les premiers toléraient aisément d'importantes inégalités de revenus au nom du mérite quand les Européens tendaient à s'accorder sur la nécessité de limiter ces écarts (Kellerhals, Languin, 2008).

Le choix des principes à privilégier semble également varier en fonction du but poursuivi au sein d'une unité de travail ou d'un groupe humain. Morton Deutsch (1975) a ainsi montré que lorsqu'il s'agit de promouvoir avant tout la productivité économique, le groupe donne priorité à la rétribution du mérite. Quand il est d'abord question d'assurer des relations sociales harmonieuses, la règle de répartition s'appuie plutôt sur l'égalité. Enfin quand l'objectif premier du groupe consiste à conforter le bien-être des personnes, la règle du besoin est privilégiée (Deutsch, 1975). Par ailleurs, Morton Deutsch montre que les groupes établissent une distinction entre ses membres et les personnes extérieures. Un groupe peut ainsi choisir de privilégier une stricte égalité entre ses membres tout en justifiant des inégalités avec les personnes extérieures au groupe, au nom du mérite.

La notion de ressources ne doit pas être limitée à sa stricte acception monétaire. Outre l'argent (les revenus, la fortune), les ressources peuvent se définir de bien d'autres façons : les biens matériels, les services, l'accès à des informations, l'éducation et la formation, les marques de prestige, le soutien affectif. Selon le type de ressources (Tornblom, Foa, 1983) et le type de milieu considéré (Hochschild, 1981¹⁸), les principes perçus comme adéquats divergent. Ainsi, il apparaît difficilement concevable de s'appuyer sur le mérite lorsqu'il s'agit de donner de

¹⁸ Cité par Kellerhals, Coenen-Huther & Modak (1988).

l'affection à ses enfants. De même, attribuer des marques de prestige sur le mode de l'égalité, sans tenir compte des contributions respectives des récipiendaires confine à l'absurde.

Dans une enquête réalisée au sein de trois pays différents (Etats-Unis, Allemagne de l'Ouest et Suède), Kjell Y. Toernblom et Uriel G. Foa (1983) ont montré que le critère du mérite n'est invoqué seul que pour l'attribution de marques de prestiges (les prix, les récompenses, les titres). Pour toutes les autres ressources, ce sont soit des principes différents qui sont convoqués (le besoin pour l'accès à l'information, l'égalité pour les marques de soutien affectif, les biens et les services) soit plusieurs principes à la fois, sans qu'aucun ne parvienne à faire consensus (par exemple, le mérite et l'égalité pour la répartition de l'argent).

Les travaux de Jennifer Hochschild (1981, cité par Kellerhals & al. 1988) aux Etats-Unis montrent que ses concitoyens distinguent les principes applicables à la vie privée et publique de ceux qui, selon eux, doivent régir le monde économique. Dans la vie publique, plus précisément dans le domaine politique (les droits d'expression, de participation, de représentation, l'accès aux prestations sociales), la norme de l'égalité absolue l'emporte. Chaque citoyen doit, par exemple, être assuré de pouvoir participer aux décisions par le biais du vote. Dans le monde économique, l'idée d'équité semble dominer. Il paraît logique aux interviewés que le salaire soit dépendant du niveau de responsabilité ou du type de poste, que les promotions soient attribuées en priorité à ceux qui s'investissent le plus ou se montrent les plus compétents. Dans le domaine de la socialisation, les principes peuvent différer en fonction du milieu observé. Dans la famille, c'est la règle de l'égalité qui est la plus fréquemment citée, bien qu'il puisse être parfois nécessaire de prendre en compte les besoins spécifiques de l'un ou l'autre des enfants. Dans le monde scolaire, il semble important de promouvoir l'égalité des chances en attribuant davantage aux individus les moins favorisés mais en même temps, il importe que les classements scolaires récompensent les élèves les plus performants.

Les thèmes débattus par les théories de justice distributive semblent pouvoir s'appliquer à l'attribution des diplômes ou même à l'attention et aux encouragements que les enseignants promulguent à leurs élèves. Vaut-il mieux accorder une attention spécifique aux élèves les plus faibles, ou bien vaut-il mieux donner une égale attention à tous, sans distinction, au risque qu'il en résulte un creusement des écarts de réussite ? Doit-on compenser les handicaps, au risque de fausser la compétition scolaire ? Si oui, jusqu'à quel stade est-il souhaitable de moduler les critères d'évaluation en fonction des difficultés particulières ? Doit-on promouvoir ceux qui s'impliquent, qui fournissent des efforts ou ne tenir compte que des résultats obtenus aux

contrôles de connaissances ? Faut-il récompenser les attitudes pro-civiques¹⁹, comme la note de vie scolaire l'a proposé pendant une courte période (Gasparini, 2013) ? Autant de questions qui renvoient à cette conception de la justice, aux principes qui la déterminent.

En revanche, le modèle de justice distributive est insatisfaisant quand il est question d'interroger la justice des sanctions à l'école. Il est préférable de se référer au modèle de justice rétributive.

1.2.2. L'approche rétributive : la rédemption, l'équité, la stigmatisation

Pour étudier les principes qui définissent la justice rétributive, il s'avère nécessaire de changer de paradigme : la société n'est plus définie comme une vaste entreprise de distribution de parts (Rawls, 1987), mais comme un ensemble social régi par des valeurs morales, des croyances collectives et des normes (Durkheim, 1895 ; Weber, 1922). En effet, comme l'a établi Emile Durkheim, toute collectivité humaine se perpétue en faisant respecter un système de valeurs par ses membres. Ces valeurs sont perceptibles dans les croyances collectives, les coutumes d'un peuple, les aphorismes ou les dictons populaires (Durkheim, 1895). Le fait d'appartenir à un type de société implique que l'individu respecte les normes de comportement attachées à son statut social et qui influent sur toutes les activités sociales. Ces valeurs morales s'imposent à tous, par le biais de lois, de règles et de sanctions formelles afférentes mais aussi par l'existence de sanctions diffuses telles que le blâme de l'opinion.

Max Weber (1922) admet également que la vie en collectivité exerce une contrainte sur l'individu en imposant une certaine conformité de ses conduites, mais au contraire d'Emile Durkheim, il postule que ce n'est pas la sanction, quelle qu'en soit la forme, qui constitue le moyen privilégié par lequel ces normes s'imposent. Pour Max Weber, les normes ne sont pas immanentes et ne s'imposent que si leur légitimité est reconnue par les acteurs. Elles font l'objet d'une lutte d'influence entre différents groupes sociaux animés d'intérêts spécifiques et dotés de leurs propres systèmes normatifs (Ogien, 2018).

Les travaux d'Howard Becker (1985) au sein de milieux « marginaux » ont confirmé les analyses de Max Weber et montré que les normes dominantes au sein d'une société sont le fruit de l'activité d'individus ou de groupes qui, en tant qu'entrepreneurs de morale, s'attachent à les faire respecter ou tentent d'en établir de nouvelles. Pour Howard Becker, il n'existe pas de normes unanimement acceptées dans les sociétés contemporaines mais une pluralité de normes

¹⁹ Par exemple, l'aide accordée aux camarades de classe, l'engagement dans les instances démocratiques qui régissent la vie de l'établissement, la prise de responsabilité dans les associations de l'école.

propres à chaque milieu social, à chaque groupe constitué. Au sein de ces groupes, des normes spécifiques s'appliquent, les actions autorisées et interdites sont définies, ainsi que les sanctions en cas de transgression. La théorie de l'étiquetage (*labelling theory*) permet de comprendre comment se fabriquent les sanctions diffuses identifiées par Emile Durkheim (1895). Lorsqu'un individu s'écarte trop des normes prescrites par son groupe d'appartenance, il risque de subir un étiquetage déviant et de provoquer en retour une sanction sociale. Celle-ci peut prendre plusieurs formes : regards réprobateurs, remarques sarcastiques, reproches dûment formulés, mise à l'écart progressive, voire exclusion définitive du groupe (Ogien, 1990). Encore faut-il que la transgression soit repérée et qu'une publicité lui soit accordée auprès du groupe pour entraîner une réaction sociale. C'est le travail opéré par les entrepreneurs de morale.

La nature et l'intensité des réactions provoquées par la transgression diffèrent selon que le préjudice est perçu comme intentionnel ou comme la résultante d'une négligence ou d'une maladresse (Darley, Pittman, 2003). Interrogeant des personnes sur leurs réactions au cas où ils seraient témoins d'un préjudice causé par un individu, ces deux auteurs montrent que dans le premier cas (préjudice intentionnel), il se produit une indignation morale chez les personnes interrogées, qui demandent généralement que l'auteur soit sanctionné. Dans la seconde situation (négligence ou maladresse), préférence est donnée à une réparation du tort occasionné aux victimes.

La réaction au comportement jugé déviant suit un processus modélisé par Neil Vidmar (2001). Quand le groupe perçoit qu'une norme a été transgressée, ses membres cherchent à déterminer si la transgression est intentionnelle. Dans ce cas, ils expriment avec colère une demande de sanction. Lorsque celle-ci a été prononcée et/ou mise en œuvre, le groupe peut retrouver un état d'équilibre et la règle se trouve confortée. Le modèle pose l'émotion comme une composante essentielle des réactions de justice rétributive. Selon Neil Vidmar (2001), les réactions de justice ne sont pas toujours conscientes. La stigmatisation de l'individu déviant s'apparente au phénomène du bouc émissaire, mis en évidence par René Girard (1982)²⁰.

Paul Ricoeur (1995) indique par ailleurs que l'indignation provoquée par les transgressions morales n'a pas rompu avec l'esprit de vengeance, avec une violence toujours présente au cœur de la société. Au sein de tout groupe humain, il existe une tendance à vouloir se faire justice soi-même lorsqu'on subit un préjudice : « Cette persistance de la violence-vengeance fait que

²⁰ Dans une analyse historique, René Girard (1982) suggère que les menaces à l'organisation sociale et aux normes suscitent des réponses punitives qui finissent par être ritualisées. Les étrangers à la société sont vus comme des dangers pour l'ordre établi, pour l'identité du groupe, car il n'en partage pas toutes les croyances. La désignation du bouc émissaire permet d'exorciser cette crainte identitaire.

nous n'accédons au sens de la justice que par le détour de la protestation contre l'injustice. Le cri " c'est injuste ! " exprime bien souvent une intuition plus clairvoyante concernant la nature véritable de la société, et la place qu'y tient encore la violence, que tout discours rationnel ou raisonnable sur la justice » (Ricoeur, 1995, p. 190).

Pour Paul Ricoeur (1995), retirer aux individus le droit de se venger et le confier à l'autorité judiciaire est le moyen qu'ont trouvé les sociétés pour rompre avec la spirale de la vengeance. Mais les instances judiciaires sont souvent dans l'incapacité de parvenir à un consensus sur l'interprétation des faits jugés. Le procès a comme vocation de permettre l'expression d'interprétations contradictoires puis de trancher. Les décisions judiciaires suscitent nombre de commentaires, de la part des parties en présence et des observateurs, commentaires qui sont révélateurs des différentes philosophies au sujet de la juste peine.

Jean Kellerhals et Noëlle Languin (2008) ont synthétisé les recherches menées sur les sentiments de justice rétributive. D'après ces auteurs, les sentiments de justice relatifs aux sanctions pénales semblent reposer sur deux principes : le principe d'égalité devant la loi et le principe de mérite qui se traduit essentiellement par la proportionnalité des sanctions à l'ampleur du préjudice causé par le crime. La notion de proportionnalité semble toutefois trop imprécise, car elle ne dit rien des critères à partir desquels établir l'ampleur du préjudice : faut-il appliquer un principe de proportionnalité stricte ou tenir compte des intentions de l'auteur des faits ? A quelle aune mesurer l'importance du tort occasionné : le montant de dégâts, les souffrances des victimes ? Par ailleurs, le jugement de justice, l'attribution de responsabilité s'appuient sur une interprétation des raisons qui ont pu conduire le délinquant à commettre son crime. Ce dernier est-il attribué aux dysfonctionnements de la société ou à des désordres survenus au cours du processus de socialisation (famille dysfonctionnelle, absence de suivi scolaire, réponses jugées insuffisantes ou inefficaces des autorités judiciaires aux premiers actes de délinquance) ? Ou bien le crime est-il imputé à une inclinaison personnelle de l'individu pour le crime (un défaut de caractère, une nature perverse) ? La perception de la décision sera forcément différente (*ibid.*).

Enfin, le sentiment de justice à l'égard de la peine dépend des buts que les acteurs assignent aux sanctions (faire payer, rétablir l'ordre, apprendre ou réparer) et de celles et ceux qu'elles sont censées viser. S'agit-il de s'intéresser d'abord au délinquant, à ses victimes, à la société dont la cohésion sociale a été remise en question par la survenance du crime ? S'agit-il de tenter de faire renouer l'auteur et sa victime, comme les audiences de justice réparatrice tentent de le faire, d'écarter de la société des individus jugés malfaisants, dangereux pour l'équilibre social.

Pour Jean Kellerhals et Noëlle Languin (2008), il est possible d'identifier trois philosophies de justice : la rédemption, l'équité et la stigmatisation.

La rédemption vise à réintégrer le "délinquant", qui est perçu comme le produit des circonstances adverses. Il n'aurait pas eu les bons outils pour se comporter correctement en société. Le but de la peine est alors de permettre l'amendement du condamné en vue de son retour dans la société. Dans cette approche, une peine juste s'intéresse surtout à l'avenir du contrevenant. Elle conduit à choisir des sanctions moins lourdes ou des alternatives réparatrices.

L'équité a pour objet de garantir l'ordre des échanges sociaux. Dans cette approche, ce ne sont plus les caractéristiques individuelles de l'individu qui sont prises en compte pour aménager la peine mais l'échelle de gravité de l'acte considéré. L'individu est considéré comme pleinement responsable de ses actes. L'acte de punir est tout à la fois rappel de la loi, défense de la société et réaffirmation de l'ordre social.

Enfin, la stigmatisation qualifie les actes délictueux comme un choix rationnel déviant entrepris en pleine conscience par des individualités considérées comme dangereuses, définitivement non-réinsérables. La solution consiste à les mettre à l'écart de la société. Seule compte l'étendue des dommages causés aux victimes auxquelles l'acteur s'identifie fortement. La réponse attendue doit être dissuasive. Il ne saurait être question de faire preuve d'empathie, envers l'auteur des faits, car celle-ci serait immédiatement perçue comme une faiblesse, responsable de l'accroissement du désordre et du sentiment d'insécurité subséquent (*ibid.*).

Ces trois philosophies de justice éclairent les motivations des décisions de sanctions, comme elles permettent d'interpréter la variété des réactions individuelles au prononcé d'une décision de justice. Elles sont mobilisables dans le cadre d'une étude sur la justice des sanctions scolaires.

Les textes réglementaires²¹ insistent sur le caractère éducatif de la sanction et semblent inspirés par la philosophie de la rédemption. Ces textes réglementaires prennent en considération de façon fort différente les théories de la déviance de Robert Merton (1953) et Talcott Parsons (1937). Pour Robert Merton (1953), un individu devient déviant lorsqu'il n'arrive pas à concilier les objectifs culturellement admis par la société et les moyens qu'elle donne aux individus pour atteindre ces objectifs. Appliquée à l'école, cette théorie de la déviance signifie que les objectifs scolaires fixés par l'école ne sont pas accessibles à une partie des élèves. Le travail que celui-ci est susceptible de fournir ne lui permet pas d'atteindre un niveau scolaire jugé suffisant. Les textes réglementaires sont très éloignés de ce type d'analyse,

²¹ Par exemple, MEN, circ. 2014-059 du 27-5-2014 « *Application de la règle, mesures de prévention et sanctions* ».

se rapprochant davantage des conceptions de Talcott Parsons (1937), pour qui la déviance résulte d'un défaut de socialisation si bien que les comportements, en l'occurrence de l'élève, ne correspondent pas aux attentes de l'institution scolaire. La sanction doit permettre à l'élève de mieux percevoir le sens des règles scolaires, afin d'éviter de réitérer ses transgressions.

Toutefois, les recherches (Bonfond, 2009 ; Garcia, 2013 ; Grimault-Leprince, 2012) montrent que les sanctions scolaires décidées par les enseignants semblent d'abord répondre à un besoin de maintien de l'ordre en classe. La priorité est donnée à l'intangibilité de la règle (Durkheim, 1895) plutôt qu'au caractère éducatif de la décision. En formation, lorsqu'il s'agit de définir le but des sanctions, les enseignants citent assez spontanément la volonté de faire « payer » aux élèves les torts qu'ils ont causés et de les dissuader de recommencer par une tâche délibérément rébarbative (Bonfond, 2009). Plus rares sont les sanctions à visée responsabilisatrice, qui invitent l'élève à réfléchir à la portée de ses actes. La visée réparatrice est, quant à elle, souvent limitée aux dégâts matériels (*ibid.*).

Les discours de stigmatisation sont aussi observables, particulièrement à l'encontre des élèves qui multiplient les transgressions et sont considérés comme irrécupérables. L'exclusion semble alors la seule solution (Douat, 2016 ; Garric, 2021 ; Millet, Thin, 2005).

Si les différentes philosophies de justice sont repérables dans les pratiques des enseignants comme dans leurs discours de justification, il semble également possible de les généraliser aux élèves et à leurs parents. La recherche menée par Valérie Caillet (2009)²² montre qu'en dernier recours, c'est la philosophie de la rédemption qui semble inspirer les élèves. Quand, au travers de situations scénarisées, les élèves sont amenés à décider d'une sanction, ils commencent par tenter de définir l'ampleur du préjudice pour déterminer la sévérité de la sanction. Puis ils cherchent à mesurer la responsabilité des acteurs et s'interrogent sur leur intentionnalité. A défaut de pouvoir s'accorder sur une sanction précise, ils semblent considérer que pour être juste, une sanction devrait éviter d'être humiliante et devrait chercher à responsabiliser l'élève (*ibid.*).

²² Cette étude consistait à confronter des groupes de collégiens à des scénarii de transgressions, et à leur demander de décider des sanctions les plus appropriées.

1.2.3. L'importance des procédures sur le sentiment de justice

Selon Gerald Leventhal (1980), le sentiment de justice ou d'injustice des acteurs ne procède pas d'une application automatique de principes de justice abstraits. Il est multidimensionnel. En effet, les décisions concrètes sont toujours dépendantes d'un contexte. Elles participent à l'histoire du groupe au sein duquel elles s'appliquent, en tant qu'elles s'appuient sur des instances de décision et des procédures, et ont des répercussions sur la qualité des relations entre les membres du groupe « *The manner in which a social system deals with these issues [allocating rewards, punishments, and resources] has great impact on its effectiveness, and on the satisfaction of its members* » (Leventhal, 1980, p.27). Quelles qu'elles soient, les décisions donnent presque systématiquement lieu à des commentaires qui portent tant sur la décision en elle-même que sur les procédures.

Plusieurs recherches (Deutsch, 1975 ; Leventhal, 1980)²³ ont montré que les aspects procéduraux pèsent presque autant que le résultat final sur le jugement ou le sentiment de justice. Gerald Leventhal (1980) a contribué de manière déterminante à comprendre les critères par lesquels les individus estiment la justice des procédures. Il a identifié sept critères différents : 1) la composition des instances décisionnelles ainsi que la compétence et l'impartialité de ses membres ; 2) l'accessibilité des informations relatives aux procédures et critères de sélection²⁴ ; 3) la manière dont les informations sont collectées, la qualité et l'exhaustivité des informations recueillies ; 4) la dimension collective ou unilatérale de la décision finale ; 5) l'existence de procédure d'appel 6) un contrôle de l'intégrité des membres de l'instance décisionnelle ; 7) l'actualisation régulières des procédures.

Par ailleurs, la cohérence avec laquelle les procédures sont appliquées semble constituer un aspect déterminant de la justice procédurale, car elle permet d'assurer l'égalité de traitement des personnes et favorise la prédictibilité des gains potentiels (*ibid.*).

Les travaux de Gerald Leventhal ont été vérifiés empiriquement²⁵, montrant que les individus acceptent plus facilement les décisions et leurs conséquences s'ils ont pu prendre part à leur élaboration. Selon Morton Deutsch (1975), la participation effective à la concertation constitue l'une des causes les plus importantes du sentiment de justice au sein des sociétés démocratiques, même s'il reconnaît que la légitimité des décisions peut aussi reposer sur d'autres critères, tels que le respect des traditions ou de la hiérarchie, ou encore la confiance

²³ Pour une synthèse, Kellerhals, Modak & Perrenoud (1997) ou Kellerhals, Languin (2008).

²⁴ Gerald Leventhal note que le type de critères choisis fait l'objet d'une attention particulière de la part des individus et pèse de manière déterminante sur le sentiment de justice relatif aux décisions d'attribution.

²⁵ (Pour une synthèse des recherches : Kellerhals, Modak & Perrenoud, 1997).

dans la compétence des experts. « *Participation in the decisions [...] is by no means the only source of legitimacy for the decision-making procedures involved in the distribution of benefits and harms. Legitimacy can also be derived from such factors as tradition, authority, or respect for the decision-maker's expertise or power* » (Deutsch, 1975, p. 139).

Parmi les travaux montrant l'effet de l'implication des individus sur la justice des décisions, Jean Kellerhals, Marianne Modak et David Perrenoud (1997) citent une importante recherche menée par John Thibaut et Laurens Walker (1975) dont les résultats rejoignent les analyses de Morton Deutsch (1975). Cette étude avait pour objet de comparer la légitimité accordée par des individus à des propositions de résolution de conflits, selon deux types de procédures : une procédure arbitrale qui associe les parties au choix des éléments de preuve et une procédure autocratique où ce choix est assumé par le seul juge. L'étude montre que, tous paramètres inclus dans les modèles, le sentiment de justice s'avère systématiquement plus élevé lorsque le verdict est rendu à l'issue d'une procédure arbitrale. Ces travaux ont inspiré d'autres équipes de recherche qui en ont vérifié les conclusions dans des modèles de justice distributive (pour une synthèse, Kellerhals & al., 1997). En résumé, ces études tendent à montrer que les procédures participatives « *voice* » qui s'appuient sur une implication forte des individus sont jugées plus justes que les procédures « *mute* » où les critères sont décidés unilatéralement, sans consultation. Ils confirment que la procédure pèse de manière déterminante sur le sentiment de justice, car elle « induit une certitude latente, à savoir la sensation intuitive que les conséquences d'une procédure juste (participative) ne peuvent être inéquitables » (Kellerhals, Modak & Perrenoud, 1997, p. 108).

Les conclusions issues des recherches procédurales semblent en partie pouvoir s'appliquer à l'expérience de justice des verdicts scolaires. Par exemple, au même titre que les membres d'une équipe de travail, les élèves sont sensibles à la clarté des règles et à la cohérence de leur application. La disparité des exigences et le sentiment que les sanctions des professeurs sont décidées de manière arbitraire pourraient expliquer en partie l'explosion du sentiment d'injustice vis-à-vis des punitions à l'entrée au collège (Debarbieux, 1999a).

De même, l'opacité des critères et l'imprévisibilité des résultats qui résultent de cette opacité constituent un des principaux sujets de récriminations des étudiants à l'encontre des procédures d'affectation dans les formations scolaires et universitaires (Bretton, Haute, 2021 ; Tenret, 2021).

Le fait que les élèves soient peu associés aux décisions qui les concernent peut constituer une explication possible du sentiment d'injustice exprimé par certains d'entre eux (Grimault-Leprince, 2011a ; Hubert, 2013 ; OCDE-PISA, 2018). La plupart du temps, les obligations

scolaires des élèves sont définies sans que ceux-ci ne soient consultés, si ce n'est par les représentants au conseil d'administration quand une modification du règlement intérieur est nécessaire. Le rythme des évaluations et le niveau des épreuves, qui sont déterminantes sur l'expérience scolaire des élèves, sont défendus par les enseignants comme faisant partie de leur liberté pédagogique (Grimault-Leprince, 2012). Si l'expression contradictoire est requise par le droit disciplinaire, les punitions décidées par les professeurs échappent également à cette obligation (MEN, circ. 2000-105).

La croissance des recours des parents contre les verdicts scolaires (Corre, 2014 ; Becchetti-Bizot, 2022) peut également s'interpréter comme une demande de leur part d'être davantage associés aux décisions les plus importantes pour la carrière scolaire de leurs enfants.

2. La complexité de l'expérience subjective de la justice

2.1. Univers, sphères et marchés de justice : de l'universalité du besoin de justice à la dépendance au milieu

Les travaux cités ci-dessus montrent que les normes de justice utilisées par les acteurs dépendent tout autant de la nature de la décision (distribution des ressources, rétribution des transgressions) que des procédures employées ou des univers de justice considérés (familial, professionnel, scolaire, etc.). Si la réflexion se focalise sur la distribution des ressources, les recherches montrent par exemple que selon le type de bien, matériel ou immatériel, les acteurs privilégient des normes de justice différentes : le besoin pour l'éducation ou pour la santé ; le mérite ou l'égalité pour la fixation des revenus salariaux, l'égalité pour l'exercice des droits civiques (Hochschild, 1981). De plus, chaque norme engendre des sous-normes, ce qui vient encore complexifier l'appréhension des ressorts de l'expérience de justice. L'égalité peut être appréciée sous l'angle de l'égalité des chances, de l'égalité des satisfactions ou de l'égalité des traitements. Le besoin peut être défini selon des critères objectifs ou subjectifs. Le mérite peut se mesurer par le truchement de l'effort, de la productivité ou du talent (Dubet, 2005 ; Kellerhals, Languin, 2008).

En analysant les discours de justifications à propos des conflits dans les entreprises, Luc Boltanski et Laurent Thévenot (1991) ont modélisé six marchés différents de justice. Ceux-ci font appel à des référentiels spécifiques pour déterminer les mérites individuels, pour fonder la rémunération ou l'avancement professionnel des salariés : la cité de l'inspiration (le génie, la création), la cité domestique (la famille, la tradition, la loyauté), la cité de l'opinion (la renommée, la popularité), la cité civique (l'intérêt collectif, la solidarité), la cité marchande (le

succès, la concurrence) et la cité industrielle (la performance, la productivité). Chacune de ces cités a son propre ordre de grandeur qui permet de hiérarchiser les contributions des acteurs et offre une définition propre de ce qui constitue le bien commun supérieur. Les acteurs s'appuient sur ces références pour dénoncer des confusions, des conflits d'intérêt, pour justifier leurs réclamations. Ils sont parfois écartelés entre plusieurs principes de légitimité, entre des références contradictoires empruntées à des univers de justification différents (Boltanski, Thévenot, 1991). En effet, quels que soient les domaines, quels que soient les univers de justice, les acteurs sont confrontés à des dilemmes qui les obligent à construire des compromis. A l'école, par exemple, « les principes de respect des besoins de l'enfant – et de l'attention éventuelle à accorder aux moins bien lotis – se confrontent à l'idée de sanctionner les résultats sans trop tenir compte des efforts » (Kellerhals, Languin, 2008, p. 65). C'est ce qui amène les enseignants à tenter d'atténuer une mauvaise note par des commentaires valorisants, à ajouter une note de participation orale, voire à construire des barèmes plus complexes afin de renforcer le sentiment de justice des élèves à propos des évaluations.

Les dilemmes que rencontrent les acteurs éclairent sur les différences entre les théories de justice et les jugements de justice en situation. Les premières semblent indiquer que les individus ont des conceptions *a priori* du juste, où les droits de chacun correspondent à une évaluation « objective » des mérites. Au quotidien, les normes de justice semblent plutôt employées comme des instruments de finalités et non comme des références absolues. Les préférences dépendent des intérêts individuels mais aussi des buts que se fixent les groupes : renforcer la cohésion ou la productivité, accroître le bien-être ou sélectionner les meilleurs (Deutsch, 1975 ; Kellerhals, Coenen-Huther & Modak, 1988).

Pour François Dubet (2005), « les principes de justice ne sont ni des données transcendantes, ni de simples normes résultant de contextes culturels et sociaux. Les principes de justice peuvent être considérés comme les dimensions normatives des logiques de l'action structurant toute expérience sociale » (p. 496-497).

2.2. Intérêts et limites de la théorie de la reconnaissance pour comprendre les sentiments de justice

Les transformations sociales produites par le combat pour l'égalité des droits dans les sociétés modernes²⁶ ont permis l'émergence d'une demande nouvelle, qui s'est progressivement imposée au cours des années 1980, dans la société comme à l'école : la

²⁶ Les sociétés modernes, au contraire des sociétés traditionnelles où les droits sont différents selon le statut, sont caractérisées par l'exigence d'une égalité des droits quelle que soit la position sociale.

demande de reconnaissance (Honneth, 1992). Cette demande s'exprime dans trois domaines : l'amour, les droits politiques et l'estime sociale. Dans la sphère affective (le couple, les enfants, les amis), elle correspond à la recherche de sollicitude auprès des proches et renvoie à l'acceptation d'une prise d'autonomie (*Ibid.*). Dans le domaine des droits politiques, elle se traduit par une demande croissante d'égalité. D'abord justifiée par une recherche de protection contre les abus du pouvoir (début de l'égalité des droits civils, au XVIII^e siècle), cette exigence a conduit à la participation croissante des individus aux décisions collectives (égalité des droits politiques, au XIX^e et au XX^e siècle) et a évolué vers la demande de principes de distribution équitable (égalité des droits sociaux, au XX^e siècle) (*ibid.*).

L'estime sociale est une dimension complémentaire qui s'exprime à travers l'adhésion à des valeurs communes. « Pour parvenir à établir une relation ininterrompue avec eux-mêmes, les sujets humains n'ont pas seulement besoin de faire l'expérience d'un attachement d'ordre affectif et d'une reconnaissance juridique, ils doivent aussi jouir d'une estime sociale qui leur permet de se rapporter positivement à leurs qualités et leurs capacités concrètes » (Honneth, 1992, p. 206). L'estime sociale est liée à la position dans la hiérarchie sociale. « A mesure que les fins éthiques s'ouvrent à des valeurs différentes et que la structure hiérarchique s'efface au profit d'une concurrence horizontale, l'estime sociale s'individualise et introduit une plus grande symétrie dans les rapports » (*ibid.*, p. 208). Selon Honneth, l'absence de reconnaissance, c'est-à-dire l'impression de ne pas voir ses qualités et capacités reconnues à leur juste valeur, produit un sentiment d'injustice qui est à la source des mobilisations sociales. Cette lutte ne se limite pas à une recherche d'intérêts mais correspond à une quête de dignité.

Cette perspective nouvelle sur les besoins et les demandes de justice dans les sociétés contemporaines s'est progressivement imposée comme paradigme d'analyse des sentiments d'injustice, au point d'éclipser partiellement le paradigme de la redistribution²⁷. Dans les discours des acteurs, l'injustice fondamentale ressentie n'est souvent plus l'exploitation mais la domination culturelle (Fraser, 2004). La notion de reconnaissance semble constamment mobilisée par les acteurs dans les interactions les plus banales, que ce soit en famille, au travail ou dans le champ politique, pour contester les inégalités (Dubet, 2008).

²⁷ « Le paradigme de la redistribution met l'accent sur les injustices qu'il comprend comme socio-économiques et qu'il pense comme le produit de l'économie : l'exploitation, l'exclusion économique et le dénuement. Le paradigme de la reconnaissance, pour sa part, cible plutôt les injustices qu'il comprend comme culturelles et qu'il pense comme le produit de modèles sociaux de représentation, d'interprétation et de communication : la domination culturelle, le déni de reconnaissance et le mépris. » (Fraser, 2004, p. 155).

Certaines des réformes éducatives, engagées en France depuis le début des années 2000 et qui visent à compenser les difficultés de certaines catégories d'élèves, « dits « à besoins éducatifs particuliers²⁸ » » semblent inspirés directement par la théorie de la reconnaissance (Payet, 2011). Si cette approche a permis de prendre en compte les demandes spécifiques de ces publics²⁹, elle tend en revanche à complexifier le travail des acteurs institutionnels. En effet, comment, par exemple, instituer une norme commune au sein d'un groupe quand il faut en sus prendre en compte la singularité d'acteurs en situation de faiblesse (Payet, Giuliani & Laforgue, 2008) ? Comment éviter que les adaptations rendues nécessaires par la reconnaissance d'une problématique individuelle ne soient vécues par les autres élèves comme une forme d'injustice ?

Par ailleurs, les appels à la justice qui se fondent sur la demande de reconnaissance semblent former un tout, indistinct, qui repose sur l'expression d'une souffrance intime, sans qu'il soit possible de déterminer en vertu de quels critères, le manque de reconnaissance serait injuste (Dubet, 2008b). Or, tous les individus sont capables d'exprimer en quoi une demande de reconnaissance est juste ou injuste. Ils se réfèrent pour cela à des normes contradictoires, qui dépendent autant de la sphère de justice que des rapports de pouvoirs entre les acteurs. Pour François Dubet (2008b), fonder une théorie de la justice sur la demande de reconnaissance est insuffisant, car « en termes de justice, non seulement l'expérience de la reconnaissance n'a pas d'unité, mais elle repose sur des principes antagoniques » (*ibid.* [en ligne]). Il semble préférable d'interpréter la demande de justice à l'aune de la sociologie de l'expérience, qui restitue davantage les logiques auxquelles se réfèrent les acteurs pour rendre compte de leurs choix.

2.3. La sociologie de l'expérience : un paradigme fructueux pour interpréter l'expérience de justice.

La sociologie de l'expérience est une approche théorisée par François Dubet (1994). Elle vise à expliquer les relations entre l'acteur et le système, en conciliant les apports des modèles macrosociologiques³⁰ et les découvertes des différents courants de la sociologie des acteurs³¹.

²⁸ Ce terme recouvre les situations de handicaps, l'accueil des enfants issus de l'asile, de la migration, les élèves en situation d'exclusion sociale (Payet, 2011).

²⁹ La mise en place de dispositifs d'inclusion scolaire a ainsi été le fruit d'un long combat pour la reconnaissance de la discrimination à l'égard des enfants en situation de handicap, qui étaient jusqu'alors de facto exclus des établissements scolaires et pris en charge par les familles ou des institutions spécialisées (Cf. MEN, Circ. 2005-129 du 19-08-2000).

³⁰ Le positivisme, le structuralisme tendent à expliquer les comportements des acteurs par les structures de la société.

³¹ La sociologie de l'action, de l'acteur rationnel, l'interactionnisme permettent de comprendre pourquoi des individus de mêmes caractéristiques placés dans les mêmes contextes peuvent agir différemment.

Dans cette perspective, le travail du sociologue consiste à repérer et décrire les logiques d'actions en s'appuyant sur les catégories d'analyse des acteurs eux-mêmes, puis à comprendre comment les acteurs combinent ces différentes logiques d'action pour leur donner une cohérence afin de remonter de l'expérience au système en interprétant le sens de l'action. Cette démarche implique donc un refus de la rupture épistémologique³² postulée par Emile Durkheim (1895).

Dans la théorie de l'expérience, les acteurs en situation s'appuient sur trois logiques d'action différentes lorsqu'ils tentent de justifier leurs comportements et leurs décisions : une logique d'intégration, une logique stratégique et une logique de subjectivation. Ces trois dimensions ne sont pas hiérarchisées et l'individu se réfère successivement à l'une ou l'autre pour agir.

L'intégration renvoie à la dimension sociale de l'acteur. Ce dernier se définit par son appartenance à une communauté, à un groupe, par la position sociale qu'il occupe dans cette communauté, par le rôle qu'il est censé y jouer. Ainsi, un élève peut-il justifier son respect de tel point du règlement, qui est pourtant contraire à ses désirs ou à son intérêt, par sa volonté de montrer son attachement à l'univers scolaire. Tel autre élève peut au contraire choisir d'affirmer son affiliation au quartier ou au groupe de pairs, en s'opposant aux normes scolaires. Les membres du groupe se définissent par opposition à ceux qui n'en sont pas membres, privilégiant le cadre normatif de leur groupe d'appartenance. Comme les élèves appartiennent à plusieurs groupes constitués (le collège, les copains, le quartier, le club de sport, etc.), ils doivent sans cesse arbitrer entre des références parfois contradictoires. « Ce qui vaut dans la cour ne vaut pas dans la classe. Ce qui vaut pour l'élève ne vaut pas pour la personne. Le problème des frontières entre les différents domaines de justice donne lieu à toute une série de disputes quotidiennes » (Dubet, Martucelli, 1996, p.145).

Lorsque l'individu cherche à maximiser ses intérêts, c'est la logique stratégique qui est en jeu. L'espace social est alors analysé comme un monde concurrentiel. L'action s'apparente à un jeu, avec ses règles, ses contraintes, des opportunités, les ressources qu'il faut savoir mobiliser à bon escient. Dans cette logique, la civilité et l'appartenance sont une forme d'intérêt bien compris. Un élève va respecter les règles, non pour affirmer son accord normatif avec le monde scolaire mais pour obtenir l'assentiment de ses enseignants, pour éviter de se faire

³² Les acteurs construisent des catégories de sens qui ressemblent aux modèles des sociologues. « Les individus ne deviennent pas sociologues, ils ne formalisent pas et n'universalisent pas les mécanismes qu'ils décrivent, cependant pour peu que le sociologue leur propose ses propres théories, ils sont largement en mesure d'argumenter, d'opposer une expérience qui n'est pas seulement un morceau de vécu, mais une interprétation pouvant confirmer ou réfuter les analyses du chercheur » (Dubet, 1994, p. 238).

sanctionner. Les mobilisations fluctuantes des élèves en fonction de l'importance supposée de la discipline pour l'orientation scolaire, ou bien d'un coefficient attribué à un examen peuvent s'analyser sous cet angle.

La subjectivation renvoie à l'activité critique de l'individu vis-à-vis des deux autres logiques d'action. Les acteurs se constituent en tant que sujets par la distance au rôle³³ qui leur est attribué (Goffman, 1973), en mesurant l'écart entre l'idéal auquel ils se réfèrent et la réalité vécue. La justification des actions repose sur les tensions entre les représentations du sujet et les contraintes exercées par la dynamique des rapports sociaux, que ceux-ci se déroulent à l'école ou en dehors (Barrère, 2011 ; Pasquier, 2005).

Selon François Dubet (1994), chaque individu est l'auteur de son expérience. La présentation de soi (Goffman, 1973) vise ainsi à présenter comme cohérente et complémentaire les divers aspects relevant des différentes logiques d'action, à en effacer les tensions. Les acteurs font appel à des critères de justice, d'authenticité, de vérité afin de donner du sens à leur expérience, mais sans pour autant être exempts d'un sentiment d'étrangeté. « S'il fallait choisir un indicateur simple permettant de distinguer l'expérience sociale de l'action sociale entendue dans son sens classique, c'est probablement vers cette impression d'étrangeté, de non-adhésion qu'il faudrait se tourner : l'individu ne peut coller totalement à son rôle, à ses intérêts, à sa culture même, dans la mesure où ces trois éléments sont dissociés [...] l'individu a l'impression de n'être jamais ce que lui imposent ses rôles et ses relations. » (Dubet, 1994, p. 185).

Le cadre théorique de la sociologie de l'expérience semble particulièrement fructueux pour interpréter les sentiments de justice des élèves. En effet, dans ce domaine, il importe moins de déterminer ce qui pourrait relever d'une justice objective, dont les travaux cités ci-dessus ont montré le caractère discutable, que de tenter de comprendre comment les acteurs départagent ce qui leur apparaît juste ou injuste, et de comprendre quelles normes ils mobilisent pour faire ce choix. Pour François Dubet (1994, 2005), les représentations de justice constituent les versants moraux des logiques d'action. L'égalité renvoie à la logique intégrative, le mérite à la logique stratégique, l'autonomie à la logique subjective. Cette dernière peut se définir comme la volonté de l'individu de se sentir auteur de ses propres choix. Elle s'oppose aux formes d'aliénation inhérentes à certaines logiques managériales (cadences de travail imposées,

³³ Selon la sociologie interactionniste, dans toute situation sociale, les individus se voient attribuer un statut (c'est-à-dire des droits et des devoirs associés à une position sociale) et un rôle (attitudes, actions associées au statut). Le rôle comporte un versant normatif (règles de conduite idéale) et un versant typique (attributs, qualités attendues d'un individu remplissant ce rôle). La distance au rôle est la manifestation par laquelle l'individu révèle son style personnel (Ogien, 2018).

reproduction de gestes identiques, absence de marges d'initiatives), qui sont aggravées par la menace de licenciement. Dans le domaine scolaire, l'autonomie correspond à la demande de respect des élèves, c'est-à-dire à l'exigence que les jugements scolaires restent centrés sur les performances et ne portent pas sur la personnalité (Dubet, 1999).

A l'instar des logiques d'action qui se combinent ou s'opposent entre elles, les normes de justice sont convoquées de manière successive par les individus pour justifier leur expérience subjective. Ces principes « sont aussi indépendants, voire opposés entre eux, que peuvent l'être les logiques qui informent l'action » (Dubet, 2005, p. 496). Tous les principes sont susceptibles d'être en permanence convoqués dans chaque univers, le travail normatif des acteurs consistant à soumettre à la critique chaque principe en se servant des deux autres. Ainsi, la préférence pour l'égalité peut être dépeinte comme un égalitarisme par ceux qui considèrent qu'il est important de reconnaître l'engagement différent des personnes (mérite) ou de laisser une marge d'initiative aux acteurs (autonomie). De manière réciproque, si on adopte l'égalité comme référence, l'excès d'autonomie peut être perçu comme menant à l'anomie et la prime accordée au mérite comme une tendance égoïste, susceptible de rompre les solidarités. Puisque les individus sont tout autant attachés à une certaine forme d'égalité qu'à la reconnaissance de leur mérite et à un minimum d'autonomie dans leur travail, les décisions se trouvent constamment soumises à la critique car elles demeurent toujours insatisfaisantes (*ibid.*)

2.4. Distinguer jugement et sentiment de justice : un intérêt heuristique limité pour cette recherche

Dans de nombreuses contributions (Caillet, 2001 ; Dubet, 1999, 2009 ; Kellerhals, Languin, 2008 ; Desvignes, Meuret, 2009 ; Richardot, Lautier, 2009), les auteurs emploient l'expression « sentiments de justice » pour rendre compte de l'expérience individuelle de justice des acteurs et insistent sur la subjectivité qui imprègne ces opinions. « Nous abordons le sentiment d'injustice comme produit par la rencontre d'un individu, dont l'histoire et la culture ont façonné, d'une part une certaine sensibilité à l'injustice et d'autre part un ensemble hiérarchisé de critères de justice, d'un individu, donc, et d'une situation, en l'occurrence la façon dont il est traité dans un établissement scolaire » (Desvignes, Meuret, 2009). Pour sa part, Caroline Guibet-Lafaye (2012) préfère utiliser l'énoncé de « jugement de justice » pour mettre en exergue l'effort de rationalisation que nécessite l'expression d'une opinion sur la justice d'une décision. « Le discours de la dénonciation de l'injustice présente une structure dichotomique. Lorsqu'il passe par l'expression de sentiments, il n'a pas comme ressort fondamental la cohérence argumentative. En revanche, lorsqu'il déploie les ressorts du raisonnement et se donne une visée

démonstrative, il se fonde, pour être efficace et emporter la conviction, sur une argumentation cohérente et logiquement ordonnée » (Guibet-Lafaye, 2012, p. 30). L'analyse d'entretiens réalisés auprès d'une cinquantaine d'adultes la conduit à établir une distinction entre « macro-justice » et « micro-justice ». Les jugements de micro-justice concernent plutôt les situations auxquelles les individus ont été directement confrontés ou dont ils ont été les témoins directs. Les jugements de macro-justice portent sur des aspects plus généraux de la vie sociale, comme le fonctionnement des institutions. Même si les deux types de raisonnements font appel simultanément à des idéaux de justice et à l'expérience relative à des situations d'injustice, ils ne leur accordent pas la même importance. Selon Caroline Guibet-Lafaye (2012), les jugements de micro-justice des acteurs se construisent davantage de manière empirique alors que les jugements de macro-justice font surtout référence à des normes et des idéaux de justice. Autrement dit, plus le raisonnement porte sur une dimension éloignée du quotidien de l'acteur, plus il doit puiser dans ses références normatives et constater les contradictions entre les différents principes de justice, plus il semble indiqué de parler de « jugement » de justice. Le raisonnement vaut, nous semble-t-il, pour tout jugement porté sur un type de verdicts, construit à partir d'une multitude d'expérience. *A contrario*, lorsque l'individu est amené à s'exprimer sur une décision spécifique, un événement précis, contextualisé, sans forcément chercher à établir un raisonnement très construit, il peut sembler plus opportun d'employer le terme de « sentiment » de justice.

Néanmoins, pour notre recherche, nous avons fait le choix de ne pas effectuer cette distinction. En effet, une partie importante de notre travail s'appuie sur une enquête par questionnaire. Autant il est possible de distinguer, dans le cadre d'entretiens, ce qui relève d'un sentiment et ce qui répond à une construction argumentée, autant cela paraît difficile dans le cadre d'une enquête quantitative. Lorsqu'il consacre quelques secondes à un item portant sur la justice des sanctions données dans la classe, l'élève mobilise-t-il ses références normatives ou répond-il de manière quasi-automatique en se référant aux dernières expériences marquantes ?

D'autre part, il nous semble que s'intéresser aux différences entre sentiment de justice « pour soi » et sentiment de justice « en général », est plus heuristique pour comprendre les questions de justice scolaire. La première dimension, le sentiment de justice « pour soi » revêt un enjeu subjectif évident. La seconde, le sentiment de justice « en général » fait appel à des capacités critiques qui ne sont pas partagées par tous les élèves, particulièrement par les plus jeunes (Caillet, 2009, Piaget, 1932).

3. L'expérience subjective de la justice scolaire

Le paradigme de l'expérience de justice à l'école s'est singulièrement développé à la suite du processus d'unification des systèmes scolaires dans la plupart des pays occidentaux (Dubet, 2008a). En ouvrant l'accès à l'enseignement secondaire et aux filières universitaires à tous les élèves, quels que soient leurs milieux d'origine, la massification scolaire a effectivement permis à des cohortes d'élèves issus des classes moyennes et populaires de connaître une ascension sociale inespérée, mais elle a également profondément modifié le sens des verdicts scolaires (*Ibid.*). Alors que « l'école non démocratique pouvait [...] préserver le sentiment de dignité des individus écartés de la compétition scolaire car leur position sociale n'était pas liée à leur valeur propre dans une compétition dont ils étaient exclus pour des raisons sociales indépendantes d'eux » (p. 197), le modèle de l'égalité des chances a contribué à ce que les élèves se sentent responsables de leurs réussites comme de leurs échecs, plaçant « les problèmes de la justice au centre de l'expérience scolaire des maîtres et des élèves » (p. 24)³⁴, comme en attestent les résultats de la première enquête PISA, réalisée en 2000 auprès de 250 000 élèves âgés de 15 ans issus de 32 pays. Celle-ci a ainsi montré qu'en moyenne, 37 % des élèves affirmaient se sentir traités de manière injuste par leurs enseignants (Desvignes, Meuret, 2009).

Par ailleurs, l'attention portée aux verdicts scolaires s'est fortement accrue dans un contexte socio-économique marqué par un chômage de masse, en raison du rôle distinctif des diplômes sur le marché du travail (Chauvel, 1998 ; Millet, Moreau, 2011)³⁵ et des difficultés d'insertion professionnelle touchant les jeunes sortis du système scolaire sans qualification, au contraire des années 1960 où la demande de main d'œuvre non-qualifiée dans une société de plein emploi permettait l'intégration sociale par le biais du travail (Bonelli, 2009 ; Gasquet, Roux, 2006 ; Willis, 1978).

³⁴ Une recherche comparant les systèmes scolaires français et chilien, menée par Johana Contreras (2014) vient conforter les analyses de François Dubet (2004). Le Chili est caractérisé par un système fortement ségrégué, avec d'une part des établissements défavorisés qui accueillent la majeure partie des enfants de milieux populaires et disposent de peu de moyens d'enseignements et d'autre part, des établissements très sélectifs, très bien dotés, qui accueillent les enfants des classes privilégiées. Les élèves chiliens adoptent une lecture marxiste des inégalités de réussite scolaire, s'identifiant à une classe sociale déterminée et critiquent fortement l'inégalité de la société. Ils expriment un sentiment d'abandon lorsqu'ils sont dans les établissements défavorisés mais se disent satisfaits des relations qu'ils entretiennent avec leurs professeurs, jugeant que leurs décisions sont assez justes. Au contraire, en France, la critique s'adresse non à la société, mais au système scolaire. Les discours des élèves mettent davantage en doute le fonctionnement des établissements, la justice des verdicts scolaires ou le mépris exprimé à leur rencontre.

³⁵ Les transformations sociales des années 70 ont renforcé les liens entre position dans la hiérarchie sociale et niveaux de diplômes alors même que le développement du chômage de masse produisait une compétition renforcée entre demandeurs d'emplois.

3.1. Une expérience qui s'articule autour du mérite, du respect et de l'égalité

Les élèves ne sont généralement pas conscients des biais sociaux ou genrés qui affectent les processus de sélection scolaire ou les décisions de sanctions. Ils ignorent, par exemple, que les inégalités de réussite sont en grande partie liées au milieu social d'origine (Baudelot, Establet, 1972 ; Bourdieu, Passeron, 1964, 1970 ; Merle 2012, 2020 ; RERS, 2019), ou que l'étiquetage déviant de certains comportements résulte le plus souvent de la « distance entre l'univers culturel des élèves décrocheurs d'une part, les attentes et pratiques pédagogiques des professeurs d'autre part » (Merle, 2007a).

La plupart des élèves croient que les résultats scolaires sont le produit de leur investissement, explication à laquelle s'ajoute selon eux le fait qu'ils soient plus ou moins « doués » dans les différentes disciplines scolaires. Cette croyance explique que, malgré des résultats très faibles, certains collégiens (Grimault-Leprince, Faggianelli, 2021) et lycéens (Barrère, 1998) persévèrent à fournir des efforts très importants tout au long de leur scolarité. Selon François Dubet (2009), « le principe du mérite ne peut pas être contesté par les élèves sans que l'expérience scolaire se vide de sens. Pour rendre un devoir [...], il faut croire que le mérite existe et peut être mesuré. [...] C'est une croyance de base de tout système scolaire » (2009, p. 45). Aussi, la plupart des élèves font-ils surtout attention aux modalités par lesquelles le mérite individuel est mesuré (la justesse des barèmes d'évaluations, les critères qui déterminent les sanctions, etc.). « Plus l'évaluation ressemble au cours, plus les risques d'arbitraire semblent réduits, plus les épreuves sont objectives, plus les attentes du professeur sont lisibles et moins le mérite est discutable » (*ibid.* p. 46).

Toutefois, le mérite expose les élèves en échec à une véritable épreuve subjective s'ils s'identifient trop aux jugements scolaires (Barrère, 2005). Aussi ces élèves ont-ils tendance à remettre en cause la norme du mérite (Dubet, 2009 ; Duru-Bellat, Brinbaum, 2009), lui préférant l'égalité.

De manière générale, les élèves sont très attachés à l'égalité de traitement (Dubet, 1999, 2008a ; Gorard, 2007 ; OCDE-PISA, 2018). Ainsi, 35 % des élèves interrogés lors de l'édition 2015 de l'enquête PISA, disent ressentir un sentiment d'injustice parce qu'ils ont eu l'impression que leurs professeurs faisaient moins souvent appel à eux qu'aux autres élèves. Les élèves se montrent particulièrement critiques lorsque les professeurs semblent se montrer trop proches des élèves forts. Selon une étude menée par Steven Gorard (2007), 59 % des élèves français considèrent qu'il est juste que les professeurs s'occupent de tous les élèves de la même façon et 37 % qu'il est préférable que les professeurs se préoccupent surtout des élèves faibles.

Mais 20 % d'entre eux affirment que les enseignants accordent davantage d'attention aux élèves les plus performants³⁶, ce qui, selon Steven Gorard, pourrait expliquer en partie le sentiment d'injustice plus partagé des élèves français. Les élèves fondent leurs sentiments de justice et d'injustice sur les différences, parfois infimes, qui affectent la quantité mais aussi la qualité des interactions : la proximité physique, les sourires, les sollicitations pour les élèves préférés ; les regards disciplinaires, les sollicitations en dernier recours pour les élèves rejetés (Babad, 1990 ; Carra, Faggianelli, 2010 ; Gueli, 2009 ; Sirota, 1988). Pour les élèves en rupture scolaire, l'absence d'écoute, le refus des professeurs de les interroger ou de répondre à leurs questions, constituent une raison majeure de leur décrochage scolaire (Bernard, Michaut, 2014, 2021 ; Millet, Thin, 2005).

Par-dessus tout, les élèves exigent d'être respectés, de voir leur dignité d'être humain reconnue, quels que soient les résultats scolaires ou le comportement (Dubet, 2008a). La demande de respect porte essentiellement sur la qualité de la relation pédagogique et éducative. En effet, s'ils se plaignent parfois de l'inconfort de l'établissement, du manque de lieux de détente ou de l'état des sanitaires, les élèves en imputent davantage la responsabilité à des contraintes matérielles qu'à un manque d'intérêt³⁷ de la part des adultes et n'en font pas le centre de leurs récriminations (Esterle, 2010).

Selon plusieurs études (Caillet, 2001 ; Dubet, 2009 ; Desvignes, Meuret, 2009), le respect semble la plus importante des normes de justice des élèves. En étudiant les résultats de l'enquête PISA 2000, Sophie Desvignes et Didier Meuret (2009) ont par exemple montré combien le bien-être des élèves est corrélé au respect, ce qui peut expliquer les réactions extrêmement vives en cas d'humiliations, que celles-ci soient intentionnelles, qu'elles résultent d'un malentendu culturel ou de simples maladresses (Merle, 2005).

Le respect constitue une norme de compensation contre les blessures intimes provoquées par le mérite scolaire, contre le mépris qui s'exprime parfois à l'encontre des plus faibles (Dubet, 2008a, 2009 ; Caillet, 2001).

³⁶ Etude menée auprès de 6000 jeunes âgés de quinze ans de cinq pays européens (Belgique, Espagne, France, Italie, Royaume-Uni).

³⁷ L'état des sanitaires dans un nombre important d'établissements scolaires rencontre l'indifférence de la plupart des adultes, qu'ils soient enseignants, chefs d'établissements, ou élus des collectivités territoriales. Quand les dégradations sont régulières, fermer les sanitaires est immédiatement envisagé, quelles que soient les conséquences pour la santé des collégiens (note issue de l'observation participante, qui corrobore l'enquête de l'observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement, parue en 2015).

3.2. La spécificité de l'expérience de justice scolaire des collégiens

Chez les élèves, le sens de la justice dépend du stade psychologique du développement de leur sens moral et partant, de leur capacité à s'émanciper de l'influence des personnes qui font autorité pour interroger la manière dont ils sont traités (Piaget, 1932). Le jeune enfant confond d'abord ce qui lui fait plaisir et ce qui est juste. Au cours de son développement, il va abandonner cette perception pour considérer que la justice se fonde sur l'égalité des rétributions, car elle permet de limiter les conflits (*ibid.*). Pendant sa scolarité élémentaire, l'enfant adopte progressivement le mérite comme un principe concurrent et s'interroge sur la nécessité de prendre en compte les besoins respectifs des individus. Il devient progressivement capable de développer une représentation symbolique du monde juste³⁸, où se succèdent et tentent de s'articuler plusieurs critères. Au gré des injustices vécues (punitives non méritées, distributions inégales), l'élève s'émancipe progressivement de l'emprise affective du maître pour questionner la justice de ses décisions. Il remet en question la morale hétéronome basée sur l'asymétrie des statuts pour privilégier une morale autonome, axée sur la réciprocité et l'égalité (*ibid.*).

3.2.1. Le collège : une structure qui favorise la mise à distance des jugements scolaires

L'entrée au collège amplifie structurellement ce phénomène, en confrontant l'élève à une multitude d'intervenants, avec lesquels il entretient une relation plus distanciée et dont les pratiques sont parfois incohérentes. En effet, au contraire de l'école primaire où les méthodes de travail, les exigences et les règles de comportement relèvent d'un seul enseignant, les collégiens français interagissent avec autant de professeurs qu'il existe de disciplines scolaires inscrites à l'emploi du temps. Chacun des enseignants applique ses propres méthodes, détermine librement ses exigences relatives au travail ou au comportement, sans que celles-ci fassent toujours l'objet d'une concertation préalable avec ses collègues ou avec les autres catégories de personnels (personnels d'éducation, de direction, agents d'entretien et de cantine). Les règles relatives au comportement au collège (le règlement intérieur) semblent faire l'objet d'une même liberté d'interprétation (Grimault-Leprince, Merle, 2008). Les élèves sont ainsi amenés à comparer les pratiques éducatives et pédagogiques, ce qui peut favoriser la prise de

³⁸ Selon Elliot Turiel (1983, cité par Bègue, 2009), c'est bien plus tôt (dès 4 ans) que l'enfant commence à construire des catégories de jugement lui permettant d'interroger la légitimité des règles, selon qu'elles appartiennent au domaine moral, conventionnel, ou personnel.

conscience du manque de consistance des normes scolaires et l'expression de doutes quant à la justice des décisions.

De plus, les règles au collège s'appliquent avec davantage de formalisme, du fait de relations plus distancées et d'un temps de coprésence réduit, ce qui renforce d'autant plus le risque que les décisions soient perçues comme brutales et injustes (Debarbieux, 1999a ; Dubet, Martuccelli, 1996). Parce qu'il partage ses journées avec les mêmes élèves, le maître d'école peut aménager les situations d'apprentissages en fonction des difficultés rencontrées, individualiser ses exigences et valoriser les progrès ou à défaut, les efforts consentis, ce qui évite que ne s'installent sentiment d'échec et refus de la situation scolaire. Quand un élève adopte un comportement répréhensible, le maître peut annoncer une sanction, puis surseoir à cette dernière si le comportement s'est amélioré en cours de journée. « L'école primaire [...] autorise des possibilités de compensation, de « rattrapage » ou de « réajustement » qui tiennent compte de l'évolution des postures et des pratiques des écoliers au long de la journée ou de la semaine » (Millet, Thin, 2005, p. 221). Les adaptations pédagogiques sont plus complexes à mettre en œuvre au collège, du fait du temps réduit³⁹ dont les enseignants disposent avec chacune des classes. En outre, les évaluations écrites au collège accordent davantage d'importance à la mesure des acquisitions qu'aux efforts consentis par les élèves⁴⁰, ce qui tend à démobiliser les plus faibles. La qualité de la relation pédagogique conserve une importance primordiale pour ces derniers, conditionnant la poursuite des efforts « Les matrices principales de la motivation scolaire (utilité des diplômes, intérêt intellectuel) étant faiblement présents au collège, la relation avec les professeurs est essentielle pour continuer à apprendre » (Dubet, Martuccelli, 1996, p. 150). Mais « le fractionnement du temps et de l'espace [au collège] ne permet plus les mêmes régulations ni les mêmes compensations » (Millet, Thin, 2005, p.221). Lorsque l'enseignant avertit un élève d'une probable sanction, celui-ci ne dispose que de quelques minutes pour retrouver son calme et se remobiliser. Sans quoi, il risque de voir la sanction confirmée.

³⁹ Une heure par semaine pour l'éducation musicale ou les arts plastiques par exemple et quatre heures par semaine en mathématiques en moyenne au collège.

⁴⁰ Même si, à l'instar de leurs collègues du primaire, les professeurs de collège multiplient les encouragements envers les élèves faibles pendant les séquences d'apprentissage, et si certains cherchent à atténuer la dureté des résultats par le truchement d'une note de participation en classe.

3.2.2. La place croissante des références normatives du groupe de pairs

Un deuxième paramètre vient renforcer la propension des préadolescents à questionner la justice des décisions scolaires : la prégnance, au sein du groupe de pairs, de modèles alternatifs à ceux que proposent les adultes, en ce qui concerne tant les voies de réussite que les modalités de résolution de conflits. La scolarité au collège correspond en effet à la préadolescence, phase transitoire entre l'enfance et l'âge adulte. Ce processus qui consiste à trouver progressivement sa place dans le monde, passe par un détachement de la sphère familiale et une ouverture à d'autres modèles identificatoires. Il ne s'effectue pas sans hésitation. Les préadolescents sont partagés entre leur volonté de grandir, d'être plus autonomes et la crainte d'être rendus responsables de leurs choix (Dubet, Martucelli, 1996).

Le groupe de pairs joue un rôle primordial et paradoxal dans cette entreprise d'individuation. Primordial, car il offre des références communes à ses membres pour s'évaluer et évaluer les autres, pour se sentir bien. « La reconnaissance et le soutien des camarades sont des éléments essentiels pour développer une reconnaissance personnelle et une bonne estime de soi » (Pierard, 2018, p. 7). Paradoxal, car il présuppose l'effacement individuel derrière le groupe pour construire une personnalité authentique. « A la différence des enfants, pour lesquels le principe recteur du jugement est celui du Bien et du Mal, du Juste et de l'Injuste, les collégiens recherchent une « authenticité⁴¹ », souvent confondue en fait avec le conformisme groupal et les codes des cultures adolescentes ». (Dubet, Martucelli, 1996, p. 157). Le groupe répond à un besoin d'appartenance et se construit sur la base de centres d'intérêts communs. La culture de masse y tient une place prépondérante, offrant une série de modèles auxquels les préadolescents peuvent s'identifier (sportifs de haut niveau, chanteurs, youtubeurs, personnages de séries ou de romans jeunesse, etc.), influençant les modes vestimentaires, les goûts musicaux, les tics de langage, les manières de se comporter (Pasquier, 2005). Les groupes produisent ainsi des normes auxquelles tendent à se conformer les individus qui en sont membres (Kelley, 1952, cité par Bressoux, Pansu, 1997), par attachement au groupe ou par peur du rejet, du jugement et de l'isolement. Chez les préadolescents, il est par exemple fortement préconisé de ne solliciter l'aide des adultes qu'en dernier recours. Et nombre de collégiens préfèrent endurer des brutalités quotidiennes que de risquer l'ostracisme du groupe en se confiant à un enseignant ou

⁴¹ Si être authentique consiste pour les adultes à exprimer de manière la plus sincère possible leurs sentiments, indépendamment des normes du groupe d'appartenance, les enjeux sont différents pour les adolescents, fragilisés par l'abandon de leurs certitudes d'enfants. Ceux-ci sont protégés leur subjectivité des jugements de leurs pairs en adoptant des attitudes, des propos conformes à ceux qu'ils pensent être attendus par leurs pairs » (Dubet, Martucelli, 1996).

à un personnel de vie scolaire⁴². Les élèves ne sont pas toujours conscients de cette pression de conformité et pensent choisir de se comporter comme bon leur semble (Kindelberger, 2010). D'ailleurs, chaque membre d'un groupe peut adopter un comportement, des attitudes sensiblement différentes des autres membres du groupe, tant que cela ne met pas en jeu les normes fondamentales que chacun est censé respecter (Pierard, 2018). Dans le cas contraire, il s'expose à des réactions de désapprobation, de nature et d'ampleur différentes (déconsidération, ostracisme, insultes, coups, cyberviolences), d'autant plus fortes que le sentiment d'appartenance est important (Dejaiffe, Espinosa, 2010 ; Masclet, 2010) et que les valeurs alternatives sont jugées menaçantes pour l'identité du groupe.

Au collège, les normes du groupe sont parfois à l'exact opposé des normes scolaires, générant des frictions qui pèsent sur les relations des élèves avec leurs camarades de classes et avec les enseignants (Dubet, Martucelli, 1996). Les élèves se trouvent en effet soumis à une « tension permanente entre une coopération avec le professeur, voulue par l'institution, souhaitée secrètement par l'individu élève et la distance avec l'adulte, prônée par identification au groupe, lequel affirme sa subjectivité par opposition » (p. 161). Dans le quotidien de la classe, la plupart des élèves tentent de concilier ces injonctions contradictoires qui commandent de chercher à obtenir des résultats suffisamment bons pour satisfaire les parents et les enseignants tout en évitant de trop montrer d'attachement à la réussite scolaire afin d'éviter de se voir affublés du qualificatif de « bouffons » (Passerieux, 2008). Toutefois, l'excellence scolaire n'est pas forcément un facteur de risque. Sont surtout décriés les « fayots » qui se désolidarisent du groupe pour être bien vus des professeurs (Dugas, Hébert, 2013). Pour les élèves qui peinent à faire face aux exigences scolaires, le groupe peut constituer une protection contre les jugements des adultes, l'identification totale au groupe venant compenser l'absence de reconnaissance scolaire (Dubet, Martucelli, 1996 ; Lepoutre, 1997 ; Millet, Thin, 2005 ; Paugam, 2018). « Cette protection est d'autant plus recherchée que l'école est vécue comme lieu de dangers symboliques, où l'on risque d'être disqualifié chaque jour, voire d'être rejeté » (Millet, Thin, 2005, p. 265).

Le conflit normatif est présent dans tous les milieux sociaux mais semble s'exprimer avec davantage d'intensité chez les garçons de milieux populaires, dont les codes de conduite

⁴² En 2015, une enquête de climat scolaire au sein du collège *Les choucas* demande aux collégiens quelles seraient leurs réactions s'ils étaient victimes de violence. 34 % répondent qu'ils ne diraient rien à personne ; 66 % répondent qu'ils se défendraient ou en parleraient à quelqu'un. Mais seul un tiers des répondants indiquent qu'ils choisiraient un personnel de l'établissement comme interlocuteur. Echantillon constitué de 592 élèves. (Remarque tirée de l'observation participante).

(s'affirmer par la transgression, se montrer viril, défendre son honneur en recourant à la confrontation physique si nécessaire) s'opposent aux normes scolaires de comportement (respecter les règles, obéir aux adultes, se montrer discret, résoudre ses conflits par la non-violence) (Ayrat, 2011 ; Beaud, 2009 ; Millet, Thin, 2005 ; Mohammed, 2010 ; Willis, 1978).

3.2.3. Individualisation des dysfonctionnements et faible complexité normative

La moindre dépendance affective des collégiens à l'égard des adultes, la diversité des pratiques professorales, les contremodèles proposés par le groupe de pairs, tout concourt au questionnement, à la mise en doute de la légitimité ou de la justice des décisions des adultes. Les critères de justice utilisés par les collégiens sont-ils pour autant différents de ceux utilisés par les lycéens, mis en évidence par François Dubet (1991) ? Valérie Caillet a comparé les réponses de cent-vingt collégiens et lycéens au sujet de leur sentiment de justice⁴³ (2001). Ses résultats tendent à montrer deux caractéristiques propres aux collégiens : ceux-ci ont tendance à interpréter les injustices comme des dysfonctionnements individuels, et peinent à adopter une pensée systémique. Ils rencontrent également des difficultés à articuler plusieurs normes de justice, à comprendre les contradictions entre ces différents principes. Ce n'est qu'en fin de scolarité au collège qu'ils parviennent à une complexité normative suffisante pour comprendre que les normes ne s'appliquent pas en toutes circonstances.

Dans le quotidien des classes, les collégiens font l'expérience régulière d'explications confuses, d'évaluations imprécises, de sanctions disproportionnées, de propos humiliants (Choquet, Héran, 1996 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ; Merle, 2005, 2018). Ils savent se montrer très critiques envers leurs professeurs, les assistants d'éducation ou tout autre adulte du collège. Tel enseignant est « nul ». « On ne comprend rien à ses explications ». « Il ne sait pas se faire respecter ». Tel surveillant a « ses préférés, à qui il passe tout ». Tel autre « crie tout le temps, sur tout le monde »⁴⁴. Mais ces propos critiques se limitent souvent à une comparaison des qualités individuelles des acteurs et visent à départager les « bons » des « mauvais » (Dubet, Martuccelli, 1996), ceux que les élèves prennent plaisir à retrouver des autres qu'ils sont contraints de supporter (Murillo, Blanc & Veyrac, 2020). Peu de collégiens interrogent les situations scolaires ou les procédures, y compris les élèves décrocheurs dont le rejet généralisé de l'univers scolaire, de ses acteurs comme de ses références semble surtout répondre à la

⁴³ Ces élèves étaient scolarisés dans deux collèges de zones d'éducation prioritaire (ZEP), un lycée et un lycée professionnel. Valérie Caillet s'est appuyée sur des entretiens individuels et des entretiens de groupe.

⁴⁴ Propos tirés de l'observation participante.

nécessité de se protéger contre l'épreuve subjective de la disqualification scolaire⁴⁵ (Bernard, Michaut, 2021 ; Millet, Thin, 2005). Pour la plupart des collégiens, les injustices relèvent de situations individuelles et ne sont pas analysées comme structurellement liées à la situation scolaire (Caillet, 2001 ; Dubet, Martucelli, 1996). « L'ignorance des élèves quant aux mécanismes de formation de l'injustice et la réduction des injustices à des cas particuliers ont des conséquences sur l'interprétation qu'ils font de l'injustice : ils la réduisent à des histoires personnelles et la vivent comme un malheur intime dont ils sont les seuls responsables » (Caillet, 2001, p. 407).

Aussi les demandes de justice des collégiens sont-elles davantage orientées par des revendications personnelles que par des principes généraux. Les élèves s'indignent quand ils ne sont pas respectés ou quand leur travail n'est pas estimé à sa juste mesure (Barrère, 1998 ; Dubet, 1999 ; Grimault-Leprince, Faggianelli, 2021) mais sans pour autant en inférer une généralisation permettant de questionner la relation pédagogique ou la légitimité des jugements scolaires. Au contraire des étudiants, qui remettent en question la prétention de l'institution scolaire à déterminer objectivement le mérite individuel par des critères uniquement scolaires (Tenret, 2011), les collégiens semblent croire massivement en une école juste, à des classements scolaires justes, décidés par des professeurs justes.

Ils peinent également à comprendre que les normes de justice ne puissent être toujours appliquées en toutes circonstances (Caillet, 2001). Ils s'attendent à ce que leurs enseignants parviennent à concilier mérite, égalité et respect, sans percevoir les contradictions entre ces normes de justice. Parce qu'ils tendent à ne penser la justice qu'en réaction à des décisions isolées, les collégiens ont tendance à ne justifier leur sentiment d'injustice que par le recours à une seule norme de justice à la fois. Ce n'est que vers la fin du collège, parce qu'ils passent progressivement d'une conception autocentrée de la justice de décisions successives à une réflexion critique sur la justice du système scolaire (Caillet, 2001 ; Choquet, Héran, 1996), qu'ils parviennent à comprendre la manière dont s'établissent les interactions avec les enseignants, les dilemmes auxquels ceux-ci sont confrontés. « L'influence de l'âge sur le sentiment d'injustice se traduit par une plus ou moins grande adaptation aux contradictions normatives : plus les élèves grandissent, plus ils développent une complexité normative et acceptent mieux les contradictions du système scolaire, s'adaptent aux tensions » (Caillet, 2001, p. 376).

⁴⁵ Bien qu'il soit parfois très virulent, le discours de ces élèves montre davantage de la souffrance et de la colère qu'une adhésion réelle à d'autres modèles alternatifs.

Pour Valérie Caillet, les élèves s'attachent surtout à des revendications d'ordre relationnel, liées au respect. Les collégiens sont particulièrement sensibles à cette norme de justice, car ils sont engagés dans une quête identitaire qui les fragilise et sont exposés aux jugements permanents de leurs camarades. La demande d'égalité peut être interprétée de la même manière, signifiant « la neutralisation des différences, y compris de façon artificielle. Les élèves défendent cette idée parce qu'ils se déclarent fatigués d'être sans cesse exposés au regard d'autrui, aux moqueries, aux comparaisons et sont lassés de devoir sans cesse s'affirmer » (p. 231). Outre qu'elle constitue une étape préalable à la manifestation du mérite scolaire, l'égalité est aussi une réponse face à la pression de conformité que subissent les collégiens (Dubet, Martuccelli, 1996 ; Kindelberger, 2010 ; Pierard, 2018), préservant les jugements scolaires des remarques permanentes qu'ils reçoivent de la part de leurs pairs. La norme du mérite peut constituer, selon cette perspective, une garantie d'impartialité, offrant l'image rassurante de règles objectives et prévisibles.

Chapitre II. Normes adolescentes et expérience des verdicts scolaires

Les recherches présentées dans le premier chapitre permettent de comprendre la complexité de l'expérience de justice scolaire des collégiens. A l'instar des lycéens et ou des étudiants, les collégiens construisent leur expérience subjective en référence aux principes du mérite, de l'égalité et du respect, mais ils peinent à adopter une compréhension critique des situations pédagogiques. Leurs sentiments se limitent le plus souvent à des expériences concrètes, des situations très contextualisées, par exemple une mauvaise note ou une sanction particulière.

Les travaux sociologiques sur l'expérience de la justice scolaire se sont surtout intéressés à l'évaluation et l'orientation, c'est-à-dire aux décisions qui semblent le plus peser sur le destin scolaire et social des élèves. Or, pour François Dubet (2009), « réduire les problèmes de justice à la seule justice distributive, celle des notes, des évaluations et des orientations procède d'une vision scolaro-centrée, privilégiant le point de vue des enseignants et des parents » (p. 43). Pour comprendre l'expérience de justice des collégiens, l'analyse doit également porter sur les interactions quotidiennes et, en particulier, sur les questions disciplinaires. Ce chapitre a précisément pour objet d'explorer le sentiment de justice des collégiens à l'égard des sanctions en le comparant aux sentiments de justice vis-à-vis des autres types de verdicts scolaires.

L'analyse se focalise sur les sanctions et les évaluations, sans toutefois omettre l'importance des jugements diffus auxquels sont exposés quotidiennement les collégiens (Ogien, 1990). La question de l'orientation est plusieurs fois évoquée. Cependant, elle ne constitue qu'un objet secondaire de la recherche car, pour la majeure partie des collégiens, elle ne devient une préoccupation qu'au cours de l'année de troisième.

La première partie de ce chapitre fait état des principaux résultats établis par la recherche sur le sentiment de justice à l'égard de ces différents types de verdicts. L'effet des principales caractéristiques individuelles et l'effet du contexte sur le sentiment de justice font chacun l'objet d'un développement spécifique. Cette première partie permet de mettre en évidence des différences significatives entre le sentiment de justice à l'égard des sanctions et celui à l'égard des évaluations.

La deuxième partie du chapitre explore plusieurs hypothèses relatives à ces différences. Le caractère imprévisible des sanctions par comparaison avec des pratiques d'évaluation stabilisées, la volonté de profiter des sanctions pour stigmatiser les comportements

transgressifs sont identifiés comme des facteurs susceptibles d'accroître le sentiment d'injustice tout autant que l'agressivité et le mépris de certains enseignants à l'égard des élèves ; la parole empêchée des élèves et la conflictualité croissante des rapports familles-école sont également évoquées comme des causes possibles du sentiment d'injustice des élèves.

1. Des sentiments de justice contrastés selon le type de verdicts

Cette première partie vise à faire état des résultats de recherche portant sur le sentiment de justice à l'égard des principaux verdicts scolaires : l'orientation, les évaluations, la gestion disciplinaire. La question des sanctions diffuses est également abordée. L'effet des caractéristiques sociodémographiques (le sexe, le milieu social, l'âge, l'origine migratoire) sur le sentiment de justice est ensuite évoqué, ainsi que les possibles effets contextuels (« l'effet établissement » et « l'effet classe »).

1.1. Des procédures d'orientation peu contestées par les collégiens

Le sentiment de justice des collégiens français vis-à-vis des décisions d'orientation semble n'avoir fait l'objet que d'une seule publication centrée sur l'expérience des élèves de troisième (Caillé, 2005). Les recherches s'intéressent plutôt à la manière dont les lycéens (André, 2012 ; Caillé, 2005 ; Caillet, 2001 ; Dubet, 1991 ; Grelet, 2005 ; Lannegrand-Willem, 2004) ou les élèves en préapprentissage (Périer, 2008) vivent leur orientation et se représentent la justice des procédures. La rareté des travaux sur l'orientation des collégiens s'explique principalement par la disparition du palier d'orientation en fin de cinquième à la rentrée 1992. Depuis lors, la majeure partie des élèves poursuit sa scolarité au sein du collège. Seuls quelques élèves d'une cohorte quittent leur établissement pour suivre un enseignement de troisième au sein de classes de lycées professionnels⁴⁶ ou rejoignent, parfois dès la classe de quatrième, des formations courtes dans des établissements dépendant du ministère de l'agriculture⁴⁷. A titre d'exemple, à

⁴⁶ Depuis la fermeture des classes de 3^e d'insertion dans les collèges, seules subsistent les classes de 3^e « prépa-métiers » de lycées professionnels au sein des établissements dépendant du ministère de l'Éducation Nationale. Il est difficile d'estimer la proportion d'élèves inscrits dans ces formations, car les statistiques officielles tendent à mêler de manière systématique les élèves de 3^e prépa-métiers aux élèves des 3^e de collège (RERS, 2021). Dans le cadre de l'observation participante, deux à trois élèves partent chaque année en 3^e « prépa métiers » dans le lycée professionnel de proximité (sur un total de cent-quarante élèves).

⁴⁷ A la rentrée 2020, 8 978 élèves étaient scolarisés en 4^e dans un établissement agricole (lycée agricole ou Maison familiale et rurale), à comparer avec les 850 378 élèves de 4^e de collège. Au niveau 3^e, 17 830 élèves étaient inscrits dans un établissement dépendant du ministère chargé de l'agriculture et 859 821 élèves étaient scolarisés dans des collèges, publics ou privés (RERS, 2021).

la rentrée 2020, 96,4 % des jeunes de quatorze ans étaient scolarisés en collège, 2,7 % se trouvaient déjà au lycée tandis que 0,8 % des jeunes n'étaient plus scolarisés (RERS, 2021)⁴⁸.

Pendant les quatre années que dure au minimum la scolarité au collège, les élèves sont d'abord préoccupés par leur vie quotidienne, leurs relations avec leurs camarades (Céroux, Crépin, 2013 ; Damon, 2004 ; Herpin, 1996) et par leurs résultats aux évaluations (Merle, 2003). Peu d'entre eux ont une idée précise du métier qu'ils souhaitent occuper plus tard ou du type d'études qu'ils envisagent de poursuivre (Duru-Bellat, Van Zanten, Farge, 2018 ; Vrignaud, 2016). L'absence de véritable orientation dispense la plupart des élèves de réflexion quant à la justice des procédures (Caillet, 2001). Ceux-ci s'en remettent à une croyance de principe en la pertinence des décisions du conseil de classe (Jeantheau, Murat, 1998), censé émettre un avis éclairé sur les choix d'orientation. Par ailleurs, le rôle de cette instance a été considérablement transformé, du fait du rôle accru accordé aux parents dans les choix d'orientation de leurs enfants et de la quasi-suppression du redoublement (RERS, 2021). C'est donc surtout lors de la dernière année de scolarité au collège que la plupart des élèves se préoccupent du choix de poursuite d'étude et qu'une inquiétude peut émerger à propos de la justice des procédures d'affectation.

Dans le système scolaire français, la plupart des élèves souhaitent poursuivre leurs études vers l'enseignement général (Pirus, 2013)⁴⁹. Dans ce cas de figure, les élèves et leurs familles émettent un vœu de passage en classe de seconde générale et technologique, sur lequel le conseil de classe de fin d'année se prononce. La décision est notifiée aux parents par le chef d'établissement. En cas de décision non-conforme aux souhaits de l'élève et de ses parents, ceux-ci sont amenés à rencontrer le chef d'établissement qui peut maintenir ou modifier sa décision en fonction des arguments parentaux. En dernier recours, les parents peuvent saisir une commission d'appel, présidée par le directeur académique. Les décisions de cette commission sont définitives. À la fin de ces deux formes de recours (entretien et appel), 60 %

⁴⁸ Les élèves rattachés administrativement aux collèges, par le biais des dispositifs de préapprentissage sont intégrés aux chiffres des collèges. La DEPP ne fournit pas d'indication sur le nombre d'élèves concernés par ces dispositifs de pré-apprentissage, mais ce chiffre est très faible. Pour donner un aperçu, dans le cadre de l'observation participante, un à deux élèves se dirigent chaque année vers un tel dispositif, sur un effectif avoisinant 140 élèves.

⁴⁹ 68 % des élèves souhaitaient une orientation en seconde générale et technologique en 2010, chiffre en augmentation par rapport à une enquête analogue réalisée douze ans auparavant. Les souhaits d'orientation sont dépendants du milieu social, des résultats scolaires et du genre. Toutes choses égales par ailleurs, les élèves les plus faibles demandent davantage une orientation dans une filière professionnelle. Les filles, d'un meilleur niveau scolaire, sont plus nombreuses à souhaiter une orientation vers l'enseignement général. Les parents cadres demandent quasi systématiquement une orientation vers l'enseignement général, indépendamment des résultats scolaires de leur enfant (Pirus, 2015).

des parents en désaccord avec la proposition du conseil de classe voient leur vœu initial entériné (*ibid.*).

Pour celles et ceux qui formulent le choix, plus ou moins contraint, de poursuivre leurs études dans un domaine professionnel précis, la procédure consiste à émettre une liste de vœux précisant les formations souhaitées et les établissements qui les proposent. Les élèves dont les vœux ne sont pas satisfaits doivent, lors d'une deuxième étape, revoir leurs projets et exprimer des choix qui tiennent davantage compte de l'offre dispensée par les établissements. Puisque la sélection s'effectue en premier lieu en fonction des résultats scolaires, les élèves les plus faibles sont les moins susceptibles d'obtenir une solution conforme à leurs souhaits (Caillé, Lemaire, 2002 ; Grelet, 2005 ; Palheta, 2011). En dernier recours, les élèves peuvent demander à redoubler l'année de troisième⁵⁰. Une faible proportion d'élèves quitte temporairement ou définitivement le système scolaire⁵¹.

La proportion d'élèves qui exprime un sentiment d'injustice vis-à-vis des décisions d'orientation est plus élevée en lycée technologique (18 %) et professionnel (25 %) qu'en lycée général, du fait d'une orientation plus fréquemment vécue comme contrainte (Caillé, 2005). Malgré les discours officiels de valorisation de la voie professionnelle et de l'apprentissage, l'orientation vers l'enseignement professionnel⁵² continue de véhiculer un message de disqualification scolaire (André, 2012 ; Bernard, Michaut, 2021). L'idée que ce sont les élèves qui sont « incapables de poursuivre leurs études » qui « sont orientés » vers les filières courtes reste profondément ancrée, chez les enseignants aussi bien que chez les élèves et les parents (Prost, 1985), à l'exception notable des professions agricoles et artisanales, pour qui ce projet est davantage vécu sous l'angle de la transmission (Grelet, 2005). Sans surprise, ce sont surtout les élèves déçus par leur affectation qui sont amenés à mettre en doute la justice des décisions d'orientation (André, 2012 ; Caillé, 2005 ; Périer, 2008). Le sentiment d'injustice est ainsi presque trois fois plus élevé quand le jeune s'est vu refuser un vœu d'orientation (35 %) que dans le cas contraire (12 %) (Caillé, 2005).

⁵⁰ Dans le cadre de l'observation participante, ce sont, chaque année, deux à trois élèves (sur cent-quarante) qui préfèrent suivre à nouveau une année de troisième au collège, soit parce qu'ils n'ont pu obtenir l'accord d'un entrepreneur pour un contrat d'apprentissage, soit que l'orientation en seconde générale et technologique ou dans une filière professionnelle sélective leur a été refusée, du fait de résultats trop faibles.

⁵¹ Le ministère estime à 0,8 % la proportion d'élèves qui quittent le système scolaire à l'issue de la 3^e. Toutefois, ce chiffre manque de précision, puisqu'il regroupe les élèves partis à l'étranger, les élèves engagés dans des formations du social ou de la santé et les jeunes susceptibles d'être partis rejoindre le marché du travail (RERS, 2021).

⁵² Encore faut-il nuancer le propos, car les formations professionnelles préparant aux métiers de l'artisanat (coiffure et esthétique, alimentation pour les filles ; agriculture, travail du bois, hôtellerie-restauration et réparation automobile pour les garçons) sont très demandées par les élèves et sont de ce fait, très sélectives (Grelet, 2005).

Les recherches tendent à montrer qu'au bout de quelques semaines de formation, une partie de ces élèves parvient à se réapproprier ce choix d'orientation, en adhérant aux modèles de socialisation professionnelle, par opposition à la culture scolaire (André, 2012 ; Palheta, 2011 ; Périer, 2008 ; Willis, 1978). Ce sont les élèves issus des familles les plus précarisées, ancrées dans le chômage, qui risquent le plus de se sentir disqualifiés lorsqu'ils sont orientés dans des filières préparant à des métiers socialement peu valorisés. Dépourvus de modèles alternatifs de réussite, ils tendent à conserver des ambitions scolaires en décalage avec leurs résultats et à surinvestir les valeurs scolaires (André, 2012 ; Palheta, 2011). En questionnant des lycéens de section générale et professionnelles, Lyda Lannegrand-Willem (2004) a ainsi montré que les élèves des filières les moins attractives et les élèves indécis quant à leur devenir après le BEP⁵³ sont ceux qui croient le plus dans la justice des procédures d'orientation, même s'ils sont plus nombreux en proportion à éprouver un sentiment d'injustice à l'égard de leur orientation (Brinbaum, Kieffer, 2005).

1.2. Un fort sentiment de justice à l'égard des évaluations

Contrairement à l'orientation, l'évaluation constitue une dimension centrale, voire écrasante, de l'expérience scolaire au collège. « Seule une petite minorité d'élèves, au plus 5 %, est peu sensible à ses notes alors qu'une large majorité y accorde une "grande importance", aussi bien en classe de sixième qu'en troisième » (Merle, 2003, p. 16). Les élèves les plus faibles sont certes un peu plus nombreux en proportion à dire qu'ils accordent peu d'importance aux notes, mais ils sont encore près de 60 % à indiquer faire très attention à leurs résultats scolaires (*ibid.*). Cette centralité de la note dans l'expérience scolaire est patente, au point de s'inviter dans les moqueries entre pairs (Badache, 1995 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ; Lepoutre, 1997 ; Passerieux, 2008) ou de transparaître dans les silences des élèves en rupture scolaire lorsqu'ils sont interrogés sur leurs notes (Millet, Thin, 2005)⁵⁴.

En effet, si les collégiens consacrent une part importante de leur temps aux différentes dimensions de la vie juvénile – relations amicales et amoureuses, participation aux clubs et activités proposées par le collège (Céroux, Crépin, 2013 ; Damon, 2004 ; Herpin, 1996) –, la fréquence des évaluations les empêche de s'émanciper totalement de la pression évaluative, comme en témoigne le stress de nombreux collégiens (Auduc, 2013 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ;

⁵³ Brevet d'Etudes Professionnelles. A l'époque de l'étude, il fallait obtenir le BEP pour prétendre à une orientation baccalauréat professionnel. A la rentrée 2009, ce palier d'orientation a disparu, conséquence de la réforme créant les baccalauréats professionnels en trois ans.

⁵⁴ Alors qu'ils évoquent assez facilement leurs conflits avec les personnels, les élèves en rupture semblent répugner à parler de leurs résultats, comme si ces derniers constituaient une blessure intime (Millet, Thin, 2005).

Esparbès-Pistre, Bergonnier-Dupuy & Cazenave-Tapie, 2015). Cette préoccupation se traduit souvent par des stratégies de concentration de leurs efforts la veille des contrôles de connaissances (Grimault-Leprince, Faggianelli, 2021).

D'après les enquêtes de climat scolaire réalisées dans les collèges, le sentiment de justice des élèves à l'égard des évaluations semble très élevé. Près de 87 % des élèves interrogés jugent les évaluations « très justes » ou « assez justes »⁵⁵ (Hubert, 2013). Ce taux élevé ne signifie pas que les élèves ont une confiance aveugle dans la manière dont les professeurs évaluent leurs connaissances, mais qu'ils jugent que, globalement, les évaluations mises en œuvre par les enseignants tendent à vérifier l'apprentissage effectif et la bonne compréhension des notions enseignées en classe et ne sont pas d'un niveau de difficulté trop élevé (Dubet, 2009). Alors que les résultats de recherche montrent la part d'arbitraire de la note dans toutes les disciplines, malgré l'élaboration de barèmes (Merle, 2018), les collégiens semblent penser que les notes de mathématiques mesurent les acquis des élèves de manière plus fiable qu'en français, en raison de barèmes plus explicites⁵⁶ (Merle, 1999). De la sixième à la troisième, le sentiment de l'inexactitude de la note du professeur de français se renforce alors que ce sentiment est stable en mathématiques, voire diminue légèrement (Merle, 2003).

La principale critique à l'égard des évaluations porte sur la rupture de l'équivalent-travail. Selon ce principe, tout élève, quelles que soient ses difficultés, devrait pouvoir réussir une évaluation s'il accorde suffisamment de temps à ses apprentissages. Or, même si, à l'instar des lycéens (Barrère, 1998 ; Dubet, 1991), les collégiens adhèrent au modèle méritocratique et reprennent les explications professorales⁵⁷ sur le manque de travail des élèves en difficulté (Caillet, 2001 ; Cayouette-Remblière, 2016 ; Dubet, 2004 ; Merle, 2003), ils sont amenés à constater la déconnection relative entre les efforts consentis et les résultats obtenus. En dépit d'un travail assidu, certains élèves, catégorisés comme « bûcheurs » dans l'étude d'Agnès Grimault-Leprince et Daniel Faggianelli (2021), ne parviennent pas ou peu à surmonter leurs difficultés de compréhension ou de mémorisation, quand d'autres, les « diligents », obtiennent de bons résultats pour des efforts se limitant pour l'essentiel au travail en classe. Les capacités individuelles, les « dons » semblent, pour les enquêtés, davantage déterminer les résultats que

⁵⁵ Le sentiment de justice à l'égard de la notation apparaît plus élevé au collège que dans la population française en général. 79 % des Français semblent juger que la notation à l'école est juste (Brinbaum, Tenret, 2011).

⁵⁶ Le sentiment d'exactitude des notes en mathématiques est éminemment lié à l'explicitation des bonnes réponses, alors qu'en français, les critères qui déterminent une bonne copie semblent moins évidents. Il en découle le sentiment d'une plus grande impartialité des résultats en mathématiques, c'est-à-dire d'un moindre risque que la note résulte en partie d'une forme de connivence du professeur avec l'élève (Merle, 1999).

⁵⁷ Les bulletins scolaires regorgent d'appréciations relatives au manque de travail à la maison (remarque tirée de l'observation participante).

l'investissement scolaire (Caillet, 2001 ; Dubet, 2009), particulièrement dans les matières littéraires (Merle, 2003).

Le sentiment d'injustice peut également trouver son origine dans un traitement différencié selon les élèves. D'après l'enquête PISA réalisée en 2015, ce sont, en moyenne, 18 % des élèves qui pensent que les enseignants les notent plus durement que les autres élèves (OCDE-PISA, 2018). Enfin, le sentiment d'injustice est encore plus fort lorsque les enseignants modifient les notes en fonction du comportement des élèves⁵⁸ (Merle, 2004).

La fréquence du sentiment de justice à l'égard des évaluations dépend du niveau scolaire des élèves. Face à une évaluation qu'ils jugent décevante, les élèves forts n'hésitent pas à remettre en cause la sévérité du barème voire la compétence de l'enseignant, alors que les élèves faibles se montrent plus dépendants du jugement professoral et hésitent à douter de l'efficacité de l'évaluation (Richardot, Lautier, 2009). Invités à exprimer leur réaction devant l'éventualité d'une copie manifestement sous-évaluée, 61 % des collégiens interrogés par Sophie Richardot et Nicole Lautier dénoncent cette situation comme une injustice. 28 % des élèves disent qu'ils feraient tout de même confiance à leur professeur habituel, « qui les connaît » et 11 % tendent à excuser l'erreur de ce dernier. Les élèves faibles sont surreprésentés dans ces deux dernières catégories (2009).

De manière plus générale, les élèves forts peuvent être déçus par une évaluation mais ne sont pas personnellement atteints. Ils savent qu'au-delà d'un échec ponctuel, ils bénéficient de l'estime des enseignants (Merle, 1999). Ils considèrent que les évaluations rendent, en général, correctement compte de leurs aptitudes, récompensent leur mérite et sont intrinsèquement justes. Pour les élèves faibles, il est plus difficile de prendre de la distance, car malgré d'éventuels progrès, la note équivaut à un constat d'insuffisance (*ibid.*). Confrontés à une dangereuse atteinte à l'estime de soi, ils tendent à dénoncer l'absence de prise en compte des efforts (Caillet, 2001 ; Dubet, 2008a). Certains d'entre eux en concluent à l'injustice de l'évaluation scolaire, se replient sur un monde juvénile offrant des jugements alternatifs, et s'opposent aux jugements scolaires (Dubet, 2009) ou décrochent (Bernard, 2015 ; Bernard, Michaud, 2014 ; Guigue, 2003). D'autres en revanche, tels les « bûcheurs » précédemment

⁵⁸ Bien que la réglementation rappelle la nécessité de distinguer ce qui relève de l'évaluation du comportement de ce qui relève du contrôle des connaissances (MEN, circ. 2000-105), la note d'oral ou de participation fait couramment l'objet de pénalités à l'encontre des élèves qui se montrent agités en cours ainsi qu'en attestent les extraits d'entretiens présentés par Agnès Grimault-Leprince, dans sa thèse (2008, p. 118). L'observation participante tend à corroborer cette analyse.

évoqués (Grimault-Leprince, Faggianelli, 2021), ou les lycéens « forçats » décrits par Anne Barrère (1998), continuent leurs efforts, espérant qu'à terme leur mérite soit reconnu.

1.3. Des sanctions scolaires souvent jugées injustes

En 1987, une enquête réalisée au sein d'écoles primaires avait permis de conclure à l'omniprésence des sanctions dans le quotidien des classes élémentaires (Douet, 1987). Quatre ans plus tard, est paru le seul rapport officiel édité à ce jour par un service du ministère de l'Education Nationale française à propos des pratiques de sanctions dans les collèges (Prum, 1991). Souffrant de faiblesses méthodologiques, le rapport n'a pas permis d'estimer précisément la proportion d'élèves sanctionnés. Les seules données officielles disponibles sur le sujet proviennent des enquêtes nationales de victimation et climat scolaire qui ont été organisées en 2013 et 2017⁵⁹ dans un échantillon représentatif de collèges. Dans la première de ces deux enquêtes⁶⁰, 64,2 % des élèves ont répondu avoir été sanctionnés au moins une fois au cours de l'année scolaire (Hubert, 2013). Ils étaient 66,6 % lors de l'édition 2017 (Hubert, 2017). Pour connaître la prévalence de chaque type de sanctions, il faut recourir aux enquêtes empiriques sur le sujet (Ayrat, 2011 ; Debarbieux, 1999a ; Debarbieux, Moignard, 2018 ; Garcia, 2013 ; Grimault-Leprince, Merle, 2008 ; Moignard, 2015 ; Garric, 2021). Éric Debarbieux (1999a) estime à 46 % le pourcentage de collégiens qui ont reçu une retenue, à 12 % celui des élèves renvoyés de cours et à 8 % la proportion d'élèves ayant subi un devoir collectif⁶¹.

⁵⁹ Cette absence de publication est d'autant plus remarquable que l'information semble être disponible. La plupart des établissements du second degré utilisent un logiciel pour éditer les courriers à destination des familles. Ces logiciels permettent facilement d'extraire des statistiques. Depuis plus de vingt ans, les collèges et lycées doivent tenir un registre des sanctions, qui est censé recenser les décisions disciplinaires du chef d'établissement et du conseil de discipline. Étonnamment, les autorités académiques, qui ne cessent d'exiger des statistiques aux secrétariats des collèges et lycées, ne demandent jamais à obtenir une copie de ces registres (remarque tirée de l'observation participante). Par ailleurs, l'organisation d'un conseil de discipline dans un établissement du second degré donne systématiquement lieu à une information aux autorités académiques. Pourtant, aucune statistique officielle ne rend compte des exclusions définitives.

⁶⁰ Il s'agit en réalité de la seconde enquête nationale de victimation et climat scolaire réalisée par la DEPP auprès de collégiens. Mais la première édition, organisée en 2011, ne comportait pas d'item sur les sanctions reçues (Evrard, 2011).

⁶¹ Dans un ouvrage récent, Éric Debarbieux et Benjamin Moignard (2018) propose des statistiques actualisées. Les proportions sont quasiment identiques pour les retenues, les devoirs collectifs. Le recours aux exclusions de cours semble plus important : le pourcentage d'élèves exclus de cours par collège s'élève à environ 20 %.

L'article d'Agnès Grimault-Leprince et Pierre Merle (2008)⁶² sur les déterminants des sanctions au collège propose les résultats les plus complets. Son intérêt repose sur un recensement des sanctions les plus couramment utilisées dans les collèges (ce qui permet d'étendre la connaissance à des pratiques jusqu'alors ignorées, telles que le zéro pour travail non effectué, ou les observations écrites dans le carnet) et sur l'emploi de régressions logistiques, qui permettent de mesurer l'effet net des principaux déterminants sociodémographiques et scolaires. L'enquête estime que 84,5 % des élèves ont reçu au moins l'une des sanctions étudiées, soit un pourcentage supérieur de près de vingt points aux résultats des enquêtes nationales de victimation et climat scolaire citées ci-dessus. 56 % des élèves sanctionnés ont reçu un mot dans le carnet, 44 % ont été punis d'un devoir supplémentaire, 34 % ont été mis en retenue et 29 % ont répondu avoir été renvoyés de cours.

Malgré des méthodologies et des résultats souvent différents, ces recherches confirment l'importance du recours aux sanctions dans le quotidien des classes. Les recherches (Ayrat, 2011 ; Grimault-Leprince, Merle, 2008) montrent toutefois que le risque de recevoir une sanction n'est pas identique pour tous les élèves. Tous paramètres inclus dans le modèle, un comportement agité renforce le risque d'être sanctionné (Grimault-Leprince, Merle, 2008). Les élèves d'un faible niveau scolaire ont une probabilité plus élevée de recevoir une sanction que les élèves de niveau scolaire moyen, car les enseignants leur reprochent un travail insuffisant et pensent ainsi les contraindre à fournir davantage d'efforts (*ibid.*). De même, l'inattention en classe des élèves faibles est davantage réprimée que celle des élèves plus performants, car ces derniers semblent capables de concilier cette forme de déviance avec la réussite scolaire. De plus, ils bénéficient d'une bienveillance des professeurs car ils jouent le jeu de la participation en classe (*ibid.*).

Un élève en retard scolaire a, tous paramètres inclus dans le modèle, une probabilité très significativement plus élevée qu'un élève « à l'heure » d'être exposé à une sanction officielle courante (retenue, exclusion de cours) ou une sanction lourde (exclusion du collège, rendez-vous avec les parents) (*ibid.*).

Les collégiens ne semblent pas récuser l'emploi des sanctions. Même s'ils doutent parfois de leur efficacité, ils sont peu nombreux à remettre en cause la nécessité de mesures coercitives, y compris parmi les élèves souvent sanctionnés (Garcia, 2013). L'enquête nationale de victimation et climat scolaire réalisée en 2017 montre que les collégiens ont un sentiment de

⁶² L'étude repose sur un questionnaire renseigné par 665 élèves de 5^e et 3^e, scolarisés dans cinq collèges aux caractéristiques sociales contrastées : un établissement rural, un collège classique (socialement mixte), trois collèges ZEP, dont deux de région parisienne.

justice relativement élevé à l'égard des sanctions, puisque 70 % des élèves interrogés pensent que les sanctions sont « très justes » ou « assez justes » (Hubert, 2017)⁶³. Toutefois, ce taux de 70 % est inférieur de 17 points au sentiment de justice à l'égard des évaluations, calculé de la même façon.

Agnès Grimault-Leprince (2011a) a proposé une analyse approfondie des déterminants du sentiment de justice relatif aux sanctions reçues personnellement par les élèves. Ses résultats montrent un sentiment de justice « pour soi » bien plus faible que le sentiment de justice « en général » qu'illustrent les statistiques proposées par les enquêtes de la DEPP⁶⁴. Quand ils s'expriment à propos des sanctions qui leur ont été données, la moitié des collégiens semblent estimer que celles-ci sont « injustes » ou « plutôt injustes » (respectivement 20 % et 27 %). Les régressions logistiques montrent, tous paramètres inclus dans le modèle, une probabilité très significativement plus élevée d'éprouver un sentiment d'injustice chez les élèves de niveau scolaire faible, ainsi que la forte dépendance du sentiment de justice à l'égard de la fréquence des sanctions reçues. Un élève souvent sanctionné a, tous paramètres inclus dans le modèle, une probabilité très significativement plus élevée d'éprouver un sentiment d'injustice à l'égard des sanctions qui lui ont été administrées, qu'un élève qui n'a été sanctionné qu'en de rares occasions.

Décrire les sanctions réglementaires décidées par les enseignants et autres éducateurs scolaires ne permet pas de saisir complètement les pratiques effectives dans le quotidien des classes et des établissements. À côté des sanctions formelles, les personnels recourent de manière persistante à des punitions pourtant proscrites par les textes réglementaires (Douat, 2016 ; Douet, 1987 ; Prairat, 2003 ; Grimault-Leprince, Merle, 2008), que ce soit par méconnaissance ou parce qu'ils sont en désaccord avec ces textes. Par exemple, faire copier des lignes apparaît comme encore largement pratiqué dans toutes les écoles (Carra, Faggianelli, 2010), malgré l'interdiction du recours au *pensum* depuis 1890 (Condette, 2020). Dans l'enquête en collège d'Agnès Grimault-Leprince et Pierre Merle (2008), près du tiers des élèves ont répondu avoir eu des lignes à copier sur une période de six mois. La distinction entre punitions réglementaires et non réglementaires est quelquefois subtile et les pratiques peuvent coexister. Par exemple, un élève peut être mis en retenue (punition réglementaire) et devoir

⁶³ Ce taux de 70 % est une addition de sentiment de justice qu'il faudrait différencier. En effet, considérer que les sanctions sont « très justes » ou « assez justes » revient à assimiler des sentiments pourtant très différents. Il en est de même pour les évaluations.

⁶⁴ Celles-ci portent en effet sur le sentiment de justice à l'égard des « punitions », sans autre précision (ce qui semble avoir été interprété par les élèves comme une invitation à se prononcer sur le système de sanctions dans le collège et non seulement sur les sanctions dont les élèves ont fait eux-mêmes l'expérience).

copier cent fois « Je ne dois pas parler en cours » (punition non réglementaire) pendant cette heure de retenue⁶⁵. Le retrait de points sur une note en raison d'un mauvais comportement continue également d'être pratiqué, particulièrement sur les notes d'oral, malgré l'interdiction réglementaire (MEN, circ. 2000-105).

Les enseignants recourent aussi parfois à des mesures collectives (privation de récréation, devoirs supplémentaires ou retenues donnés à l'ensemble des élèves de la classe), bien que celles-ci soient dorénavant strictement interdites (MEN, circ. 2000-105, circ. 2011-111 du 01-08-2011)⁶⁶. Il s'avère toutefois difficile de mesurer l'importance de ces pratiques, du fait de la quasi-absence de travaux statistiques relatifs à cette forme d'arbitraire. Bernard Douet (1987) estime à 24 % la proportion des élèves disant avoir subi une punition collective en grande section de maternelle, 50 % en CP ; 46 % en CM1 ; 36 % en CM2. Cécile Carra et Daniel Faggianelli (2010) présentent plusieurs extraits d'entretiens illustrant le recours à la sanction collective dans les écoles mais sans fournir de données chiffrées. Dans le secondaire, 6,7 % des élèves disent avoir déjà eu un devoir collectif (Debarbieux, Moignard, 2018). Toutefois, la formulation choisie ne permet pas de rendre compte des différentes formes que recouvre la notion de punition collective. Si les psychologues (Piaget, 1932), les philosophes (Defrance, 2003 ; Prairat, 2003) ou les pédagogues (Chevalier, 2009 ; Meirieu, 1991 ; Rey, 2009) tendent à dénoncer l'inanité des sanctions collectives, voire leur caractère contre-productif, certains enseignants justifient l'usage de tels expédients par l'impérieuse nécessité du retour au calme (Grimault-Leprince, 2008). L'étude de commentaires d'enseignants sur un forum destiné à l'entraide entre collègues (Encadré n°1, page suivante) confirme le recours à des pratiques de punitions collectives lorsque le désordre en classe ne peut être imputé à un nombre réduit d'individus. Elle montre que les punitions collectives ou les menaces de punitions collectives sont également utilisées quand les enseignants sont confrontés à un incident grave dont l'auteur n'est pas identifié. Notons que le sentiment d'injustice des élèves vis-à-vis des punitions collectives n'a jamais été mesuré statistiquement.

⁶⁵ Remarque tirée de l'observation participante.

⁶⁶ Au cours de la décennie, le Ministère de l'Éducation Nationale a montré quelques hésitations au sujet des punitions collectives. D'abord interdites par la circulaire 2000-105, celle-ci a été réintroduite, sous condition, en 2004 (MEN, circ. 2004-176 du 19-10-2004) avant d'être à nouveau interdite en 2011 (MEN, circ. 2011-111 du 01-08-2011).

Encadré n°1. Punitons collectives : une injustice assumée préférée à l'impuissance

L'individualisation des peines constitue un des principes du droit disciplinaire, tel qu'il est inscrit dans les textes règlementaires. Cependant, les professeurs ne connaissent pas toujours ce principe et/ou ne le respectent pas. L'analyse de témoignages parus sur un forum d'entraide entre enseignants permet d'identifier deux raisons principales à l'usage de sanctions collectives⁶⁷ : la participation de la majorité des élèves au désordre et le refus de l'impuissance face à une transgression grave dont l'auteur reste inconnu.

Quand les professeurs sont confrontés à des classes difficiles, à un désordre endémique (du bavardage permanent au chahut organisé), ils peuvent choisir de recourir à des sanctions collectives afin de reprendre le contrôle de la situation. Le travail de groupe peut être remplacé par un cours magistral, la démonstration expérimentale par la copie silencieuse d'un travail écrit. Parfois, le professeur arrête le cours et impose un contrôle de connaissances. D'autres fois, c'est la récréation qui est amputée de quelques minutes pour rattraper le temps perdu.

- « Si on n'arrive pas à travailler correctement en cours, je fais une interro » (Kimberlite, 10 novembre 2017).
- « Si je n'arrive pas à identifier d'individus, ou de petits groupes pour les punir, je demande d'arrêter une fois, deux fois et la troisième fois j'improvise un devoir sur table » (Oupeka, 6 octobre 2020).
- « Ce n'est pas une punition [...] c'est une façon de mettre à profit le temps qui manifestement n'est pas utilisable pour autre chose. Et c'est également une façon pour moi de vérifier où ils en sont, car une classe qui a du mal à suivre peut-être dans cette situation car elle n'a pas assimilé certaines connaissances ou techniques. D'ailleurs, en pratique, des interros surprises m'ont parfois révélé certaines lacunes de mes classes et poussée à revoir certaines choses, à insister sur certains points (Kimberlite, 10 novembre 2017).
- « Quand je change de pédagogie parce que quelqu'un a profité que j'expliquais, que je notais au tableau, pour lancer quelque chose, ou siffler, ou qu'il y a un bruit de fond (je suis incapable de parler dans le bruit, je n'y arrive pas) et que je dicte alors, ou bien étape suivante, je passe derrière eux et je projette. Ceux qui n'ont rien fait se sentent punis » (Lefteris, 5 mars 2013).

La plupart des professeurs sont conscients que les punitions collectives sont interdites par l'institution, au point de chercher parfois à présenter ce type de mesures comme des adaptations pédagogiques nécessaires. D'autres concèdent y avoir recours lorsque le contexte les y contraint, lorsqu'ils pensent avoir épuisé les autres ressources à leur disposition.

- « J'ai parfois été confrontée à un "brouhaha" en cours que je n'arrivais pas à gérer. Fatiguée, lassée de crier sans résultat, j'ai donné une punition collective. En sachant pertinemment que certains élèves n'avaient rien fait » (Luanda, 10 novembre 2017).

⁶⁷ <https://www.neoprofs.org/> (Les pseudonymes utilisés n'ont pas été modifiés).

- « Lorsque vraiment on a l'impression que l'on ne peut plus agir autrement, que la situation échappe totalement à notre contrôle, [...] c'est le seul moyen de rétablir la situation. La menace de punition collective [...] suffit comme par magie à arrêter toute velléité des quelques lascars qui n'ont pas envie de se mettre tous leurs copains à dos » (Corisandiane, 5 mars 2013).

- « Il y a des cas où une classe part en vrille et où il n'est pas évident de réagir sur le moment » (Celeborn, 5 mars 2013).

Le recours à une punition collective est parfois présenté comme le seul moyen d'identifier l'auteur d'un acte potentiellement dangereux envers un autre élève ou le professeur lui-même, qui prend le sens d'un défi direct à l'autorité et nécessite une réaction forte. Pour certains d'entre eux, une injustice est préférable à l'impuissance.

- « J'ai menacé une fois d'y recourir car il y avait eu un incident grave et le responsable ne se dénonçait pas. J'avais alors conseillé aux gamins de motiver le responsable à se faire connaître pour leur éviter à tous cette punition... Ils ont donc poussé le gamin à se dénoncer dès le prochain cours ! » (Olivein-oil, 5 mars 2013).

- « Quand il s'agit de faits importants et que les élèves préfèrent se taire, soit par complicité, soit par solidarité, soit par peur, on fait quoi [d'autre] ? » (Kiwi, 5 mars 2013).

- « Je préférerais dans certains cas punir un groupe, dont plusieurs innocents, que de laisser croire à une classe qu'on peut faire une bêtise en toute impunité » (Lapetitemu, 11 avril 2013).

- « C'est quand même parfois pire de laisser certains faits impunis » (Oupeka, 6 octobre 2020).

Si ce genre de mesure permet parfois de débloquer certaines situations, elle peut aussi s'avérer totalement contre-productive en renforçant la cohésion du groupe avec les déviants contre l'adulte.

- « Les élèves non fautifs se sentant quand même lésés et trouvant cela injuste, crient au scandale et se mettent du côté des emmerdeurs » (Kiwi, 5 mars 2013).

- « Ça peut te calmer une classe, mais aussi la retourner contre toi » (Holderfar, 11 avril 2013).

Les pratiques rapportées sont le plus souvent informelles : privation partielle ou totale de récréation, contrôle surprise ou exercices supplémentaires en classe. Les punitions officielles restent le plus souvent à l'état de menaces, car elles nécessitent l'information des parents, lesquels sont susceptibles de réagir.

- « Je savais très bien que les parents d'élèves allaient me tomber dessus » (Kiwi, 5 mars 2013).

1.4. Le puissant sentiment d'injustice liés à l'humiliation

Les verdicts scolaires ne sont pas toujours formels. Les collégiens sont aussi exposés quotidiennement à des jugements diffus, tant de la part des enseignants que des autres catégories de personnels. Ces jugements diffus sont majoritairement d'ordre pédagogique ou éducatif.

Dans le premier cas, ils s'inscrivent dans les interactions quotidiennes en classe, sous la forme de commentaires, de critiques, de remarques, qui portent principalement sur la manière de résoudre un exercice ou de répondre à une question. Ces pratiques constituent d'ailleurs une

part importante de l'activité évaluative des enseignants, même si, dans la pensée commune comme dans les propos des professeurs, cette activité tend à se réduire aux interrogations orales et écrites, formelles et explicites (Genelot, 2019).

Concernant les jugements d'ordre éducatif, il s'agit notamment de réflexions et de rappels à l'ordre sur l'attitude attendue en classe, dans la cour ou dans tout autre espace du collège. Les collégiens sont en effet fréquemment sommés de revoir leur attitude pour la rendre conforme aux normes scolaires. Ils sont ainsi par exemple invités à se ranger à l'entrée des classes ou à l'entrée du self, à se déplacer calmement dans les couloirs, à exclure toute manifestation de sentiments amoureux. Ils se voient reprocher leur enthousiasme à l'annonce de l'absence d'un professeur ou sont repris à propos du langage employé en présence des adultes. Les normes langagières sont un sujet particulièrement fréquent de conflits normatifs. Les joutes verbales rituelles entre jeunes de milieux populaires (Badache, 1995 ; Lepoutre, 1997 ; Mohammed, 2010), la culture des vanes entre pairs, du *clash*, sont devenues le lot commun de nombreux jeunes⁶⁸. Les moqueries, les insultes, les surnoms, qui parsèment les discussions entre collégiens dans la cour de récréation et sur les réseaux sociaux, s'invitent parfois dans les couloirs ou en classe, de même que certaines expressions familières ou vulgaires, certaines tournures de langage popularisées par les mass média. Les enseignants ne cessent de corriger l'expression de leurs élèves par souci de conformité avec les codes de la culture savante, comme par crainte des débordements auxquels conduisent parfois ces échanges non-maîtrisés.

Si certains rappels à l'ordre se rapportent à des règles explicites, inscrites au règlement intérieur de l'établissement ou trouvent leur sens dans les buts assignés à la scolarité, ils se fondent aussi parfois sur une interprétation toute personnelle de ce que doit être une présentation de soi convenable. Ainsi en est-il des « règles » sur la tenue vestimentaire. Les tentatives d'affirmation d'une mode adolescente, par imitation des modèles issus de la culture populaire, se heurtent régulièrement aux normes implicites des adultes qui interviennent au sein des établissements scolaires. Le corps des adolescentes est particulièrement sujet à examen et donne lieu à l'expression de fréquents commentaires moralisateurs, sans qu'il soit possible de s'accorder sur la définition de la décence (Galland, 2006 ; Garcia, 2013 ; Grimault-Leprince, 2008).

Nombre de ces remarques s'adressent au groupe, sans que les individus soient directement visés. Mais elles peuvent tout autant cibler un seul élève, tout en étant formulées publiquement

⁶⁸ Dans le cadre de l'observation participante, 66 % des élèves disent s'être déjà fait moquer d'eux ou insulter (pour rire). Source : enquête de climat scolaire 2017 (échantillon constitué de 580 élèves).

devant le groupe entier, sans que les adultes ne soient toujours conscients que ces commentaires risquent de lui faire perdre la face. En effet, si certaines humiliations sont la conséquence d'une intention manifeste de l'enseignant de se « payer » un élève ou un groupe d'élèves qui perturbe son enseignement, d'autres se produisent au détour d'une question, d'un commentaire, y compris quand l'adulte pense se montrer bienveillant (Merle, 2005). « L'école est [...] un lieu tellement envahi et investi par les jugements scolaire, par la peur et le risque de dépréciation de soi, que même les propos professoraux encourageants et réconfortants dans leur intention sont parfois perçus à contre-sens et ressentis comme des condamnations » (p. 32). Certains sujets de devoirs relatifs à la vie personnelle des élèves produisent aussi cet effet d'humiliation. L'indifférence à l'égard des questions des élèves faibles procède du même mécanisme. En refusant de leur donner la parole par crainte des débordements, les enseignants leur adressent un jugement implicite de disqualification scolaire. Celui-ci vient s'ajouter à la honte de ne pas comprendre (Bernard, Michaut, 2021 ; Grimault-Leprince, 2008 ; Merle, 2004 ; Millet, Thin, 2005).

L'enquête réalisée par François Dubet (1991) auprès de groupes de lycéens a montré l'importance du mépris. Par la suite, plusieurs études ont tenté d'estimer statistiquement la proportion d'élèves humiliés (Choquet, Héran, 1996 ; Grimault-Leprince, 2008 ; Merle, 2003 ; OCDE-PISA, 2018). Dans l'article d'Olivier Choquet et François Héran (1996), 46 % des élèves interrogés ont répondu avoir « parfois » été humiliés et 3 % ont dit être la cible de fréquentes humiliations⁶⁹. Dans la thèse d'Agnès Grimault-Leprince (2008), le pourcentage de collégiens qui se sont sentis rabaissés ou humiliés au moins une fois par les professeurs s'élève à 60 % (31% « rarement », 18 % « de temps en temps », 11 % « souvent »). La proportion d'élèves humiliés « souvent » ou « assez souvent » parmi les 872 collégiens interrogés par Pierre Merle (2003) atteint 20 %. Malgré des résultats contrastés qui s'expliquent en partie par les modalités de réponses différentes proposées dans les différentes enquêtes, ces recherches attestent de la prégnance du sentiment d'humiliation au sein des établissements scolaires du second degré.

Le sentiment d'humiliation paraît intrinsèquement lié à la faiblesse des résultats scolaires. 35 % des élèves faibles en français indiquent qu'ils se sentent humiliés « souvent » ou « assez souvent ». Par comparaison seuls 10 % des élèves qui s'estiment forts en classe expriment ce

⁶⁹ Les auteurs tendent à relativiser l'importance des chiffres relatifs à l'humiliation. Ils distinguent ce qui relève, pour eux, d'une atteinte à l'amour-propre de l'humiliation proprement dite qu'ils décrivent comme la résultante d'une pratique volontaire de la part de l'enseignant. Selon eux, il faudrait certainement réserver le terme d'humiliation aux 3 % d'élèves qui déclarent être la cible d'humiliations fréquentes.

sentiment (Merle, 2003)⁷⁰. Les analyses multivariées confirment l'effet net de la faiblesse scolaire. Tous paramètres inclus dans le modèle, la probabilité de se sentir humiliés est très significativement plus élevée chez les élèves faibles (Choquet, Héran, 1996 ; Grimault-Leprince, 2008). Selon l'enquête PISA 2015, 10 % des élèves des pays de l'OCDE, âgés de 15 ans, indiquent qu'ils se sont sentis ridiculisés par leurs professeurs devant d'autres personnes. 9 % des élèves affirment qu'un enseignant les a injuriés (OCDE-PISA, 2018).

En s'appuyant sur cinq cents fiches renseignées par des étudiants en IUFM⁷¹, Pierre Merle (2005) montre que l'humiliation a un fort retentissement sur l'expérience scolaire des élèves qui en ont été les victimes directes mais aussi sur celle des élèves qui en ont juste été témoins. « Ces interactions singulières transforment les objectifs poursuivis par les élèves, font voir autrement, altèrent l'image du professeur, transforment voire bouleversent les attentes ou les idées que les élèves avaient sur l'univers scolaire. Ce sont ces interactions qui amènent l'acteur à penser que « ce ne sera plus comme avant ». [...] L'élève a été offensé et a « perdu la face » au point qu'il lui faut modifier sa représentation des interactions quotidiennes, son image de soi et sa place dans l'institution scolaire. Certains élèves disent avoir été « dégoutés », « ridiculisés », « découragés » ... » (p. 32). Le fait que des individus se souviennent de faits survenus parfois quinze ans plus tôt montre l'impact dévastateur de ces pratiques (*ibid.*). Le sentiment d'injustice relatif à ces situations d'humiliation s'avère très élevé, d'autant plus qu'il s'avère quasiment impossible de contester ces abus de pouvoir, sous peine d'une sanction supplémentaire (Badets, 2014 ; Millet, Thin, 2005).

1.5. L'effet différencié des caractéristiques sociodémographiques sur le sentiment de justice

Les statistiques présentées ci-dessus permettent une première appréhension du sentiment de justice des collégiens à l'égard des verdicts scolaires, montrant que le sentiment de justice est, tous paramètres inclus dans les modèles, directement lié aux caractéristiques scolaires des élèves (résultats obtenus, fréquence des sanctions). L'effet des caractéristiques socio-démographiques sur l'expérience de justice des collégiens a également été étudié par Agnès Grimault-Leprince à propos de l'humiliation (2008) et des sanctions (2011a), et Jean-Paul Caillé (2005) au sujet des décisions d'orientation. Dans les travaux portant sur la situation

⁷⁰ En mathématiques, le sentiment d'humiliation est également plus fréquent parmi les élèves faibles (Merle, 2003).

⁷¹ Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Cette institution qui a succédé à l'Ecole Normale, avait pour objet de préparer des étudiants à passer les concours d'enseignants ainsi qu'à dispenser l'année de formation initiale aux stagiaires ayant été sélectionnés par ces concours. Elle a depuis été transformée en Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education, puis en Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education.

française, ce sont, à notre connaissance, les seules recherches relatives au sentiment de justice à l'égard des verdicts scolaires qui utilisent des analyses multivariées, méthodologies à même d'estimer l'effet net des variables choisies, et de limiter les biais d'interprétation. D'autres références, qui offrent l'intérêt de porter sur de grands effectifs, telles que les statistiques proposées par la DEPP, ou les résultats des enquêtes internationales PISA, sont également citées.

1.5.1. Effet du genre

La recherche a montré que l'expérience scolaire est en partie déterminée par le sexe des élèves, mais celui-ci semble exercer un effet contrasté sur le sentiment de justice, dépendant du type de verdict considéré. Ainsi, il semble exister une différence significative entre les filles et les garçons à l'égard des décisions d'orientation. Tous paramètres inclus dans le modèle, quand le vœu d'orientation est refusé par le conseil de classe, les garçons ont une probabilité plus élevée d'éprouver un sentiment d'injustice (Caillé, 2005). Bien que les filles qui sont inscrites dans les formations professionnelles disent souffrir davantage des stéréotypes de genre et du sexisme ordinaire de leurs enseignants et de leurs camarades, elles apparaissent plus sûres et plus satisfaites de leurs choix que les garçons (Lemarchant, 2017).

Le sentiment de justice à l'égard des notes (Hubert, 2017) apparaît comme légèrement plus élevé chez les filles que chez les garçons (86 % *versus* 82 %), mais la simple comparaison de fréquence empêche de se prononcer sur l'imputation de cette différence au genre proprement dit.

La différence semble plus marquée pour les sanctions (MEN-DEPP, 2019 ; OCDE-PISA, 2018) et peut s'expliquer par le sentiment d'une sévérité différentielle à l'égard des filles et des garçons (Ayrat, 2011 ; Garcia, 2013). Toutefois, les analyses multivariées ne permettent pas de confirmer l'effet net du genre sur le sentiment de justice « pour soi » à l'égard des sanctions (Grimault-Leprince, 2011a). Il semble que la raison du moindre sentiment de justice des garçons soit imputable à leur plus forte exposition aux sanctions plutôt qu'au genre proprement dit. En effet, au collège, les garçons représentent une proportion très majoritaire des élèves sanctionnés⁷². Tous paramètres inclus dans le modèle, ils ont une probabilité d'être sanctionnés très significativement plus élevée que les filles (Grimault-Leprince, Merle, 2008), résultant de modalités différentes d'interaction avec les adultes (Baudelot, Estabiet, 1992 ; Depoilly, 2013 ;

⁷² Dans l'enquête réalisée par Sylvie Ayrat (2011), la proportion de garçons parmi les élèves sanctionnés s'élève à 80 % en moyenne. Cette proportion est d'autant plus importante que les transgressions sont graves et les sanctions sévères.

Duru-Bellat, 1994, 2016 ; Felouzis, 1993). « Les filles parviennent à maintenir le lien et la circulation de la parole avec les adultes de l'école – ce qui peut conduire les agents scolaires à dédramatiser la transgression et éviter l'étiquetage de l'acte et de l'élève comme déviants – les garçons semblent prendre bien davantage le risque de la rupture, une rupture qui consacre le passage de la transgression à la déviance » (Depoilly, 2013, p. 209).

La fréquence du sentiment d'humiliation semble indépendante du genre des élèves. Tous paramètres inclus dans le modèle, la probabilité de se sentir humiliés est identique pour les filles et les garçons (Choquet, Héran, 1996 ; Grimault-Leprince, 2008).

1.5.2. Effet de l'âge

Le sentiment d'humiliation ne semble pas non plus dépendre de l'âge des élèves. Tous paramètres inclus dans le modèle, la probabilité de ressentir un tel sentiment semble à première vue identique pour les élèves inscrits en cinquième et en troisième (Grimault-Leprince, 2008). Toutefois, si on distingue, parmi les élèves de troisième, les élèves « à l'heure » des redoublants, un résultat nouveau apparaît. Les élèves les plus âgés, qui ont redoublé deux fois, ont une probabilité plus faible d'éprouver un sentiment d'humiliation, ce qui est probablement dû à une prise de distance vis-à-vis des jugements scolaires (*ibid.*).

L'âge semble avoir un effet très significatif sur le sentiment de justice relatif aux sanctions usuelles. Tous paramètres inclus dans le modèle, les élèves de troisième ont un risque supérieur de juger injuste la sanction reçue, du fait d'une capacité critique accrue et d'une moindre dépendance au jugement des adultes (Grimault-Leprince, 2011a). Une même prise de distance à l'égard de la notation scolaire semble attestée par la baisse du sentiment d'exactitude de la note au fur et à mesure de la scolarité au collège (Merle, 2003).

1.5.3. Effet de l'origine sociale

Les inégalités de destin scolaire en fonction du milieu social ont donné lieu à de nombreux travaux de recherche et sont documentées chaque année par les statistiques officielles du Ministère de l'Éducation Nationale. Toutefois, le sentiment de justice à l'égard des verdicts scolaires semble moins dépendre du milieu social *stricto sensu* que des trajectoires scolaires spécifiques aux enfants de milieux populaires.

Ainsi, il semble que ce soit surtout en raison de résultats scolaires plus faibles que les enfants de milieux populaires en viennent à remettre en question la justice des procédures d'orientation scolaire. Tous paramètres inclus dans le modèle, seuls les enfants d'artisans et de commerçants

se distinguent par une probabilité accrue de considérer que la décision du conseil de classe est injuste et l'effet s'avère peu significatif (Caillé, 2005). Les travaux qualitatifs montrent que les élèves adoptent une posture différente à l'égard des verdicts d'orientation, en fonction du milieu social d'origine. Les enfants de cadre et professions intellectuelles semblent plus prompts à contester les décisions de conseils de classes lorsque celles-ci leur sont défavorables. Toute entrave à l'orientation vers le général des élèves de PCS favorisées est perçue comme une injustice (Richardot, Lautier, 2009 ; Vrignaud, 2016).

De même, les collégiens de milieux favorisés semblent plus susceptibles d'exprimer un sentiment d'injustice lorsqu'ils sont déçus par une note, quand les élèves issus des milieux populaires hésitent à remettre en question le bien-fondé des évaluations comme ils acceptent davantage de revoir leur projet d'orientation (Richardot, Lautier, 2009).

Tous paramètres inclus dans le modèle, les élèves de milieux populaires ont une probabilité légèrement supérieure d'exprimer un sentiment d'injustice à l'égard des sanctions reçues (Grimault-Leprince, 2011a). Mais cet effet est peu significatif. De plus, si on prend en compte le contexte punitif de la classe, l'effet de l'origine sociale disparaît.

Même si les élèves de milieux populaires courent un risque plus élevé d'être humiliés, du fait de la méconnaissance de la culture scolaire, de résultats souvent plus faibles et des difficultés financières dont ne sont pas toujours conscients les professeurs (Merle, 2005), le sentiment d'humiliation semble stable, quel que soit le milieu social dont les élèves sont originaires (Choquet, Héran, 1996 ; Grimault-Leprince, 2008).

1.5.4. Effet de l'origine migratoire ou ethnique

L'impact de l'origine migratoire sur le sentiment de justice est plus difficile à mesurer au niveau statistique, du fait de l'absence de consensus scientifique en France sur la pertinence de ce type de mesure⁷³ et du fait de la diversité subséquente des critères retenus pour constituer les catégorisations ethniques (Ben Ayed, 2011 ; Felouzis, 2003, 2008 ; Payet, 1998 ; Perroton, 2000 ; Perroton, Schiff, 2018 ; Simon, 2014). Plusieurs recherches, tant qualitatives (Barrère, Martuccelli, 1997 ; Bonnéry, 2006) que quantitatives (Caillé, 2005 ; Grimault-Leprince, 2008, 2011a) semblent montrer un sentiment d'injustice plus fréquent chez les élèves étrangers ou

⁷³ Contrairement aux Etats Unis où les pratiques ségrégatives et les discriminations ethniques sont étudiées depuis de nombreuses années, la recherche sociologique relative à l'impact de l'origine migratoire sur l'expérience scolaire est relativement récente et reste sujette à controverse. Un courant majoritaire de la sociologie tend à relativiser l'importance de cette dimension de l'expérience sociale, la considérant comme une sous-dimension de la domination sociale (Ben Ayed, 2011).

issus de l'immigration que chez les enfants nés en France, de parents Français. On observe une tendance identique dans les autres pays de l'OCDE (OCDE-PISA, 2018).

L'enquête menée par Jean-Paul Caillé (2005) a ainsi montré que les élèves issus de l'immigration sont plus nombreux en proportion à critiquer l'injustice des décisions d'orientation prises par les conseils de classe (24 % d'immigrés contre seulement 17 % des jeunes de familles non immigrées). Parmi ces élèves, ce sont ceux dont les parents sont originaires de Turquie, d'Afrique subsaharienne et du Maghreb⁷⁴ qui expriment le plus fréquemment un sentiment d'injustice à l'égard de l'orientation (*ibid.*), ce qui pourrait s'expliquer par des aspirations scolaires plus fréquemment contrariées (Vallet, Caillé, 1995 ; Brinbaum, Kieffer, 2005, 2009 ; Brinbaum, Primon, 2013). En effet, tous paramètres inclus dans le modèle, les élèves issus de familles maghrébines expriment plus fréquemment que leurs homologues non-immigrés le souhait d'être orientés dans des filières générales alors qu'ils sont plus fréquemment orientés en filières technologiques et professionnelles. Comme l'écrivent Anne Barrère et Danilo Martuccelli (1997), « pour ces élèves, le fait d'être scolarisés dans des filières de relégation scolaire signifie une triple épreuve : l'intériorisation d'un jugement scolaire négatif sur soi-même, l'abandon des aspirations adolescentes, l'échec d'un projet familial. Le double sentiment d'injustice et de dévalorisation est d'autant plus fort qu'ils proviennent de familles s'étant fortement mobilisées autour de l'école » (p. 55).

Les mêmes tendances sont observées à l'égard des sanctions. Tous paramètres inclus dans le modèle, les élèves issus de l'immigration africaine et turque ont une probabilité plus élevée d'exprimer un sentiment d'injustice⁷⁵ lorsqu'ils sont punis (Grimault-Leprince, 2011a). Ce sentiment d'injustice ne semble pas lié à un risque plus important d'être l'objet de sanctions scolaires. Si les données brutes montrent une surreprésentation des élèves immigrés parmi les élèves sanctionnés, une fois les principales variables socio-démographiques et scolaires neutralisées, il ne persiste aucune différence significative en rapport avec l'origine ethnique sur la probabilité d'être sanctionné. Il semble donc que ce soit d'abord en raison de la faiblesse de leurs résultats scolaires ou de leur comportement que les garçons d'origine nord-africaine sont davantage sanctionnés que les autres élèves de l'échantillon (Grimault-Leprince, Merle, 2008).

⁷⁴ Le sentiment d'injustice s'élève à 30 % parmi les enfants d'immigrés originaires du Maghreb et à 28 % parmi ceux originaires d'Afrique subsaharienne. En revanche, il atteint seulement 15 % parmi les jeunes dont les parents viennent du Portugal ou d'Espagne et 22 % chez les jeunes dont les parents sont originaires d'Asie du Sud-Est.

⁷⁵ Pour un élève du groupe de référence, ces probabilités sont respectivement de 15 et 22 %. Pour un élève ne se distinguant du groupe de référence que par une origine africaine ou turque, la probabilité de considérer les sanctions injustes est de 26 % et celle de les considérer justes de 12 %. Pour cette enquête, les regroupements ont été effectués sur la base de la nationalité des parents.

Mais les chercheurs posent aussi la question de l'ethnicisation des relations enseignants-élèves, hypothèse étayée par le fait que les élèves issus de l'immigration se sentent victimes de stigmatisation et ont recours à des explications ethnicisantes pour étayer leur sentiment d'injustice (Lorcerie, 2003 ; Verhoeven, 2011).

Les résultats relatifs aux liens entre le sentiment d'humiliation et l'origine migratoire sont en partie contradictoires. Les analyses d'Olivier Choquet et François Héran (1996) ne permettent pas d'établir d'effet significatif de l'origine migratoire sur le sentiment d'humiliation. Tous paramètres inclus dans le modèle, la probabilité de se sentir rabaissé est identique pour les trois catégories relatives à la nationalité du père (France, Europe, Maghreb). En revanche, les analyses d'Agnès Grimault-Leprince (2008) montrent, tous paramètres inclus dans le modèle, un risque accru chez les élèves issus de l'immigration africaine et turque d'éprouver un sentiment d'humiliation, mais cet effet est peu significatif⁷⁶.

1.6. L'importance du contexte

1.6.1. Relations entre contexte et verdicts scolaires

La recherche sur les effets de contexte s'est d'abord développée dans les pays anglo-saxons, du fait des fortes disparités entre les établissements scolaires, qui sont la conséquence d'une délégitimation plus importante de la mise en œuvre des politiques éducatives aux territoires et aux établissements (Duru-Bellat, Danner, Le Bastard-Landrier & Piquée, 2004). En France, l'intérêt pour l'établissement en tant qu'entité est lié à son émergence comme cadre d'action censé pallier l'incapacité de mener des réformes d'envergure à l'échelle nationale (Dérout, 1992).

La plupart des recherches internationales ont porté sur les différences de performances scolaires susceptibles d'être imputables aux caractéristiques des établissements ou des classes. Ces études montrent que les résultats scolaires des élèves sont principalement la résultante de facteurs individuels, mais aussi que la qualité des conditions d'enseignement et les choix d'organisation au sein de chaque établissement contribuent à réduire ou accentuer les inégalités de réussite entre individus (Duru-Bellat & al., 2004 ; Opdenakker, Van Damme, 2001 ; Van Zanten, 2001)⁷⁷. Dans les établissements qui accueillent une population scolaire socialement

⁷⁶ Cette recherche montre également une probabilité plus importante chez les élèves turcs et africains de se sentir encouragés (Grimault-Leprince, 2008).

⁷⁷ L'effet établissement est estimé à 8 ou 9 % de la variance totale des résultats scolaires (Wyatt, 1996). Ces moyennes cachent une grande disparité entre pays, selon que le système scolaire est de type compréhensif, c'est-à-dire qu'il tend à offrir le plus longtemps possible un parcours commun à tous les élèves ou au contraire, selon qu'il privilégie une orientation précoce, dès le début de l'enseignement secondaire, ce qui accroît mécaniquement la variabilité inter-établissements (Grisay, 2006).

privilegiée, les professeurs tendent à évaluer leurs élèves avec davantage de sévérité que leurs collègues des établissements au recrutement populaire (Cayouette-Remblière, 2016 ; Dubet, Martucelli, 1996 ; Merle, 2007b). Dans les premiers, la fonction de sélection scolaire est assumée. La notation est omniprésente et, dans les contextes de concurrence entre établissements très sélectifs, elle contribue à disqualifier les plus faibles et à ne présenter aux épreuves que les élèves susceptibles de réussir. Le taux de réussite très élevé aux examens qui en résulte est utilisé par ces établissements pour développer leur attractivité. A l'inverse, dans les collèges populaires, la notation est plus encourageante. Les attentes des enseignants sont moins élevées, les devoirs donnés sont moins difficiles, les exercices moins nombreux. Du temps supplémentaire est accordé pour terminer le travail. Dans ce type de contexte, les enseignants cherchent surtout à éviter la démobilisation scolaire d'élèves moins familiers avec la culture scolaire, dont le parcours est parfois déjà marqué par une succession d'échecs (Duru-Bellat, Mingat, 1988 ; Duru-Bellat & al., 2004 ; Merle, 2007b).

Les processus d'orientation sont également liés à l'établissement fréquenté. Les élèves des collèges des secteurs de l'éducation prioritaire sont plus fréquemment orientés vers des formations technologiques et professionnelles, en partie parce que les enseignants craignent qu'ils n'échouent dans les filières générales (Grelet, 2005).

La fréquence du recours aux sanctions et le type de sanctions choisies sont, eux aussi, très différents selon les collèges. La proportion d'élèves sanctionnés est ainsi plus importante au sein des établissements de l'éducation prioritaire qu'au sein des autres types d'établissements (Carra, Faggianelli, 2010 ; Garcia, 2013 ; Grimault-Leprince, Merle, 2008). Dans la recherche menée par Agnès Grimault-Leprince et Pierre Merle (2008), la proportion d'élèves sanctionnés au moins une fois, toutes sanctions confondues, atteint 92 % dans le collège de banlieue difficile, 89 % dans le collège de « zone sensible », 88 % dans le collège ZEP, 80 % dans un petit collège rural et 73 % dans le collège « classique »⁷⁸. Dans une étude comparant deux collèges publics - l'un plutôt favorisé, l'autre labellisé « éducation prioritaire » - et un collège privé très favorisé, de taille importante⁷⁹ intégré à une cité scolaire prestigieuse, Alain Garcia (2013) montre que, malgré des effectifs deux fois plus élevés que dans les collèges publics, l'établissement privé affiche un nombre sensiblement identique de retenues effectuées. Le recours à l'exclusion de cours est également plus fréquent dans les établissements difficiles (Debarbieux, Moignard, 2018 ; Garric, 2021 ; Grimault-Leprince, 2007).

⁷⁸ Les analyses multivariées confirment que, tous paramètres inclus dans le modèle, le risque qu'un élève reçoive une sanction sévère est directement lié au contexte de scolarisation (Grimault-Leprince, Merle, 2008).

⁷⁹ Le collège privé accueille près de 1 000 élèves. L'effectif dans les deux collèges publics n'excède pas 500 élèves.

Ces différences s'expliquent en grande partie par l'ampleur et la nature des désordres auxquels les professeurs sont confrontés selon les établissements. Les collégiens de l'éducation prioritaire sont plus souvent sanctionnés en raison d'un comportement jugé inadéquat quand les élèves de collèges plus favorisés sont d'abord sanctionnés au motif de résultats insuffisants (Garcia, 2013 ; Grimault-Leprince, Merle, 2008). Les établissements les plus précarisés sont également plus concernés par les violences physiques entre élèves et les phénomènes de repli (Debarbieux & al. 2000 ; Debarbieux, Moignard, 2018 ; Van Zanten, 2000, 2001). Dans ces contextes, le recours massif aux punitions est l'un des moyens utilisés par les personnels pour tenter de juguler les désordres.

La fréquence du recours aux sanctions disciplinaires dépend, quant à elle, en partie de la capacité de l'équipe de direction à résister aux demandes d'enseignants qui y voient un moyen de renforcer une autorité mise à mal par les transgressions répétées des élèves (Moignard, 2015).

1.6.2. Contexte d'établissement et sentiment d'injustice

Les recherches quantitatives sur les effets de contexte ont relativement délaissé les questions relatives aux attitudes et aux perceptions subjectives des élèves (Duru-Bellat & al., 2004). Les travaux visant à déterminer si le sentiment d'injustice ou le sentiment d'humiliation était dépendant du contexte d'établissement sont assez peu nombreux.

La tonalité sociale de l'établissement pèse sur le niveau d'ambition des élèves (Duru-Bellat, Suchaut, 2005 ; Bressoux, Pansu, 1997). Dans une étude à propos des conceptions du juste chez les élèves (Richardot, Lautier, 2009), le sentiment d'injustice à l'égard d'un refus d'orientation en seconde générale apparaît plus fort dans l'établissement privé (65 %) que dans les établissements publics de centre-ville (61 %) et surtout dans ceux classés ZEP⁸⁰ (55 %). Les représentations dominantes à l'égard des formations professionnelles qui s'exercent dans chacun des établissements pèsent de manière tendancielle sur les prises de position des élèves, accentuant les différences relatives au milieu social. Ainsi, les élèves de milieux favorisés sont proportionnellement plus nombreux, dans le collège privé que dans les quatre collèges publics, à juger injuste une proposition d'orientation alternative à la seconde générale (*ibid.*). Il est également possible que le fait de payer pour sa scolarité vienne accroître l'exigence des familles du collège privé à propos de la satisfaction des souhaits personnels d'orientation.

⁸⁰ Zone d'Education Prioritaire. Label remplacé depuis par les REP (réseaux d'éducation prioritaire) et REP+

Les statistiques officielles publiées par la DEPP (Hubert, 2017) montrent que la proportion d'élèves qui considèrent les notes « très injustes » ou « assez injustes » est sensiblement plus élevée dans les collèges REP+⁸¹ (18 %) que dans les autres types d'établissements (15 % dans les collèges ruraux et 16 % dans les établissements urbains, hors REP+).

La même tendance est observée à l'égard des sanctions. 33 % des élèves des établissements REP+ pensent que les punitions sont « très injustes » ou « assez injustes », contre 29 % dans les collèges ruraux et 30 % dans les collèges urbains, non REP+ (Hubert, 2017). L'enquête PISA 2015 montre également que le sentiment d'injustice vis-à-vis des sanctions est d'autant plus élevé que l'établissement accueille des populations précarisées (OCDE-PISA, 2018).

Éric Debarbieux et Benjamin Moignard (2018) estiment que 44 % des collégiens scolarisés dans les collèges de l'éducation prioritaire jugent les punitions « injustes », contre 33 % dans les établissements qui ne relèvent pas de cette appellation. Le taux d'injustice ressenti varie de 32 % à 64 % selon les établissements de l'échantillon, ce qu'ils estiment être en rapport direct avec la proportion d'élèves sanctionnés⁸² (*ibid.*). La recherche d'Agnès Grimault-Leprince (2011a) montre, à l'inverse, un sentiment d'injustice moins partagé parmi les élèves des trois collèges situés dans des quartiers populaires que parmi ceux du petit collège rural, malgré des sanctions bien plus nombreuses dans les trois premiers établissements⁸³. Tous paramètres inclus dans le modèle, la probabilité de ressentir un sentiment d'injustice s'avère très significativement plus importante dans le petit collège rural que dans les autres collèges de l'échantillon⁸⁴. Il semble qu'il faille y voir l'effet d'une banalisation des sanctions dans les collèges de l'éducation prioritaire. Du fait de leur rareté dans le petit collège rural, les sanctions y ont probablement une valeur symbolique plus importante que dans les collèges de l'éducation prioritaire, où être sanctionné constitue la norme (*ibid.*).

Dans le même échantillon, Agnès Grimault-Leprince (2008) montre que, tous paramètres inclus dans le modèle, les élèves scolarisés dans les établissements de l'éducation prioritaire ont une probabilité plus réduite d'exprimer un sentiment d'humiliation scolaire que les

⁸¹ Les Réseaux d'éducation prioritaire renforcée, ou REP+, sont les réseaux qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire. La liste des établissements est arrêtée par le ministère.

⁸² Dans les établissements concernés par l'enquête, 7 % à 64 % ont été exclus de cours. La même variabilité est constatée pour les exclusions temporaires, décidées par les chefs d'établissements, puisque celles-ci concernent de 2 à 37 % des effectifs (Debarbieux, Moignard, 2018).

⁸³ Au sein du collège de « zone sensible » et du collège situé en banlieue difficile, 48 % des élèves déclarent que les sanctions qu'ils ont reçues sont « injustes » ou « assez injustes ». Ils sont 46 % à penser de même dans le collège ZEP, et 58 % dans le petit collège rural. Par comparaison, 35 % des élèves du collège « classique » sont dans ce cas.

⁸⁴ Pour la mesure de l'effet établissement, l'établissement dit « classique » sert de référence à l'analyse.

collégiens des autres collèges enquêtés. Les élèves des établissements favorisés sont probablement plus susceptibles de se sentir humiliés par de mauvais résultats, en raison de la prégnance des normes de réussite scolaire qui alimente la concurrence au sein des classes, et en raison de l'absence de références alternatives (Dubet, Martuccelli, 1996). Les élèves scolarisés dans des établissements populaires semblent davantage pouvoir rejeter les verdicts scolaires en puisant des valeurs concurrentes dans la culture de la rue (Cousin, 1998 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ; Van Zanten, 2001 ; Mohammed, 2010)⁸⁵. Le recours à des explications structurelles, de nature ethnique, pour dénoncer d'éventuelles injustices est également susceptible de protéger les élèves du sentiment d'humiliation dont le ressort est plus personnel (Barrère, Martuccelli, 1997 ; Bernard, 2015 ; Bonnéry, 2006 ; Caillet, 2006 ; Payet, 2000 ; Verhoeven, 2011). Par ailleurs, les enseignants qui exercent dans les collèges les plus sensibles sont probablement plus attentifs à ne pas porter atteinte à l'amour propre de leurs élèves (Bonnéry, 2006 ; Perroton, 2000), que ce soit pour éviter une démobilisation scolaire ou pour se prémunir contre d'éventuels incidents (Barrère, 2002 ; Vors, 2010).

1.6.3. Contexte de classe et sentiment d'injustice

La recherche a montré qu'une part non-négligeable de l'effet établissement pouvait être attribuée à la classe fréquentée (Duru-Bellat & al., 2004). En effet, nombre d'établissements constituent des classes en regroupant les élèves selon les options choisies (enseignements de langues, sections sportives, ateliers artistiques, etc.). Malgré les résultats d'études qui prouvent l'effet positif de l'hétérogénéité sur les résultats scolaires (Duru-Bellat, Mingat, 1997 ; Duru-Bellat & al., 2004), 45 % des établissements français continuent de constituer des classes de niveaux (Cnesco, 2015). Les critères qui président à la composition des classes génèrent des attentes et des pratiques pédagogiques particulières chez les enseignants (recours privilégié à l'écrit ou à l'oral, à l'émulation ou à la coopération, à des exercices formels ou en rapport avec la vie courante, notation intransigeante ou encourageante, polarisation sur la maîtrise des acquis ou sur la régulation des désordres), qui viennent renforcer les différences de réussite scolaire entre élèves et entre classes (Duru-Bellat, 2014 ; Duru-Bellat & al., 2004 ; Opendakker, Van Damme, 2001).

⁸⁵ Il est aussi possible que ce chiffre souffre d'un biais relatif à l'acception particulière du sens de l'honneur chez les garçons des milieux populaires (Lepoutre, 1997 ; Mohammed, 2010), chez qui il paraît inconvenant de reconnaître une quelconque faiblesse, même par écrit, même de manière anonyme. En effet, les élèves des collèges très défavorisés se montrent souvent hyper-sensibles aux marques d'irrespect et tendent à se sentir rapidement persécutés, au point de s'exclure du cours (Vors, 2010). Mais cette extrême susceptibilité ne les conduit pas à se dire humiliés pour autant.

Ces critères induisent également des dynamiques de groupe spécifiques en fonction de la proximité initiale qu'entretiennent la majorité des membres du groupe avec les normes scolaires (Dubet, 2004 ; Kellerhals, Modak & Perrenoud, 1997). Lorsqu'ils choisissent de concentrer les élèves les plus difficiles dans quelques classes, les établissements renforcent le risque que les sanctions soient considérées comme des mesures injustes⁸⁶ (Cousin, 1998 ; Debarbieux, 1999a ; Debarbieux & al., 2000 ; Grimault-Leprince, 2011a ; Merle, 2005). Dans ce type de classes, les enseignants tendent à recourir plus fréquemment aux sanctions pour décourager les désordres ou contraindre les élèves à respecter leurs exigences, ce qui génère une crispation des relations et modifie la perception de la justice des sanctions. Ainsi, un élève qui ne diffère de l'élève de référence⁸⁷ que par son appartenance à une classe dont les membres sont fréquemment sanctionnés, a, tous paramètres inclus dans le modèle, un risque trois fois plus élevé de considérer que les sanctions reçues sont injustes (Grimault-Leprince, 2011a).

A notre connaissance, les recherches à propos du sentiment de justice relatif aux décisions d'orientation ou celles relatives au sentiment d'humiliation n'ont pas étudié l'effet classe.

2. Les fondements du sentiment d'injustice

La première partie du chapitre II a permis de montrer, parmi la plupart des collégiens, des sentiments d'injustice relatifs au choix d'orientation assez limités, un sentiment majoritaire de justice à l'égard des évaluations scolaires, un sentiment d'injustice important à l'égard des sanctions, des sentiments d'injustice dominants à l'égard des pratiques d'humiliation. Par ailleurs, ces sentiments sont différenciés selon les caractéristiques sociodémographiques et varient sous l'effet des contextes scolaires.

La seconde partie du chapitre II est consacrée à l'exploration des plusieurs hypothèses explicatives de ces différences. Nous avons choisi d'écartier de l'analyse les cas extrêmes, comme les brimades physiques, pour lesquels le sentiment d'injustice est alimenté par l'évidence de la transgression d'un interdit majeur, connu des élèves : l'interdit de la violence physique. Ce sont les facteurs susceptibles d'expliquer le sentiment d'injustice à l'égard des

⁸⁶ Constituer des classes en mélangeant les options ne constitue pas une garantie contre le développement d'une dynamique de classe délétère. Le jeu subtil des relations entre élèves peut progressivement conduire une classe à entrer dans un rapport de force quasiment permanent avec ses enseignants. Dans le cadre de l'observation participante, nous avons ainsi vu une classe de 4^e dériver progressivement vers un affrontement généralisé avec les professeurs. La proportion d'élèves à exprimer un sentiment d'injustice vis-à-vis des sanctions (mesuré par l'enquête annuelle de climat scolaire effectué dans ce collège) était très élevée au sein de cette classe, par comparaison avec les autres classes du niveau (58 % contre 37 % pour le niveau 4^e et 27 % pour le collège).

⁸⁷ Fille scolarisée en 3^e, « à l'heure », niveau scolaire moyen, PCS moyenne, peu souvent sanctionnée, de nationalité française, collègue « classique » (Grimault-Leprince, 2011a).

pratiques plus usuelles qui sont passés en revue. Sont évoqués, successivement, le possible lien entre imprévisibilité des pratiques et sentiment d'injustice, le risque attendant à la volonté de stigmatiser publiquement certains comportements. Le lien entre sentiment d'injustice et une relation pédagogique dégradée est soumis à l'analyse. Il s'agit également de vérifier en quoi l'absence de réciprocité des obligations et la faible considération accordée à la parole des élèves accentuent ou non le sentiment d'injustice à l'égard des sanctions. Une dernière hypothèse vient clore cette série : le sentiment d'injustice comme un moyen de protection contre l'épreuve subjective à laquelle expose une identification aux jugements scolaires.

2.1. Flou normatif et imprévisibilité des sanctions scolaires

Les différences relatives à la prévisibilité des décisions peuvent constituer une première piste d'explication des sentiments de justice des élèves, différents selon les verdicts scolaires. Les procédures d'orientation sont très encadrées, avec des étapes institutionnalisées, notamment des possibilités d'appel, ce qui peut limiter les sentiments d'injustice. Les décisions finales, qui interviennent en fin d'année de troisième pour la très grande majorité des élèves, sont précédées de nombreuses séances consacrées à l'orientation⁸⁸ et d'échanges répétés entre l'élève, ses parents et les enseignants. Ces entretiens entraînent une rationalisation des choix en fonction des résultats scolaires de l'élève. Dans l'enquête menée par Jean-Paul Caillé (2005), 13 % des élèves disent ainsi s'être abstenus de formuler un vœu en contradiction flagrante avec leurs performances académiques. De surcroît, la proposition n'est pas formulée par un seul professeur mais par le collectif des enseignants, lors d'un conseil de classe supervisé par le chef d'établissement. Le respect des règles procédurales équivaut probablement, pour les élèves et les parents, à une garantie d'objectivité.

Malgré des différences de pratiques entre enseignants, les pratiques d'évaluation sont également très encadrées. Elles répondent à des objectifs fixés par des programmes à respecter et suivent des procédures en partie définies institutionnellement. Les contrôles sont fréquemment annoncés à l'avance ; les contenus à réviser sont le plus souvent explicités⁸⁹. Les

⁸⁸ Au collège, des séances spécifiques sont prévues à l'emploi du temps pour permettre un accompagnement des choix d'orientation (Décret n° 2015-1929 du 31 décembre 2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège). Des activités (rédaction d'autoportraits, de dossiers « passion », de fiches métiers, visite d'entreprises, séquence d'observation en milieu professionnel, forum des métiers, mini-stages dans les lycées du secteur) sont proposées aux élèves pour leur permettre de se projeter dans des professions ou des formations. Au cours de ces séances, les enseignants ne cessent de rappeler l'importance d'accorder ses souhaits à ses performances.

⁸⁹ Entre 90 % et 95 % des enseignants déclarent informer « toujours » et « souvent » les élèves des dates d'évaluation. Ils sont 70 % à affirmer que le rythme de ces évaluations est à la fois régulier et connu. Les

élèves peuvent donc tenter de prévoir le résultat et s'organiser pour l'améliorer. Ils peuvent relire leurs leçons, réviser les méthodes préconisées, refaire les exercices pour améliorer leurs performances académiques. En l'absence de surprise, il est probable que la plupart des élèves considère que la norme du mérite est respectée (Dubet, 2009).

A l'inverse, dans le quotidien de la classe, les sanctions relèvent de logiques moins institutionnalisées, ce pour au moins deux raisons.

En premier lieu, l'Ecole a désormais une légitimité insuffisante pour étendre son contrôle normatif au-delà des seules exigences pédagogiques. La prise de conscience de l'incapacité de l'Ecole à lutter contre les déterminismes sociaux a durablement affaibli son pouvoir normatif (Barrère, 2002 ; Dubet, 2002 ; Testannière, 1967). Sa légitimité à décider des places dans la société est désormais contestée (Dubet, 2002 ; Duru-Bellat, Brinbaum, 2009 ; Tenret, 2011). Dorénavant, les établissements ne peuvent plus se retrancher derrière des principes prétendument universels, voire « sacrés » (Dubet, 2002 ; Prairat, 2003) pour imposer l'ordre scolaire.

L'institution est devenue aussi plus perméable aux influences extérieures. Ses pratiques sont soumises à de nouvelles exigences de justification. Une place est accordée aux familles et aux élèves. Depuis les années 1990, il s'agit de construire localement (Derouet, 1992) les conditions de mise en œuvre des politiques institutionnelles, en tenant compte des contraintes et ressources locales mais aussi de la légitimité que les acteurs locaux accordent aux normes et aux procédures formelles et hiérarchisées. Si ces dernières font l'objet d'un soutien massif dans les établissements sélectifs, certains enseignants défendent une approche plus souple, plus en rapport avec les élèves tels qu'ils sont, particulièrement au sein des établissements intermédiaires et défavorisés (Verhoeven, 2012). La légitimité institutionnelle à imposer certaines contraintes relatives au comportement des adolescents ou à la présentation de soi, est mise en doute, tant par les élèves que par certains enseignants. Le flou normatif qui entoure certains aspects de la vie scolaire favorise les interprétations divergentes sur le caractère déviant ou non des comportements réprimés par les sanctions. Les élèves se saisissent tant qu'ils le peuvent des écarts entre règles formelles et règles implicites pour contester la justice des sanctions (*ibid.*).

En second lieu, le règlement intérieur laisse d'importantes marges d'interprétation aux enseignants, par exemple sur le type de sanctions applicable pour une même transgression, ce

professeurs déclarent également, à plus de 80 %, faire connaître aux élèves leurs attentes en termes de connaissances à mobiliser et de compétences à mettre en œuvre, et communiquer, dans les mêmes proportions, le barème de notation (Braxmeyer, Guillaume & Levy, 2004).

qui favorise la diversité des pratiques et affaiblit d'autant la force des normes (Grimault-Leprince, Merle, 2008). De plus, ce règlement intérieur n'est pas forcément respecté par des enseignants qui font davantage référence aux pratiques qu'ils ont eux-mêmes connues ou apprises de leurs collègues qu'aux textes réglementaires qu'ils méconnaissent ou dont ils ne partagent pas toujours l'esprit (Grimault-Leprince, 2012). A l'instar du domaine pédagogique où ils refusent toute contrainte hiérarchique, nombre d'enseignants exigent de pouvoir déterminer librement la manière dont ils construisent l'ordre scolaire dans leur classe. « Pour une majorité d'enseignants, il est légitime que la règle scolaire fasse l'objet d'adaptations locales, d'une part au groupe classe, et d'autre part à la « personnalité » de l'enseignant » (Verhoeven, 2012, p. 109). Il en résulte que le choix de recourir aux sanctions, la fréquence et la sévérité des sanctions choisies semblent moins dépendre de normes d'établissements que des conceptions personnelles des enseignants (Barrère, 2002 ; Grimault-Leprince, 2012).

Pour Éric Debarbieux (1999a), outre qu'elle affaiblit la légitimité des normes scolaires, cette application très disparate des règles selon les enseignants explique en grande partie l'explosion du sentiment d'injustice vis-à-vis des sanctions, à l'entrée au collège⁹⁰.

Les analyses d'Agnès Grimault-Leprince (2011a) montrent que ce sont surtout les incohérences chez un même enseignant, d'un élève à l'autre, d'un cours à l'autre, qui obèrent le sentiment de justice des élèves à l'égard des sanctions. Plusieurs facteurs sont susceptibles d'expliquer ces incohérences. En premier lieu, si la plupart des enseignants explicitent leurs exigences, en termes de travail (Braxmeyer, Guillaume & Levy, 2004) ou de comportements, ils n'annoncent pas pour autant la manière dont ils procèdent pour décider des sanctions ni les critères sur lesquels reposent ces décisions. D'autre part, certaines formes d'indiscipline (les retards, les oublis de matériel, les devoirs non-rendus) peuvent se prêter à une anticipation et à une tentative de tarification, mais les incidents (Barrère, 2002) sont par nature difficilement prévisibles et certaines transgressions (par exemple, le bavardage) sont difficiles à objectiver, suscitant d'incessantes controverses normatives.

Par ailleurs, appliquer les barèmes⁹¹ de sanctions, de manière systématique et sur une année scolaire entière, reste une gageure (Kellerhals, Modak & Perrenoud, 1997), en raison du temps et de l'énergie qu'un tel contrôle nécessite. Le caractère inflationniste de telles procédures peut

⁹⁰ Les différences de pratiques de notation des professeurs ne produisent pas les mêmes sentiments d'injustice que pour les sanctions car il existe des différences disciplinaires. Par construction, un exercice de mathématiques n'est pas noté de la même façon qu'un commentaire de texte. La moindre comparabilité des pratiques d'évaluation par rapport aux pratiques de sanctions réduit les sentiments d'injustice possible des élèves. Pour les pratiques d'évaluation, les élèves ne disposent que d'un seul critère de comparaison constituée par la moyenne des notes. Celle-ci contribue à générer une partie des sentiments d'injustice à l'égard des professeurs « qui saquent ».

⁹¹ (Par exemple, trois oublis de matériel impliquent un mot dans le carnet).

aussi inciter les enseignants à ignorer la faute plutôt que de participer à l'escalade des sanctions (Grimault-Leprince, 2012 ; Vors, 2010). De plus, les sanctions s'avèrent rapidement inefficaces, voire contreproductives avec les élèves qui multiplient les transgressions (Ayrat, 2011 ; Bonnefond, 2009 ; Defrance, 2003 ; Esterle, 2010 ; Grimault-Leprince, 2007 ; Guigue, 2003 ; Prairat, 2003). Les enseignants sont parfois contraints de tolérer, de la part de ces élèves, des écarts à la norme⁹² qu'ils répriment chez les autres, ou d'aménager la sévérité des sanctions pour éviter des conflits systématiques (Vors, 2010), ce qui suscite un sentiment d'injustice chez les autres élèves.

Enfin, une part non négligeable des actes commis sous les yeux des élèves (bavardages, lancers de petits objets, etc.) n'entraînent aucune conséquence pour leurs auteurs, parce que les professeurs n'en ont pas eu connaissance ou parce que les responsables n'en ont pas été identifiés. Les sanctions à l'encontre des collégiens pris en faute peuvent alors paraître injustes au regard de l'impunité d'autres élèves aux comportements plus répréhensibles mais plus discrets (Grimault-Leprince, 2012).

Le risque de se montrer incohérent est particulièrement élevé chez les enseignants débutants (Gasparini, 2019 ; Périer, 2010 ; Robbes, 2016). En effet, nombre d'entre eux hésitent à recourir aux sanctions et peinent à assumer une fonction répressive qui ne correspond pas à leur représentation du métier (Dubet, Martuccelli, 1996 ; Périer, 2010 ; Robbes, 2016). Quand ils se résolvent à sanctionner, ils peinent à décider quelles mesures appliquer, craignant d'être trop laxistes ou au contraire trop sévères, de contrevenir aux règles applicables ou de déroger aux pratiques en cours dans l'établissement. En conséquence, ils acceptent davantage de reporter ou de renégocier une sanction (Robbes, 2016). Par ailleurs, du fait de leur inexpérience, ils peinent davantage à anticiper les transgressions des élèves et sont plus souvent contraints d'improviser des réponses pour mettre fin au désordre et aux conflits, dans une logique de survie professionnelle (Garric, 2021 ; Woods, 1997).

2.2. Le caractère stigmatisant des sanctions scolaires

L'importance du sentiment d'injustice relatif aux sanctions pourrait aussi s'expliquer par les conditions dans lesquelles celles-ci sont annoncées la plupart du temps, à savoir devant le groupe entier, avec des égards souvent limités pour l'amour-propre de l'élève.

Or, au collège, les élèves sont soumis à un « travail de face » permanent (Goffman, 1974). Les différences relatives à l'âge, au genre, au physique ou à l'appartenance ethnique, l'allure

⁹² Ces aménagements font parfois l'objet d'un protocole officiel, justifié pour des raisons médicales.

vestimentaire, la manière de s'exprimer ou de se comporter, les goûts musicaux, les aptitudes scolaires donnent lieu à d'innombrables moqueries entre pairs⁹³ (Badache, 1995 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ; Lepoutre, 1997 ; Mardon, 2010 ; Mohammed, 2010).

Fatigués de devoir constamment se protéger des critiques, les élèves attendent que les professeurs parviennent à neutraliser ce type de comparaisons pendant les cours mais aussi que les jugements scolaires ne soient pas l'occasion de nouvelles atteintes subjectives (Caillet, 2001). Aussi se montrent-ils extrêmement sensibles au respect (Dubet, 1991 ; 1999 ; 2009) avec lequel les enseignants s'adressent à eux, et au tact avec lequel les remarques sont formulées.

Nombre de professeurs semblent conscients de l'importance du tact (Barrère, 2002). Une proportion importante d'entre eux accordent une attention particulière aux modalités de restitution des évaluations scolaires (Braxmeyer & al., 2004 ; Felouzis, 1997)⁹⁴, afin d'éviter que des élèves ne se sentent rabaissés.

En raison de contraintes de temps et d'espace, les interactions quotidiennes ne peuvent faire l'objet d'une telle attention, et les enseignants ne parviennent pas toujours à contrôler leurs réactions. Les travaux de Pierre Merle (2004, 2005, 2018) montrent ainsi qu'une part importante des offenses ressenties par les élèves sont la conséquence de commentaires informels exprimés en classe, sans même que le professeur ne se rende compte de l'impact de telle remarque humoristique ou telle question apparemment anodine⁹⁵. De manière plus générale, les enseignants semblent peu conscients des comportements différenciés qu'ils adoptent au quotidien avec leurs élèves. Alors que les enseignants pensent apporter un soutien cognitif et émotionnel envers les plus faibles, les élèves, qui sont très attentifs aux distinctions informelles, soulignent surtout les sourires, la proximité physique et les marques de complicité des professeurs à l'égard des bons élèves (Babad, 1990). « Les "mauvais élèves" sont particulièrement sensibles, peut-être parce qu'ils en sont plus souvent destinataires, aux allusions, aux double-sens, aux métaphores, aux lapsus, aux surnoms, à tous ces glissements qui travaillent la communication » (Millet, Thin, 2005, p. 91).

⁹³ Dans une enquête de climat scolaire menée dans le cadre de l'observation participante, 25 % des élèves ont indiqué s'être moqués des résultats scolaires d'autres élèves ou des relations privilégiées que ceux-ci entretenaient avec les adultes du collège. 20 % ont déclaré avoir été victimes de moqueries à ce sujet. 62 % des collégiens interrogés ont déclaré s'être déjà fait moquer d'eux, quel qu'en soit le motif (échantillon constitué de 580 élèves).

⁹⁴ Dans une enquête parue en 2004, plus de la moitié des enseignants interrogés affirmaient rendre les travaux des élèves en respectant l'anonymat des copies et sans faire de classement (Braxmeyer & al., 2004). Pour Felouzis, « Dans les cas scolairement difficiles, l'enseignant ne juge que les résultats, dans les cas de réussite, on peut se permettre de juger l'élève lui-même. [...] Si seuls les résultats sont « mauvais » et non pas l'élève, c'est bien que les enseignants sont conscients de l'effet que peut produire une appréciation trop négative » (1997, p.76).

⁹⁵ Une question aussi banale que « Qui n'a pas fini son exercice ? » est une source de comparaisons sociales ascendantes. L'attente d'une réponse produit une sanction diffuse (Merle, 2018).

Les réprimandes sont, quant à elles, exprimées le plus souvent devant le groupe entier, y compris lorsqu'elles ne s'adressent qu'à un seul élève⁹⁶. Il en est de même pour les sanctions formelles. Alors qu'ils disent faire attention à l'amour-propre des élèves lorsqu'ils restituent les évaluations, les enseignants semblent y accorder peu d'importance lorsqu'ils les sanctionnent, ce qui peut s'interpréter de trois façons différentes : la primauté accordée au pédagogique, la croyance en la valeur de l'exemple et le souci de la face professionnelle.

Dans le premier cas, la recherche d'efficacité fait passer au second plan la prise en compte de la subjectivité de l'élève. Il s'agit de mettre fin au désordre le plus rapidement possible, de traiter l'incident pour reprendre sans délai le déroulement de la séquence pédagogique (Bonfond, 2009 ; Grimault-Leprince, 2012). Le professeur demande un carnet de liaison ou annonce une retenue, accompagnant parfois cette décision de commentaires à propos de la transgression, puis il reprend le cours, faisant mine d'ignorer l'effet de ses commentaires sur l'élève concerné. L'éventuelle atteinte à l'amour propre de l'élève est minorée, perçue comme une conséquence collatérale inévitable. A l'instar des notes, il fait peu de doute que les élèves préfèrent que les reproches soient formulés de manière individuelle afin d'éviter d'éventuelles moqueries de la part des pairs. Si la sanction est perçue comme imméritée, il est tout aussi probable que le fait qu'elle ait été énoncée devant les autres élèves avive le sentiment d'injustice.

Dans le second cas, la sanction est volontairement démonstrative et s'adresse implicitement au groupe tout autant qu'à l'élève lui-même⁹⁷. Il s'agit de faire exemple, de rappeler le caractère sacré, inviolable de la règle (Durkheim, 1900), en montrant que les transgressions, sitôt constatées, entraînent des conséquences immédiates. En blâmant publiquement les élèves qui ont transgressé les règles, le professeur espère avant tout dissuader les autres élèves de s'engager dans des conduites analogues. Outre l'efficacité douteuse de l'exemplarité d'une telle peine (Durkheim, 1900 ; Prairat, 2003), ce choix fait l'impasse sur le risque d'humiliation inhérent à la stigmatisation publique. Dans un tel contexte, l'élève peut difficilement ignorer l'effet de l'interaction sur sa face sociale (Goffman, 1974) et hésite entre deux attitudes : soit il se soumet à l'autorité du professeur, écoute le reproche silencieusement, et sa faiblesse peut lui être reprochée par certains élèves (Passerieux, 2008) ; soit il s'engage dans la confrontation, au risque de recevoir une sanction plus sévère (Badets, 2014 ; Barrère, 2002 ; Dubet, Martuccelli,

⁹⁶ Remarque tirée de l'observation participante.

⁹⁷ C'est particulièrement le cas quand les professeurs se sont sentis offensés par l'élève et réclament des excuses publiques en réparation (remarque issue de l'observation participante).

1996). Quelle que soit sa décision, l'élève risque probablement d'éprouver un sentiment d'injustice à l'égard de la sanction, parce que sa subjectivité a été ignorée.

Dans le dernier cas, il ne s'agit plus de réprimer une transgression mais de sauvegarder les apparences du pouvoir professoral, mis en danger par l'indiscipline de l'élève ou du groupe. En effet, être chahuté constitue une atteinte forte à l'identité professionnelle (Barrère, 2012 ; Boumard, Marchat, 1993 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ; Testannière, 1967), au point que la surveillance des déviants peut monopoliser l'attention des enseignants, surtout chez les débutants (Robbes, 2016). Lorsqu'ils sont confrontés à des provocations incessantes qu'ils ne parviennent plus à juguler, la logique de survie professionnelle (Garric, 2021 ; Woods, 1997) peut prendre le pas sur toute autre préoccupation. Ces enseignants en viennent alors à prendre le groupe entier à témoin de l'impossibilité de faire cours en présence des élèves les plus perturbateurs, et soulignent la déviance de ces élèves par un mécanisme d'étiquetage public dans lequel ils assurent le rôle « d'entrepreneur de morale » (Becker, 1985). L'élève est traité comme un indésirable au sein du groupe (Douat, 2016). L'exclusion de cours, qui clôt fréquemment ce genre de séquence, prend alors le sens d'une dégradation symbolique de statut (Garric, 2021). Il est fortement probable que l'élève ainsi humilié juge l'exclusion injuste et refuse de questionner sa propre posture.

Les trois types de réaction décrits ci-dessus ne sont pas forcément le fait de professeurs différents. Ces réactions répondent à des logiques successives et s'inscrivent en référence à des contextes particuliers. Un même enseignant peut habituellement énoncer des sanctions « à la volée », décider occasionnellement d'interpeller le groupe en se servant d'une transgression commise par un élève et, confronté à un élève qu'il juge inéducable, choisir de stigmatiser sa déviance et de l'exclure du groupe. Toutefois, ce sont souvent les mêmes enseignants, très fragilisés, qui recourent le plus aux exclusions de cours et pratiquent l'humiliation des élèves, pour tenter de sauvegarder l'apparence d'une autorité (Garric, 2021).

Notons que l'efficacité de l'étiquetage déviant dépend en partie de l'adhésion des membres du groupe aux normes transgressées (Becker, 1985). En effet, à l'instar des enseignants, les élèves produisent une interprétation des conduites en référence à un ensemble de valeurs et de normes de comportement propres au groupe de pairs (*ibid.*). Lorsque les normes des élèves et des adultes sont partagées et les interprétations convergentes, la déviance d'un élève a de fortes probabilités d'être condamnée par les autres élèves de la classe. Le risque subjectif pour l'élève stigmatisé est alors à son maximum. Dans cette situation, le sentiment d'injustice constitue une protection nécessaire contre l'atteinte subjective. A l'inverse, quand les normes du groupe diffèrent des normes scolaires, la portée du jugement moral émis par l'adulte est plus réduite.

Il en est ainsi lorsqu'un adulte justifie publiquement une sanction par l'interdit de la violence physique devant un groupe convaincu de l'efficacité de ce moyen pour résoudre ses conflits⁹⁸. Dans ce cas, le sentiment d'injustice relève également d'une logique intégrative, l'élève pouvant choisir de se référer à la norme du groupe de pairs plutôt qu'à la norme scolaire dont il conteste la légitimité.

2.3. La dégradation de la relation professeurs-élèves

Le sentiment d'injustice à l'égard des sanctions peut également résulter, non des caractéristiques du verdict en tant que tel, mais de la relation pédagogique, notamment lorsque celle-ci est dégradée, caractérisée par une agressivité latente des professeurs à l'encontre des élèves. Le sentiment d'injustice semble aussi pouvoir être favorisé par les distorsions apparentes entre les exigences des professeurs vis-à-vis des élèves et les passe-droits qu'ils s'accordent, et par le peu de place laissée à l'expression des élèves lorsqu'ils sont sanctionnés.

2.3.1. L'effet de l'agressivité

De même que le « rapport à l'école n'est pas seulement rapport à une institution abstraite, mais aussi rapport à un établissement, à une classe, à des enseignants... qui entreprennent de transmettre du savoir aux élèves » (Charlot, 1992, p.122), le sentiment de justice à l'égard des verdicts scolaires ne porte pas sur des décisions désincarnées, mais est en partie influencé par la dynamique de la relation pédagogique, induite notamment par les représentations des professeurs. Par exemple, les pratiques d'évaluation dépendent en partie des représentations enseignantes sur l'importance respective à accorder à la mesure des progrès individuels et à l'acquisition d'un niveau de référence. En effet, certains enseignants choisissent d'adapter ponctuellement leurs exigences en fonction des élèves, insistent sur les progrès de chacun davantage que sur les insuffisances (Desvignes, Meuret, 2009). A l'inverse, d'autres enseignants privilégient la mesure précise du niveau de leurs élèves, en référence au curriculum et préfèrent adopter une relation distanciée, qui correspond davantage aux normes d'impartialité (*ibid.*). Or, il semble qu'aux yeux des collégiens, le professeur juste soit d'abord celui qui valorise les progrès à la mesure des capacités des élèves, plutôt que celui qui cherche à certifier les acquisitions de manière impartiale (*ibid.*). Pour ces chercheurs, le fait qu'une proportion importante des enseignants français adoptent une représentation divergente des élèves en

⁹⁸ Dans les milieux populaires, le recours à la violence physique pour résoudre les conflits est justifié par les élèves, en référence aux normes du quartier, tandis qu'il est disqualifié par les normes scolaires (Cousin, 1998 ; Lepoutre, 1997 ; Mohammed, 2010).

privilégiant l'impartialité, constitue l'une des explications du sentiment d'injustice particulièrement important en France, tel qu'il est constaté dans les études PISA par comparaison avec les autres pays de l'OCDE.

De la même manière, les pratiques de sanctions dépendent du sens que les professeurs attribuent aux transgressions des élèves (Galand, 2009 ; Kellerhals, Languin, 2008 ; Prairat, 2003) et du rapport, « formaliste » ou « pragmatique » selon Agnès Grimault-Leprince (2011b), qu'ils entretiennent avec l'ordre scolaire. Les enseignants « formalistes » ont une conception assez rigide de l'autorité et insistent sur la nature hiérarchique de la relation pédagogique. Ils exigent des élèves qu'ils se conforment à un ensemble de normes, de règles précises prédéfinies et recourent à un arsenal répressif à même de faire respecter ces exigences (*ibid.*). Parmi ces enseignants, les « intransigeants » se distinguent des « impulsifs » par leur capacité à appliquer le cadre prédéfini, là où les seconds se montrent davantage incohérents et tendent à exacerber les situations de conflits (*ibid.*) Les enseignants « pragmatiques », quant à eux, adoptent une vision plus souple de l'autorité et admettent une part de négociation des règles en fonction des profils d'élèves. Ils sont moins attachés aux différences de statut et mobilisent davantage leurs compétences relationnelles pour enrôler les élèves dans les apprentissages et obtenir qu'ils respectent les exigences de travail et de comportement (*ibid.*).

Les collégiens distinguent, parmi leurs professeurs, plusieurs catégories, selon leur proximité à l'égard des élèves et leur capacité à faire respecter l'ordre scolaire. Ils considèrent que les professeurs compétents explicitent leurs exigences et expliquent leurs décisions de sanctions mais préfèrent les enseignants qui, tout faisant preuve de fermeté dans l'application des règles, savent se montrer aimables, à l'écoute du bien-être et de la réussite de leurs élèves (Dubet, Martuccelli, 1996 ; Murillo, Blanc & Veyrac 2020 ; Strikwerda-Brown, Oliver, Hodgson, Palmer & Watts, 2008). Les sanctions de ces enseignants « gentils » (Dubet, Martuccelli, 1996) sont probablement plus aisément acceptées par les élèves, du fait d'intentions jugées bienveillantes.

Il en est différemment pour les professeurs « sévères » (*ibid.*), dont les élèves regrettent la froideur et l'absence d'empathie. Mais comme ces professeurs s'investissent fortement et sont réputés faire réussir leurs élèves, les élèves tendent probablement à rationaliser les sanctions comme une contrepartie de cette exigence. Les collégiens se montrent plus critiques envers les enseignants « mauvais » (*ibid.*) qu'ils jugent agressifs et malveillants. Il est fortement probable que les décisions de sanction de ces derniers soient suspectées de n'être qu'une forme déguisée de vengeance, contre des élèves qu'ils « n'aiment pas ».

L'humour auquel nombre d'enseignants ont recours pour agrémenter le cours, dédramatiser les erreurs ou même réagir aux incidents (Barrère, 2002) est également apprécié différemment par les élèves selon la dynamique habituelle des relations professeurs-élèves. Si les élèves disent apprécier les professeurs qui savent faire cours de manière détendue (Murillo, Blanc & Veyrac, 2020), ils sont critiques à l'égard de tout propos qui pourrait s'apparenter à du mépris (Barrère, 2002 ; Dubet, 1991 ; Merle, 2005 ; Ogien, 1990).

Pour résumer, il est probable que le sentiment de justice des élèves à l'égard des sanctions formelles ou diffuses dépende tout autant du respect objectif de critères de droit ou de justice que de l'intention prêtée à celui qui a décidé ces sanctions.

2.3.2. L'abus de position dominante

Au sein de l'institution scolaire, la relation pédagogique, fondée sur la transmission du savoir, est par nature, asymétrique. Il n'existe pas de réelle réciprocité des droits et obligations des élèves et des enseignants. Le règlement intérieur, qui précise les règles en cours au sein des établissements scolaires du second degré, insiste d'ailleurs surtout sur les obligations imposées aux élèves. D'une manière générale, les enseignants ne sont pas contraints de se soumettre aux règles dont ils exigent le respect par les élèves mais ils sont moralement incités à faire preuve d'exemplarité. En effet, dans les textes réglementaires⁹⁹, tout autant que dans les ouvrages de formation à destination des enseignants (Guégan, 2004 ; Le Bars, 2009 ; Rey, 2009 ; Robbes, 2010, 2016), l'exemplarité est citée comme une vertu nécessaire aux éducateurs pour asseoir leur influence et leur autorité sur les enfants et les adolescents qui leur sont confiés. Par exemple, en se montrant respectueux, l'enseignant donne crédit au respect qu'il exige de ses élèves. « Le respect réinstaura de la réciprocité. A l'initiative du professeur, il induit, par son exemplarité, des possibilités d'identification. Il naît d'une posture éthique. Le respect initié par l'adulte, fonde une autorité qui dépasse la position statutaire » (Robbes, 2010, p. 75).

Cet appel à l'exemplarité semble s'avérer d'autant plus nécessaire aujourd'hui que la légitimité de l'École s'est affaiblie, que le savoir scolaire ne suffit plus à fonder l'autorité des professeurs (Dubet, 2002). Alors que dans les années 60, la légitimité du savoir scolaire pouvait amener les élèves à accepter les manifestations les plus contestables de l'autoritarisme (Bourdieu, Saint Martin, 1975), le professeur doit dorénavant fonder ses décisions en justice.

⁹⁹ Selon le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, « en tant qu'agents du service public d'éducation, ils [les enseignants, les personnels d'éducation] transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité » (MEN, Arrêté du 1-7-2013).

Sa légitimité est soumise à des tests de validité permanente de la part des élèves (Dubet, Martuccelli, 1996), dans le cadre d'un ordre scolaire qui est négocié (Merle, 2007a ; Périer, 2010).

Les recherches relatives à l'expérience subjective des élèves (Barrère, 2005, 2012 ; Caillet, 2001 ; Dubet, 2009 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ; Merle, 2001) montrent que ceux-ci ne remettent pas en cause la différence de statut mais s'insurgent contre l'absence de contrôle et l'apparente impunité des enseignants en cas d'abus, par comparaison avec le contrôle incessant qui s'exerce sur eux. Par exemple, les enseignants ne semblent contraints à aucun délai pour corriger les évaluations alors qu'ils imposent systématiquement une date de retour pour les devoirs-maison. Les retards en classe sont l'objet d'une surveillance particulière des professeurs, comme en attestent la plupart des règlements intérieurs et le nombre important d'élèves sanctionnés pour ce motif (Garcia, 2013 ; Grimault-Leprince, Merle, 2008), quand ceux des enseignants semblent ne donner lieu à aucun contrôle institutionnel. « Les élèves déjà grands critiquent moins les règlements et les jugements scolaires qu'ils ne critiquent le fait que ces règles ne valent pas toujours pour les adultes. Ainsi, ils contestent moins les sanctions qui leur sont appliquées que le fait que les adultes qui les énoncent ne se soumettent pas aux mêmes règles » (Dubet, 2009, p. 44).

Pour Marie-Sylvie Claude et Patrick Rayou (2019), les enseignants reconnus par les élèves sont ceux qui satisfont à la double exigence de justesse et de justice, c'est-à-dire ceux qui savent articuler l'asymétrie de statut entre adultes et jeunes, professeurs et élèves (la justesse) et l'impératif de réciprocité de respect dans les rapports entre personnes, indépendamment de l'âge et du statut (la justice). Lorsqu'ils se dispensent de respecter les règles qu'ils sont chargés de faire observer, les adultes des établissements scolaires favorisent la remise en cause des normes scolaire, ce qui affaiblit en conséquence la légitimité de la sanction. Il est donc probable que le sentiment de justice à l'égard des sanctions soit amoindri dans ces circonstances.

2.3.3. Des procédures souvent ignorantes de la parole des élèves

Enfin, le sentiment d'injustice peut être lié au faible poids donné à la parole de l'élève. Au cours des années 1990, plusieurs travaux de recherche (Boumard, 1999 ; Dubet, 1991 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ; Payet, 1992) ont fait état de l'importance du sentiment de mépris ressenti par les élèves au sein des établissements scolaires du second degré. Dans le quotidien des classes, les élèves n'ont pas souvent la possibilité de s'expliquer ou de se défendre. Les professeurs acceptent peu de voir leurs commentaires ou leurs décisions mises en cause. A

l'instar de l'arbitre au football, la décision de l'enseignant ne souffre pas de discussion (Boumard, 1999).

L'institution a bien tenté de faire valoir le droit au contradictoire dans les procédures disciplinaires¹⁰⁰ mais, d'une part, le respect de ce principe ne s'impose que pour les sanctions disciplinaires décidées par les chefs d'établissements ou les conseils de discipline, et non aux punitions scolaires décidées par les autres catégories d'acteurs. D'autre part, nombre d'enseignants continuent de considérer que ce principe porte atteinte à leur autorité en limitant leur pouvoir disciplinaire (Grimault-Leprince, 2012 ; Prairat, 2003) et ne prennent le temps d'écouter la parole des élèves que lorsqu'ils ne peuvent s'appuyer sur leurs seules perceptions pour appréhender les transgressions. Par exemple, quand il s'agit de sanctionner le bavardage en classe ou un oubli de matériel, les enseignants consacrent rarement du temps à écouter les justifications des élèves¹⁰¹. Au contraire, quand il s'agit d'arbitrer un conflit, ils sont davantage contraints d'entendre l'une et l'autre des parties avant de prendre une décision.

Or, les études sur la justice procédurale (Deutsch, 1975 ; Leventhal, 1980)¹⁰² ont montré qu'associer les acteurs aux prises de décisions permet d'améliorer de manière très significative l'expérience de justice¹⁰³. Ainsi, pouvoir participer à l'interprétation de sa propre conduite joue un rôle central. « Si nous aspirons à être reconnus, nous voulons aussi, et tout autant, pouvoir reconnaître. Nous voulons pouvoir dire le jeu de justice, le construire, et pas simplement le recevoir. Devenir sujet du débat plutôt qu'objet de gratifications. Ce droit de parole n'est pas un "à côté" du sentiment de justice ; il en fait intrinsèquement partie » (Kellerhals, Languin, 2008, p. 189). La parole empêchée, l'impression d'arbitraire relative aux procédures disciplinaires sont mêmes convoquées comme une raison majeure des violences antiscolaires (Boumard, 1999 ; Debarbieux & al., 2000 ; Dubet, 1991).

Plusieurs recherches qualitatives (Caillet, 2009 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ; Strickwerda-Brown & al., 2008) ont confirmé, depuis, l'importance que les collégiens accordent au fait de pouvoir exprimer leur expérience, quelle que soit la décision finale. La proportion importante d'élèves exprimant un sentiment d'injustice à l'égard des sanctions dans les enquêtes statistiques citées plus haut pourrait ainsi en partie provenir du fait que dans un nombre

¹⁰⁰ « 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 » (MEN, circ. 2000 – 105).

¹⁰¹ Certains enseignants préfèrent surseoir à l'annonce immédiate de sanctions et ménagent un temps avec l'élève en fin de séance pour justifier leurs intentions de le sanctionner, partager leur opinion et lui laisser la possibilité de s'expliquer (remarque issue de l'observation participante).

¹⁰² Voir aussi la synthèse opérée par Jean Kellerhals, Marianne Modak et David Perrenoud (1997).

¹⁰³ Chapitre I, paragraphe 1.2.3.

important de situations, ces élèves n'ont eu aucun droit à la parole, que ce soit pour nier leur implication ou pour justifier les raisons qui les ont conduits à agir de la sorte.

Par ailleurs, les sociétés contemporaines sont caractérisées par une demande croissante de participation aux décisions et une mise en doute systématique de la parole des experts, des scientifiques, des gouvernants (Rouban, 2022 ; Worms, 2005), du fait de la multiplicité de sources d'information concurrentes, comme l'ont illustré plusieurs événements récents en France (mouvement social contre la création d'une taxe sur les carburants, dit « crise des gilets jaunes », multiplication des ZAD¹⁰⁴, refus de vaccination à l'occasion de la crise sanitaire liée à la covid-19, etc.). Dans les établissements, les acteurs se plaignent d'être de plus en plus souvent contraints à devoir justifier leurs exigences, tant devant les élèves que devant leurs parents (Corre, 2014 ; Fotinos, 2014). Ceux-ci semblent plus nombreux à réclamer de pouvoir exprimer leur expérience. Si cette demande d'expression contradictoire va croissant, refuser d'y accorder droit pourrait risquer d'accroître encore le sentiment d'injustice et les contestations subséquentes.

2.4. L'effet des contestations parentales

Ces cinquante dernières années, la compétition scolaire s'est progressivement intensifiée, conséquence des difficultés d'insertion sur le marché du travail et du rôle distinctif accru des diplômés (Chauvel, 1998 ; Millet, Moreau, 2011). Ce phénomène s'est aussi traduit par une profonde modification du rapport d'une partie des parents avec l'institution scolaire. Ces parents n'acceptent plus de subir passivement les décisions institutionnelles et cherchent à optimiser les chances de réussite de leur enfant. Initialement limitée aux familles les plus favorisées, cette tendance s'est progressivement étendue à toutes les couches de la population (Ballion, 1986 ; Dutercq, 2001 ; Héran, 1996 ; Merle, 2012 ; Van Zanten, 2001, 2009).

Le collège d'affectation constitue le principal sujet de préoccupation (Ballion, 1986 ; Merle, 2012 ; Van Zanten, 2009 ; Zoïa, 2009). Il s'agit tout d'abord d'éviter que l'enfant ne soit inscrit dans un établissement qui a mauvaise réputation (Caillé, 2001 ; Pirus, 2016), dans un établissement dont le public semble trop précarisé, trop souvent d'origine étrangère¹⁰⁵ ou dont la discipline semble insuffisante. L'insatisfaction vis-à-vis de la discipline, de la sécurité ou de

¹⁰⁴ ZAD : Zone A Défendre. Ce terme caractérise les emplacements que des opposants investissent pour empêcher le début ou la poursuite de travaux jugés nocifs pour l'environnement ou la santé des personnes (par exemple, le projet de barrage à Sivens, dans le Tarn, le laboratoire de stockage de déchets nucléaires situé à Bure, dans la Meuse ou le projet de nouvel aéroport à Notre-Dame-des-Landes en Loire Atlantique).

¹⁰⁵ La proportion d'enfants étrangers ou issus d'une immigration récente constitue l'un des critères les plus déterminants dans la réputation d'un établissement (Payet, 1998).

l'aide aux élèves en difficulté constitue ainsi la raison la plus évoquée pour un changement d'établissement, après le déménagement (Pirus, 2015). Quand les parents n'ont pas choisi le secteur privé par conviction religieuse ou par adhésion au modèle de l'enseignement confessionnel (Caillé, 2001 ; Héran, 1996 ; Pirus, 2015), ils sont susceptibles d'y recourir pour contourner les refus de dérogation, quitte à ce que l'élève retourne ensuite dans le secteur public (Merle, 2012). Les parents les plus mobilisés n'hésitent pas à solliciter toutes les voies de recours disponibles (courriers à la direction académique, saisine des commissions d'appel ou du médiateur de l'éducation nationale, etc.) pour obtenir satisfaction (Becchetti-Bizot, 2022).

Les décisions professorales quotidiennes sont elles aussi l'objet de possibles contestations parentales, particulièrement lorsqu'elles sont susceptibles de peser sur la carrière scolaire de leur enfant. Ainsi, même si 96 % des directeurs d'écoles interrogés en 2012-13 par Georges Fotinos (2014) affirment penser que les parents ont confiance en eux, six directeurs sur dix indiquent avoir eu plusieurs différends avec des parents dans l'année scolaire, notamment à propos des punitions scolaires. Ces conflits concernent, d'après les directeurs, sept enseignants sur dix dans leurs écoles. Les contestations sont parfois brutales. Un directeur sur quatre indique avoir été insulté ou menacé par un parent d'élève (*ibid.*).

Toutefois, les capacités critiques et les modalités de contestation des parents dépendent très fortement du milieu social (Dubet, 1997 ; Dutercq, 2001 ; Montandon, 1994 ; Périer, 2010 ; Poncelet, Francis, 2010). Souvent dotés d'un capital scolaire et social élevé, les parents les plus familiers du système scolaire¹⁰⁶ demandent à être associés à chaque décision importante et alertent les enseignants quand la situation semble se dégrader. Ils n'hésitent pas à remettre en question les méthodes et les conseils des enseignants (Dubet, 1997), ni à mobiliser les voies de recours en cas de désaccord avec une décision professorale¹⁰⁷.

A contrario, les parents des familles les plus précarisées se sentent vite incapables d'aider leurs enfants dans leurs devoirs parce qu'ils ne comprennent ni les méthodes d'apprentissage ni le langage employé par les enseignants. Ces parents semblent faire davantage confiance à

¹⁰⁶ Les enseignants, dont le style éducatif personnel est cohérent avec l'école, sont les plus à même de préparer leurs enfants aux exigences de la vie scolaire (Van Zanten, 2018).

¹⁰⁷ Même si elle reste très minoritaire, cette tendance semble d'ailleurs en augmentation, comme en atteste la forte croissance du nombre de saisines du médiateur de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, particulièrement au sujet des questions de vie scolaire (+ 90 % en cinq ans). En 2019, le nombre total de saisines par les usagers s'élevait à 10 537. Parmi celles-ci, 2 764 saisines (26 %) concernaient des sujets de vie scolaire (dont 38 % portaient sur la discipline dans les établissements du second degré (contestation de sanctions, d'exclusion), 13 % sur des notes, 14 % concernaient des absences de professeurs) (Becchetti-Bizot, 2020). Par comparaison, en 2021, les services de la médiatrice ont reçu 4 200 saisines sur des sujets de vie scolaire (Becchetti-Bizot, 2022).

l'expertise des enseignants (*ibid.*) et sont en proportion plus nombreux à considérer qu'il ne faut pas les déranger inutilement (Poncelet, Francis, 2010), y compris quand ils craignent un décrochage de leur enfant. Craignant d'être disqualifiés, les parents de milieux populaires évitent autant que possible les rendez-vous avec les enseignants (Périer, 2012). De ce fait, quand ils se permettent des critiques à l'égard des décisions institutionnelles, ils les expriment probablement davantage à domicile qu'en présence des enseignants. L'enquête menée par Jean-Paul Caillé (2001) a ainsi mis en évidence le décalage entre les déclarations des parents sur l'importance d'entretenir des relations avec les enseignants et l'effectivité de la prise de rendez-vous.

Mais que les parents prennent effectivement rendez-vous, qu'ils adressent un courrier au directeur, ou qu'ils s'en tiennent à des velléités d'action, il est probable qu'ils expriment d'abord des critiques devant leurs enfants et que ces critiques contribuent à dégrader l'opinion des collégiens sur la justice des verdicts scolaires. L'effet est probablement d'autant plus fort que les critiques sont récurrentes. Or à notre connaissance, s'il existe quelques statistiques sur ce que pensent les parents de la discipline, des contenus d'enseignements ou de la sécurité « en général » de l'établissement de leurs enfants (Caillé, 2001), la proportion de parents qui expriment une certaine défiance envers les décisions professorales n'a pas été estimée, ce qui empêche de vérifier l'hypothèse. Cette thèse se propose d'y remédier en s'appuyant sur l'expérience subjective des élèves.

2.5. Une protection contre l'épreuve subjective

Outre les caractéristiques propres aux différents verdicts scolaires et les conditions dans lesquelles ces verdicts sont annoncés aux élèves, le sentiment d'injustice résulte possiblement de leur effet sur la carrière morale de l'élève, c'est-à-dire sur la manière dont il se projette en tant qu'élève au travers des jugements institutionnels (Goffman, 1968). Suivant une logique subjective de l'action, le sentiment d'injustice peut être interprété comme le moyen par lequel les élèves tentent de se protéger du risque d'atteinte identitaire auquel les expose une trop grande identification au jugement scolaire (Dubet, 1999).

2.5.1. L'effet des verdicts scolaires sur la carrière morale

Dans ses travaux sur l'institution psychiatrique (1968), Erwin Goffman montre que les acteurs tendent à faire évoluer les représentations de leur propre identité à travers les jugements des personnes avec qui ils entrent en interaction, assimilant ces évolutions à une « carrière morale ». En pleine construction identitaire, les collégiens sont tout particulièrement sensibles

aux jugements des « autrui significatifs » (Mead, 1963), à savoir les pairs, les professeurs ou les parents. Au sein de l'institution scolaire, les jugements professoraux influent de manière prépondérante sur l'auto-estime de soi (Bressoux, Pansu, 1997), en référence à la figure du bon élève, véritable incarnation de l'idéal méritocratique (Dubet, Martuccelli, 1996). Les professeurs et les élèves, y compris les plus faibles, s'y réfèrent constamment (Millet, Thin, 2005).

L'entrée au collège constitue, à ce titre, une véritable épreuve subjective pour les élèves qui se découvrent des difficultés d'apprentissage alors qu'ils pensaient jusqu'alors faire partie des bons élèves. La recherche a montré des différences importantes d'acquisition selon les établissements scolaires et le type de public accueilli (Cayouette-Remblière, 2016 ; Duru-Bellat, Mingat, 1988 ; Merle, 2007b ; Van Zanten, 2001). Le mélange des publics au collège induit un remaniement des places et certains élèves, forts dans leur école, se trouvent confrontés pour la première fois à l'échec ou à une perte de statut (Cayouette-Remblière, 2016). Or, dans une école où le mérite est la valeur cardinale, les élèves ne peuvent attribuer leurs réussites et leurs échecs qu'à eux-mêmes (Dubet, 2009). En cas de succès, ce principe d'internalité ne pose pas de problèmes. En cas d'échec, l'expérience est plus difficile car les jugements scolaires y renvoient sans cesse. L'internalité se transforme en culpabilité et en conscience malheureuse (*ibid.*).

Ce sont les élèves moyens-faibles qui semblent les plus menacés par une perte d'estime de soi, du fait de la fragilité de leurs résultats scolaires combinés à une forte dépendance au jugement des professeurs (Barrère, 1998 ; Bressoux, Pansu, 1997). Le sentiment d'injustice constitue alors un moyen de protection contre l'épreuve subjective auquel la violence du verdict scolaire risquerait de confronter les élèves, s'ils s'identifiaient complètement au jugement professoral (Barrère, 2005 ; Dubet, 1999, 2009 ; Martuccelli, 2019).

Dans cette analyse, même s'il s'appuie sur des arguments, le sentiment d'injustice est moins une critique objective de la décision qu'une tentative de préservation de l'estime de soi de l'élève concerné. Il en est ainsi, par exemple lorsqu'un élève conteste les décisions d'orientation du conseil de classe, alors que ses ambitions sont en décalage vis-à-vis des résultats qu'il a obtenus (André, 2012 ; Caillé, 2005). Le sentiment d'injustice relatif à une sanction peut constituer une protection analogue.

2.5.2. Processus de rupture ou disqualification progressive

L'atteinte subjective susmentionnée peut résulter d'un verdict auquel l'élève n'était pas préparé. L'humiliation constitue l'exemple le plus archétypal d'une rupture dans le parcours scolaire, pouvant modifier profondément le rapport à l'enseignant ou même à l'institution (Merle, 2005). Les décisions qui impactent lourdement le destin scolaire s'apparentent à ces ruptures. Par exemple, une sanction très sévère ou une convocation devant un conseil de discipline génère un risque d'atteinte subjective tel qu'il apparaît difficile, pour les élèves concernés, d'endosser pleinement le jugement de déviance exprimé par les adultes de l'école (Tondellier, 2014). Aussi, à l'instar des délinquants décrits par David Matza (1964, cité par Ogien, 2018), ces élèves sont tentés de faire appel à divers discours d'autojustification pour échapper à la honte ou à une culpabilité écrasante : déni du tort occasionné aux victimes, renversement de responsabilité, accusation des accusateurs (les enseignants sont méprisants), appel à des causes externes ou des principes supérieurs (loi des pairs), etc.

La première sanction peut constituer, mais probablement de manière moins brutale, une étape marquante dans le parcours d'un élève, car elle risque de provoquer la déception des parents¹⁰⁸ (Dubet, Martuccelli, 1996 ; Perrenoud, 1994). D'autre part, les élèves qui n'ont jamais été sanctionnés adhèrent probablement plus facilement à l'idée que les sanctions ne visent que les élèves qui les méritent. En conséquence, ils assimilent davantage la sanction à un stigmate (Goffman, 1975) contre lequel il faut se prémunir. Toutefois, le risque subjectif reste limité. De même qu'un élève performant peut interpréter une mauvaise note comme une erreur de parcours (Merle, 1999), l'élève pris en faute peut plaider la distraction, l'absence d'intentionnalité transgressive. L'absence de récidive peut permettre à l'élève de ne pas s'identifier complètement à ce verdict isolé.

Il en est tout autrement pour les élèves qui enchaînent les désillusions scolaires, qui multiplient les échecs ou se voient constamment rappelés à l'ordre et sanctionnés, car la répétition de tels verdicts induit une disqualification scolaire qui constitue une épreuve subjective très difficile à surmonter pour les élèves qui en accepteraient la signification (Barrère, 2005 ; Dubet, 2009). Ces élèves n'ont souvent d'autre choix que de se distancier des verdicts, de dénoncer un acharnement des professeurs à leur encontre (Bernard, Michaut, 2014, 2021 ; Millet, Thin, 2005), de remettre en question l'injustice des décisions, ainsi qu'en atteste

¹⁰⁸ Lors d'entretiens dans le bureau des CPE, nombreux sont les élèves primo-sanctionnés à indiquer craindre la réaction parentale (remarque tirée de l'observation participante).

le sentiment d'injustice plus fréquent des élèves les plus souvent sanctionnés (Grimault-Leprince, 2011a) et celui des élèves ayant « décroché » (Bernard, Michaut, 2014, 2021).

2.5.3. Le sentiment d'injustice : une réaction aux discours de culpabilisation

Le processus de distanciation semble identique pour les évaluations et les sanctions et ne permet donc pas de comprendre pourquoi le sentiment d'injustice est plus élevé à l'égard des sanctions qu'à l'égard des évaluations. Est-ce parce que les évaluations semblent répondre à des critères plus stabilisés¹⁰⁹ ou est-ce parce qu'il n'existe pas d'alternative au modèle méritocratique de l'égalité des chances (Barrère, 2002)¹¹⁰ ? Ou bien les sanctions présentent-elles davantage de risque pour la subjectivité des élèves ?

La réponse semble dépendre de la sévérité des sanctions mais aussi du type de jugement moral qu'exprime un autrui significatif (Mead, 1963) à propos des transgressions. Si pour certains philosophes, « la transgression, dans et sous certaines conditions participe [...] à la construction du sujet socio-moral, tout comme l'erreur, dans des conditions didactiques précises, participe à l'évolution intellectuelle du sujet cognitif » (Prairat, 2016, p. 78), les enseignants semblent plus fréquemment appréhender les transgressions comme la résultante de carences éducatives, d'un défaut de caractère, voire d'une nature « mauvaise ». La récidive est souvent assimilée à une provocation volontaire (Galand, 2009). De cette conception des transgressions découlent un ou plusieurs objectifs assignés aux sanctions – rétablir l'ordre, faire payer, faire réparer, réinsérer l'acteur dans la communauté (Bonnetfond, 2009 ; Kellerhals, Languin, 2008) – ainsi qu'un type de discours de justification orienté tantôt vers la responsabilisation, tantôt vers la culpabilisation de l'élève.

Quand le professeur dramatise les transgressions et produit un discours culpabilisateur, le besoin de se prémunir contre le risque d'atteinte subjective en dénonçant l'injustice de la sanction croît. Les élèves les plus fréquemment et sévèrement sanctionnés¹¹¹ sont ceux qui risquent le plus de subir ce type d'atteintes subjectives. La manière dont les parents accueillent les verdicts scolaires peut renforcer encore un peu plus le risque subjectif, en particulier quand

¹⁰⁹ Voir paragraphe 2.1.

¹¹⁰ « Le monde collégien et lycéen apparaît aujourd'hui trop divisé mais aussi trop demandeur de biens éducatifs utiles sur le marché du travail pour être considéré comme collectivement résistant à l'école » (p. 4).

¹¹¹ La fréquence des sanctions ne suffit pas à générer les critiques sur la personnalité. C'est davantage la nature des transgressions et l'intentionnalité prêtée à l'élève qui provoque l'expression de jugements sur la personnalité. Un élève qui semble incapable de contrôler ses réactions et multiplie les transgressions mais est réputé « gentil » risque de se voir en partie dédouané de ses responsabilités. N'étant pas jugé irrécupérable, il est plus susceptible de conserver un sentiment de justice à l'égard des sanctions décidées par des professeurs qu'il juge bienveillants (remarque issue de l'observation participante).

les parents font preuve d'intransigeance et insistent sur la mauvaise nature de leur enfant (Millet, Thin, 2005 ; Tondellier, 2014). Il est probablement moindre quand les parents se montrent compréhensifs et cherchent à dédramatiser le verdict.

Comme la disqualification sociale (Paugam, 1991), la disqualification liée aux verdicts scolaires produit des attitudes différentes chez les élèves, de l'acceptation sans réserve à la contestation acharnée, en passant par la relativisation.

Comprendre les fondements du sentiment d'injustice vis-à-vis des sanctions

En 1999, Éric Debarbieux a montré que l'entrée au collège se traduit par une explosion du sentiment d'injustice relatif aux sanctions, ce qu'il impute en partie à des sanctions plus formelles, à une relation pédagogique plus distanciée et à une application disparate des règles selon les enseignants, pouvant contribuer à un affaiblissement de la légitimité des normes scolaires. Plusieurs études (Grimault-Leprince, 2011a ; OCDE-PISA 2018) montrent que les élèves sont surtout sensibles à l'application incohérente des règles par un même professeur.

En 2000, la circulaire 2000-105 avait pour objectifs d'harmoniser les pratiques de sanctions au sein des établissements scolaires du second degré et de renforcer la légitimité des procédures disciplinaires en les contraignant à respecter les principes du droit, notamment le principe du contradictoire. Depuis lors, plusieurs études (Grimault-Leprince, 2011a ; Hubert, 2013, 2017) ont montré que le sentiment d'injustice vis-à-vis des sanctions reste particulièrement élevé, en comparaison des autres types de verdicts formels (Caillé, 2005 ; Hubert, 2013, 2017).

Le projet poursuivi par cette thèse est de comprendre les fondements du sentiment d'injustice des collégiens vis-à-vis des sanctions. La persistance de ce sentiment d'injustice est-elle le signe de l'absence d'effectivité des principes de droit susmentionnés dans le quotidien des décisions professorales ou celui d'un attachement des élèves à d'autres critères de justice ?

Hypothèse 1

Sans connaître précisément les critères qui s'appliquent aux procédures disciplinaires, les élèves en partageraient l'esprit. Comme le ministère, ils considèreraient que seuls les élèves responsables doivent être sanctionnés, accorderaient de l'importance à la matérialité des transgressions et à la proportionnalité des sanctions. Ils seraient attentifs à ce que tous les élèves soient traités à peu près de la même façon. Le taux important d'élèves qui expriment un sentiment d'injustice à l'égard des sanctions pourrait s'expliquer par une appréciation erronée de leur comportement en classe, ou par une incompréhension des décisions disciplinaires qui ne sont pas toujours explicitées par les enseignants, ce qui favoriserait les malentendus et les

contresens. Ce sentiment d'arbitraire pourrait également être lié à la persistance de pratiques qui ne respectent pas les principes nommés plus haut.

Déjà éprouvés par les comparaisons sociales dont ils sont l'objet au sein des groupes de pairs, les élèves attendent que les professeurs se montrent respectueux (Caillet, 2001 ; Dubet, 1991, 1999, 2009 ; Merle, 2005), et fassent preuve de tact (Barrère, 2002), afin que les verdicts scolaires ne servent pas de prétexte à de nouvelles attaques subjectives. Or, autant les enseignants semblent faire attention à la manière dont ils restituent les évaluations scolaires (Braxmeyer & al., 2004 ; Felouzis, 1997), autant ils montrent peu d'égards envers les élèves lorsqu'ils les réprimandent ou lorsqu'ils les sanctionnent. Les sanctions formelles sont souvent annoncées devant la classe entière, sans précaution particulière. Parfois, elles sont aussi utilisées pour stigmatiser une attitude, voire une personnalité, jugées déviantes par rapport à la norme professorale (Becker, 1985 ; Garric, 2021 ; Goffman, 1975), avec le risque que l'élève visé s'en trouve humilié. S'il fait peu de doute qu'une humiliation intentionnelle soit vécue comme une injustice par l'élève concerné et par les élèves témoins de la scène (Merle, 2005), l'annonce « à la volée » d'une sanction à un élève devant le reste de la classe modifie-t-elle de manière durable son appréhension de la mesure ? Autrement dit, en quoi le fait d'annoncer une sanction légère devant la classe peut-il contribuer à modifier le sentiment de justice des élèves à l'égard de cette sanction ? En quoi la répétition des annonces publiques produit-elle une prise de distance envers les sanctions ?

Hypothèse 2

Les élèves sont soucieux de sauver la face (Goffman, 1974) devant leurs camarades. Pour cette raison, ils préféreraient que les sanctions soient annoncées en petit comité, plutôt que devant la classe entière, comme c'est le cas la plupart du temps. Toutefois, l'atteinte subjective pourrait être limitée quand les professeurs s'astreignent à des commentaires factuels et neutres au moment de l'annonce. La reprise du cours détournerait l'attention du groupe et limiterait en conséquence l'effet de l'annonce au seul élève concerné par la décision. Le fait que l'annonce de sanction ne concerne qu'un seul élève à la fois et l'apparente normalité de ce type de rappel à l'ordre amèneraient les élèves à ne pas en faire une préoccupation centrale. En revanche, la volonté professorale d'utiliser systématiquement les sanctions pour asseoir son pouvoir sur le groupe renforcerait de manière importante le sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe.

Les sociétés contemporaines sont marquées par une demande croissante de reconnaissance (Honneth, 1992 ; Kellerhals, Modak & Perrenoud, 1997 ; Paugam, 1991 ; Payet, Giuliani & Laforgue, 2008), qui se traduit par une volonté des acteurs d'être associés aux décisions qui déterminent leur destin social (Deutsch, 1975 ; Kellerhals, Languin, 2008 ; Leventhal, 1980). La recherche sur l'expérience subjective des élèves (Caillet, 2009 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ; Strickwerda-Brown & al., 2008) a montré l'importance que les élèves accordent à la possibilité de pouvoir s'exprimer au sein des établissements. Or, dans les établissements scolaires, les obligations scolaires sont définies au préalable par les seuls acteurs institutionnels, les professeurs en premier lieu. La plupart des enseignants refusent de laisser les élèves exprimer une interprétation de la situation, avant de les sanctionner, considérant que cela affaiblit leur autorité (Boumard, 1999 ; Grimault-Leprince, 2012). En quoi cette absence de prise en compte de la demande de parole des élèves contribue-t-elle à générer ou accroître le sentiment d'injustice ? Dans le contexte actuel, cette crispation sur une conception traditionnelle de l'autorité charismatique (Weber, 1922) ne risque-t-elle pas de renforcer la contestation des sanctions ?

Hypothèse 3

L'accès formel à une forme d'expression contradictoire, qui contribue à réduire le sentiment d'injustice (Deutsch, 1975 ; Kellerhals, Languin, 2008 ; Leventhal, 1980) n'étant garanti que pour les sanctions disciplinaires, la réception des sanctions dépendrait en partie de la dynamique de la relation pédagogique (Dubet, 1991 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ; Veyrac, Blanc, 2015 ; Strikwerda & al., 2008). Quand les professeurs se montrent accessibles, à l'écoute, il est probable que les élèves justifient d'éventuelles décisions injustes par les circonstances ou par le comportement habituel de l'élève sanctionné. A l'inverse, la contestation de l'injustice des sanctions risquerait d'être d'autant plus forte que le professeur impose son autorité de manière agressive. Par ailleurs, il est probable que l'exigence d'un droit à l'expression contradictoire soit surtout le fait des élèves le plus souvent sanctionnés.

Demander à être reconnu comme une personne ne signifie pas que les élèves exigent une égalité de statut. L'asymétrie de la relation paraît logique à la plupart des élèves, car elle est fondée sur la transmission des savoirs (Claude, Rayou, 2019). En revanche, les élèves exigent une réciprocité du respect (Dubet, 1991 ; 1999, 2009 ; Robbes, 2010, 2016) et dénoncent le fait que les professeurs qui se montrent irrespectueux restent la plupart du temps impunis (Barrère, 2012 ; Caillet, 2001 ; Dubet, 2009 ; Merle, 2001). Les collégiens plus âgés se montrent également critiques devant l'absence de réciprocité des obligations et s'en servent pour

contester les sanctions (Barrère, 2012 ; Claude, Rayou, 2019 ; Dubet, 2009 ; Merle, 2001). En quoi la récurrence des passe-droits que s'accordent les professeurs est-elle susceptible de contribuer à dégrader le sentiment de justice des élèves à l'égard des sanctions ?

Hypothèse 4

La demande de réciprocité des obligations ne serait pas partagée par tous les collégiens. Une part d'entre eux, singulièrement les plus jeunes, considèreraient qu'il est justifié que les enseignants disposent de droits spécifiques attachés à leurs fonctions et ne se formaliseraient pas quand les professeurs s'abstiennent de respecter eux-mêmes des règles qu'ils imposent aux élèves. La demande de réciprocité devrait s'accroître au fur et à mesure de la scolarité, lorsque les élèves plus âgés adoptent une posture réflexive qui les amène à pouvoir interroger la légitimité des exigences des enseignants. Les professeurs qui se montrent compréhensifs vis-à-vis des élèves bénéficieraient en retour d'une certaine tolérance. Les élèves réserveraient leurs critiques aux enseignants qui se montrent tout à la fois intransigeants envers eux et se retranchent devant leur statut pour justifier leurs passe-droits. Les motifs des sanctions seraient, pour cette raison, scrutés avec attention par les élèves.

L'affaiblissement du mode de domination rationnelle-légale (Weber, 1922) implique la prise en compte des fondements de l'obéissance aux règles scolaires. Nombre d'enseignants considèrent encore que les sanctions constituent le moyen le plus efficace de lutter contre les désordres scolaires, et qu'il suffit de « serrer la vis » pour retrouver la sérénité qui fait défaut. Or, outre qu'une partie des désordres n'est pas le fruit d'une volonté délibérée de remettre en question le cadre scolaire mais révèle tout au contraire une volonté désespérée de raccrocher les cours (Millet, Thin, 2007), plusieurs études montrent le caractère peu dissuasif (Douet, 1987 ; Grimault-Leprince, 2007 ; Prum, 1991 ; Verhoeven, 1998), voire contreproductif (Ayrat, 2011 ; Debarbieux & al., 2000 ; Gaudreau, 2011 ; Millet, Thin, 2005) des sanctions pour une portion des élèves, cristallisant les relations sur un mode agressif. La persistance d'un sentiment d'injustice important laisse craindre qu'un nouveau durcissement des sanctions ne se traduise par une aggravation des tensions au sein des établissements scolaires.

Cette thèse a pour objet d'améliorer la compréhension des fondements du sentiment d'injustice à l'égard des sanctions, pour éclairer l'évolution des pratiques de sanction au sein des établissements dans le contexte français. A travers l'actualisation des principaux résultats quantitatifs existants sur le sujet, elle vise à mieux comprendre les influences respectives des caractéristiques individuelles et contextuelles sur l'expérience de justice.

Chapitre III. Déterminants du sentiment d'injustice vis-à-vis des sanctions

Les études quantitatives relatives au sentiment d'injustice (Caillé, 2005 ; Debarbieux, Moignard, 2018 ; Grimault-Leprince, 2011a ; Hubert, 2017), montrent que, parmi les verdicts scolaires, les sanctions sont les décisions dont la justice est la plus souvent mise en doute. La probabilité d'exprimer un sentiment d'injustice à l'égard des sanctions reçues est significativement dépendante de l'âge des élèves, de la fréquence des sanctions reçues, de l'origine migratoire et du contexte d'établissement (Grimault-Leprince, 2011a). Ce chapitre a pour objet de montrer l'effet de plusieurs facteurs encore ignorés par la recherche (la sévérité des sanctions reçues, les pratiques de punitions collectives, les contestations parentales telles qu'elles sont perçues et déclarées par les élèves) tout en actualisant les résultats des recherches antérieures.

Le chapitre est organisé en trois parties. La première partie est consacrée à la présentation de l'enquête statistique. Elle apporte des précisions sur les caractéristiques de l'échantillon, les principales variables utilisées dans le modèle et sur les techniques statistiques employées.

La seconde partie s'intéresse au sentiment d'injustice exprimé par les collégiens à propos des sanctions données dans la classe, complétant les recherches antérieures sur le sujet avec des résultats nouveaux.

La troisième partie renouvelle l'approche du sentiment d'injustice lié aux sanctions en mesurant le sentiment d'injustice propre à chacune des sanctions étudiées, ce qui permet en particulier de mettre en évidence la spécificité de l'exclusion de cours.

1. L'enquête

1.1. Construction de l'échantillon et recueil de données

L'enquête par questionnaire a été menée dans neuf collèges au recrutement socialement différencié. Le choix de ces collèges a été réalisé à partir de la base de données APAE (Aide au pilotage et à l'autoévaluation des établissements)¹¹². A l'époque de l'enquête, les IPS (indice de position sociale) des établissements n'étaient pas disponibles. La sélection s'est donc

¹¹² APAE est une base de données ministérielle qui regroupe une centaine d'indicateurs permettant de caractériser les établissements scolaires, spécifiquement les performances scolaires et les caractéristiques sociales des élèves.

effectuée à partir du tableau présentant les proportions d'élèves selon les PCS (professions et catégories sociales) du père. Trois catégories de collèges ont été retenues. Les collèges dits « favorisés » scolarisent plus de 50 % d'élèves issus de PCS « favorisées A »¹¹³. Les collèges « défavorisés » recrutent plus de 50 % de leur effectif dans les PCS « défavorisées ». Un troisième groupe de collèges est constitué par les établissements au recrutement social moyen. À l'exception des collèges favorisés, les catégories retenues dans l'enquête comprennent des collèges publics et privés¹¹⁴. La composition sociale de ces collèges, sans être *stricto sensu* représentative de la population des collégiens en France, en est assez proche (Tableau I).

Tableau I. Caractéristiques sociales des collèges de l'échantillon

Désignation	Catégories	Effectif	Secteur	Implantation	PCS du responsable 1 (en %)				
					Déf.	Moy.	Fav. B	Fav. A	Non-réponse
Gentilhomme	Favorisé	326	Public	Centre-ville	8,0	19,0	8,3	62,9	1,8
Le Parc	Favorisé	745	Public	Centre-ville	13,8	20,5	10,3	53,5	1,9
Le Calvaire	Socialement mixte	388	Privé	Centre-ville	23,5	19,3	30,9	24,7	1,6
Les éoliennes	Socialement mixte	313	Public	Rural	37,1	32,3	11,2	17,3	2,2
La Gare	Socialement mixte	531	Public	Rurbain	45,5	28,8	13,8	10,3	1,6
L'angélu	Défavorisé	437	Privé	Rural	51,5	26,1	13,0	8,2	1,1
Les choucas	Déf., REP	589	Public	QPV	56,2	21,7	7,1	12,1	2,9
Arc-en-ciel	Déf., REP+	310	Public	QPV	64,2	24,8	3,9	1,6	5,5
Les Poulbots	Déf., REP+	432	Public	QPV	63,7	21,1	8,3	4,2	2,8
Échantillon		4 071	20,3% (privé)		39,50	23,42	11,76	23,05	2,28
France		3,28 M.	21,3		35,4	26,5	12,4	22,5	3,3

Légende : Déf. : défavorisées ; Moy. : moyennes ; Fav. Favorisées ; QPV : quartier dépendant de la politique de la ville.

Source : Données APAE 2015-16.

Ces collèges présentent une diversité de contextes de scolarisation permettant de caractériser la diversité des sentiments d'injustice¹¹⁵.

¹¹³ Pour définir l'origine sociale des élèves, le ministère définit quatre catégories sociales : les « favorisées A » (catégorie comprenant essentiellement les enfants des cadres), les « favorisés B » (rassemblant les professions intermédiaires), la catégorie moyenne (principalement les employés) et les catégories défavorisées (essentiellement les enfants d'ouvriers et d'inactifs).

¹¹⁴ Aucun des directeurs des sept collèges privés favorisés que nous avons contactés, n'a accepté le principe de l'enquête dans son établissement.

¹¹⁵ Outre les informations présentes dans le Tableau I, les établissements enquêtés sont situés dans quatre départements (Loire-Atlantique, Maine-et-Loire, Vendée, Val-d'Oise). Si une partie des établissements sont situés à Nantes et Angers, les autres sont situés dans des communes moyennes. Citer les noms des communes risquerait de permettre d'identifier les établissements, compte tenu des informations présentées.

L'enquête porte sur 1 651 élèves scolarisés dans des classes de cinquième et troisième des neuf établissements retenus. Une fois les données redressées¹¹⁶, le corpus comprend 1 492 individus, dont 1 000 élèves sanctionnés (67 %).

Le choix des niveaux cinquième et troisième résulte de deux types de contraintes. La première est la passation du questionnaire à l'ensemble des classes de chaque collège de l'échantillon. Ce choix de l'exhaustivité tient à l'existence d'un possible biais de sélection, compte tenu de l'existence fréquente de classes de niveau (Cnesco, 2015). Il s'agit en particulier d'éviter que, pour certains collèges, une classe d'élèves faibles scolairement, et donc probablement plus souvent sanctionnés (Moignard, Rubi, 2020), soit absente de l'enquête¹¹⁷. Ensuite, les sentiments de justice des élèves évoluent au cours de leur carrière scolaire (Dubet, 2009). L'expérience scolaire du collège des élèves de sixième, limitée à quelques mois au moment de l'enquête, aurait été trop réduite pour répondre aux multiples situations présentées dans le questionnaire. Il en est autrement des élèves de cinquième. Le choix des élèves de troisième tient au fait que ceux-ci, en fin de collège, disposent d'une plus longue expérience des sanctions et d'une réflexivité *a priori* plus grande.

Le questionnaire comporte cinquante-sept items se rapportant au climat scolaire¹¹⁸ de l'établissement (ambiance de travail, coopération entre élèves, qualité de la relation pédagogique), ainsi qu'à plusieurs dimensions de l'expérience des élèves : les conflits entre pairs ou avec des adultes du collège, les situations ressenties comme injustes, les résultats scolaires, les éventuelles transgressions dont les élèves se sont rendus responsables et les sanctions reçues. Ce questionnaire a fait l'objet d'un test auprès d'une vingtaine de collégiens afin de vérifier la bonne compréhension des formulations choisies.

La passation du questionnaire a eu lieu au printemps. Toutes les questions portent sur les situations vécues dans la classe, depuis le début de l'année scolaire.

1.1.1. Les variables relatives au sentiment d'injustice

La connaissance du sentiment d'injustice des élèves à l'égard des sanctions a été élaborée à partir de trois questions. Une question porte sur le sentiment de justice des élèves « en général » (« D'après toi, les punitions qui ont été données dans ta classe sont... »). Deux questions portent

¹¹⁶ N'ont été conservés dans les tableaux que les individus ayant répondu à la quasi-totalité des questions, pour éviter une distorsion trop importante entre les résultats des tableaux croisés et les analyses de régression logistique.

¹¹⁷ Nous avons été contraints de supprimer une classe de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA), en raison de la spécificité de cette classe (effectif très faible, surreprésentation des élèves issus de milieux populaires par rapport aux autres classes du collège, etc.).

¹¹⁸ Pour une définition du climat scolaire, Cf. Debarbieux (2015).

sur l'expérience personnelle de justice de l'élève, l'une relative à la plus grave des sanctions reçues (« Est-ce que tu penses que cette punition-là était juste ? »¹¹⁹), l'autre à l'égard des sanctions collectives vécues par l'élève (« [Si une punition a été donnée à toute la classe], penses-tu que punir tous les élèves était... ». Pour chacune des questions posées, quatre modalités de réponse sont proposées (« injustes », « plutôt injustes », « plutôt justes », « justes »).

Le sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe fait l'objet du développement le plus détaillé. Cette variable permet d'intégrer les élèves non sanctionnés¹²⁰ à l'analyse et offre la meilleure comparabilité avec les travaux antérieurs. La question posée fait l'hypothèse que les sentiments de justice d'un élève résultent d'une double expérience, celle des sanctions adressées à lui-même et celles adressées aux autres élèves de sa classe.

L'étude du sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave vient en complément de cette première analyse. Elle permet de mettre en évidence le sentiment de justice et d'injustice spécifique à chacune des sanctions citées.

1.1.2. Les variables explicatives du sentiment d'injustice

Les variables explicatives des sentiments d'injustice des élèves ont été regroupées en deux grandes catégories. La première est constituée des caractéristiques individuelles : l'origine sociale, le sexe, la classe (cinquième *versus* troisième) et les performances académiques de l'élève, partie prenante de son identité scolaire (Lannegrand-Willems, 2000), appréhendée par les résultats auto-évalués et l'existence d'un retard scolaire. La seconde catégorie regroupe les variables relatives à l'expérience des sanctions individuelles et collectives. Deux autres variables explicatives ont été identifiées : les contestations parentales à l'égard des verdicts scolaires et la tonalité sociale de l'établissement.

¹¹⁹ Cette question vient clore une série de trois items (Cf. questionnaire, en annexe). La première porte sur la fréquence à laquelle l'élève a été sanctionné dans l'année, la seconde interroge l'élève sur la sanction la plus grave qui lui a été donnée (une liste de sanctions est proposée à l'élève). C'est à propos de cette sanction-ci que l'élève donne son sentiment de justice.

¹²⁰ Parmi les 1 651 élèves interrogés, 533 n'ont pas répondu ou ont indiqué qu'ils n'avaient jamais été sanctionnés. Ces élèves n'ont pas pu renseigner la question relative à la justice de la sanction reçue la plus grave. En revanche, la plupart d'entre eux ont répondu à la question portant sur la justice des sanctions données dans la classe.

1.1.2.1. Les modalités de construction des variables liées aux caractéristiques individuelles

La catégorie sociale de l'élève utilisée pour les analyses a été construite à partir de la connaissance de la situation socioprofessionnelle des deux parents, précisée par les enquêtés. La transformation des réponses des élèves en trois catégories sociales (favorisée, intermédiaire, populaire) a été réalisée à partir des modalités de construction des « PCS ménages » de la nomenclature 2020 de l'Insee (Amossé, Chardon, 2020). Les catégories « populaires » sont constituées des ménages « à dominante ouvrière », des ménages « monoactifs d'employé ou d'ouvrier » ainsi que les ménages « inactifs ». Les catégories favorisées sont les ménages « à dominante cadre » (cadre avec cadre ou cadre avec profession intermédiaire). Les catégories intermédiaires sont constituées par les autres PCS ménages¹²¹. Dans le domaine éducatif, les PCS ménages sont de bons prédicteurs des différences sensibles de taux d'orientation des élèves en seconde générale et technologique (Cayouette-Remblière, 2020).

Le recours à une catégorisation ternaire de l'origine sociale des élèves tient au fait que la grande majorité d'entre eux ne donne pas une indication suffisamment précise de la profession de leurs parents pour construire une nomenclature plus détaillée. À titre d'exemple, la réponse « ouvrier » recouvre à la fois les ouvriers non qualifiés et les ouvriers qualifiés qui font l'objet d'un classement différent dans les nomenclatures des PCS détaillées.

Le niveau scolaire de l'élève est appréhendé par auto-évaluation. Les élèves ont été interrogés à la fois sur leur niveau de compétences en mathématiques et en français. Ces deux disciplines ont été retenues car celles-ci ont les coefficients les plus importants aux épreuves écrites du DNB (Diplôme national du brevet). De plus, l'absence de maîtrise dans ces deux disciplines pénalise particulièrement la carrière scolaire (Beaud, 2009 ; Meuret, Morlaix, 2006). Trois catégories de niveau scolaire ont été construites. Une catégorie regroupe les élèves aux résultats considérés faibles. Ceux-ci ont déclaré des résultats « faibles » et/ou « moyens », ou des combinaisons de ces deux niveaux scolaires en mathématiques et en français. Les élèves classés comme « bons » regroupent ceux qui ont déclaré des résultats « très bons » et/ou « plutôt bons », ou des combinaisons de ces deux auto-évaluations en mathématiques et en français. Enfin, les élèves considérés « moyens » regroupent toutes les autres combinaisons.

¹²¹ Quand les parents sont séparés et que l'élève habite en alternance une semaine chez chacun, c'est la PCS la plus haute entre le père et la mère qui est prise en compte ainsi, éventuellement, que la PCS de son ou sa conjointe.

1.1.2.2. Modalités de construction de la variable relative aux contestations parentales perçues par les élèves

Pour appréhender les contestations parentales des verdicts scolaires, deux questions ont été posées : « Tes parents ont-ils déjà mis un mot dans ton carnet car ils n'étaient pas d'accord avec une note ou une punition que tu avais eue ? » ; « Tes parents ont-ils déjà pris rendez-vous au collège car ils n'étaient pas d'accord avec une note ou une punition que tu avais eue ? ». Quatre modalités de réponse ont été proposées (de « jamais » à « plus de deux fois »). Ces deux questions ont été combinées pour obtenir une variable binaire de contestation parentale perçue, distinguant d'une part les élèves dont les parents n'ont jamais pris rendez-vous ni écrit de mot dans le carnet pour contester une note ou une sanction, et d'autre part ceux qui ont répondu positivement à l'une ou l'autre, à l'une et l'autre des questions¹²².

1.1.2.3. Modalités de prise en compte du contexte de scolarisation

Interpréter un effet de contexte nécessite de pouvoir caractériser chacun des établissements étudiés. Les données APAE permettent cette caractérisation. Elles sont regroupées en trois parties différentes : la population scolaire, les personnels et les performances. La tonalité sociale des établissements, mesurée par la représentation des élèves des différents milieux sociaux, est classiquement le premier critère d'échantillonnage. C'est aussi le cas pour cette recherche. Les collèges accueillant plus de 50 % d'élèves issus de PCS « défavorisées » sont définis comme des établissements « défavorisés »¹²³. Les collèges accueillant plus de 50 % d'élèves issus de milieu « favorisés A » appartiennent à la catégorie des établissements « favorisés ». Les autres collèges sont regroupés au sein d'une catégorie d'établissements « socialement mixtes »¹²⁴. Une autre manière de caractériser les collèges aurait pu être de s'appuyer sur des statistiques de punitions et de sanctions dans chaque collège, mais ces données ne figurent pas dans les données APAE. Les établissements ont été sollicités mais un seul collège a accepté de transmettre l'ensemble de ses statistiques. La fréquence des actes de violence aurait pu être un bon indicateur du « climat » de l'établissement (les faits de violence les plus graves sont censés faire l'objet d'un signalement systématique par les chefs d'établissements par le biais de formulaires informatisés) mais ces statistiques souffrent d'un

¹²² Ce qui revient à opposer la combinaison « jamais/jamais » aux quinze autres combinaisons possibles.

¹²³ Lorsque les établissements bénéficient d'un label de l'éducation prioritaire (REP, REP+), celui-ci est précisé.

¹²⁴ La tonalité sociale des établissements peut dorénavant être appréhendée par l'indice moyen de position sociale (Rocher, 2016). Cet indicateur n'était pas disponible à l'époque de l'enquête.

manque de fiabilité et ne sont pas accessibles dans les données APAE, probablement afin d'éviter des comparaisons potentiellement préjudiciables à certains établissements.

1.2. Conditions de passation et biais éventuels

La passation de l'enquête a été concentrée sur une période d'un mois et demi, au printemps 2016, et selon un protocole visant à harmoniser les conditions afin de minimiser les biais de réponses, tout en limitant les perturbations d'emplois du temps des établissements scolaires. Le choix s'est porté sur un questionnaire papier, qui offre en sus une meilleure garantie d'anonymat¹²⁵.

La passation s'est effectuée sans difficultés majeures dans les collèges. Les élèves de troisième du collège *Arc-en-ciel* (populaire, REP+) ont été les seuls à exprimer des doutes quant à la prise en compte de leur parole. Le soutien de la CPE¹²⁶, très appréciée des élèves et de leurs parents pour son franc-parler et sa bienveillance, a contribué à lever les appréhensions. Elle a également convaincu les collégiens de renseigner le questionnaire dans son intégralité, car certains d'entre eux faisaient preuve de réticence, trouvant le document trop long. La passation a été déléguée dans un seul collège¹²⁷, en raison de contraintes de déplacements. Dans cet établissement, les questionnaires ont été renseignés sous la responsabilité d'une CPE qui a effectué la passation selon les mêmes modalités que celles retenues pour les autres collèges. Un pourcentage légèrement plus élevé de questionnaires a dû être écarté, en raison de réponses incomplètes ou jugées fantaisistes. Il est possible que la stricte observance d'une posture de retrait par la CPE, par souci de limiter les biais de réponses, ait pu aller à l'encontre de la nécessité d'accorder une aide à des élèves qui, pour nombre d'entre eux, maîtrisent imparfaitement le français écrit.

Avant de distribuer les questionnaires, les élèves ont été informés succinctement de l'objet de la recherche. Les réponses semblent attester de l'adhésion des collégiens à la démarche. Les résultats relatifs au sentiment de justice ou aux pratiques de sanctions contestables interpellent fortement. Il est toutefois possible que les explications initiales aient induit un léger biais de désirabilité sur ces questions¹²⁸. Toutefois, la cohérence des réponses propres à chaque élève,

¹²⁵ Dans les établissements scolaires, les élèves accèdent au réseau en s'identifiant sur leur poste. Ce faisant, il existe un risque de levée de l'anonymat, même si celui-ci est réduit.

¹²⁶ Conseillère principale d'éducation.

¹²⁷ Le collège *Les poulbot*, sis en région parisienne.

¹²⁸ Dans toute enquête, les individus cherchent, d'une certaine manière, à répondre aux attentes de l'enquêteur, tout en donnant une image favorable d'eux-mêmes, ou à apparaître dans ce qui leur semble être la norme (Guibert, Jumel, 1997, De Singly, 2012).

malgré la dispersion des items relatifs à l'expérience de justice, permet de considérer que ces réponses révèlent davantage l'expérience subjective des élèves plutôt qu'un désir de répondre aux attentes du chercheur.

Le protocole prévoyait que les professeurs en charge des classes s'absentent le temps de l'enquête mais cette consigne n'a été appliquée pleinement qu'au sein de trois établissements (*Gentilhomme, Le calvaire, La gare*). Dans tous les autres collèges, des personnels ont été présents pendant la prise en charge de tout ou partie des classes. Cependant, lorsqu'ils sont restés dans la salle, les professeurs se sont tenus à l'écart des élèves. L'analyse des réponses n'a pas permis de déceler une différence significative selon qu'une classe avait renseigné l'enquête en présence ou en l'absence des adultes du collège.

La disposition des salles aurait pu favoriser les échanges entre élèves pendant le temps de la passation, mais ces échanges sont restés limités.

Préalablement à l'enquête, les élèves et leurs parents ont été informés, par courrier, de la nature et de l'objet de la recherche. Sur ce courrier figurait un formulaire de consentement. Peu de parents (représentant 1 à 2 % des élèves) s'en sont saisis pour refuser que leur enfant participe à l'enquête¹²⁹. L'échantillon semble en conséquence plutôt représentatif de la population scolaire des établissements enquêtés, à l'exception du collège *Les poulbots* qui se distingue par une distribution filles-garçons anormalement déséquilibrée au regard des effectifs de l'établissement. Comme cet établissement semblait marqué par une certaine défiance des collégiens à l'égard de la direction, il est possible que certains garçons aient préféré s'absenter le jour de la passation ou qu'ils aient choisi de travestir leur sexe afin d'éviter d'être identifiés. Le problème aurait pu se poser de la même manière dans le collège au sein duquel nous exerçons la fonction de CPE au printemps 2016, mais le contexte y était plus apaisé. D'autre part, l'établissement avait déjà été le théâtre de quatre enquêtes de climat scolaire successives sans qu'aucun élève n'ait été inquiété pour ses réponses, ce qui était de nature à rassurer les élèves. L'analyse des résultats ne permet pas de montrer de biais spécifique dans cet établissement.

¹²⁹ Les formulaires de refus étaient encore fréquemment utilisés, à l'époque de l'enquête, pour éviter le recueil fastidieux des autorisations parentales, qui nécessite un engagement des équipes enseignantes chargées de la récupération desdits formulaires. Cette pratique ne serait plus possible en l'état, en raison de l'évolution des contraintes réglementaires, visant à s'assurer du réel consentement des participants à l'enquête. Pour les mineurs de 15 ans, le consentement doit être effectué par l'un ou l'autre des responsables légaux. Les contraintes sont d'autant plus fortes que les données recueillies sont nominatives ou que l'identité du répondant est susceptible d'être retrouvée en croisant les données sociodémographiques (Règlement européen 2016-679).

1.3. Analyses statistiques et interprétation des résultats

L'analyse des données recueillies s'appuie sur plusieurs étapes successives. 1) La comparaison des fréquences de réponses obtenues avec les résultats de travaux existants. 2) La recherche, à l'aide de tableaux de contingence, des corrélations entre le sentiment d'injustice et les différentes variables explicatives (sexe, classe, résultats scolaires, fréquence et sévérité des sanctions reçues, fréquence déclarée des punitions collectives, contestations parentales perçues par les élèves, établissements). 3) La vérification de l'effet net des variables explicatives sur le sentiment de justice, par le calcul de régressions logistiques ordonnées. 4) La vérification, par des analyses multi-niveaux, des résultats obtenus pour les variables de contextes.

Les variables à expliquer (sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe, sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave) comportent dans le questionnaire quatre modalités de réponses (« justes » ; « plutôt justes » ; « plutôt injustes » ; « injustes »). Ces modalités sont regroupées de manière binaire (« justes » et « plutôt justes » d'une part, « plutôt injustes » et « injustes » d'autre part) pour la comparaison avec les résultats des enquêtes nationales de victimation et climat scolaire. Les tableaux de corrélation sont calculés sur les variables à quatre modalités, afin de mieux rendre compte de l'effet brut des variables explicatives sur la fréquence des différentes modalités. Pour les calculs de régressions logistiques et les analyses multi-niveaux, les modalités intermédiaires (« plutôt justes » et « plutôt injustes ») ont été agrégées afin de faciliter l'interprétation des sentiments de justice et d'injustice, en insistant sur les valeurs extrêmes (« justes » ; « injustes »)¹³⁰.

Outre les fréquences des réponses par modalités, les tableaux de contingence affichent la significativité et les résultats du calcul du Khi2. Les fréquences qui diffèrent significativement des valeurs théoriques apparaissent en gras (soulignées quand elles sont significativement supérieures aux valeurs théoriques, en italique quand elles leur sont significativement inférieures). Les tableaux des régressions logistiques présentent l'ampleur et la significativité des effets marginaux¹³¹ des variables indépendantes sur les variables dépendantes (le sentiment d'injustice). La force explicative des modèles est appréhendée par le pseudo R2 de Mc Fadden (Cf. encadré n°2).

¹³⁰ Les régressions binaires sont plus simples à tester mais pour des variables qualitatives, s'intéresser aux extrêmes paraît moins biaisé que de chercher à analyser des différences parfois infimes entre modalités.

¹³¹ L'effet marginal est l'effet prévisible d'une modalité particulière d'une variable indépendante par rapport à la modalité de référence de cette même variable indépendante sur la variation de probabilité de réalisation d'un événement statistique donné, par exemple la probabilité que la sanction soit jugée injuste – Cf. encadré méthodologique page suivante).

Encadré n°2. Régressions logistiques. Principes, mode de calculs, évaluation des modèles et interprétation des résultats

Généralités sur les calculs de régression logistique

La régression logistique est une méthode d'analyse statistique qui permet d'étudier les effets propres de plusieurs variables indépendantes, quantitatives ou qualitatives, sur une variable dépendante qualitative. Elle consiste en une adaptation de la méthode de régression linéaire multiple. L'application de la fonction logistique est rendue nécessaire par le fait que les variables-réponses ne prennent pas une infinité de valeurs suivant une relation linéaire (comme pour les variables quantitatives) mais uniquement deux valeurs (1, 0) correspondant à la probabilité de réalisation de l'événement ($p_i = \Pr(Y=1)$) par rapport à la probabilité de non-réalisation de cet événement ($1-p_i = \Pr(Y=0)$), dont on cherche à prédire la probabilité en fonction de l'évolution des variables explicatives¹³². La transformation *logit* permet d'obtenir une variable dépendante $\ln[p/(1-p)]$ dont les valeurs varient de $[-\infty$ à $+\infty]$ comme dans une régression linéaire, tout en respectant le champ de variation strictement positif des probabilités $[p]$ et $[1-p]$. L'équation est alors la suivante :

$$\ln [p/(1-p)] = \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots$$

où les variables X_h sont les différentes variables indépendantes.

Les coefficients de régression partielle β_i mesurent la variation de la variable dépendante induite par chaque variable explicative après avoir contrôlé l'effet des autres variables indépendantes du modèle.

La constante (ou intercept) α représente la valeur prédite de la variable dépendante quand toutes les variables explicatives sont égales aux modalités de référence.

La régression logistique va ainsi permettre de calculer les paramètres α et β qui offrent le meilleur ajustement avec les valeurs observées et d'interpréter le sens et la significativité de chacun des coefficients.

Une manière plus intuitive d'analyser les résultats d'une régression logistique est l'interprétation des rapports de cotes (ou odds ratio, OR). L'*odds ratio* est le rapport de l'*odds* de la modalité choisie sur l'*odds* de la modalité de référence. L'*odds* O_i de chaque modalité est le rapport entre la probabilité p_i d'occurrence d'un événement (par exemple, la probabilité de penser que les sanctions sont injustes) sur la probabilité $(1-p_i)$ de non-occurrence (par exemple, la probabilité de penser que les sanctions sont justes)¹³³.

Enfin, il est aussi possible d'interpréter l'effet marginal des modalités des variables explicatives (c'est-à-dire l'effet prévisible des modalités sur la variation de probabilité de réalisation de l'événement), par rapport à la modalité de référence de la variable à expliquer. Ce choix nécessite de procéder à une étape de calcul complémentaire, mais l'interprétation finale s'en trouve facilitée. Dans le cas des modèles ordonnés¹³⁴, le calcul des effets marginaux est

¹³² D'autres raisons empêchent d'utiliser le modèle linéaire. Comme la variable-réponse ne prend que deux valeurs, la distribution des erreurs ne suit plus la loi normale. Le terme d'erreur est hétéroscédastique (la variance des erreurs est égale à $p_i(1-p_i)$ ou p_i est la probabilité que $Y=1$. Comme p_i peut varier d'une observation à l'autre, la variance des erreurs le peut aussi et elle n'est dès lors plus constante).

¹³³ L'*odds* peut aussi s'obtenir en calculant l'exponentiel du coefficient (c'est à dire la fonction réciproque de la fonction logarithmique).

¹³⁴ Pour ce travail de thèse, les variables à expliquer (Le sentiment de justice à l'égard des sanctions données dans la classe, de la sanction reçue la plus grave, des évaluations reçues) sont des variables ordinales, à trois modalités (Justes = 0 ; Plutôt justes ou plutôt injustes = 1 ; Injustes = 2), ce qui implique d'utiliser un modèle de régression

particulièrement intéressant, car il rend compte de l'effet des variables explicatives sur chacune des modalités de la variable à expliquer. En effet, l'effet peu significatif d'une variable explicative (par exemple, le sexe) sur le sentiment d'injustice (variable à trois modalités : justes, plutôt justes ou plutôt injustes, injustes) peut traduire une absence de différence significative entre les filles et les garçons sur la probabilité de juger que les sanctions sont justes et un risque significativement accru pour les garçons ou pour les filles d'éprouver un sentiment d'injustice, par rapport à la modalité centrale (plutôt justes ou plutôt justes). Pour cette raison, ce sont les effets marginaux qui sont présentés dans cette thèse et non *les odds ratio* ou les coefficients attachés aux différentes modalités des variables explicatives.

Evaluation d'un modèle de régression logistique

Il s'agit de savoir si le modèle obtenu possède un pouvoir prédictif élevé, c'est à dire si les valeurs que sa formule permet de prédire s'ajustent de manière satisfaisante. Dans un modèle logistique, on utilise le logarithme de la vraisemblance¹³⁵ du modèle. Chercher à mesurer la vraisemblance consiste à estimer, par itérations successives, les paramètres des variables du modèle qui permettent de s'approcher au plus près de la répartition des individus dans les deux groupes déterminés. Un bon modèle est un modèle où la vraisemblance est grande, proche de 1, ou pour lequel la log-vraisemblance ($\ln L$) tend vers 0 (Cahuzac, Bontemps, 2008, p. 101)¹³⁶.

Le pouvoir explicatif peut être estimé à partir du pseudo R^2 de Mc Fadden (ou ρ^2), dont la formule s'appuie sur le rapport de la log-vraisemblance du modèle estimé sur la log-vraisemblance du modèle contraint (modèle n'intégrant aucune variable explicative et se limitant à la constante) :

$$\rho^2 = 1 - (\ln L / \ln L_0)$$

Le pseudo- R^2 de Mc Fadden se rapproche du coefficient de détermination R^2 de la régression linéaire multiple, mais n'en possède pas toutes les propriétés. Notamment, ses valeurs ne couvrent pas tout l'intervalle [0,1]. Elles restent faibles même lorsqu'un modèle est considéré comme « très bon » (Masuy-Stroobant, Costa, 2013).

Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats s'attache à l'ampleur et la significativité des variations induites par les changements de modalités des variables explicatives par rapport à l'individu de référence, sur la variable à expliquer. Le choix de recourir aux effets marginaux rend l'interprétation plus intuitive. Par exemple, si l'individu de référence (une fille, scolarisée en 5^e, de niveau scolaire moyen, issue d'un milieu social intermédiaire, sanctionnée une ou deux fois par le biais de mots dans le carnet, exposée une fois à une punition collective et dont les parents n'ont jamais contesté de notes ou de sanctions) a une probabilité de 10 % de juger les sanctions injustes et que l'effet marginal de la modalité garçons est de + 5 %, on peut estimer qu'un garçon qui présente toutes les autres caractéristiques de l'élève de référence a un risque de 15 % (10 % + 5 %) de juger les sanctions injustes.

ordonné qui va déterminer l'effet des variables explicatives lorsque la variable à expliquer passe d'une modalité à l'autre (de 0 à 1 ; de 1 à 2). Le modèle estime également la valeur que prendrait la variable dépendante au seuil (cut) quand toutes les variables explicatives sont égales aux modalités de référence et vérifie la significativité statistique des seuils pour s'assurer de leur pertinence.

¹³⁵ ($\ln L$; $L=Likelihood$, vraisemblance en anglais).

¹³⁶ « La log-vraisemblance du modèle est la somme de n quantités qui sont toutes négatives puisque chacune d'elles est le logarithme d'une probabilité, qui est inférieure à 1 par définition. Par conséquent, $\ln L < 0$ » (Afsa, 2016, p. 29).

La mise en œuvre de régressions logistiques nécessite la construction de plusieurs modèles successifs correspondant à l'introduction progressive des différentes variables explicatives, dont les modalités ont préalablement été dichotomisées. Par ailleurs, une variable combinant le sexe et l'âge des élèves a été spécifiquement créée pour les analyses de régression logistique, ce qui permet d'afficher les spécificités de chacun des profils concernés (filles de 5^e, garçons de 5^e, filles de 3^e, garçons de 3^e).

La mesure du contexte

L'effet du contexte est majeur sur l'expérience des élèves. De nombreux travaux montrent que l'environnement de l'élève (sa classe, son établissement) contribue à son bien-être et à sa réussite scolaire (Bressoux, 2014 ; Duru-Bellat & al., 2004, ; Duru-Bellat, Suchaut, 2005 ; Mingat, 1984 ; Opdenakker, Van Dame, 2001). Une question centrale consiste à choisir une méthodologie adaptée pour le mesurer. Depuis une vingtaine d'années, la mise en œuvre d'analyses multi-niveaux s'est beaucoup développée. Ce type d'analyses permet de limiter la surévaluation de l'effet de contexte en procédant au calcul simultané, mais selon des méthodes différentes, de l'effet des variables individuelles et de celui des variables de contexte (Cf. encadré n°3). Mais cette technique est surtout utilisée avec des variables dépendantes numériques. Les exemples de recherches recourant aux régressions linéaires multi-niveaux sont nombreux, les méthodes de post-estimation des modèles sont solides et les explications aisément accessibles. En revanche, lorsque les variables dépendantes ne sont pas numériques, le recours à des régressions logistiques multi-niveaux est plus rare.

Encadré n°3. Modèles multi-niveaux – Principes, mise en œuvre et interprétation des résultats

Modèles multi-niveaux – Principes généraux

Jusqu'à la mise au point des méthodes multi-niveaux, mesurer les effets de contexte consistait soit en l'attribution à chaque individu des caractéristiques de son groupe d'appartenance soit en l'agrégation des données individuelles en autant de groupes que nécessaire. La première technique fait courir le risque de considérer comme significative une relation qui ne l'est pas en réalité car les tests de significativité sont sensibles au nombre d'unités statistiques prises en compte (Bressoux, 2014 ; Duru-Bellat, Suchaut, 2005). La seconde technique fait peser le risque d'une erreur d'interprétation en inférant au niveau individuel ce qui se produit au niveau de l'environnement, alors même que les résultats peuvent être diamétralement opposés selon la perspective choisie (Cf. l'exemple de l'étude de Robinson (1950, cité par Bressoux, 2014) sur la corrélation entre la proportion de noirs et le taux d'illettrisme dans plusieurs régions des Etats Unis, qui montrait des résultats inverses au niveau agrégé et au niveau individuel).

Les modèles multi-niveaux permettent de limiter ces erreurs en utilisant simultanément des méthodes de calcul différentes pour mesurer l'effet « fixe » des caractéristiques individuelles (celles-ci ont un nombre fini de

modalités : l'unité statistique est une fille ou un garçon, un élève faible, moyen ou fort, etc.) et l'effet « aléatoire » des variables de contexte qui ont, quant à elles, un nombre infini de modalités dont on n'observe qu'un échantillon (Bressoux, 2014, Duru-Bellat, Suchaut, 2005 ; Givord, Guillermin, 2016). Les modèles logistiques multi-niveaux combinent ainsi une régression logistique de la variable dépendante par les variables individuelles à une comparaison des variances intra/inter-groupes.

De plus, les modèles multi-niveaux permettent d'étudier simultanément plusieurs niveaux emboîtés les uns dans les autres (par exemple, les élèves, regroupés dans des classes, qui sont elles-mêmes regroupées dans des établissements), sans recourir à des attributions de moyennes à des individus ni à des catégorisations réductrices.

Mise en œuvre pas à pas

La première étape consiste à calculer un modèle vide, c'est-à-dire à mesurer l'effet aléatoire des variables de contexte sur les variables dépendantes sans prendre en compte les variables explicatives individuelles. Il s'agit de vérifier s'il existe, en moyenne, davantage de différence entre les groupes qu'au sein même de ces groupes, autrement dit de vérifier si la variance inter-groupes (du sentiment d'injustice par exemple) est supérieure à la variance intra-groupe (du même sentiment d'injustice). Dans le cas contraire, il ne saurait y avoir d'effet de contexte à proprement parler.

Le calcul s'effectue tout d'abord sur un modèle à deux niveaux (par exemple, élèves et établissements) afin de mettre en évidence l'existence d'un éventuel effet établissement. Un test de Chi² du rapport de quasi-vraisemblance (likelihood ratio, LR) permet d'attester de l'ampleur de l'effet de contexte et de sa significativité. Un rapport de quasi-vraisemblance positif signifie que le modèle initial a été amélioré (Bressoux, 2014).

Le niveau intermédiaire (les classes) est introduit dans le modèle, en plus du niveau « établissements » et le modèle vide est recalculé. Les modifications des constantes attachées à chacun des niveaux permettent d'informer sur les possibles effets de confusion qui peuvent exister entre le niveau des « classes » et le niveau des « établissements ». Le rapport de quasi-vraisemblance permet de vérifier si l'introduction du niveau classe a amélioré le pouvoir explicatif du modèle. Dans le cas contraire, il faut conserver le modèle à deux niveaux.

L'observation du modèle vide ne suffit pas à conclure à l'existence d'un effet de contexte. En effet, les différences observées entre les groupes s'expliquent en partie par les caractéristiques individuelles de leurs membres. Aussi faut-il reprendre les calculs en intégrant les variables explicatives et vérifier à nouveau l'évolution des constantes des groupes et du rapport de vraisemblance (Bressoux, 2014 ; Duru-Bellat, Suchaut, 2005), d'abord sur le modèle à deux niveaux puis sur le modèle complet, à trois niveaux.

Une précaution s'impose avant de procéder aux calculs des modèles multi-niveaux. Il est nécessaire de faire en sorte que le modèle vide et le modèle complet aient le même effectif pour ne pas induire de biais de comparaison, ce qui peut conduire à supprimer de la base de données tous les individus pour lesquels les variables explicatives ne seraient pas renseignées de manière exhaustive¹³⁷. En effet, le calcul des effets fixes du modèle complet

¹³⁷ Dans une enquête par questionnaire, les répondants oublient parfois de renseigner certaines questions ou choisissent volontairement de les éluder parce qu'ils trouvent celles-ci trop intrusives, parce qu'ils peinent à choisir une modalité parmi l'offre proposée, ou toute autre raison qui leur appartient. Par exemple, dans notre enquête, certains élèves n'ont pas indiqué leur sexe, d'autres ont ignoré la question portant sur les résultats scolaires, certains

s'effectue sur les seuls individus dont les caractéristiques sont intégralement renseignées, alors que le modèle vide calcule l'effet aléatoire du contexte sur la variable à expliquer, prenant en compte tous les individus qui ont répondu à cette seule question. Par exemple, un individu de sexe non-précisé qui considère que les sanctions sont justes sera pris en compte dans le modèle vide mais pas dans le modèle complet, puisque la valeur correspondant à la variable « sexe » est manquante. Pour cette raison, 140 individus ont été supprimés de la base de données avant de procéder à l'analyse proprement dite.

Interprétation des résultats

L'analyse s'effectue de manière disjointe. Pour les variables explicatives individuelles, l'analyse reprend les principes présentés dans l'encadré n°2, mais s'appuie sur la lecture des *Odds Ratio*. Pour les variables contextuelles, le modèle permet d'établir l'existence d'un effet de contexte si la variance inter-groupes est supérieure à la variance intra-groupe. Le modèle renseigne également sur la part de variance de chaque variable de contexte.

Par ailleurs, l'emploi de modèles multi-niveaux n'est pas conciliable avec le calcul des effets marginaux, ce qui entraîne un appauvrissement de l'information disponible, dans le cas d'une variable à expliquer ordinale. Enfin, si les méthodes multi-niveaux permettent de limiter la surestimation de l'effet de contexte, elles ne renseignent pas sur le sens de variation qu'induit tel ou tel type de contexte. Aussi, a-t-il été choisi de ne recourir aux analyses multi-niveaux que de façon secondaire, afin de vérifier que les effets de contexte observés avec l'introduction de variables de contexte dans des régressions logistiques classiques ne sont pas liées à la non-indépendance des observations entre elles.

2. Le sentiment d'injustice à l'égard des sanctions dans la classe

2.1. Un sentiment d'injustice très important à l'égard des sanctions

Les résultats de l'enquête montrent qu'une proportion très élevée des élèves exprime un sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe. Pour 19,3 % des collégiens interrogés, les sanctions sont « injustes », pour 32,9 % d'entre eux, elles sont « plutôt injustes ». 37,4 % les considèrent « plutôt justes » et seulement 10,4 % jugent que les sanctions sont « justes ». Une comparaison des résultats avec les statistiques issues de l'édition 2017 des enquêtes nationales de victimation et climat scolaire réalisées par la DEPP (tableau II) montre un écart très important (22 points).

n'ont pas précisé s'ils avaient été sanctionnés, ou ont été incapables d'expliquer le métier de leurs parents. Ces individus n'ont pu être pris en compte dans les calculs de régression.

Tableau II. Comparaison des sentiments de justice relatif aux sanctions (en %)

Enquêtes	Effectifs	Sanctions jugées	
		Justes ou plutôt justes	Injustes ou plutôt injustes
Résultats de l'enquête quantitative (2016)	1 492	47,8	52,2
Enquête nationale climat scolaire (2017)	21 600	70,1	29,9

Lecture : 47,8 % des élèves interrogés pour cette thèse ont indiqué que les sanctions données dans la classe étaient « justes » ou « plutôt justes ».

Notes : regroupement des modalités « justes » et « plutôt justes » d'une part, « plutôt injustes » et « injustes » d'autre part pour l'enquête quantitative réalisée en 2016 ; regroupement des modalités « très justes » et « assez justes » d'une part, « assez injustes » et « très injustes » d'autre part pour l'enquête nationale de victimation.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 492 élèves de 5^e et 3^e ; Enquête nationale de victimation et climat scolaire, réalisée auprès de 21 600 collégiens de la 6^e à la 3^e, issus de 350 établissements (Hubert, 2017).

La moitié des élèves interrogés pour cette thèse (52,2 %) indiquent avoir le sentiment de sanctions « injustes » ou « plutôt injustes », alors qu'ils ne sont que 29,9 % à avoir choisi les modalités « très injustes » ou « assez injustes » lors de l'enquête nationale réalisée par la DEPP. Une partie de la différence peut être imputée aux formulations légèrement différentes des questions et des modalités de réponses. Dans l'enquête de la DEPP, les élèves doivent répondre à la question « Penses-tu que les punitions soient... », ce qui les conduit probablement à penser devoir donner un avis très général sur les pratiques punitives de leur établissement. Or, il s'avère difficile pour les élèves, y compris ceux qui sont souvent punis, de mettre en cause l'organisation des sanctions dans leur établissement (Garcia, 2013) sans remettre en question la croyance en un traitement juste au collège, nécessaire pour continuer à jouer le jeu scolaire (Bègue, 2009 ; Dalbert, 2009 ; Defrance, 2003). Le questionnaire utilisé pour cette thèse proposait aux élèves de s'appuyer sur leur expérience directe des sanctions, c'est-à-dire les sanctions qu'ils avaient eux-mêmes reçues ou dont ils avaient été témoins.

Trois autres facteurs sont susceptibles d'avoir contribué à cette différence : les niveaux scolaires choisis, l'enchaînement des questions précédant les items sur le sentiment d'injustice et le contexte spécifique de l'année de passation.

L'enquête nationale recueille l'avis d'élèves scolarisés dans les quatre niveaux. Notre enquête ne comporte que les élèves de cinquième et de troisième, pour les raisons précisées précédemment (Cf. paragraphe 1.1.). L'intégration du niveau sixième vient probablement modifier les proportions de réponses, car les élèves de ce niveau sont moins prompts à mettre en doute les décisions des adultes, comme le montrent les enquêtes de climat scolaire réalisées dans le cadre de l'observation participante (dans la dernière enquête annuelle, menée en

novembre 2021, 13 % des élèves de sixième jugent les sanctions « injustes » ou « plutôt injustes », quand ce taux s'élève à 29 % pour les cinquièmes et 36 % pour les troisièmes).

Il est aussi possible que l'enchaînement des questions choisi pour la thèse ait favorisé la remise en question des décisions professorales. Dans le formulaire utilisé pour l'enquête nationale de climat scolaire, la question relative à la justice des sanctions fait partie d'un ensemble d'items sur le climat scolaire du collège. Il précède une longue série de questions sur les violences vécues par les élèves. Dans le questionnaire utilisé pour cette thèse, les questions sur le sentiment de justice à l'égard des sanctions apparaissent à la fin du document, après une série d'items portant sur l'expérience de sanctions abusives (punition collective, moqueries d'un enseignant, propos irrespectueux) et différentes modalités de contestations (refus de sortir ses affaires, absence volontaire à un contrôle, provocations en vue de se faire renvoyer de cours, etc.). Le choix de cet ordre était lié à une volonté de permettre aux élèves de penser les questions d'ordre scolaire, en se remémorant différents aspects de leur expérience, avant de répondre aux questions très subjectives concernant le sentiment de justice.

Par ailleurs, l'année de passation du questionnaire a été marquée par de très nombreuses absences de professeurs liées à des formations organisées pour la réforme du collège, qui devait entrer en application en septembre 2016. Les désorganisations très importantes des emplois du temps ont été la source de contestations plus nombreuses de la part des élèves et de leurs parents. Il est possible que, de manière conjoncturelle, les sanctions aient été considérées comme plus contestables, particulièrement lorsqu'elles étaient décidées en raison d'un travail jugé insuffisant.

2.2. Un sentiment d'injustice lié aux caractéristiques socio-scolaires des élèves

Une première analyse des déterminants des sentiments de justice scolaire est réalisée à partir de tris croisés. Ceux-ci permettent de savoir dans quelle mesure les variables explicatives retenues dans l'enquête sont liées aux sentiments d'injustice des élèves. Il s'agit d'établir des ordres de grandeur des fréquences des sentiments de justice et d'injustice des élèves selon leurs caractéristiques socio-scolaires.

2.2.1. Sentiments d'injustice scolaire et caractéristiques individuelles

Les sentiments d'injustice des élèves semblent liés à la catégorie sociale de leurs parents¹³⁸. Conformément aux attentes, les sentiments d'injustice sont moins fréquents parmi les élèves

¹³⁸ Dans les tableaux présentés ci-dessous, seules les proportions indiquées en gras sont significativement différentes d'une distribution au hasard et font l'objet d'un commentaire.

d'origine favorisée (12 %). En revanche, résultat inattendu, les sentiments de justice sont plus fréquents parmi les élèves d'origine populaire (Tableau III). Si les travaux sur l'expérience subjective des élèves, qu'ils soient quantitatifs ou qualitatifs, montrent une expérience scolaire des élèves de milieu populaire le plus souvent négative (Palheta, 2011), ce résultat n'est pas confirmé concernant le sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe.

Tableau III. Sentiments d'injustice des élèves à l'égard des sanctions données dans la classe selon les caractéristiques individuelles (en %)

Variables	Modalités	Justes	Plutôt justes	Plutôt injustes	Injustes
<i>Milieu social</i> p < 0,01 ; Khi2 = 18,4 (TS)	PCS populaires	<u>13</u>	37	31	19
	PCS intermédiaires	8	38	35	19
	PCS favorisées	13	<u>46</u>	30	<i>12</i>
	Total	10	39	33	18
<i>Sexe</i> p < 0,01 ; Khi2 = 19,7 (TS)	Filles	9	<u>41</u>	35	<i>15</i>
	Garçons	12	35	30	<u>22</u>
	Total	10	38	33	19
<i>Classe</i> p = 0,1 ; Khi2 = 4,5 (NS)	Cinquième	<u>12</u>	37	32	19
	Troisième	9	39	33	19
	Total	10	38	33	19
<i>Niveau scolaire</i> p < 0,01 Khi 2 = 45,8 (TS)	Faible	8	<u>28</u>	34	<i>29</i>
	Moyen	10	38	34	18
	Bon	13	<u>47</u>	28	<i>12</i>
	Total	10	38	33	19
<i>Retard scolaire</i> P = 0,02 ; Khi2 = 10,2 (S)	A l'heure	11	<u>42</u>	<u>32</u>	16
	En retard	10	<u>29</u>	<u>42</u>	19
	Total	10	38	33	19

Légende : Quand les résultats sont significatifs, les pourcentages éloignés de la valeur théorique sont en gras (soulignés si supérieurs ; en italique si inférieurs). NS non significatif ; S significatif au seuil de 5 % ; TS significatif au seuil de 1 %.

Lecture : 12 % des élèves de milieu favorisé déclarent des sentiments d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe. Cette proportion est significativement inférieure à la moyenne des réponses.

Notes : en raison d'erreurs de recueil, la variable relative au retard scolaire t est issue d'un travail de reconstruction, spécifié en annexe. La taille de l'échantillon est sensiblement réduite.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 492 élèves de 5^e et 3^e.

Le sexe de l'élève est également corrélé au sentiment d'injustice à l'égard des sanctions scolaires. 22 % des garçons enquêtés déclarent que les sanctions données dans la classe sont injustes ; seules 15 % des filles sont dans cette situation. En revanche, 41 % des filles déclarent que ces sanctions sont « plutôt justes » (Tableau III). Ces différences sont également très significatives. Une des explications de cette différence genrée du sentiment d'injustice à l'égard des sanctions tient éventuellement au fait que les filles sont sensiblement moins punies (Ayrat, 2011 ; Grimault-Leprince, Merle, 2008). Dans l'enquête ministérielle de 2017, 44 % des filles déclarent ne jamais avoir été punies. Cette proportion n'est que de 23 % pour les garçons (Hubert, 2017). Dans la présente enquête, les chiffres sont analogues (42 % pour les filles *versus*

23 % pour les garçons). S'il existe des sentiments d'injustice significativement plus fréquents chez les garçons que les filles, une telle différence n'existe pas pour les sentiments de justice (Tableau III).

Concernant la classe de scolarisation de l'élève (cinquième *versus* troisième), les sentiments d'injustice déclarés par les élèves sont statistiquement équivalents (19 %) quelle que soit la classe. En revanche, conformément à l'hypothèse initiale, une proportion significativement moindre d'élèves de troisième déclare que les sanctions sont « justes » (9 %) par rapport aux élèves de cinquième (12 %) (Tableau III). Réalisée sur un échantillon beaucoup plus large, l'enquête ministérielle de 2017 (Hubert, 2017) indique une augmentation des sentiments d'injustice des élèves à l'égard des punitions au cours de leur scolarité.

Les résultats scolaires paraissent corrélés de manière très significative au sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe (tableau III). Les élèves faibles sont, en proportion, très significativement plus nombreux (29 %) à considérer que les sanctions données dans la classe sont « injustes » que les élèves de niveau moyen (18 %) et encore plus que les élèves forts (12 %). A l'inverse, les élèves forts sont proportionnellement bien plus nombreux à indiquer que ces sanctions sont « plutôt justes » (47 %) que les élèves de niveau faible (28 %). La corrélation forte entre résultats scolaires et sentiment d'injustice à l'égard des sanctions est probablement liée au fait qu'une portion importante des sanctions est liée à des exigences académiques et accompagnée de commentaires relatifs à l'insuffisance des efforts consentis par les élèves sanctionnés.

L'effet du redoublement paraît plus contrasté (tableau III). En effet, 42 % des élèves ayant redoublé au moins une fois au cours de leur scolarité indiquent que les sanctions sont « plutôt injustes » (contre 32 % des élèves à l'heure). Mais il n'existe aucune différence significative pour les modalités extrêmes de la variable à expliquer. Une proportion équivalente des deux catégories d'élèves semble penser que les sanctions sont « justes » (10 % des élèves en retard *versus* 11 % des élèves à l'heure) d'une part et « injustes » d'autre part (19 % contre 16 %. La différence n'est pas significative). La pratique du redoublement au collège a fortement baissé au cours des vingt dernières années (RERS 2021). Pour une partie des élèves, le retard scolaire est dû à un redoublement des premières années de scolarité primaire, lui-même en forte baisse (*Ibid.*). La mise en cause plus fréquente des verdicts scolaires, plus particulièrement des sanctions par les élèves ayant doublé peut traduire un effet âge (Cf. précédemment) tout autant qu'un effet lié à la persistance de difficultés d'apprentissage au cours des années. Aussi, il existe probablement un effet de confusion de la variable « retard scolaire » avec la variable « niveau

scolaire ». En effet, les variables « retard scolaire » et « niveau scolaire » sont très fortement corrélées, comme en atteste le tableau des corrélations multiples (tableau XXIV, en annexe).

2.2.2. Sentiments d'injustice et expérience des sanctions scolaires

L'enquête repose sur l'hypothèse d'un sentiment d'injustice fortement corrélé au niveau d'exposition de l'enquêté à la sanction, conformément aux travaux antérieurs (Grimault-Leprince, 2011a). Au sein de l'échantillon, 1000 élèves ont dit avoir été sanctionnés (soit 67 %) ¹³⁹.

Les caractéristiques des élèves sanctionnés sont en partie différentes de celles des élèves non sanctionnés (tableau IV). Les élèves de milieux populaires sont légèrement surreprésentés parmi les élèves sanctionnés. La proportion d'élèves de niveau faible est très significativement supérieure parmi les élèves sanctionnés (22 %) que parmi les élèves non-sanctionnés (12 %).

Tableau IV. Caractéristiques respectives des élèves sanctionnés et non sanctionnés (en %)

Variabiles	Modalités	Elèves sanctionnés	Elèves non sanctionnés	TOTAL
<i>Milieu social</i> P = 0,1 ; Khi2 = 4,4 (NS)	PCS populaires	<u>33</u>	<u>28</u>	31
	PCS intermédiaires	53	56	54
	PCS favorisées	14	16	14
<i>Sexe</i> P = < 0,01 ; Khi2 = 59,5 (TS)	Filles	<u>44</u>	<u>65</u>	51
	Garçons	<u>56</u>	<u>35</u>	49
<i>Classes</i> P = 1 (NS)	Cinquièmes	50	49	49
	Troisièmes	50	51	51
<i>Niveau scolaire</i> P = < 0,01 ; Khi2 = 40 (TS)	Niveau faible	<u>22</u>	<u>12</u>	19
	Niveau moyen	57	54	56
	Niveau fort	<u>21</u>	<u>34</u>	25
<i>Retard scolaire</i> P = < 0,10 ; Khi2 = 2,9 (PS)	A l'heure	86	89	87
	En retard	14	11	13

Légende : Quand les résultats sont significatifs, les pourcentages éloignés de la valeur théorique sont en gras (soulignés si supérieurs ; en italique si inférieurs). NS : non significatif ; PS significatif au seuil de 10 % ; TS significatif au seuil de 1 %.

Lecture : les élèves de milieux populaires représentent 33 % des élèves sanctionnés et 28 % des élèves non sanctionnés. La différence est significative.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 492 élèves de 5^e et 3^e.

A l'inverse, les collégiens qui se créditent d'avoir un bon niveau scolaire sont très significativement moins présents parmi les élèves sanctionnés (21 %) qu'au sein de la strate des élèves non sanctionnés (34 %). La différence la plus flagrante est liée au sexe des élèves. Les garçons représentent 56 % des élèves sanctionnés (contre 44 % de filles) alors qu'ils ne

¹³⁹ Ce pourcentage est proche des résultats de plusieurs enquêtes réalisées sur le sujet (Debarbieux, Moignard, 2018 ; Hubert, 2013, 2017).

représentent que 35 % des élèves non sanctionnés (contre 65 % de filles). La différence est très significative.

Les proportions de cinquièmes et de troisièmes sont identiques parmi les élèves sanctionnés et non sanctionnés. La corrélation entre le retard scolaire et le fait d'être sanctionné est peu significative.

Selon leurs déclarations, les élèves ont été répartis en trois catégories : jamais sanctionnés, peu souvent sanctionnés (punis une ou deux fois), souvent sanctionnés (punis plus de deux fois). La fréquence des sanctions semble corrélée au sentiment de justice et d'injustice des élèves à l'égard des sanctions données dans la classe. 29 % des élèves souvent sanctionnés déclarent un sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe. Parmi les élèves jamais sanctionnés, cette proportion est seulement de 11 %. Ces derniers sont 44 % à considérer que les sanctions sont « plutôt justes » (contre 31 % des élèves souvent sanctionnés). Ces différences sont très significatives (Tableau V).

Tableau V. Sentiments d'injustice des élèves à l'égard des sanctions données dans la classe selon l'expérience des sanctions individuelles et collectives (en %)

Variables	Modalités	Justes	Plutôt justes	Plutôt injustes	Injustes
<i>Fréquence des sanctions</i> p < 0,01 ; Khi2 = 66,5 (TS)	Jamais sanctionnés	<u>14</u>	<u>44</u>	31	<i>11</i>
	Peu sanctionnés	9	40	35	16
	Souvent sanctionnés	8	<i>31</i>	32	<u>29</u>
	Total	10	38	33	19
<i>Gravité des sanctions</i> p < 0,01 ; Khi2 = 106,8 (TS)	Jamais sanctionnés	<u>14</u>	<u>44</u>	31	<i>11</i>
	Mot dans le carnet	9	<u>44</u>	34	<i>13</i>
	Sanction mineure (par ex. travail supplémentaire)	9	42	36	<i>13</i>
	Retenue	8	34	33	<u>25</u>
	Exclusion de cours	7	<i>24</i>	34	<u>35</u>
	Sanction disciplinaire	9	<i>19</i>	30	<u>42</u>
Total	10	38	33	19	
<i>Fréquence déclarée des punitions collectives</i> p < 0,01 ; Khi2 = 120,4 (TS)	Jamais	<u>16</u>	<u>44</u>	<u>29</u>	<i>11</i>
	Une fois	8	<u>45</u>	31	15
	Plusieurs fois	<i>6</i>	<i>25</i>	<u>39</u>	<u>30</u>
	Total	10	38	33	18

Légende : Quand les résultats sont significatifs, les pourcentages éloignés de la valeur théorique sont en gras (soulignés si supérieurs ; en italique si inférieurs). TS significatif au seuil de 1 %.

Lecture : 29 % des élèves souvent sanctionnés déclarent un sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe. La proportion est significativement supérieure à la moyenne des réponses.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 492 élèves de 5^e et 3^e.

Cette explication des sentiments d'injustice des élèves a été approfondie afin de savoir si ces sentiments tiennent seulement à la fréquence de la sanction ou, également, à sa gravité. Les élèves enquêtés avaient à répondre à la question : « Si tu as été puni cette année, quelle est la punition la plus grave que tu as reçue ? ». Les élèves devaient choisir au sein d'une liste de propositions. Certaines réponses ont été agrégées pour permettre l'analyse. La variable « gravité des sanctions » comprend six modalités (jamais sanctionné, mot sur le carnet, sanction mineure (par exemple, un travail supplémentaire), heure de retenue, exclusion de cours, sanction disciplinaire)¹⁴⁰. L'hypothèse au fondement de cette variable est de considérer qu'avoir reçu un mot dans le carnet est moins susceptible de susciter un sentiment d'injustice qu'une heure de retenue ou une exclusion temporaire de la classe ou du collège.

L'hypothèse posée semble confirmée. Les élèves pour qui la sanction la plus grave est un mot dans le carnet ou à un travail supplémentaire déclarent peu souvent des sentiments d'injustice (13 %) à l'égard des sanctions données dans la classe. À l'inverse, les sentiments d'injustice sont sensiblement plus fréquents parmi les élèves en retenue (25 %), renvoyés de cours (35 %), ou ayant reçu une sanction disciplinaire (42 %). Plus l'élève indique avoir reçu une sanction sévère, plus il semble éprouver un sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe. Ces différences sont très significatives (Tableau V). En revanche, le sentiment de justice à l'égard des sanctions données dans la classe semble peu affecté par la gravité des sanctions. Le seul écart significatif se situe entre les élèves non sanctionnés (14 %) et les élèves sanctionnés (entre 8 et 9 %).

Enfin, l'enquête a pris en compte la fréquence des sanctions assimilées par les élèves à des punitions collectives. Le recueil de cette donnée partait de l'hypothèse selon laquelle être exposé à des punitions collectives affecte de manière sensible la perception de la justice des sanctions, ainsi que l'affirment philosophes (Defrance, 2003 ; Prairat, 2003) et pédagogues (Chevalier, 2009 ; Guégan, 2004 ; Le Bars, 2009 ; Meirieu, 1991 ; Rey, 2009), mais sans que cette affirmation n'ait jamais été vérifiée statistiquement. Les élèves enquêtés avaient à répondre à la question suivante : « Depuis le début de l'année, est-il arrivé que toute la classe soit punie ? ». 995 élèves (soit 61 %) ont répondu que tous les élèves de la classe avaient été sanctionnés au moins une fois dans l'année (29 % une fois, 11 % deux fois et 21 % plus de deux fois). Ce taux très élevé vient confirmer la persistance de pratiques dont l'interdiction est

¹⁴⁰ Les sanctions disciplinaires sont des décisions qui relèvent des prérogatives du chef d'établissement ou du conseil de discipline : avertissements officiels, blâmes, exclusions temporaires dans le collège et exclusions temporaires ou définitives du collège (MEN, circ. 2000-105). Du fait du faible nombre d'élèves concernés pour chaque modalité, toutes les sanctions disciplinaires ont été agrégées.

pourtant régulièrement réaffirmée par les textes réglementaires (MEN, circ. 2014-059 du 27-05-2014).

Le tableau VI montre que les sanctions collectives (ou ce que les élèves assimilent à de telles pratiques)¹⁴¹ sont pratiquées dans tous les établissements, mais aussi qu'il existe des différences importantes selon les collèges.

Tableau VI. Proportion des élèves par établissements ayant déclaré avoir fait l'expérience de punitions collectives (en %)

Désignation des collèges	Secteur	Implantation	Au moins une punition collective	Dont		
				Une fois	Deux fois	<i>Deux fois et plus</i>
Gentilhomme	Favorisé	Centre-ville	62	17	13	32
Le parc	Favorisé	Centre-ville	54	31	10	14
Le calvaire	Privé, socialement mixte	Centre-ville	66	31	16	18
La gare	Socialement mixte	Rurbain	53	35	5	13
Les éoliennes	Socialement mixte	Rural	43	29	9	5
L'angélus	Privé, défavorisé	Rural	72	27	15	29
Les choucas	Défavorisé, REP	QPV	60	31	9	20
Arc-en-ciel	Très défavorisé, REP+	QPV	70	35	15	20
Les poulbots	Très défavorisé, REP+	QPV	77	27	12	38
Total			61	29	11	21

Légende : QPV : quartier dépendant de la politique de la ville.

Lecture : 62 % des élèves du collège Gentilhomme ont déclaré que toute la classe avait été punie au moins une fois dans l'année.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 492 élèves de 5^e et 3^e.

Au sein de l'échantillon, le collège *les éoliennes* (rural, socialement mixte) se distingue par une proportion significativement plus faible d'élèves déclarant avoir été exposés à des punitions collectives que les autres établissements de l'échantillon. Les collèges *L'angélus*, *Les poulbots* et *Arc-en-ciel*, qui accueillent une proportion importante d'élèves de milieux populaires, sont ceux dans lesquels le plus grand nombre d'élèves indique avoir été l'objet de punitions collectives. Les deux premiers collèges sont aussi ceux dans lesquels la proportion d'élèves déclarant des punitions collectives fréquentes est la plus forte. La différence est significative. Le fait que le collège *Les choucas* qui appartient à la strate des établissements populaires soit dans la moyenne de l'échantillon montre que les caractéristiques de la population scolaire ne suffisent pas à expliquer les différences relatives aux punitions collectives déclarées. Celles-ci

¹⁴¹ Devant les élèves, la privation de récréation ou le remplacement d'un travail de groupe par la transcription d'un cours magistral sont souvent justifiés par les professeurs comme la résultante du manque de travail ou de l'agitation d'un nombre important d'élèves, ce qui montre que ces pratiques s'assimilent à des sanctions (remarque tirée de l'observation participante).

sont probablement liées à des représentations dominantes chez les enseignants au sein de chaque établissement quant à l'acceptabilité et l'efficacité de telles mesures (encadré n°1)¹⁴².

Sur le questionnaire, les élèves qui indiquaient que toute la classe avait été sanctionnée à une ou plusieurs reprises pouvaient exprimer leur sentiment de justice ou d'injustice à l'égard de cette décision. Le résultat est sans équivoque. 92 % des élèves expriment un sentiment d'injustice (72 % « injustes » et 20 % « plutôt injustes »). La quasi-unanimité des élèves sur l'injustice des punitions collectives confirme les analyses (Defrance, 2003 ; Guégan, 2004 ; Le Bars, 2009 ; Meirieu, 1991 ; Prairat, 2003). Elle permet de considérer comme pertinente l'hypothèse d'un rapport entre le fait d'avoir été l'objet de telles mesures et une dégradation du sentiment de justice des élèves à l'égard des sanctions données dans la classe.

Sans surprise, les résultats confirment que les sentiments des élèves à l'égard des sanctions sont très significativement liés à la fréquence des décisions assimilées à des punitions collectives. Parmi les élèves enquêtés ne déclarant aucune punition collective dans leur classe, seulement 11 % déclarent des sentiments d'injustice à l'égard des sanctions. À l'inverse, parmi les élèves déclarant au moins deux punitions collectives, 34 % déclarent des sentiments d'injustice (Tableau V).

2.2.3. Sentiment d'injustice et contestations parentales perçues par les élèves

Mesurer l'effet des contestations parentales perçues par les élèves sur le sentiment de justice à l'égard des sanctions constituait également une hypothèse à vérifier. Plusieurs rapports officiels indiquent que les relations entre les parents et l'institution scolaire sont de plus en plus conflictuelles (Becchetti-Bizot, 2022 ; Corre, 2014). Mais ces dissensions sont habituellement appréhendées par les recours officiels au sujet des verdicts scolaires, par le biais des violences de parents à l'égard des personnels (Debarbieux, Fotinos, 2012 ; Fotinos, 2014) ou par le sentiment des professeurs de n'être pas respectés par les parents (Fréchou, Hubert, Touahir, 2019). La proportion de décisions contestées paraît très faible, comparativement au nombre d'élèves accueillis. A titre d'exemple, en 2021, les instances de médiation de l'Education Nationale ont traité un peu moins de six-cents contestations parentales au sujet de décisions relatives à la discipline dans des collèges et lycées, sur une population de 5 685 800 élèves (Becchetti-Bizot, 2022).

Nous avons choisi d'estimer la proportion de familles en désaccord avec les décisions scolaires en comptabilisant les courriers, les mots dans le carnet de liaison et les demandes de

¹⁴² Chapitre II, paragraphe 1.3.

rendez-vous adressées aux établissements pour contester des notes ou des sanctions. Au sein de l'échantillon, 25 % des élèves interrogés ont indiqué que leurs parents avaient déjà pris rendez-vous ou écrit une réponse dans le carnet de correspondance de leur enfant pour contester une évaluation ou une sanction. Le niveau de conflictualité que révèle ce taux de réponses positives ne correspond pas aux contestations enregistrées dans les établissements. Ainsi, au sein du collège *Les choucas*, 16 % des élèves interrogés lors de l'enquête quantitative ont rapporté que leurs parents avaient rédigé un mot dans le carnet de correspondance. Or, les carnets de correspondance ont tous été examinés par les CPE. Cette année-là, parmi les 572 carnets, seuls 11 carnets (2 %) comportaient un message de contestation. Une seule retenue a donné lieu à un commentaire parental (sur 350 retenues attribuées, soit 0,3 %) ¹⁴³. La même année, tous les enseignants du collège *Les choucas* ont été interrogés par écrit sur les conflits avec des parents lors des rencontres parents-professeurs. Seuls deux professeurs (sur cinquante, soit 4 %) ont rapporté qu'un parent avait contesté leurs méthodes d'apprentissage ou une décision particulière (note ou sanction). Aussi, les réponses des élèves rendent plus probablement compte des velléités parentales exprimées au domicile plutôt que des contestations effectives, constatées par les enseignants ou les autres catégories de personnels (Caillé, 2001). Autrement dit, l'indicateur permet, de manière indirecte, d'estimer la proportion des familles qui se défient des verdicts scolaires, sans toujours oser les contester. A notre connaissance, cette connaissance n'avait jamais été établie.

Les résultats semblent confirmer l'hypothèse d'un effet des critiques exprimées par les parents sur le sentiment d'injustice (tableau VII).

Tableau VII. Sentiments d'injustice selon les contestations parentales déclarées par les élèves (en %)

Variables	Modalités	Justes	Plutôt justes	Plutôt injustes	Injustes
<i>Contestations parentales déclarées par les élèves</i> p < 0,01 ; hi2 = 38,8 (TS)	Pas de contestation parentale	<u>11</u>	<u>41</u>	32	<i>16</i>
	Contestation parentale au moins une fois	7	29	36	<u>27</u>
	Total	10	38	33	19

Légende : Quand les résultats sont significatifs, les pourcentages éloignés de la valeur théorique sont en gras (soulignés si supérieurs, en italique si inférieurs). TS significatif au seuil de 1 %.

Lecture : 27 % des élèves qui ont déclaré que leurs parents avaient contesté au moins une fois un verdict scolaire, considèrent que les sanctions données dans la classe sont injustes. Cette proportion est significativement supérieure à la moyenne des réponses.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 492 élèves de 5^e et 3^e.

¹⁴³ Cette apparente distorsion entre les réponses des élèves et la réalité des contestations formelles semble confirmée par les réactions des CPE et des chefs d'établissements des collèges dans lesquels l'enquête a été organisée. Tous ont confirmé ne pas être confronté à un tel climat de défiance à l'égard des verdicts scolaires.

Parmi les élèves ayant répondu que leurs parents ne contestaient jamais les décisions des enseignants, seulement 16 % déclarent des sentiments d'injustice. À l'opposé, parmi les élèves ayant répondu que leurs parents avaient contesté une décision au moins une fois, 27 % déclarent des sentiments d'injustice (Tableau VII)¹⁴⁴. Le taux de contestations parentales déclarées par les élèves étant très significativement lié à la fréquence et l'expérience des sanctions reçues ainsi qu'aux résultats scolaires des élèves (Pirus, 2016)¹⁴⁵, s'assurer de l'effectivité des contestations parentales perçues par les élèves sur leur sentiment d'injustice à l'égard des sanctions nécessite de mener des analyses multivariées.

2.2.4. Sentiment d'injustice et tonalité sociale de l'établissement

La dernière dimension étudiée relative à la situation scolaire de l'élève est la tonalité sociale¹⁴⁶ de son établissement. L'analyse montre une différenciation significative des sentiments d'injustice entre les établissements, sans lien évident avec leur tonalité sociale (Tableau VIII).

Tableau VIII. Sentiments d'injustice selon la tonalité sociale de l'établissement (en %)

Variables	Modalités	Justes	Plutôt justes	Plutôt injustes	Injustes
<i>Tonalité sociale de l'établissement</i>	Gentilhomme (favorisé)	11	41	32	17
	Le Parc (favorisé)	7	46	30	17
	Le Calvaire (privé, socialement mixte)	11	35	39	15
	La Gare (socialement mixte)	9	43	28	20
	Les Éoliennes (socialement mixte)	15	55	20	10
	L'Angélu (privé, populaire)	9	25	45	21
	Les Choucas (défavorisé, REP)	15	38	32	15
	Arc-en-ciel (très défavorisé REP+)	13	35	29	23
	Les Poulbots (très défavorisé, REP+)	8	24	36	32
	p < 0,01 ; Khi2 = 84,5 (TS)	Total	10	38	33

Légende : Quand les résultats sont significatifs, les pourcentages éloignés de la valeur théorique sont en gras (soulignés si supérieurs, en italique si inférieurs). TS significatif au seuil de 1 %.

Lecture : 46 % des élèves du collège *Le parc* considèrent que les sanctions sont « plutôt justes », proportion significativement supérieure à la moyenne des réponses.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 492 élèves de 5^e et 3^e.

Ainsi, parmi les quatre collèges au recrutement populaire de l'échantillon, soit aucune différence significative des sentiments d'injustice avec la moyenne de l'échantillon n'est

¹⁴⁴ Un tri croisé complémentaire montre que la fréquence des contestations des parents n'est pas liée à leur position sociale. Ce résultat est cohérent avec un résultat antérieur montrant que la confiance des parents dans l'institution scolaire est indépendante de leur position sociale (Cayouette-Remblière, Ichou, 2019).

¹⁴⁵ Voir aussi le tableau de corrélations multiples en annexe (tableau XXIV).

¹⁴⁶ Seuls deux établissements privés sollicités dans le cadre de l'enquête ont autorisé la passation du questionnaire. Pour cette raison, dans le cadre de la thèse, il n'est pas possible d'analyser l'effet du secteur de scolarisation sur les sentiments d'injustice des élèves.

observée (collège *Arc-en-ciel*), soit la tonalité sociale de l'établissement est corrélée plus souvent à des sentiments d'injustice (*Les Poulbots, l'Angélu*), soit, au contraire, elle est associée à des sentiments de justice plus fréquents (*Les Choucas*). La même remarque vaut pour les établissements favorisés, avec des sentiments de justice significativement plus fréquents (*Le Parc*) ou ne présentant pas de différence significative (*Gentilhomme*). Si la tonalité sociale de l'établissement peut influencer les sentiments d'injustice des élèves, il existe aussi un effet établissement indépendant de cette tonalité sociale.

2.3. Le poids de l'expérience scolaire

Les premières analyses des tableaux croisés indiquent que les sentiments d'injustice des élèves à l'égard des sanctions sont liés, de façon souvent très significative, à la fois aux caractéristiques individuelles (origine sociale, sexe, classe de scolarisation, niveau scolaire, retard scolaire), à l'expérience des sanctions (fréquence et gravité des sanctions, fréquence déclarée des punitions collectives), aux contestations parentales déclarées et au contexte de scolarisation. Ces corrélations sont indicatrices d'"effets bruts", tels qu'ils peuvent être perçus, éventuellement, par les élèves et les professeurs dans les classes. Des analyses multivariées permettent de connaître les contributions nettes de chaque variable explicative, en suivant un raisonnement « tous paramètres inclus dans les modèles ».

Les analyses s'appuient sur un modèle de base (*Logit* ordonné) dans lequel les variables individuelles (sexe, classe et PCS) sont intégrées comme variables indépendantes. De nouvelles variables indépendantes sont ensuite successivement intégrées au modèle de base (modèle 1 et suivants), dans le but d'évaluer les effets des caractéristiques scolaires de l'élève (niveau scolaire, fréquence et gravité des punitions reçues)¹⁴⁷, les effets du contexte scolaire appréhendé par la fréquence déclarée des punitions collectives dans la classe et le collège fréquenté, et enfin, l'effet des comportements des parents en cas de sanction au collège (contestation *versus* non contestation).

Dans le modèle de base, l'élève de référence (une fille, scolarisée en classe de cinquième, de milieu social intermédiaire) a une probabilité de 10 % de déclarer un sentiment de justice [$P(y = 0) = 10\%$] et de 18 % un sentiment d'injustice [$P(y = 2) = 18\%$] (Tableau IX). Le modèle de base permet de calculer, par rapport à cette élève de référence, les effets marginaux pour chacune des variables explicatives.

¹⁴⁷ Le retard scolaire n'est pas pris en compte dans les modèles multivariés, en raison du choix d'agrégation des modalités intermédiaires des variables dépendantes, qui induisent une disparition des différences observées entre élèves « à l'heure » et élèves « en retard ».

Tableau IX. Déterminants des sentiments de justice [P (y = 0)] et d'injustice [P (y = 2)] des élèves à l'égard des sanctions données dans la classe – Modèle de base et modèle 1

Variables de référence	Variables actives	Modèle de base		Modèle 1	
		P (y = 0) 10 %	P (y = 2) = 18 %	P (y = 0) = 10 %	P (y = 2) = 17 %
<i>Sexe et classe</i> (réf. fille de 5 ^e)	Filles de 3 ^e	ns	ns	ns	ns
	Garçons 5 ^e	ns	ns	ns	ns
	Garçons 3 ^e	- 3**	6**	ns	ns
<i>Milieu social</i> (réf. PCS intermédiaires)	PCS populaires	ns	ns	ns	- 4**
	PCS favorisées	5**	- 6***	ns	- 5**
<i>Niveau scolaire</i> (réf. élève moyen)	Élèves faibles			- 4***	7***
	Élèves forts			3**	- 5**
Nb d'observations		1 385		1 385	
Pseudo R ² de Mc Fadden		0,69		1,52	

Légende : ns non significatif, ** significatif au seuil de 5 %, *** significatif au seuil de 1 %.

Lecture : dans le modèle 1, les élèves faibles ayant les autres caractéristiques de la situation de référence ont une probabilité de 24 % (17 % + 7 %) d'avoir des sentiments d'injustice, soit 7 points de plus que l'élève de référence.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 492 élèves de 5^e et 3^e.

Le modèle de base originel, non présenté ci-dessus, introduisait de façon séparée les variables sexe et classe de scolarisation. Dans ce modèle, contrairement aux résultats des tris croisés (Tableau III), la variable sexe n'était pas significative. Une variable d'interaction, croisant le sexe et la classe de scolarisation, a été construite afin de mettre en évidence des effets combinés potentiels entre les variables sexe et classe (cinquième *versus* troisième). Cette variable d'interaction permet de mettre en évidence une probabilité significativement supérieure des garçons scolarisés en classe de troisième de ressentir des sentiments d'injustice (18 % + 6 % = 24 %) (Tableau IX, modèle de base). Ce résultat traduit une différenciation des sentiments de justice et d'injustice selon le sexe au cours de la scolarité. Par ailleurs, l'effet de l'origine sociale des élèves sur leurs sentiments d'injustice n'est constaté dans ce modèle que pour les enfants de milieu favorisé. Par rapport à l'élève de référence de milieu social intermédiaire, les élèves d'origine sociale favorisée ont une probabilité plus grande (15 %) de déclarer des sentiments de justice (10 % + 5 %) et une probabilité plus réduite (12 %) de déclarer des sentiments d'injustice (18 % - 6 %). L'origine sociale populaire n'exerce pas d'effet sur les sentiments de justice ou d'injustice.

L'introduction du niveau scolaire des élèves modifie sensiblement les premiers résultats. Les élèves se déclarant faibles ont une probabilité de 24 % de déclarer des sentiments d'injustice (17 % + 7 %), soit le double des élèves forts (17 % - 5 % = 12 %). De façon complémentaire, les élèves forts ont une probabilité plus grande de ressentir des sentiments de justice (10 % + 3 %). Ces différences sont significatives. Dans le modèle 1, lorsque le niveau scolaire est pris en compte, les autres variables individuelles ne sont pas significatives, à

l'exception notable de l'origine sociale des élèves. L'effet paradoxal de l'origine sociale populaire, constaté lors des analyses univariées est retrouvé (Tableau III). Par rapport à l'élève de référence de milieu social moyen, les élèves des catégories populaires et favorisées ont une probabilité plus limitée de ressentir des sentiments d'injustice, respectivement 13 % (17 % – 4 %) et 12 % (17 % – 5 %) (Tableau IX, modèle 1).

Dans les analyses en tris croisés (Tableaux V), les variables relatives à l'expérience des sanctions semblent fortement liées au sentiment de justice. Qu'en est-il dans l'analyse multivariée ? Dans le modèle 2 (Tableau X), l'élève de référence possède les mêmes caractéristiques que dans le modèle 1 et a, par ailleurs, été sanctionné une fois ou deux. Le fait d'avoir été sanctionné plus de deux fois diminue la probabilité du sentiment de justice et augmente celle du sentiment d'injustice (modèles 2 à 6 du tableau X).

La gravité de la sanction influence aussi la probabilité des sentiments de justice et d'injustice des élèves. Si les sanctions mineures n'exercent pas d'effet sur la probabilité des sentiments d'injustice et si cet effet demeure modéré pour les retenues, il est en revanche particulièrement significatif et important pour les exclusions de cours et les sanctions disciplinaires. Pour ces dernières, les probabilités de sentiments de justice sont réduites à 3 % parmi les élèves enquêtés (9 % – 6 %) et la probabilité de sentiments d'injustice passe de 17 % à 33 % (17 % + 16 %) (modèle 3, tableau X). Les pratiques professorales consistant à « serrer la vis » sont donc susceptibles de générer de forts sentiments d'injustice (Galand, 2009).

Les modèles 4, 5 et 6 reprennent les caractéristiques des élèves du modèle 3, en y ajoutant pour chacun une seule variable supplémentaire, afin de faciliter l'interprétation des résultats. Le modèle 4 permet de connaître l'effet de l'expérience en classe des punitions perçues comme collectives. L'élève de référence déclare avoir subi une fois une sanction collective depuis la rentrée. Les élèves se déclarant non concernés par ces punitions ont une probabilité significativement plus faible que l'élève de référence de ressentir un sentiment d'injustice (16 % – 7 % = 9 %). Inversement, les élèves ayant subi plus d'une punition collective ont une probabilité plus forte d'être exposés à des sentiments d'injustice (16 % + 10 % = 26 %) (Tableau X, modèle 4).

Les comportements de contestation des parents ont également été introduits dans le modèle. L'analyse indique leur effet sur les sentiments de justice et d'injustice des enfants. Lorsque les parents ont contesté au moins une fois une décision professorale de sanction, la probabilité de sentiments d'injustice est, tous paramètres inclus dans le modèle, augmentée sensiblement par rapport à la probabilité caractérisant l'élève de référence (16 % + 5 % = 21 %) et la probabilité du sentiment de justice réduite (9 % – 3 % = 6 %) (Tableau X, modèle 5). Ce résultat montre

l'effet net des contestations parentales perçues par les élèves, quels que soient les résultats de l'élève ou son expérience des sanctions. Il invite à réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour atténuer la défiance de certaines familles à l'égard de l'institution scolaire.

Le dernier modèle teste l'effet de l'établissement de scolarisation des élèves enquêtés sur leurs sentiments de justice et d'injustice. Pour quatre des neuf établissements de l'échantillon, l'analyse multivariée met en évidence un effet propre de la tonalité sociale de l'établissement sur les sentiments d'injustice des élèves par rapport au collège de référence (*Les Éoliennes*) au recrutement social moyen et pour lequel le taux de punition par élève est faible (1,01)¹⁴⁸. Ces quatre établissements (les deux établissements au recrutement social favorisé *Le Parc* et *Gentilhomme*, un établissement au recrutement privé au recrutement mixte, *Le Calvaire*, et un établissement privé au recrutement populaire, *l'Angélu*) se caractérisent par une moindre fréquence des sentiments d'injustice parmi leurs élèves. Les deux collèges au recrutement favorisé, en l'occurrence très favorisé (Tableau I) se caractérisent de surcroît par des sentiments de justice à l'égard des sanctions données dans la classe plus fréquents parmi leurs élèves (Tableau X, modèle 6). Mais l'interprétation d'un éventuel « effet-établissement » est délicate. En effet, seuls certains établissements se distinguent. Par ailleurs, la moindre fréquence des sentiments d'injustice est observée à la fois dans des établissements populaires et favorisés.

¹⁴⁸ Le taux de punitions est calculé à partir d'une échelle allant de 0 « jamais » à 3 « plus de deux fois ».

Tableau X. Déterminants des sentiments de justice [P (y = 0)] et d'injustice [P (y = 2)] des élèves à l'égard des sanctions données dans la classe – Modèle 2 à 6

Variables de référence	Variables actives	Modèle 2		Modèle 3		Modèle 4		Modèle 5		Modèle 6	
		P (y = 0) 9 %	P (y = 2) 17 %	P (y = 0) 9 %	P (y = 2) 17 %	P (y = 0) 9 %	P (y = 2) 16 %	P (y = 0) 9 %	P (y = 2) 16 %	P (y = 0) 9 %	P (y = 2) 16 %
<i>Sexe et classe</i> (Réf. fille de 5 ^e)	Filles de 3 ^e	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Garçons 5 ^e	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Garçons 3 ^e	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
<i>Catégories sociales</i> (réf. PCS intermédiaires)	PCS populaires	3 **	-4 **	3 **	-5 ***	3 **	-4 **	3 **	-5 ***	3 **	-5 ***
	PCS favorisées	4 **	-5 ***	ns	-5 **	ns	ns	4 **	-5 **	ns	-5 **
<i>Niveau scolaire</i> (réf. moyen)	Élèves faibles	-3 **	5 **	ns	ns	ns	ns	ns	ns	-2 **	ns
	Élèves forts	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
<i>Fréquence de sanctions</i> (réf. sanctionnés 1 ou 2 fois)	Jamais sanctionnés	4 ***	-6 ***	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Sanctionnés plus de 2 fois	-5 ***	9 ***	-3 ***	6 **	-3 **	5 **	-3 ***	6 **	-3 ***	6 ***
<i>Sanction reçue la plus grave</i> (réf. : aucune ou mot sur le carnet)	Sanctions mineure			ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Retenue			-3 **	6 **	ns	ns	-3 **	ns	-3 **	7 **
	Exclusion de cours			-5 ***	14 ***	-4 ***	10 **	-5 ***	13 ***	-5 ***	14 ***
	Sanction disciplinaire			-6 ***	16 **	-5 ***	15 **	-5 ***	14 **	-5 ***	17 **
<i>Fréquence déclarée des punitions collectives</i> (réf. une fois)	Pas de punition collective					5 ***	-7 ***				
	Plus d'une punition collective					-5 ***	10 ***				
<i>Contestations parentales déclarées</i> (réf. Aucune contestation)	Au moins une contestation parentale							-3 **	5 ***		
<i>Collège</i> (réf. Les Éoliennes, socialement mixte)	Gentilhomme (favorisé)									8 ***	-8 ***
	Le parc (favorisé)									5 **	-6 ***
	Le calvaire (privé, socialement mixte)									ns	-6 ***
	La gare (socialement mixte)									ns	-6 **
	L'angélu (privé, défavorisé)									ns	ns
	Les choucas (défavorisé, REP)									ns	ns
	Arc-en-ciel (défavorisé, REP+)									ns	ns
Les poulbots (défavorisé, REP+)									ns	ns	
Nb d'observations		1 385	1 385	1 385	1 385	1 385	1 385	1 377	1377	1 385	1 385
Pseudo R ² de Mc Fadden		3,31		3,99		6,25		4,31		5,13	

Légende : ns non significatif, * significatif au seuil de 10 %, ** significatif au seuil de 5 %, *** significatif au seuil de 1 %.

Lecture : dans le modèle 2, les élèves sanctionnés plus de 2 fois ont une probabilité de 26 % (17 % + 9 %) de ressentir des sentiments d'injustice.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 492 élèves de 5^e et 3^e.

On peut toutefois faire l'hypothèse que le moindre sentiment d'injustice dans les établissements favorisés *Le Parc* et *Gentilhomme*, qui scolarisent davantage de bons élèves, est lié à la valorisation sociale et scolaire dont ces élèves font l'objet, qui pourrait les amener à reconnaître plus fréquemment la légitimité des sanctions scolaires et à moins ressentir des sentiments d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe (Duru-Bellat & al., 2004)¹⁴⁹. Pour le sentiment d'injustice plus limité dans les collèges privés au recrutement populaire ou mixte, l'hypothèse d'une plus grande légitimité des sanctions peut également être émise, mais avec une interprétation différente. L'inscription dans un établissement privé peut en effet indiquer de la part des parents une valorisation du « cadre que l'école privée est supposée apporter à leurs enfants ». (Caillé, 2001 ; Cayouette-Remblière, 2020 ; Pirus, 2016).

Tableau XI. Proportion des élèves sanctionnés et fréquence moyenne des sanctions par établissement

Désignation des établissements (tonalité sociale)	Proportion des élèves sanctionnés (en %)	Fréquence moyenne des sanctions		
		Moyenne	écart-type	Médiane
Gentilhomme (favorisé)	72	1,46	1,20	1,00
Le Parc (favorisé)	58	<i>1,14</i>	1,19	1,00
Le Calvaire (privé, socialement mixte)	70	1,50	1,24	1,00
La Gare (socialement mixte)	<u>96</u>	<u>2,29</u>	0,94	3,00
Les Éoliennes (socialement mixte)	55	<i>1,01</i>	1,15	1,00
L'Angélu (privé, populaire)	42	<i>0,72</i>	1,02	0,00
Les Choucas (défavorisé, REP)	63	<i>1,20</i>	1,17	1,00
Arc-en-ciel (très défavorisé REP+)	<u>79</u>	<u>1,79</u>	1,22	2,00
Les Poulbots (très défavorisé, REP+)	<u>87</u>	<u>2,02</u>	1,12	2,00
Total	67	1,40	1,23	1,00
	P = 0 ; Khi2 = 171 (TS)	P < 0,1 ; F = 32,1 (TS)		

Légende : Quand les résultats sont significatifs, les pourcentages éloignés de la valeur théorique sont en gras (soulignés si supérieurs ; en italique si inférieurs). TS significatif au seuil de 1 %. Valorisation des modalités : jamais (0) ; Une fois (1) ; deux fois (2) ; Plus de deux fois (3).

Lecture : 58 % des élèves du collège *Le parc* ont indiqué avoir été sanctionnés au moins une fois dans l'année. La proportion est significativement inférieure à la moyenne des établissements. La fréquence moyenne de sanctions par élève dans ce collège est de 1,46, avec un écart-type 1,20.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 492 élèves de 5^e et 3^e.

Afin d'approfondir l'analyse de l'effet établissement, les taux moyens de punition par élève selon l'établissement ont été calculés (tableau XI). Ces taux sont sensiblement différenciés selon les établissements et pourraient expliquer les écarts de sentiment d'injustice constatés. Le taux de punitions moyen est faible (0,72) à *l'Angélu*, collège privé populaire, et maximum à *La Gare* (2,29), collège socialement mixte. Pourtant, si les sentiments d'injustice sont

¹⁴⁹ Ce résultat s'explique notamment par le fait qu'invités à juger leur établissement selon diverses facettes (climat général, relations avec les adultes, plaisir à venir y travailler ou retrouver des camarades, etc.), les élèves d'origine sociale favorisée émettent un jugement plus positif. De surcroît, à origine sociale donnée, le fait de fréquenter un établissement au public favorisé (et aussi un établissement de bon niveau scolaire) est associé à un jugement significativement plus positif (Duru-Bellat & al., 2004).

logiquement moins fréquents dans le premier, les sentiments d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe ne sont pas plus importants dans le second.

Il n'existe donc pas des liens simples entre le taux de punition moyen et la fréquence des sentiments d'injustice. Une autre manière de caractériser le contexte punitif consiste à afficher, pour chaque collège, les sanctions les plus sévères que les élèves indiquent avoir reçues (tableau XII).

Tableau XII. Gravité des sanctions par établissement (en %)

Désignation des établissements (tonalité sociale)	Fréquence moyenne des sanctions les plus sévères				
	Sanctions mineures	Mots dans le carnet	Retenues	Exclusions de cours	Sanctions disciplinaires
Gentilhomme (Favorisé)	25	29	36	9	<i>1</i>
Le parc (Favorisé)	17	44	25	8	6
Le calvaire (Privé, mixte)	25	20	29	17	9
La gare (mixte)	32	14	35	10	9
Les éoliennes (mixte)	21	33	27	11	8
L'angélus (Privé, populaire)	33	33	25	5	4
Les choucas (populaire, REP)	9	37	35	14	5
Arc-en-ciel (Populaire, REP+)	7	10	49	15	19
Les poulbots (Populaire, REP+)	6	6	43	30	15
TOTAL	19	26	34	13	8
P = 0,0 ; Khi2 = 196,4 (TS)					

Légende : Quand les résultats sont significatifs, les pourcentages éloignés de la valeur théorique sont en gras (soulignés si supérieurs ; en italique si inférieurs). TS significatif au seuil de 1 %.

Lecture : 44 % des élèves du collège *Le parc* ont indiqué que la sanction la plus grave qu'ils avaient reçue était une sanction mineure (par exemple, un devoir supplémentaire). La proportion est significativement supérieure à la moyenne des établissements.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 492 élèves de 5^e et 3^e.

Les collèges *Arc-en-ciel* (REP+) et *Les Poulbots* (région parisienne, REP+) se distinguent des autres établissements par un recours très significativement plus important aux retenues et aux sanctions disciplinaires, doublé, pour le collège *Les poulbots* d'un emploi massif des exclusions de cours (tableau XII) et des punitions collectives (tableau VI) pour réguler les désordres en classe, ce qui peut être interprété comme le fait qu'une proportion plus importante des professeurs y est confrontée à des désordres endémiques (Boumard, Marchat, 1993 ; Lepoutre, 1997 ; Van Zanten, 2001), et à des risques de violences (Debarbieux, Moignard & Hamchaoui, n.d.). Dans ce type de contexte, la multiplication des punitions est le moyen auquel ont recours les professeurs, particulièrement lorsqu'ils sont débutants (Gasparini, 2019 ; Périer, 2014 ; Robbes, 2016) pour tenter de contenir les désordres¹⁵⁰. Ce phénomène est encore

¹⁵⁰ Dans le collège *Les poulbots*, la proportion d'enseignants dont l'ancienneté est inférieure à deux ans est supérieure de 10 points à la moyenne nationale. Le pourcentage d'enseignants non-titulaires est près de trois fois plus élevé qu'au plan national.

accentué quand l'équipe de direction est suspectée de ne pas apporter un soutien suffisant aux enseignants (Debarbieux, 1999b ; Moignard, 2015), ce qui était le cas du collège *Les poulbots* au moment de l'enquête.

Compte tenu de l'effet très significatif de ces trois types de sanctions sur le sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe (tableau X, modèle 3), on aurait pu s'attendre à ce que le climat normatif spécifique découlant des discussions entre pairs induise une dégradation supplémentaire du sentiment d'injustice dans ces deux établissements (Duru-Bellat & al., 2004). Or, tous paramètres inclus dans le modèle, aucun effet de contexte ne distingue ces deux collèges de l'établissement de référence (*Les éoliennes*). Il est probable que ce résultat résulte d'une plus grande dépendance envers les verdicts scolaires, conséquence de l'intériorisation des mécanismes de domination symbolique chez les élèves de milieux populaires (Bourdieu, Passeron, 1970). L'analyse ne permet pas non plus de distinguer de pratiques communes aux collèges favorisés (*Gentilhomme* et *Le parc*) ou aux collèges privés (*Angélus* et *Le calvaire*), par rapport aux autres établissements. Faute d'une caractérisation suffisante des établissements enquêtés, l'explication de l'effet établissement demeure hypothétique et limitée.

2.4. Mise en évidence d'un effet classe

Pour rechercher d'éventuels effets de contexte, les analyses multi-niveaux sont à privilégier, afin d'éviter que l'effet de contexte ne soit surévalué (encadré n°3). Toutefois, cette technique présente l'inconvénient majeur de n'être pas conciliable avec le calcul des effets marginaux permise par une régression logistique classique, ce qui constitue une perte d'information préjudiciable à l'interprétation, tant pour les variables explicatives individuelles que pour les variables de contexte. En conséquence, la régression classique a été privilégiée pour l'analyse de l'effet net de chacune des variables explicatives. Les modèles multi-niveaux ont été employés pour s'assurer de l'effectivité de l'effet établissement mis en évidence dans les modèles classiques de régression logistique (tableau X, modèle 6).

D'autre part, au sein de chaque collège, il se peut que le sentiment d'injustice soit plus important dans une classe que dans une autre, notamment parce que le taux d'élèves sanctionnés varie fortement d'une classe à l'autre, et parce que les relations enseignants-élèves sont également très différentes selon les classes (Grimault-Leprince, 2011a). La prise en compte du contexte de classe est donc essentielle.

Contrairement aux établissements, les différentes classes n'ont pas été intégrées en tant que variables indépendantes dans les modèles de régressions logistiques classiques, pour répondre

au principe de parcimonie dans la construction des modèles statistiques¹⁵¹. La fréquence moyenne des sanctions, la sévérité moyenne des sanctions, la tonalité sociale moyenne ont été calculées et intégrées dans des modèles mais les résultats obtenus soulèvent davantage de questions qu'ils n'apportent de certitudes. C'est pourquoi ils ne sont pas présentés dans cette thèse. Au final, l'analyse multi-niveaux a été privilégiée, car elle permet de mesurer conjointement l'effet établissement et l'effet classes.

Le tableau XIII reprend deux analyses multi-niveaux, mises au regard de la régression logistique ordonnée. Dans le modèle vide (sans les variables explicatives individuelles), la variance inter-groupes du sentiment d'injustice est supérieure à la variance intra-groupe, au niveau des établissements comme au niveau des classes. L'intégration des variables explicatives individuelles dans le modèle ne modifie qu'à la marge les résultats de l'analyse de variance. Le calcul du khi2 du rapport de vraisemblance montre que l'intégration des variables « établissements » et « classes » améliore de manière très significative la capacité prédictive du modèle obtenu par la régression logistique (qui comporte uniquement les variables individuelles).

Le modèle complet confirme donc l'existence d'un « effet établissement ». Il permet en outre de montrer l'existence d'un « effet classe » sur le sentiment d'injustice à l'égard des sanctions. Dans le modèle à trois niveaux, l'effet classe contribue à 13 % de la variance du sentiment d'injustice, et l'effet établissement un peu moins de 5 %.

L'effet « classe » peut s'expliquer par les modalités de regroupement des élèves dans chaque établissement. En effet, nombre de collègues constituent encore des classes différenciées, sur des bases scolaires (Cnesco, 2015)¹⁵², sociales voire ethno-démographiques (Debarbieux, 1998, 1999a ; Felouzis, Liot, Perroton, 2005 ; Verhoeven, 2011), qui génèrent des attentes et des pratiques pédagogiques particulières chez les enseignants (Galand, Philippot & Frenay, 2006). Ces modalités de constitution des classes contribuent à renforcer les différences de réussite scolaire entre élèves et entre classes (Duru-Bellat, 2014 ; Duru-Bellat & al., 2004 ; Duru-Bellat, Mingat, 1997 ; Opdenakker, Van Dame, 2001). Quand les élèves réunis au sein des classes faibles sont conscients de ces différences de traitement, ils en dénoncent l'injustice (Debarbieux & al., 2000 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ; Dubet, 2004).

¹⁵¹ Ce choix aurait conduit à intégrer autant de variables dichotomiques « classes » qu'il existe de modalités de la variable (les élèves de 76 classes ont participé à l'enquête).

¹⁵² Dans une enquête parue en 2015 et menée sous l'égide du Cnesco, 45 % des collèges continuaient de pratiquer une ségrégation scolaire des élèves en mettant en place des regroupements d'élèves selon leur niveau scolaire, principalement justifiées par le suivi d'options spécifiques.

Tableau XIII. Vérification des effets de contexte par une régression logistique ordonnée multi-niveaux

Variables de référence	Variables actives	Modèle ordonné	Modèle vide		Modèle multi-niveaux	
			2 niveaux	3 niveaux	2 niveaux	3 niveaux
<i>Sexe et classe</i> (Réf. fille de 5 ^e)	Filles de 3 ^e	<i>ns</i>			<i>ns</i>	<i>ns</i>
	Garçons 5 ^e	<i>ns</i>			<i>ns</i>	<i>ns</i>
	Garçons 3 ^e	<i>ns</i>			<i>ns</i>	<i>ns</i>
<i>Milieu social</i> (réf. PCS intermédiaires)	PCS populaires	0,72 **			0,72 **	0,72 **
	PCS favorisées	0,71 *			0,70 *	0,72 *
<i>Niveau scolaire</i> (réf. moyen)	Élèves faibles	<i>ns</i>			<i>ns</i>	<i>ns</i>
	Élèves forts	<i>ns</i>			<i>ns</i>	<i>ns</i>
<i>Fréquence de sanction</i> (réf. sanctionnés une fois ou deux)	Jamais sanctionnés	<i>ns</i>			<i>ns</i>	<i>ns</i>
	Sanctionnés plus de 2 fois	1,44 **			1,46 **	1,48 **
<i>Sanction reçue la plus grave</i> (réf. mot sur le carnet)	Sanction mineure	<i>ns</i>			<i>ns</i>	<i>ns</i>
	Retenue	1,52 **			1,55 **	1,54 **
	Exclusion de cours	2,20 ***			2,25 ***	2,25 ***
	Sanction disciplinaire	2,63 ***			2,69 ***	2,77 ***
Seuil 1		***	***	***	***	***
Seuil 2		***	***	***	***	***
			<i>Part de variance expliquée par les différents niveaux</i>		<i>Part de variance expliquée par les différents niveaux</i>	
Contexte	établissements		7,73	5,92	5,72	4,87
	classes			19,04		13,08
Amélioration du modèle (Likelihood ratio test)			***	***	***	***
			Khi2=7,9	Khi2=19,29	Khi2= 7,03	Khi2=12,66
Amélioration du modèle à 3 niveaux (établissements classes, élèves) par rapport au modèle à 2 niveaux (élèves et établissements)				***		***
				Khi2=11,38		Khi2=14,79

Légende : Première colonne : résultats de l'analyse de régression logistique ordonnée, sans prise en compte du contexte. Deux colonnes suivantes : résultats de l'analyse multi-niveaux de la variable dépendante (le sentiment d'injustice), sans prise en compte des variables explicatives individuelles (modèle vide). Deux colonnes de droite : résultats de l'analyse multi-niveaux sur le sentiment d'injustice avec prise en compte simultanée de l'effet des variables de contexte et des variables individuelles (modèle complet).

Analyse par comparaison du modèle complet avec les résultats de la régression logistique d'une part et le modèle vide d'autre part. Le modèle multi-niveaux ne modifie quasiment pas les résultats de la régression logistique. Les Odds ratio et les niveaux de significativité sont retrouvés dans le modèle multi-niveaux).

Lecture à deux niveaux :

Caractéristiques individuelles : quand la variable exerce un effet significatif, les odds ratio sont affichés. Les valeurs comprises entre 0 et 1 traduisent un effet négatif de la variable considéré. Par exemple, les élèves issus de milieux populaires ont, tous paramètres inclus dans le modèle, une probabilité plus faible d'exprimer un sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe. L'effet est significatif.

Caractéristiques contextuelles : l'intégration des variables « établissements » et « classes » améliore de manière très significative la capacité prédictive du modèle obtenu par la régression logistique (qui comporte uniquement les variables individuelles). La variable « établissements » explique 4,87 % de la variance intergroupes.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 492 élèves de 5^e et 3^e.

L'effet « classe » sur le sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe est aussi probablement la traduction d'un effet « enseignant » (Dubet, Martuccelli, 1996 ; Mingat, 1988). La manière dont ceux-ci interagissent avec les élèves, le plaisir qu'ils semblent éprouver à enseigner, tout comme leurs capacités à faire respecter la discipline paraissent

déterminants sur le sentiment d'être traité de manière juste. (Dubet, Martuccelli, 1996 ; Felouzis, 1994 ; Merle, 2005 ; Desvignes, Meuret, 2009 ; Veyrac, Blanc, 2015 ; Strikwerda-Brown & al., 2008).

2.5. Conclusion intermédiaire

Les résultats présentés sur le sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans les classes permettent de mieux comprendre ce qui détermine l'appréhension générale des sanctions par les collégiens. Tous paramètres inclus dans les modèles, ni l'âge, ni le sexe, ni les résultats scolaires ne semblent exercer d'effet significatif sur le sentiment de justice et d'injustice des élèves. Les corrélations entre ces caractéristiques individuelles et le sentiment d'injustice à l'égard des sanctions s'expliquent d'abord par l'expérience des sanctions scolaires, par le collège et la classe de scolarisation, ainsi que par les critiques exprimées par les parents devant leurs enfants.

Parmi les caractéristiques individuelles des élèves, le milieu social d'origine apparaît comme une exception (tableau X, modèles 2, 3, 4 et 5). Les collégiens de milieux populaires ont une probabilité plus réduite d'exprimer un sentiment d'injustice à l'égard des procédures disciplinaires et une probabilité plus forte de considérer que les sanctions données dans la classe sont justes, ce qui peut s'interpréter comme le signe d'une intériorisation de la domination symbolique du système scolaire (Bourdieu, Passeron, 1970), ou comme une moindre capacité à s'identifier aux différents acteurs en présence (Richardot, Lautier, 2009). Il reste à savoir si cette moindre capacité à questionner la justice des sanctions données dans la classe les conduit, lorsqu'ils sont eux-mêmes sanctionnés, à considérer davantage que les élèves issus des milieux sociaux intermédiaires ou favorisés, que la sanction est juste. De manière générale, les conclusions tirées de l'analyse du sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe s'appliquent-elles au sentiment d'injustice à l'égard d'une sanction particulière ? C'est l'objet de la partie suivante.

3. Le sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave

Dans cette seconde partie du chapitre III, il s'agit d'explorer le sentiment d'injustice à l'égard d'une sanction particulière (la sanction que l'élève considère comme la plus grave), ce qui permet d'éclairer la manière dont chacune des punitions inscrites au règlement intérieur est appréhendée. Le corpus étudié est plus réduit, puisqu'il ne comporte que les élèves qui ont déclaré avoir été sanctionnés au moins une fois au cours de l'année scolaire.

Parmi les 1 000 élèves sanctionnés, 194 (19 %) ont répondu que la sanction reçue la plus grave était une sanction que nous avons qualifiée de « mineure », ce qui correspond à une punition interne à la classe (une croix dans le cahier du professeur, un changement de place, un travail supplémentaire ou un travail d'intérêt général¹⁵³). 255 élèves (26 %) ont répondu qu'il s'agissait d'un mot dans leur carnet de liaison. Pour 337 élèves (34 %), la sanction reçue la plus grave était une heure de retenue. Pour 132 élèves (13 %), il s'agissait d'une exclusion de cours. 82 élèves (8 %) ont indiqué qu'ils avaient été l'objet d'une sanction disciplinaire (exclusion temporaire au collège ou au domicile, convocation devant une instance disciplinaire¹⁵⁴).

3.1. La forte corrélation entre le sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe et le sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave

Une première lecture des résultats du tri à plat permet de montrer la fréquence du sentiment d'injustice éprouvé par les élèves lorsqu'ils sont sanctionnés. 42 % des élèves sanctionnés expriment un sentiment de justice à l'égard de la sanction reçue la plus grave (18 % pour la modalité « juste » ; 24 % pour la modalité « plutôt juste ») quand 58 % expriment un rejet partiel ou total de cette sanction (23 % pour la modalité « plutôt injuste » ; 35 % pour la modalité « injuste »).

Le croisement des variables relatives aux sentiments d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe et à celui de la sanction reçue la plus grave (tableau XIV) permet de mettre en évidence la corrélation qui existe entre ces deux dimensions de l'expérience de justice. La proportion d'élèves qui indiquent que la sanction reçue est juste est très significativement plus élevée parmi les élèves qui considèrent que les sanctions données dans

¹⁵³ Dans les collèges, le travail d'intérêt général consiste le plus souvent à confier à un élève une tâche de réparation des dégradations que son attitude a occasionnées. L'élève peut ainsi être amené à aider au débarrasage et au nettoyage des tables à la cantine, à ramasser des papiers dans la cour, etc.

¹⁵⁴ La variable comportait initialement neuf modalités. Après analyse des tris à plats, plusieurs modalités ont été regroupées, afin de constituer des groupes de taille suffisante pour mener les calculs de corrélation et les analyses de régression.

la classe sont justes que parmi la moyenne de l'échantillon (tableau XIV). De même, les élèves qui considèrent que les sanctions sont intrinsèquement injustes sont proportionnellement plus nombreux à exprimer un sentiment d'injustice à l'égard de la plus grave des sanctions reçues (57 % contre 35 % pour la moyenne de l'échantillon). La différence est très significative.

Mais le tableau XIV montre aussi qu'il n'existe pas un lien univoque entre les deux variables. Ainsi, 18 % des élèves qui affirment que les sanctions données dans la classe sont justes expriment un sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue. Il est possible que les caractéristiques de la sanction soient la cause de ce sentiment d'injustice particulier (sanction disproportionnée au regard de la transgression, inégalité d'attribution, etc.). Il peut aussi s'agir d'un mécanisme d'auto-disculpation (Matza, 1964, cité par Ogien, 2018) visant à préserver l'élève d'une atteinte subjective (Barrère, 2005 ; Dubet, 1994). En l'absence de précisions de la part des élèves, l'interprétation reste difficile.

Tableau XIV. Proportion d'élèves exprimant un sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave, en fonction du sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe (en %)

Sanctions données dans la classe	Sanction reçue la plus grave			
	juste	plutôt juste	plutôt injuste	injuste
justes	<u>46</u>	20	15	<u>18</u>
plutôt justes	<u>23</u>	<u>31</u>	24	<u>22</u>
plutôt injustes	<i>11</i>	22	<u>28</u>	39
injustes	<i>11</i>	<u>15</u>	<u>16</u>	<u>57</u>
TOTAL	18	24	23	35
p < 0,001 ; Khi2 = 60,6 (TS)				

Légende : Quand les résultats sont significatifs, les pourcentages éloignés de la valeur théorique sont en gras (soulignés si supérieurs ; en italique si inférieurs). TS significatif au seuil de 1 %.

Lecture : 18% des élèves sanctionnés qui considèrent que les sanctions données dans la classe sont justes estiment que la sanction reçue la plus grave est « injuste ». La proportion est significativement inférieure à la moyenne de l'échantillon.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 000 élèves scolarisés en 5^e et 3^e et ayant été sanctionnés.

La même prudence s'impose pour les 11 % d'élèves qui considèrent que les sanctions données dans la classe sont injustes mais que la sanction la plus sévère qui leur a été donnée était juste. Ce résultat peut sembler assez contre-intuitif *a priori*. Mais d'une part, des élèves peuvent très bien critiquer l'injustice des sanctions « en général », du fait par exemple de l'application disparate des règles (Barrère, 2002 ; Debarbieux, 1999a ; Grimault-Leprince, Merle, 2008) et considérer que la sanction qui leur a été donnée est pleinement méritée, parce qu'ils reconnaissent avoir effectivement transgressé les règles. D'autre part, il est aussi possible que les caractéristiques sociales et scolaires des élèves, ou le type de punition reçue influencent

le sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave. Par exemple, les garçons peuvent instrumentaliser les sanctions reçues comme preuves de virilité (Ayrat, 2011).

3.2. Un sentiment d'injustice essentiellement en rapport avec la gravité de la sanction reçue

Le sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave a été croisé avec les mêmes variables socio-scolaires que le sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe. Seuls les résultats significatifs sont analysés. Lorsqu'une comparaison avec le sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe est effectuée, la comparaison s'effectue au sein de la population constituée par les mille élèves qui ont déclaré avoir fait l'objet de sanctions. Les tableaux de corrélation des variables explicatives avec le sentiment d'injustice de ces élèves vis-à-vis des sanctions données dans la classe sont consultables en annexe (tableaux XXVI à XXVIII).

3.2.1. Sentiment de justice et caractéristiques sociales

Le sentiment d'injustice vis-à-vis de la sanction la plus grave n'est corrélé ni à l'origine sociale, ni au sexe des élèves. Si, parmi les élèves sanctionnés, les filles semblent moins critiques que les garçons sur la justice des sanctions données dans la classe (tableau XXVI en annexe), il ne semble y avoir aucune différence lorsqu'il s'agit d'exprimer un sentiment d'injustice à l'égard d'une sanction reçue (tableau XV).

A l'inverse, l'âge des élèves semble avoir un effet brut sur le sentiment d'injustice à propos de la plus grave des sanctions reçues alors qu'il ne semblait pas y avoir de différences entre les élèves de cinquième et troisième à propos des sanctions données dans la classe (tableau XXVI, en annexe). Les collégiens de cinquième sont ainsi proportionnellement plus nombreux à penser que la sanction la plus grave qui leur a été donnée est juste (21% *versus* 16 % pour les troisièmes) et moins nombreux à indiquer que cette sanction est injuste (32 % contre 38 % des élèves de troisième). La différence est significative (tableau XV). Ce résultat montre une progressive prise de distance des collégiens à l'égard des verdicts scolaires au cours de la scolarité secondaire (Grimault-Leprince, 2011a ; Piaget, 1932).

L'effet du niveau scolaire sur le sentiment d'injustice des élèves paraît contrasté. Les proportions d'élèves qui expriment un sentiment de justice semblent identiques, quel que soit le niveau scolaire des collégiens.

Tableau XV. Sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave selon les caractéristiques socio-scolaires des élèves (en %)

Variables	Modalités	Justes	Plutôt justes	Plutôt injustes	Injustes
<i>Milieu social</i> p = 0,7 ; (NS)	PCS populaires	19	25	20	35
	PCS intermédiaires	19	24	23	34
	PCS favorisées	17	21	29	34
	Total	18	24	23	35
<i>Sexe</i> p = 0,2 ; (NS)	Filles	16	26	24	35
	Garçons	20	22	22	35
	Total	18	24	23	35
<i>Classe</i> p = 0,04 ; Khi2 = 8,5 (S)	Cinquième	<u>21</u>	26	22	<u>32</u>
	Troisième	<u>16</u>	22	24	<u>38</u>
	Total	18	24	23	35
<i>Niveau scolaire</i> p = 0,04 ; Khi 2 = 12,9 (S)	Faible	18	23	20	40
	Moyen	19	<u>27</u>	23	<u>32</u>
	Bon	18	<u>17</u>	27	38
	Total	18	24	23	35
<i>Retard scolaire *</i> p = 1,0 (NS)	à l'heure	20	26	24	31
	en retard	19	25	25	32
	Total	19	26	24	31

Légende : Quand les résultats sont significatifs, les pourcentages éloignés de la valeur théorique sont en gras (soulignés si supérieurs ; en italique si inférieurs). NS non significatif, S significatif au seuil de 5 %.

Lecture : 38 % des élèves de troisième déclarent un sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave. La proportion est significativement supérieure à la moyenne des réponses.

Notes : en raison d'erreurs de recueil, la variable relative au retard scolaire est issue d'un travail de reconstruction, spécifié en annexe. La taille de l'échantillon est sensiblement réduite.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 000 élèves scolarisés en 5^e et 3^e et ayant été sanctionnés.

En revanche, les élèves qui s'évaluent comme d'un niveau moyen sont significativement moins nombreux en proportion à indiquer que la sanction la plus grave est « injuste » et plus nombreux à juger que cette sanction est « plutôt juste ». La différence est significative. Il se pourrait que les élèves moyens aient davantage tendance à intérioriser la responsabilité des transgressions, du fait d'une croyance plus importante dans la justice des sanctions données dans la classe, ce qui les expose davantage à une atteinte subjective.

Le redoublement paraît sans effet sur le sentiment d'injustice (tableau XV).

3.2.2. Sentiment de justice et expérience des sanctions

L'analyse quantitative a montré précédemment que la fréquence et la sévérité des sanctions individuelles reçues et l'exposition à des punitions collectives fréquentes sont corrélées de manière très significative au sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe chez l'ensemble des élèves de l'échantillon (tableau V). Ce résultat se retrouve pour la population des élèves sanctionnés (tableau XXVII, en annexe).

Mais quand les élèves se prononcent sur la justice de la sanction la plus grave qui leur a été donnée, avoir été rarement ou souvent sanctionné ne semble avoir aucun effet significatif (tableau XVI). En revanche, le sentiment d'injustice semble lié au type de sanction la plus grave reçue. Plus la sanction est grave, plus la proportion d'élèves qui expriment un sentiment d'injustice est élevée. Ainsi, 23 % des élèves qui ont été sanctionnés d'un mot dans le carnet jugent cette sanction « injuste » pour 54 % des collégiens exclus de cours (tableau XVI).

Tableau XVI. Sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave selon l'expérience des sanctions individuelles et collectives des élèves (en %)

Variables	Modalités	Justes	Plutôt justes	Plutôt injustes	Injustes
<i>Fréquence des sanctions</i> $p = 0,3$; $\text{Khi}2 = 3,4$ (NS)	Peu sanctionnés	18	24	25	33
	Souvent sanctionnés	24	23	21	37
	Total	18	24	23	35
<i>Gravité des sanctions</i> $p \leq 0,1$; $\text{Khi}2 = 51,7$ (TS)	Mot dans le carnet	21	26	27	26
	Sanction mineure	21	33	23	23
	Retenue	18	23	22	37
	Exclusion de cours	13	14	20	54
	Sanctions disciplinaires	15	16	20	49
Total	18	24	23	35	
<i>Fréquence déclarée des punitions collectives</i> $p < 0,1$; $\text{Khi}2 = 27,3$ (TS)	Jamais	21	27	22	31
	Une fois ou deux	19	23	27	31
	Plus de deux fois	14	21	17	48
	Total	18	24	23	35

Légende : Quand les résultats sont significatifs, les pourcentages éloignés de la valeur théorique sont en gras (soulignés si supérieurs ; en italique si inférieurs). NS non significatif, TS significatif au seuil de 1 %.

Lecture : 26 % des élèves qui ont déclaré que la sanction la plus sévère reçue était un mot dans le carnet ont indiqué que cette sanction était injuste. La proportion est significativement inférieure à la moyenne des réponses.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 000 élèves scolarisés en 5^e et 3^e et ayant été sanctionnés.

Parmi les sanctions citées, l'exclusion de cours suscite le sentiment d'injustice le plus fréquent, davantage encore que les sanctions disciplinaires, dont l'effet sur la carrière scolaire est pourtant plus important (Millet, Thin, 2005 ; Tondellier, 2014). Par exemple, les sanctions disciplinaires décidées par le chef d'établissement donnent lieu à un écrit officiel qui est conservé dans le dossier scolaire de l'élève au moins une année entière, au contraire de l'exclusion de cours qui n'y est pas enregistrée. Puisque la plupart des exclusions de cours répondent à une accumulation de transgressions mineures (Grimault-Leprince, Merle, 2008 ; Garric, 2021), il est probable qu'une portion importante d'élèves juge ces mesures disproportionnées au regard des actes posés. De plus, il est aussi possible que le caractère public de cette sanction et l'absence de recours possible, du fait de sa réalisation immédiate, contribuent à alimenter le sentiment d'un arbitraire enseignant. Par comparaison, bien que ses conséquences soient potentiellement plus importantes, une mesure d'exclusion du collègue

décidée par un chef d'établissement peut sembler légèrement moins injuste, peut-être parce que, la plupart du temps, elle est annoncée dans l'intimité du bureau du principal et donne lieu à un entretien préalable¹⁵⁵, au cours duquel l'élève peut exprimer son expérience subjective¹⁵⁶.

Enfin, le sentiment d'injustice à l'égard de la plus grave des sanctions reçues semble corrélé à la fréquence déclarée des punitions collectives. Les élèves qui ont déclaré avoir subi plus de deux punitions collectives dans l'année sont ainsi très significativement plus nombreux en proportion à exprimer un sentiment d'injustice à propos d'une sanction individuelle reçue que ceux qui n'y ont jamais été exposés (42 % *versus* 31 %). Ce résultat montre que le recours aux punitions collectives, par son caractère arbitraire, jette le doute non seulement sur la justice des sanctions données dans la classe, mais produit également un effet sur chaque décision disciplinaire.

3.2.3. Sentiment d'injustice et contestations parentales perçues par les élèves

La plupart des élèves sont conscients de l'importance que leurs parents accordent à la scolarité¹⁵⁷ et sont soucieux de ne pas les décevoir. Aussi, ils appréhendent leurs réactions quand ils reviennent avec de mauvaises notes ou quand ils doivent expliquer les sanctions reçues (Millet, Thin, 2005 ; Perrenoud, 1994). Puisque les sanctions ne donnent pas toujours lieu à une information circonstanciée¹⁵⁸, les élèves ont la possibilité d'apporter des éléments visant à atténuer leur responsabilité (Perrenoud, 1994). Lorsqu'ils expriment un sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue, la réaction des parents paraît déterminante.

Les entretiens réalisés dans le cadre de la phase qualitative de l'enquête¹⁵⁹ ou dans le cadre de l'observation participante, montrent que certains parents affichent un soutien de principe à l'autorité professorale. D'autres optent pour une approche plus compréhensive et sans remettre en question le motif donné par le professeur, tiennent compte des arguments développés par leur enfant. D'autres enfin suivent les explications de l'enfant et mettent en doute la justice de

¹⁵⁵ Le droit disciplinaire oblige à un entretien contradictoire (MEN, circ. 2014-059).

¹⁵⁶ Remarque tirée de l'observation participante.

¹⁵⁷ Parmi les 1 492 élèves interrogés, 1 427 (96 %) ont répondu que leurs parents jugeaient que ce qu'ils apprenaient à l'école était important pour leur avenir (1 022 « très important » ; 405 « plutôt important »). Il n'existe pas de différence entre les collégiens sanctionnés et les autres (enquête réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 492 élèves, dont 1 000 ont dit avoir été sanctionnés).

¹⁵⁸ L'emplacement dédié aux observations écrites ne comporte qu'une ou deux lignes, empêchant l'enseignant d'apporter des précisions. Les retenues, les exclusions de cours ne font pas toujours l'objet d'un échange téléphonique. Parfois, seul un motif lacunaire apparaît sur le courrier envoyé aux parents (remarque tirée de l'observation participante).

¹⁵⁹ Méthodologie présentée dans le chapitre IV.

la sanction. Dans ce dernier cas, il est probable que le sentiment d'injustice de l'élève soit renforcé par la réaction parentale.

Tableau XVII. Sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave selon les contestations parentales déclarées par les élèves (en %)

Variables	Modalités	Justes	Plutôt justes	Plutôt injustes	Injustes
<i>Contestations parentales déclarées</i>	Pas de contestation parentale	<u>21</u>	<u>26</u>	22	32
	Contestation parentale au moins une fois	<i>13</i>	<i>20</i>	25	<u>42</u>
$p < 0,01$ Khi2 = 16,3 (TS)	Total	18	24	23	35

Légende : Quand les résultats sont significatifs, les pourcentages éloignés de la valeur théorique sont en gras (soulignés si supérieurs ; en italique si inférieurs). TS significatif au seuil de 1 %.

Lecture : 32 % des élèves qui ont déclaré que leurs parents n'avaient jamais contesté de verdicts scolaires ont indiqué que la sanction la plus grave qu'ils ont reçue était injuste. Cette proportion est significativement inférieure à la moyenne des réponses.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 000 élèves scolarisés en 5^e et 3^e et ayant été sanctionnés.

Les collégiens qui déclarent que leurs parents ont exprimé des réserves à l'égard des notes ou des sanctions, ont moins tendance à exprimer un sentiment de justice quand ils sont sanctionnés que ceux qui ne déclarent pas de critiques parentales (13 % *versus* 21 %). *A contrario*, ils sont plus nombreux en proportion à indiquer que la sanction reçue la plus grave est injuste (42 % *versus* 32 %). La différence est très significative (tableau XVII).

3.2.4. Sentiment d'injustice et tonalité sociale des établissements

Comme pour le sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe (tableau XXVIII, en annexe), l'analyse des résultats semble montrer que ce n'est pas la tonalité sociale des établissements scolaires qui peut expliquer, à elle seule, les sentiments de justice et d'injustice des élèves à l'égard de la sanction la plus grave qu'ils ont reçue (tableau XVIII). En effet, il existe de grandes différences au sein de chaque type d'établissements (favorisés, socialement mixtes, défavorisés), ce qui suggère l'existence d'un effet établissement (Dumay, Dupriez, 2004).

Deux établissements semblent se distinguer très significativement du reste de l'échantillon. Le collège *Les poulbots* (très défavorisé, REP+) est celui dans lequel le sentiment de justice est le plus faible et où le sentiment d'injustice est le plus fort (47 %, soit 12 points de plus que la moyenne de l'échantillon et 12 points de plus que le collège *Arc-en-ciel*, qui accueille un public similaire). La proportion importante d'élèves exclus de cours dans ce collège (tableau XII) constitue une explication possible du sentiment d'injustice particulièrement répandu. A

contrario, le collège *Les éoliennes* se distingue du reste de l'échantillon par un sentiment de justice particulièrement élevé (20 points au-dessus de la moyenne de l'échantillon) et un sentiment d'injustice très faible (17 % contre 35 % en moyenne) (tableau XVIII).

Tableau XVIII. Sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave selon la tonalité sociale de l'établissement (en %)

Variables	Modalités	Justes	Plutôt justes	Plutôt injustes	Injustes
<i>Tonalité sociale de l'établissement</i>	Gentilhomme (favorisé)	20	21	19	41
	Le Parc (favorisé)	<i>11</i>	23	<u>29</u>	37
	Le Calvaire (privé, socialement mixte)	20	25	24	31
	La Gare (socialement mixte)	20	<u>31</u>	20	28
	Les Éoliennes (socialement mixte)	<u>38</u>	25	20	<i>17</i>
	L'Angélu (privé, défavorisé)	16	25	20	38
	Les Choucas (défavorisé, REP)	19	23	23	36
	Arc-en-ciel (très défavorisé, REP+)	21	22	23	35
	Les Poulbots (très défavorisé, REP+)	<i>11</i>	18	24	<u>47</u>
p < 0,01 Khi2 = 48,5 (TS)	Total	18	24	23	35

Légende : Quand les résultats sont significatifs, les pourcentages éloignés de la valeur théorique sont en gras (soulignés si supérieurs ; en italique si inférieurs). TS significatif au seuil de 1 %.

Lecture : 11 % des élèves du collège *Le parc* déclarent que la sanction reçue la plus grave est juste. Cette proportion est significativement inférieure à la moyenne des réponses.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 000 élèves scolarisés en 5^e et 3^e et ayant été sanctionnés.

Ce collège est également celui au sein duquel le taux d'élèves sanctionnés est le plus faible. On aurait donc pu s'attendre à ce qu'en raison de la relative rareté des sanctions, celles-ci aient un plus fort retentissement pour les élèves sanctionnés (Grimault-Leprince, 2011a). On aurait donc pu constater un sentiment d'injustice plus répandu parmi les élèves sanctionnés, mais ce résultat de l'enquête d'Agnès Grimault-Leprince n'est pas retrouvé. Il est possible que la qualité des relations entre les élèves et les personnels, discernable dans les propos des élèves lors des échanges qui ont suivi la passation du questionnaire, et si importante pour l'expérience scolaire (Barrère, 2002 ; Dubet, 1999 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ; Strikwerda-Brown & al., 2008 ; Veyrac, Blanc, 2015), soit une des sources de l'apparente confiance dans la justice à l'égard de la plus grave des sanctions reçues.

3.3. La spécificité de l'exclusion de cours

Toutes les variables explicatives exploitées dans l'étude (sexe, classe, origine sociale, niveau scolaire, fréquence et gravité des sanctions, fréquence déclarée des punitions collectives, contestations parentales perçues par les élèves, établissements) ont été intégrées dans les modèles de régression logistique, afin de vérifier l'effet net des variables sur le sentiment

d'injustice à l'égard de la plus grave des sanctions reçues. Dans cette partie, seuls les trois derniers modèles sont présentés (tableau XIX). Le modèle de base et les modèles intermédiaires sont consultables dans les annexes (tableau XXX).

Tableau XIX. Déterminants du sentiment de justice [P (y = 0)] et d'injustice [P (y = 2)] des élèves sanctionnés à l'égard de la sanction reçue la plus grave

Variables de référence	Variables actives	Modèle 4		Modèle 5		Modèle 6	
		P (y = 0) 17 %	P (y = 2) 34%	P (y = 0) 17 %	P (y = 2) 34%	P (y = 0) 17 %	P (y = 2) 34%
<i>Sexe et classe</i> (Réf. fille de 5 ^e)	Filles de 3 ^e	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Garçons 5 ^e	8 **	-11 ***	8 **	-11 ***	8 **	-11 ***
	Garçons 3 ^e	ns	ns	ns	ns	ns	ns
<i>Milieu social</i> (réf. intermédiaires)	PCS populaires	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	PCS favorisés	ns	ns	ns	ns	ns	ns
<i>Niveau scolaire</i> (réf. moyen)	Élèves faibles	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Élèves forts	-5 **	8 **	-6 ***	10 **	-5 **	8 **
<i>Fréquence de sanctions</i> (réf. sanctionnés 1 ou 2 fois)	Sanctionnés plus de 2 fois	ns	ns	ns	ns	ns	ns
<i>Sanction reçue la plus grave</i> (réf. mot sur le carnet)	Sanction mineure	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Retenue	-6 ***	11 ***	-6 ***	11 ***	-7 ***	13 ***
	Exclusion de cours	-12 ***	27 ***	-12 ***	27 ***	-13 ***	29 ***
	Sanction disciplinaire	-11 ***	23 ***	-9 ***	21 ***	-11 ***	25 ***
<i>Fréquence déclarée des punitions collectives</i> (réf. une fois)	Pas de punition collective	ns	ns				
	Plus d'une punition Collective	-4 **	7 **				
<i>Contestation parentale</i> (réf. Aucune)	Au moins une contestation			-5 ***	9 **		
<i>Collège</i> (réf. Les Éoliennes, mixte)	Gentilhomme (favorisé)					-12 ***	26 ***
	Le Parc (favorisé)					-14 ***	30 ***
	Le Calvaire (privé social. mixte)					-8 ***	16 ***
	La gare (social. mixte)					-9 ***	17 ***
	L'Angélu (privé, défavorisé)					-13 ***	31 ***
	Les Choucas (REP)					-11 ***	23 ***
	Arc-en-ciel (REP+)					-8 ***	17 ***
	Les Poulbots (REP+)					-12 ***	27 ***
Nb d'observations		896		897		904	
Pseudo R2 de Mc Fadden		3,1		3,2		4,2	

Légende : ns non significatif, * significatif au seuil de 10 %, ** significatif au seuil de 5 %, *** significatif au seuil de 1 %. Social. Socialement mixte.

Lecture : dans le modèle 4, les garçons de 5^e ont une probabilité de 25 % (17 % + 8 %) de ressentir un sentiment de justice à l'égard de la sanction reçue la plus grave.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 000 élèves scolarisés en 5^e et 3^e et ayant été sanctionnés.

L'effet de l'âge, perceptible dans les tableaux croisés est retrouvé en effet net. La construction d'une variable combinant le sexe et l'âge dans le modèle de régression permet de confirmer le moindre sentiment d'injustice observé chez les élèves de cinquième (tableau XV) tout en montrant une différence significative entre les filles et les garçons de cet âge. Tous

paramètres inclus dans le modèle, les garçons de cinquième ont une probabilité plus forte que les filles du même niveau de classe de juger que la sanction la plus grave qui leur a été donnée est juste ($25 \% = 17 \% + 8 \%$) et une probabilité plus faible de considérer que cette sanction reçue est injuste ($23 \% = 34 \% - 11 \%$).

Bien qu'elles soient moins souvent et moins durement sanctionnées que les garçons (Ayrat, 2011 ; Grimault-Leprince, Merle, 2008 ; MEN-DEPP, 2019), les filles semblent davantage ressentir la sanction reçue la plus grave comme une injustice, probablement en raison de leur plus grand conformisme scolaire (Duru-Bellat, 2004), qui pourrait accentuer la difficulté à accepter des punitions qui viennent altérer leur image de soi. Toutefois, cette différence s'estompe au cours de la scolarité secondaire.

La régression logistique permet de confirmer l'absence de déterminisme social sur le sentiment d'injustice « pour soi ». Alors que les élèves sanctionnés issus de milieux populaires ont, tous paramètres inclus dans le modèle, une probabilité plus élevée de considérer que les sanctions données dans la classe sont justes (tableau XXIX, en annexe), la probabilité d'exprimer un sentiment de justice ou d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave est similaire quel que soit le milieu social (tableau XIX, modèle 4).

En revanche, le niveau scolaire des élèves exerce un effet net sur la manière dont une sanction est appréhendée. L'analyse de régression montre qu'une fois tous les paramètres inclus dans le modèle, les élèves forts ont un risque accru de juger que la sanction reçue la plus grave est injuste ($42 \% = 34 \% + 8\%$) et une probabilité plus faible d'exprimer un sentiment de justice ($12 \% = 17 \% - 5 \%$) (tableau XIX, modèle 4). Autrement dit, les élèves qui ont de bons résultats se montrent plus critiques quand ils sont sanctionnés que les autres élèves, bien qu'ils soient sanctionnés moins souvent (Grimault-Leprince, Merle, 2008) et moins sévèrement. On peut à nouveau avancer ici l'hypothèse d'un plus grand conformisme, déjà avancée pour les filles. Il est aussi possible que ces élèves considèrent que les sanctions reçues ne sont pas méritées, puisqu'ils ont rempli leurs « parts du contrat » en obtenant de bons résultats, ou qu'étant moins prompts à transgresser ouvertement les règles de l'établissement, ils considèrent qu'il est injuste de les sanctionner, en comparaison du traitement réservé aux élèves qui perturbent le plus l'ordre scolaire¹⁶⁰. Il est aussi possible que ces élèves, plus sûrs de leur valeur scolaire (Merle, 1999 ; Richardot, Lautier, 2009), soient moins dépendants du jugement des professeurs. Avoir des résultats faibles ne conduit pas les élèves à éprouver un sentiment d'injustice particulier à l'égard de la sanction reçue la plus grave, comparativement aux élèves moyens. Il semble donc

¹⁶⁰ Remarque issue de l'observation participante.

que ce soit l'accumulation de sanctions de plus en plus sévères qui finisse par générer une probabilité accrue chez les élèves faibles d'éprouver un sentiment d'injustice, tel que le montre l'analyse de régression réalisée par Agnès Grimault-Leprince (2011a).

Le modèle de régression confirme le résultat du tableau croisé concernant la fréquence des sanctions. Il permet de nuancer les résultats obtenus par les travaux antérieurs (Grimault-Leprince, 2011a). Si l'accumulation des sanctions finit par dégrader progressivement le sentiment de justice des collégiens à l'égard de l'ensemble des sanctions reçues personnellement, cette accumulation n'exerce aucun effet net significatif à l'égard d'une sanction particulière, *a fortiori* à l'égard de la sanction la plus grave (tableau XIX, modèle 4). En revanche, le type de sanction reçue paraît déterminant. Une retenue a une probabilité réduite de six points d'être considérée comme une sanction juste, par rapport à un mot dans le carnet et un risque supplémentaire d'être perçue comme une mesure injuste (+ 11 points ; tableau XVII, modèle 4) ; L'écart est très significatif. La frustration que génère le fait de devoir rester au collège pendant son temps libre peut probablement expliquer en partie ce ressenti.

Parmi les sanctions formelles, l'exclusion de cours est la sanction qui est jugée la plus injuste. Tous paramètres inclus dans le modèle, la probabilité qu'un élève exclu éprouve un sentiment de justice à l'égard de cette sanction s'élève est de 5 % (17 % - 12 %), tandis que la probabilité qu'il juge l'exclusion « injuste » s'élève à 61 % (34 % + 27 %) (tableau XVII, modèle 4). Ce surrisque est d'autant plus remarquable que les données ne sont pas recueillies immédiatement après l'exclusion, auquel cas la colère d'avoir été mis à l'écart du groupe et la frustration de n'avoir pu exprimer sa subjectivité auraient pu expliquer une part du risque supplémentaire. Lors de l'enquête, l'exclusion pouvait remonter à plusieurs jours voire plusieurs semaines pour certains collégiens¹⁶¹. Cette probabilité très élevée de ressentir un sentiment d'injustice s'explique probablement par les conditions dans lesquelles l'exclusion est décidée (devant le groupe entier, avec une faible possibilité de négocier). Elle peut aussi être le signe d'un malentendu persistant à propos du motif de l'exclusion. En effet, les professeurs tendent à considérer les sanctions en général, et plus particulièrement l'exclusion comme un point final à une accumulation de transgressions (Grimault-Leprince, 2007 ; Prairat, 2003). De plus, le motif de l'exclusion leur paraît souvent tellement évident qu'il leur semble inutile de prendre le temps de l'expliquer. La plupart du temps, le retour en classe s'effectue sans qu'ait lieu d'échange approfondi entre le professeur et l'élève¹⁶². Aussi, les élèves conservent-ils une

¹⁶¹ Remarque tirée de l'observation participante.

¹⁶² Eléments d'explication tirés de l'observation participante.

perception assez confuse de ce qui leur est reproché (Voirnesson, n.p.)¹⁶³. Quand ils se sentent injustement traités, ils ne peuvent exprimer leur expérience, d'où la persistance du sentiment d'injustice et un risque plus important, qu'à terme, les sanctions s'accumulant, l'élève en déduise systématiquement que l'exclusion est injuste.

L'analyse multivariée permet de confirmer l'effet délétère des punitions perçues comme collectives sur l'appréhension de la justice des sanctions individuelles. Tous paramètres inclus dans le modèle, les élèves qui affirment que toute la classe a été punie à plusieurs reprises dans l'année scolaire ont un risque plus important d'exprimer un sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave et une probabilité plus faible d'indiquer que cette sanction est juste (tableau XIX, modèle 4). L'effet est significatif. L'arbitraire qui caractérise les punitions collectives vient jeter le doute sur la justice des autres décisions. On retrouve ici les explications avancées concernant le sentiment d'injustice concernant les sanctions données dans la classe. En invoquant une responsabilité collective vis-à-vis des désordres en classe, les enseignants qui recourent à ce genre de mesures, contribuent à affaiblir la légitimité des normes scolaires, fondées sur le principe de mérite individuel et introduisent le doute sur la justice des autres sanctions, conformément aux analyses (Defrance, 2003 ; Guégan, 2004 ; Le Bars, 2009 ; Meirieu, 1991 ; Prairat, 2003).

Le modèle 5 confirme que l'expression de divergences parentales à l'égard des verdicts scolaires favorise le sentiment d'injustice des élèves sanctionnés. Les élèves qui déclarent qu'un parent a déjà exprimé des doutes quant à la justice d'une note ou d'une sanction, ont un sentiment de justice très significativement plus faible ($12\% = 17\% - 5\%$) et un sentiment d'injustice significativement plus élevé ($43\% = 34\% + 9\%$) à l'égard des sanctions reçues. Cet effet du jugement parental est nettement plus important que celui observé pour les sanctions reçues dans la classe. Qu'elles soient assises ou non sur des arguments objectifs, les critiques parentales permettent à l'élève de se protéger de l'éventuelle brutalité du verdict en offrant une alternative au jugement scolaire. On peut aussi penser que les contestations parentales peuvent faire obstacle à la responsabilisation recherchée par les enseignants qui sanctionnent.

Enfin, la régression logistique vient montrer l'importance du contexte d'établissement (tableau XIX, modèle 6). Le modèle confirme le statut particulier du collège de référence (*Les éoliennes*) au sein de l'échantillon. Celui-ci se distingue par une probabilité très

¹⁶³ Cette hypothèse s'appuie également sur l'analyse de 74 contributions écrites d'élèves rédigées à la suite d'une exclusion. Ce travail a donné lieu à une présentation lors de la journée des doctorants qui s'est tenue le 15 mai 2019 à Brest. Un article est en préparation.

significativement plus faible que les élèves sanctionnés y expriment un sentiment d'injustice vis-à-vis d'une punition reçue.

Les collèges *Gentilhomme* (favorisé), *Le parc* (favorisé), *L'angélus* (rural, défavorisé), *Les poulbots* (très défavorisé, REP+) sont les établissements au sein desquels être sanctionné est le plus mal vécu, tous paramètres inclus dans le modèle. Les explications sont probablement différentes selon les établissements. Les trois premiers collèges sont caractérisés par une croyance plus forte des élèves dans la justice des sanctions données dans la classe (tableau X, modèle 6). Dans ces établissements, il est possible qu'une mauvaise note ou une sanction soit jugée plus stigmatisante, avec comme conséquence, un coût subjectif plus important pour celles et ceux qui sont sanctionnés.

L'importance du sentiment d'injustice sein de l'établissement REP+ s'explique plus probablement par le fait qu'un grand nombre d'élèves y sont l'objet d'exclusions de cours et de sanctions disciplinaires, ce qui peut produire une dégradation du climat de classe et un doute systématique à l'égard de chacune des sanctions reçues, *a fortiori* celle que l'élève considère comme la plus grave.

La primauté de la gravité des sanctions sur leur fréquence est illustrée par le cas du collège *la gare*, au sein duquel la quasi-totalité des élèves ont été sanctionnés, mais au moyen de devoirs supplémentaires et de mots dans le carnet. Si un élève de ce collège a une probabilité supérieure à un élève du collège de référence de ressentir un sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue, ce surrisque est parmi les plus faibles de l'échantillon. En effet, un élève du collège *La gare* a un risque de 51 % (34 % + 17 %) de considérer qu'un mot dans le carnet est injuste, quand ce risque s'élève, pour un élève du collège *Le parc*, à 64 % (34 % + 30 %). Des pratiques disciplinaires à la fois moins arbitraires et plus mesurées ou le choix des motifs de sanctions (l'insuffisance du travail plutôt que le comportement) pourraient expliquer le fait que malgré le recours massif aux sanctions dans l'établissement, les élèves du collège *La gare* n'aient pas la probabilité la plus élevée de l'échantillon de considérer que la sanction la plus grave est injuste, sans que les données de l'enquête ne permettent de l'affirmer.

3.4. La confirmation de l'effet établissement

De la même façon que pour le sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe, l'effet de contexte sur le sentiment d'injustice à l'égard de la sanction la plus grave reçue par l'élève a été vérifié par une analyse multi-niveaux (tableaux XX).

Le modèle vide (sans les caractéristiques individuelles des élèves) fait apparaître une variance inter-groupes du sentiment d'injustice très significativement supérieure à la variance intragroupe au niveau établissement (tableau XX).

Tableau XX. Vérification de l'effet de contexte sur le sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave

Variables de référence	Variables actives	Modèle ordonné	Modèle vide		Modèle multi-niveaux	
			2 niveaux	3 niveaux	2 niveaux	3 niveaux
<i>Sexe et classe</i> (Réf. fille de 5 ^e)	Filles de 3 ^e	ns			ns	ns
	Garçons 5 ^e	-0,50 ***			-0,51 ***	-0,51 ***
	Garçons 3 ^e	ns			ns	ns
<i>PCS</i> (réf. moyen)	PCS populaires	ns			ns	ns
	PCS favorisées	ns			ns	ns
<i>Niveau scolaire</i> (réf. moyen)	Élèves faibles	ns			ns	ns
	Élèves forts	0,35 **			0,35 **	0,35 **
<i>Fréquence de sanction</i> (réf. sanctionnés une fois ou deux)	Sanctionnés plus de 2 fois	ns			ns	ns
<i>Sanction reçue la plus grave</i> (réf. mot sur le carnet)	Sanction mineure	ns			ns	ns
	Retenue	0,51 ***			0,55 ***	0,55 ***
	Exclusion de cours	1,15 ***			1,19 ***	1,19 ***
	Sanction disciplinaire	0,94 ***			1,01 ***	1,01 ***
Seuil 1		***	***	***	***	***
Seuil 2		***	***	***	***	***
			<i>Part de variance expliquée par les différents niveaux</i>		<i>Part de variance expliquée par les différents niveaux</i>	
Contexte	Etablissements		10,95	9,43	8,17	7,63
	Classes			10,48		3,71
Amélioration du modèle (Likelihood ratio test)			***	***	***	**
			Khi2=11,69	Khi2=15,17	(Khi2=6,71)	(Khi2=7,13)
Amélioration du modèle à 3 niveaux (établissements classes, élèves) par rapport au modèle à 2 niveaux (élèves et établissements)				*		ns
				Khi2=3,48		

Légende : * significatif au seuil de 10 %, ** significatif au seuil de 5 %, ***significatif au seuil de 1 %.

Première colonne : résultats de l'analyse de régression logistique du sentiment d'injustice, sans prise en compte du contexte. Deux colonnes suivantes : résultats de l'analyse multi-niveaux de la variable dépendante (le sentiment d'injustice), sans prise en compte des variables explicatives individuelles (modèle vide). Deux colonnes de droite : résultats de l'analyse multi-niveaux sur le sentiment d'injustice avec prise en compte simultanée de l'effet des variables de contexte et des variables individuelles (modèle complet).

Analyse par comparaison du modèle complet avec les résultats de la régression logistique d'une part et le modèle vide d'autre part. Le modèle multi-niveaux ne modifie quasiment pas les résultats de la régression logistique. Les Odds ratio et les niveaux de significativité sont retrouvés dans le modèle multi-niveaux).

Lecture à deux niveaux :

Caractéristiques individuelles : quand la variable exerce un effet significatif, les odds ratio sont affichés. Les valeurs comprises entre 0 et 1 traduisent un effet négatif de la variable considéré. Parmi les élèves sanctionnés, les garçons de 5^e ont, tous paramètres inclus dans le modèle, une probabilité très significativement plus faible d'exprimer un sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave.

Effet de contexte : l'analyse multi-niveaux met en évidence un effet établissement très significatif sur le sentiment d'injustice pour soi. L'introduction du niveau « classes » dans le modèle vient réduire la capacité prédictive du modèle. L'effet classes observé au sein de l'échantillon est jugé non significatif.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 000 élèves scolarisés en 5^e et 3^e et ayant été sanctionnés.

Le modèle vide à trois niveaux (individus, classes, établissements) montre que la variance inter-groupes du sentiment d'injustice est également supérieure entre les classes qu'au sein des classes, ce qui pourrait laisser présager d'un « effet classe ». Toutefois, l'ajout du niveau des classes au modèle n'améliore celui-ci que de manière peu significative (tableau XX).

Une fois les variables individuelles prises en compte, le modèle multi-niveaux confirme uniquement l'existence d'un effet de contexte au niveau des établissements. Le calcul du χ^2 du rapport de vraisemblance montre que l'intégration du niveau des classes au modèle multi-niveaux n'améliore pas son pouvoir explicatif¹⁶⁴. L'effet « classe », assimilable à un effet « enseignant » (Dubet, Martuccelli, 1996 ; Mingat, 1984), constaté sur l'appréhension de la justice des sanctions données dans la classe, liée à une expérience commune n'est donc pas retrouvé pour le sentiment à l'égard de la sanction reçue la plus grave, expérience individuelle. Ce résultat est un indicateur de la pertinence des analyses menées.

4. Conclusion

Les analyses réalisées dans ce chapitre montrent la relative faiblesse du déterminisme socio-démographique sur les sentiments de justice et d'injustice à l'égard des sanctions, tant parmi la population des élèves sanctionnés (tableau XIX, modèles 4, 5, 6 ; tableau XXIX et XXX, en annexe) qu'au sein de l'ensemble de la population constituant l'échantillon (tableau X, modèles 4, 5, 6). Si les tableaux croisés montrent des corrélations significatives entre les sentiments de justice et d'injustice et l'âge, le sexe, le milieu social ou les résultats scolaires, les analyses de régression logistique montrent que ces facteurs n'exercent pas ou peu d'effet sur la probabilité d'éprouver un sentiment de justice ou d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe¹⁶⁵ ou vis-à-vis de la sanction reçue la plus grave¹⁶⁶.

Les résultats consacrent la centralité des interactions professeurs-élèves (Carra, 2009 ; Merle, 2005 ; Desvignes, Meuret, 2009), montrant que l'acceptation et le rejet des mesures disciplinaires sont surtout déterminés par la gravité des sanctions choisies pour réprimer les

¹⁶⁴Autrement dit, la variabilité du sentiment d'injustice au niveau des classes est d'abord imputable aux caractéristiques individuelles des élèves et non au contexte à proprement parler.

¹⁶⁵ Seule exception : tous paramètres inclus dans les modèles, les élèves de milieux populaires semblent plus dépendants des jugements scolaires. La probabilité qu'ils remettent en doute la justice des sanctions données dans la classe est significativement plus faible, tous paramètres inclus dans les modèles (tableau X, modèles 2 à 6).

¹⁶⁶ Les garçons de cinquième ont une probabilité plus forte d'éprouver un sentiment de justice à l'égard de la sanction reçue la plus grave et une probabilité plus faible de juger que cette sanction est injuste, tous paramètres inclus dans le modèle. A l'inverse, un élève avec de bons résultats scolaires qui partage les autres caractéristiques de l'individu de référence a une probabilité plus faible de considérer que la sanction qui lui a été donnée est juste (tableau XIX, modèles 4, 5, 6).

comportements jugés inadéquats par les professeurs. Plus les sanctions sont sévères, plus elles suscitent un sentiment d'injustice. Cette mise à distance des jugements scolaires peut résulter d'une nécessité subjective (Barrère, 2005 ; Dubet, 1994, 2006 ; Martuccelli, 2019), particulièrement au sein du « noyau dur » (Debarbieux & al., 2000) des collégiens pluri-sanctionnés, dont les sanctions disciplinaires constituent l'acmé d'une longue expérience des punitions scolaires (Debarbieux & al., 2000 ; Esterle, 2010 ; Gaudreau, 2011 ; Millet, Thin, 2005).

Elle peut aussi être révélatrice de la persistance de pratiques arbitraires au sein des collèges. Par exemple, le fait que 61 % des élèves interrogés indiquent avoir été l'objet de mesures indiscriminées qui s'apparentent à des punitions collectives (exercices supplémentaires ou retenues, privation de récréation, devoirs sur table impromptus en réponse au désordre)¹⁶⁷ interroge sur l'absence de respect des principes élémentaires qui régissent le droit disciplinaire des établissements scolaires, notamment l'individualisation des sanctions (MEN, circ. 2000-105, circ. 2014-059).

L'analyse multivariée confirme d'ailleurs le caractère délétère de ces punitions collectives sur le sentiment de justice relatif aux sanctions, contribuant à leur inefficacité (Bonfond, 2009 ; Grimault-Leprince, 2007 ; Prairat, 2003 ; Verhoeven, 1998). En effet, comment espérer que des élèves interrogent leurs transgressions et leur rapport à la règle, comment espérer qu'ils remettent en question une attitude jugée déviante (Becker, 1985), quand le principe du mérite individuel, qui constitue le socle de l'école méritocratique (Dubet, 1999), est bafouée par l'invocation d'une responsabilité collective (Defrance, 2003 ; Meirieu, 1991 ; Prairat, 2003) ?

Par ailleurs, il est également possible que la proportion élevée d'élèves qui expriment un sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe (tableau II) ou à l'égard de la plus grave des sanctions reçues résultent en partie d'erreurs d'attribution ou du caractère disproportionné de certaines sanctions par rapport au fait fautif, provoqués par le refus des enseignants de consacrer du temps au traitement des transgressions (Bonfond, 2009 ; Grimault-Leprince, 2012).

La recherche montre l'importance des effets de contexte sur le sentiment de justice et d'injustice des élèves, contexte qui ne se peut se résumer à la tonalité sociale des établissements enquêtés (tableau X, modèle 6 ; tableau XIX, modèle 6). En effet, malgré des recrutements sociaux similaires, les deux collèges REP+ obtiennent des résultats très différents. La dynamique des interactions entre les élèves et les personnels, spécifique à chacun de ces deux

¹⁶⁷ (Cf. paragraphe 2.2.2.).

établissements (*Arc-en-ciel* et *Les poulbots*), semble pouvoir expliquer la probabilité très élevée que les élèves éprouvent un sentiment d'injustice à l'égard des sanctions au sein du collège de région parisienne. Dans cet établissement, les dissensions au sein de l'équipe éducative à propos des moyens adéquats pour faire face aux désordres, entre les partisans de la « tolérance zéro » (Stinchcomb, Bazemore & Riestenberg, 2006) et les tenants d'une approche plus compréhensive, a pu renforcer les doutes à propos de la justice des sanctions (Debarbieux, 1999b). A l'inverse, au sein du collège REP+ de la périphérie nantaise, la stabilité de l'équipe et sa mobilisation (Dubet, Cousin, Guillemet, 1989) autour de principes de bienveillance sont probablement pour beaucoup dans la limitation du sentiment d'injustice.

La comparaison des résultats du collège *La gare* avec les autres établissements de l'échantillon semble montrer qu'un recours fréquent aux sanctions au sein d'un collège ne suffit pas à provoquer un sentiment d'injustice plus élevé. En effet, la quasi-totalité (96 %) des élèves ont été sanctionnés au collège *La gare*. Pourtant, les élèves n'y ont pas une probabilité plus importante d'éprouver un sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe que dans la plupart des autres collèges. Il est possible que les élèves y aient, plus qu'ailleurs, l'impression que les sanctions respectent le principe d'égalité de traitement (Dubet, 1999). De plus, le choix privilégié par l'équipe éducative de sanctions mineures (devoirs supplémentaires, mots dans le carnet) contribue aussi probablement à la limitation du sentiment d'injustice.

Ensuite, la probabilité qu'un élève ressente une injustice à l'égard d'une sanction reçue personnellement paraît plus importante dans les établissements au sein desquels le sentiment que les sanctions données dans la classe sont justes est le plus partagé¹⁶⁸. Dans ces contextes, l'attachement au mérite contribue probablement à dramatiser les sanctions, y compris les plus bénignes, renforçant le risque d'atteinte subjective pour les élèves sanctionnés, qui craignent d'être disqualifiés sur le plan scolaire (Paugam, 1991 ; Payet, Franchi, 2010).

Enfin, ce chapitre met en évidence l'étendue des désaccords parentaux vis-à-vis de certains verdicts scolaires, avec un quart des parents ayant exprimé des critiques suffisamment véhémentes pour que l'enfant pense qu'ils allaient prendre contact avec le collège afin de contester ce verdict¹⁶⁹. Ce comportement parental déclaré par les élèves a un effet très significatif sur le sentiment de justice des élèves à l'égard des sanctions données dans la classe (tableau X, modèle 5) et un effet encore plus déterminant sur la réception de la sanction la plus grave reçue par l'élève (tableau XIX, modèle 5). Quand la sanction est effectivement injuste, le

¹⁶⁸ Les collèges *L'angélu* (privé, défavorisé), *Gentilhomme* (très favorisé) et *Le parc* (très favorisé).

¹⁶⁹ (Cf. paragraphe 2.2.3).

soutien parental aide l'élève à prendre de la distance avec le jugement professoral, ce qui limite les risques d'atteintes subjectives (Dubet, 1999). Mais ce soutien tend à empêcher l'élève qui a réellement transgressé une règle, d'endosser sa responsabilité et peut favoriser le renforcement de la conduite déviante (Becker, 1985).

Chapitre IV – l'expérience subjective des sanctions scolaires

Les analyses quantitatives présentées dans le chapitre précédent permettent d'identifier plusieurs déterminants du sentiment de justice et d'injustice vis-à-vis des sanctions scolaires : la gravité des sanctions, l'expérience de mesures qui s'apparentent à des punitions collectives, la perception de contestations parentales et le contexte de scolarisation. Mais elles suscitent des interrogations : par exemple, comment expliquer que le genre et le milieu social semblent n'exercer aucun effet significatif, alors que les recherches sociologiques ont souvent montré que ces facteurs étaient déterminants pour l'expérience scolaire ? Les résultats statistiques ne permettent pas non plus de répondre aux hypothèses formulées en fin de chapitre II, reprises ci-dessous.

Hypothèse 1. Sans connaître précisément les principes de droit¹⁷⁰ qui s'appliquent aux procédures disciplinaires, les élèves en partageraient l'esprit. Ils considèreraient que seuls les élèves responsables doivent être sanctionnés, accorderaient de l'importance à la matérialité des transgressions et à la proportionnalité des sanctions. Ils seraient attentifs à ce que tous les élèves soient traités à peu près de la même façon. Le taux important de collégiens qui expriment un sentiment d'injustice à l'égard des sanctions pourrait s'expliquer par une appréciation erronée de leur comportement en classe ou par une incompréhension des décisions disciplinaires, qui ne sont pas toujours explicitées par les enseignants, ce qui favoriserait les malentendus et les contresens.

Ce sentiment d'arbitraire serait également lié à la persistance de pratiques (accusations sans fondements, sanctions disproportionnées au regard des transgressions reprochées, ou punitions collectives¹⁷¹) qui ne respectent pas ces principes.

Hypothèse 2. Alors que la plupart des enseignants disent faire preuve de tact quand ils restituent les évaluations (Barrère, 2002 ; Braxmeyer & al., 2004 ; Felouzis, 1993), ils formulent le plus souvent leurs réprimandes à voix haute, devant le groupe, sans se préoccuper de la face (Goffman, 1974) des élèves concernés¹⁷². Or, les collégiens sont extrêmement soucieux de protéger une subjectivité constamment menacée par les épreuves du mérite (Caillet,

¹⁷⁰ Pour rappel, principes de légalité, de matérialité des faits, du contradictoire, d'individualisation et de proportionnalité de la sanction et *non bis in idem*.

¹⁷¹ 61 % des élèves interrogés par questionnaires ont affirmé que toute la classe avait été punie au moins une fois dans l'année.

¹⁷² Quand il ne s'agit pas, précisément, d'humilier la forte tête (Merle, 2005).

2001 ; Dubet, Martuccelli, 1996) et par les moqueries entre pairs (Badache, 1995 ; Lepoutre, 1997 ; Mardon, 2010 ; Mohammed, 2010). Le « travail de face » (Goffman, 1974) est permanent. L'énonciation publique constitue probablement une des causes du sentiment d'injustice « pour soi » à l'égard des sanctions. Mais qu'en est-il du sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe ? L'hypothèse que nous formulons est que l'attribution publique de sanctions pourrait être jugée comme un mode de régulation acceptable quand les propos de l'enseignant restent factuels et respectueux de la subjectivité de l'élève sanctionné.

Hypothèse 3. Si la participation des élèves est fortement encouragée dans le cadre des cours ou d'instances spécifiques¹⁷³, la parole des élèves est jugée peu légitime quand il s'agit de rendre compte de leur expérience subjective (Barrère, 2012 ; Boumard, 1999 ; Caillet, 2001 ; Dubet, 1991 ; Laforgue, Giuliani & Payet, 2008 ; Payet, 1992). L'accès formel à une forme d'expression contradictoire, qui contribue à réduire le sentiment d'injustice (Deutsch, 1975 ; Kellerhals, Languin, 2008 ; Leventhal, 1980) n'étant garanti que pour les sanctions disciplinaires, la réception des sanctions pourrait en partie dépendre de la dynamique de la relation pédagogique (Dubet, 1991 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ; Veyrac, Blanc, 2015 ; Strikwerda & al., 2008). Quand les professeurs se montrent accessibles, à l'écoute, il est probable que les élèves justifient d'éventuelles décisions injustes par les circonstances ou par le comportement habituel de l'élève sanctionné. A l'inverse, la contestation de l'injustice des sanctions risquerait d'être d'autant plus forte que le professeur impose son autorité de manière agressive. Par ailleurs, il est probable que l'exigence d'un droit à l'expression contradictoire soit surtout le fait des élèves les plus souvent sanctionnés.

Hypothèse 4. Demander à être reconnus comme des personnes ne signifie pas que les élèves exigent une égalité de statut. L'asymétrie de la relation paraît logique à la plupart des élèves, car elle est fondée sur la transmission des savoirs (Claude, Rayou, 2019). En revanche, les élèves exigent une réciprocité du respect (Dubet, 1991, 1999, 2009 ; Robbes, 2010, 2016) et dénoncent le fait que les professeurs qui se montrent irrespectueux restent la plupart du temps impunis (Barrère, 2012 ; Caillet, 2001 ; Dubet, 2009 ; Merle, 2001). De même, les élèves, particulièrement les plus âgés, sont probablement sensibles au fait que certains professeurs ne respectent pas toujours les obligations qu'ils imposent (Barrère, 2012 ; Claude, Rayou, 2019 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ; Merle, 2001). Les collégiens risqueraient ainsi surtout d'éprouver

¹⁷³ Par exemple, le conseil de vie collégienne (MEN, circ. 2016-190 du 07-12-2016) a été créé pour permettre aux élèves d'émettre un avis consultatif sur le fonctionnement de leur établissement.

un sentiment d'injustice à l'égard des sanctions de professeurs qui font preuve d'intransigeance à l'égard des élèves tout en justifiant d'éventuels passe-droits par la différence de statut.

Ce chapitre a pour objet de vérifier ces hypothèses. Il est organisé en trois parties. La première présente l'enquête (l'échantillonnage, la nature des matériaux recueillis, les précautions d'interprétation). La deuxième cherche, à partir d'extraits d'entretiens et de données complémentaires issues de l'enquête quantitative, à vérifier les hypothèses posées. La troisième partie est consacrée à la présentation d'une typologie d'élèves, tirée de l'analyse des entretiens. Six profils successifs ont pu être définis. Un portrait permet d'illustrer chacun.

1. L'enquête

Les résultats présentés dans ce chapitre s'appuient sur deux types de matériaux distincts : une série d'entretiens semi-directifs avec des collégiens et des commentaires exprimés par les participants à l'enquête quantitative. Pour des raisons de cohérence avec l'enquête quantitative, seuls des élèves de cinquième et de troisième ont été interrogés lors des entretiens.

Dans cette section, les deux matériaux d'enquête sont décrits en précisant pour chacun les conditions dans lesquelles ceux-ci ont été recueillis ainsi que les biais susceptibles d'affecter l'échantillonnage. Il est ensuite fait état des modalités de traitement des données. Puis les précautions nécessaires en vue d'une interprétation raisonnée des résultats sont précisées.

1.1. Description du matériau et des conditions de recueil

1.1.1. Les entretiens

Le corpus est constitué de quarante entretiens semi-directifs réalisés auprès de vingt-cinq élèves de cinquième et de quinze élèves de troisième, sélectionnés au sein de quatre établissements au recrutement scolaire contrasté¹⁷⁴. Situé dans une petite ville de province, le collège *La gare* accueille un public socialement mixte, issu à 50 % de la ville, à 50 % de communes rurales avoisinantes. Localisé dans la même commune que le collège *La gare*, et recrutant lui-aussi une partie de ses élèves dans des communes rurales alentours, le collège *Les Choucas* est labellisé REP en raison d'une proportion importante d'élèves issus de milieux populaires. Le collège *Arc-en-ciel* est un petit établissement situé dans un quartier populaire de la métropole nantaise. Labellisé REP+, il accueille en son sein surtout des élèves de milieu modeste, dont une proportion importante d'enfants étrangers ou issus d'une immigration

¹⁷⁴ Les établissements ont été sélectionnés parmi ceux qui ont participé à l'enquête quantitative qui constituait la première étape de la recherche. Une description plus complète des collèges se trouve en annexe.

récente. Dernier établissement de l'échantillon, le collège *Le parc* est implanté dans une commune favorisée de l'agglomération nantaise. Une proportion très importante d'élèves de cadres et professions intellectuelles y est scolarisée.

Pour des raisons pratiques tout autant qu'en raison de ses caractéristiques, nous avons choisi d'inclure dans l'échantillon le collège dans lequel nous exerçons en tant que CPE, que ce soit lors de la phase quantitative ou pour les entretiens. Ce choix peut susciter des interrogations relatives à la validité scientifique comme à l'éthique de la recherche, qu'il importe de lever. Quel que soit le mode de recueil de données, les réponses données par les enquêtés sont susceptibles d'être entachées d'un biais de désirabilité sociale. Dans une enquête par questionnaire, la manière dont le chercheur se présente, la teneur des explications sur l'objet de sa recherche, la formulation des items génèrent, chez les enquêtés, des représentations quant aux types de réponses attendues par le chercheur (De Singly, 2012 ; Guibert, Jumel, 1997). Ces représentations peuvent exercer une influence plus ou moins importante sur les réponses. Lorsque l'enquêteur est connu des personnes interrogées, sa réputation d'intégrité exerce une influence déterminante (Demazière, 2007). Par exemple, les résultats peuvent être très différents selon que les enquêtés doutent ou sont certains des garanties d'anonymat accordées à leurs réponses.

Dans une enquête par entretien, lorsque l'élève connaît l'enquêteur, ses propos risquent de dépendre, non plus seulement de la seule dynamique de l'entretien, mais aussi du type d'interactions qu'il entretient habituellement avec lui¹⁷⁵. La richesse du matériau recueilli au sein du collège où nous exerçons la fonction de CPE nous a amené à choisir d'intégrer les entretiens au corpus de l'enquête. Afin d'homogénéiser les conditions d'entretien, nous avons décidé, pour les autres collèges, de nous présenter systématiquement en tant que conseiller principal d'éducation et doctorant en sociologie. Cette franchise a l'avantage de lever toute ambiguïté sur la source des connaissances empiriques de l'enquêteur. Elle permet par ailleurs d'éviter de délivrer cette information aux élèves de manière inopinée. Ceux-ci pourraient se sentir trahis par l'enquêteur et la qualité du matériau recueilli s'en trouverait affectée (Kaufman, 2007). Les confidences et les nombreuses anecdotes révélées concernant leur scolarité suggèrent que notre choix a plutôt contribué à renforcer la confiance qu'elle n'a conduit les élèves à éluder leurs transgressions.

¹⁷⁵ Si l'élève apprécie le chercheur en tant que professionnel de l'éducation, il peut être tenté de conformer ses réponses à ses attentes supposées. Il peut également se montrer plus soucieux du jugement de l'enquêteur et répondre de manière moins spontanée (Demazière, 2007).

Ce sont les établissements scolaires¹⁷⁶ qui ont procédé à la sélection des élèves par tirage aléatoire au sein des effectifs des classes de cinquième et de troisième. Ce mode d'échantillonnage permet généralement d'obtenir des profils variés de répondants. Quelques collégiens ont aussi été sollicités de manière spécifique par les CPE, pour s'assurer que des élèves très souvent sanctionnés puissent faire partie de l'échantillon. Une rencontre a été organisée avec chacun des élèves présélectionnés, afin de leur présenter l'objet de la recherche, les garanties de confidentialité et de liberté d'expression ainsi que pour recueillir un accord de principe. Les parents des élèves ont ensuite été contactés par courrier. Ayant tous rapporté l'autorisation parentale, les élèves volontaires ont pu participer aux entretiens.

Tous les entretiens ont été enregistrés. Avant le début de l'enregistrement, l'assentiment des collégiens a été vérifié systématiquement. D'une durée approximative d'une heure, les entretiens suivaient la trame suivante¹⁷⁷. Après un propos introductif destiné à présenter l'enquêteur et à rappeler l'objet de la recherche, les élèves ont reçu l'assurance qu'ils étaient libres de répondre ou non aux questions, ainsi que la garantie que leurs propos resteraient confidentiels. L'échange commençait par quelques items descriptifs relatifs à leur famille, à leur bien-être au collège, à leur opinion sur l'établissement et sur leur classe. Dans un second temps, des sujets plus sensibles étaient abordés : relations avec les enseignants, opinion sur les pratiques d'enseignement, l'autorité des professeurs. Enfin, les élèves étaient interrogés sur leur sentiment de justice et d'injustice à propos des sanctions scolaires. L'expression des élèves a été favorisée par la progressivité des questions. L'intérêt que nous avons accordé aux réponses des élèves et l'absence de jugement ont permis d'instaurer une relation de confiance. La qualité du matériau obtenu en atteste (Guibert, Jumel, 1997).

Les entretiens ont été menés selon une méthode compréhensive. Pour Jean-Claude Kaufmann (2007), celle-ci implique que l'enquêteur s'engage dans la conversation et réagisse aux propos des enquêtés en manifestant sa surprise, en soulevant les contradictions du propos, en demandant des précisions, en reformulant de façon ouverte les réponses pour s'assurer de sa bonne interprétation. Une attention particulière a été accordée à la formulation des questions afin d'éviter d'orienter les réponses. Toutefois, il a parfois été nécessaire de glisser plusieurs propositions alternatives de réponses pour débloquer l'échange avec certains élèves. Lors de la transcription, ces passages ont fait l'objet d'un traitement spécifique pour repérer d'éventuels biais de réponses, particulièrement avec les élèves les moins à l'aise dans l'entretien.

¹⁷⁶ Une note de procédure a été envoyée aux établissements. Celle-ci précise les modalités de sélection des élèves en plus de rappeler l'objet de l'enquête, le déroulement d'un entretien et les thèmes abordés (voir en annexe).

¹⁷⁷ Cf. Grille d'entretien en annexe.

Mener une enquête par entretiens nécessite de pouvoir disposer d'un corpus de taille suffisante pour identifier les principales catégories d'analyses des acteurs interrogés. Déterminer le nombre d'entretiens nécessaire à l'analyse est toujours difficile. Par ailleurs, les conditions matérielles, qu'il s'agisse de la distance ou du temps disponible pour recueillir ou traiter les données, contraignent le nombre d'individus interviewés. Dans le cadre de la thèse, cinquante entretiens étaient envisagés. Cinq entretiens ont dû être annulés¹⁷⁸ au sein du collège *Arc-en-ciel* (établissement très défavorisé, REP+). Quarante entretiens ont finalement été réalisés¹⁷⁹, ce qui a permis d'atteindre le seuil de saturation, c'est-à-dire un stade de l'enquête où les nouveaux entretiens ne font que confirmer les éléments déjà entendus auparavant sans apporter d'éléments nouveaux (Brechon, 2011 ; Kaufmann, 2007).

L'échantillon offre une diversité satisfaisante des profils d'élèves, que ce soit sur le plan du milieu social d'origine (dix-huit élèves sont issus de milieux populaires, onze sont issus de milieux intermédiaires et onze proviennent de milieux favorisés) ou sur celui du sentiment de compétence scolaire (six élèves ont dit avoir un niveau scolaire « faible », vingt-deux ont déclaré un niveau « moyen », onze ont déclaré un niveau « fort »¹⁸⁰). Quatre élèves n'ont jamais été sanctionnés, vingt-neuf l'ont été rarement ou par des sanctions bénignes (mot dans le carnet, travail supplémentaire). Sept élèves ont été sanctionnés très souvent et sévèrement (exclusions de cours répétées, exclusions temporaires de l'établissement, convocation des parents). L'échantillon comprend un nombre équivalent de filles et de garçons (vingt). La population des élèves de troisième est sous-représentée par rapport aux élèves de cinquième (quinze entretiens *versus* vingt-cinq).

L'échantillon ne semble pas comporter d'élèves en rupture, au sens où l'entendent Mathias Millet et Daniel Thin (2005). Le choix de confier la sélection des élèves aux établissements a probablement pesé sur cette absence. En effet, ces élèves tendent à développer une relation de défiance à l'égard de l'institution scolaire et de ses représentants. Obtenir leur confiance aurait nécessité des rencontres successives¹⁸¹, ce que ne permettait pas le cadre de la recherche.

¹⁷⁸ Du fait de difficultés propres à l'établissement, les entretiens n'ont pu être programmés qu'en toute fin d'année scolaire, après les examens du diplôme national du brevet. La moitié des élèves sélectionnés étant partis en vacances, le choix a été fait de ne pas reprogrammer les entretiens en septembre, pour éviter des biais supplémentaires.

¹⁷⁹ Onze entretiens ont été réalisés au sein du collège *Les choucas*, quinze au collège *La gare*, neuf pour le collège *Le parc* et cinq seulement au collège *Arc-en-ciel*.

¹⁸⁰ La description des niveaux scolaires des élèves doit être interprétée avec prudence, car n'ont été considérés comme faibles que les élèves qui, au cours des entretiens, se sont présentés comme dépourvus de compétences scolaires.

¹⁸¹ Un autre choix consiste à recruter de nouveaux sujets par le biais d'autres enquêtés (De Singly, 2012).

1.1.2. Les commentaires issus de l'enquête quantitative

Les commentaires exprimés par les élèves sur les questionnaires¹⁸², constituent un matériau complémentaire aux entretiens. Les formulaires distribués aux élèves lors de la phase quantitative comportaient deux questions ouvertes relatives au sentiment d'injustice vis-à-vis des sanctions.

24. Depuis le début de cette année scolaire, est-il arrivé que toute la classe soit punie par un adulte (travail supplémentaire, contrôle surprise, heure de retenue, etc.) ?

- Non, jamais Oui, une fois Oui, deux fois Oui, plus de deux fois

25. Si cela t'est arrivé, penses-tu que punir tous les élèves était ?

- Injuste
 Plutôt injuste
 Plutôt juste
 Juste



Tu peux expliquer ta réponse si tu le souhaites :

.....
.....
.....
.....

34. Si tu as été puni cette année, quelle est punition LA PLUS GRAVE que tu as reçue ?

- Un mot dans le carnet Une heure de colle Une exclusion temporaire chez moi
 Un travail supplémentaire Un renvoi de cours
 Un travail d'intérêt général Une exclusion temporaire dans le collège
 Une autre punition

Si une autre punition : tu peux préciser.....

35. Est-ce que tu penses que cette punition-là était juste ?

- Injuste
 Plutôt injuste
 Plutôt juste
 Juste



Tu peux expliquer ta réponse si tu le souhaites :

.....
.....
.....
.....

293 élèves sur 1 049 (soit 28 %) ont expliqué pourquoi ils avaient répondu que la plus grave des sanctions reçues était « juste », « plutôt juste », « plutôt injuste » ou « injuste » (Question 35). Ces écrits ont d'abord fait l'objet d'une analyse spécifique puis ont été comparés avec les

¹⁸² L'enquête quantitative a été réalisée au sein de neuf collèges au recrutement contrasté. Les critères de sélection des collèges ainsi que leurs caractéristiques sont présentés dans le chapitre III.

contenus des entretiens. La similitude des arguments permet de présenter les résultats conjointement.

De plus, 966 élèves ont répondu à la question relative au sentiment d'injustice à l'égard d'une punition perçue comme collective (question 25). 435 élèves (soit 45 %) ont pris le temps de justifier leur réponse. Dans les deux cas (sanctions individuelles et collectives), le taux élevé de réponses semble confirmer l'importance que les élèves accordent à pouvoir justifier leur sentiment d'injustice (Caillet, 2009 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ; Strickwerda-Brown & al., 2008).

Pour les deux questions, l'échantillon offre une diversité satisfaisante des profils d'élèves, que ce soit pour l'âge, le genre, le milieu social, les résultats scolaires, ou l'expérience des sanctions scolaires (Cf. caractéristiques des 293 élèves ayant répondu à la question sur le sentiment de justice à l'égard de la sanction la plus grave reçue par l'élève, tableau XXI).

Tableau XXI. Caractéristiques des répondants à la question ouverte sur le sentiment de justice vis-à-vis de la sanction la plus grave reçue par l'élève (en %)

Sanctions	Age	Sexe	Milieu social	Résultats scolaires	Fréquence des sanctions
Individuelles	5 ^e : 48 3 ^e : 52	Filles : 54 Garçons : 46	Populaires : 36 Moyennes : 29 Favorisées : 32	Faibles : 21 Moyens : 54 Forts : 25	Jamais : 0 Rarement : 52 Souvent : 48
Collectives	5 ^e : 55 3 ^e : 45	Filles : 57 Garçons : 43	Populaires : 32 Moyennes : 33 Favorisées : 32	Faibles : 18 Moyens : 57 Forts : 25	Jamais : 33 Rarement : 38 Souvent : 29

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 293 élèves de 5^e et 3^e.

Une dizaine de déclarations ont été écartées, car elles s'avéraient trop confuses ou sujettes à des marges d'interprétation trop importantes. Le matériau qualitatif recueilli par questionnaire est moins détaillé que lors des entretiens. La plupart du temps, les commentaires se résument à un seul argument, à une phrase. Mais le nombre important de contributions permet de relever des tendances significatives.

1.2. Méthode retenue pour le traitement et l'interprétation des données

Les enregistrements des entretiens réalisés auprès des collégiens de cinquième et troisième ont fait l'objet d'une première écoute destinée à dégager les principales catégories d'analyse. À cette occasion, une fiche synthétique a été rédigée pour chaque élève. Les entretiens ont ensuite été réécoutés à plusieurs reprises, afin de reprendre précisément les propos des élèves correspondant à chacune des thématiques abordées. Les entretiens des collégiens les moins

volubiles ont fait l'objet d'une saisie intégrale¹⁸³, aussi bien des questions et relance de l'enquêteur que des réponses des élèves, afin de repérer les biais induits par le questionnement.

Les justifications écrites du sentiment d'injustice, collectées dans les questionnaires, ont été saisies intégralement et ont fait l'objet d'un traitement spécifique. La base de données ainsi constituée comporte des précisions sur le sexe des élèves, leur niveau de classe, leurs résultats scolaires, leur origine sociale, leur expérience des sanctions. Les commentaires issus des questionnaires et les entretiens ont fait l'objet d'une analyse distincte, du fait des biais spécifiques à chaque mode de recueil¹⁸⁴.

Les propos des élèves ont été interprétés selon le cadre théorique de la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994), qui vise à repérer, dans le discours des acteurs, les logiques d'action, les principes par lesquels ceux-ci se justifient (Barrère, 2012 ; Betton, 2005 ; Dubet, 1994). Les paroles des élèves ont donc été prises en compte sans chercher à vérifier l'objectivité du propos, partant du principe que tout acteur, quel que soit son statut, cherche, lorsqu'il s'exprime, à donner un sens à son expérience¹⁸⁵. « Chacun admet que le discours de l'interviewé est une prise de position sur la question proposée, est l'expression d'un sujet parlant qui signifie et qui agit en disant des choses, est un acte de construction en situation d'une vision du monde » (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1968, p. 95-96). L'analyse a surtout consisté à tenter de dégager les principales représentations des élèves à propos de la justice des sanctions et à les articuler aux logiques d'action tirées de la sociologie de l'expérience.

Enfin, l'interprétation des données a été menée avec précaution afin d'éviter que nos prénotions (Durkheim, 1895) sur le sujet d'étude ne viennent biaiser l'analyse. En effet, choisir une problématique de recherche qui intéresse notre activité professionnelle présente un intérêt heuristique certain en permettant la confrontation constante des lectures, du travail sur les données et des savoirs d'expérience, mais ce choix oblige à une vigilance permanente pour éviter de ne chercher qu'une confirmation de ses convictions (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1968 ; De Singly, 2012).

¹⁸³ Un exemple de transcription est présenté en annexe.

¹⁸⁴ Les questionnaires laissent peu de place à l'expression d'une pensée complexe. Au contraire, du fait de leur durée et de la multiplicité des questions de l'enquêteur, les entretiens permettent aux réflexions des élèves de se déployer. La situation d'entretien permet également d'établir une relation de proximité propice aux confidences, mais peut inhiber l'expression des avis les plus tranchés, alors que l'anonymat des questionnaires peut favoriser la radicalité du propos (Guibert, Jumel, 1997).

¹⁸⁵ Ceci est d'autant plus vrai que l'acteur fait appel à sa mémoire (Demazière, 2007).

2. Comprendre le sentiment d'injustice des élèves à l'égard des sanctions

Cette partie a pour objet de vérifier les hypothèses énoncées en début de chapitre. L'analyse des propos d'élèves met en évidence que le sentiment d'injustice s'enracine dans une impression d'arbitraire, liée à l'implicite de certaines décisions et à la persistance de pratiques contraires aux principes de droit et de justice. Les extraits d'entretien confirment l'effet de la relation pédagogique sur l'appréhension de la justice des verdicts scolaires mais montrent aussi que les élèves ont des représentations variables à l'égard de la réciprocité des droits et des devoirs, de l'individualisation des sanctions ou de l'accès à une parole contradictoire.

2.1. Une impression d'arbitraire

Les propos d'élèves montrent les questionnements récurrents relatifs à ce qui constitue un motif suffisant pour justifier qu'une sanction soit décidée. Le flou normatif qui caractérise les interactions scolaires favorise ce questionnement, et alimente les doutes sur la proportionnalité des sanctions. Les critiques lancinantes à propos d'erreurs d'imputation semblent confirmer qu'une partie du sentiment d'injustice est liée à la précipitation avec laquelle certaines sanctions sont décidées.

2.1.1. L'absence d'accord sur la définition du fait fautif

L'analyse des entretiens et des questionnaires semble montrer que les désaccords normatifs constituent un des principaux arguments développés par les élèves pour contester l'injustice des sanctions reçues¹⁸⁶.

- « J'avais rangé mes affaires avant que ça sonne. Du coup, je m'étais pris un mot [...] Franchement, ranger ses affaires avant que ça sonne, ça [ne] dérange personne, à part le prof qui [ne] veut pas » (Inès¹⁸⁷, 5^e, sanctions rares, bon niveau scolaire, collègue *Arc-en-ciel*).
- « Ce n'est pas juste parce que je n'ai oublié mes affaires que deux ou trois fois » (fille, 5^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collègue *Les choucas*).

¹⁸⁶ Deux tiers des élèves interrogés en entretien ont justifié leur sentiment d'injustice à l'égard d'une sanction reçue par un désaccord avec la gravité du motif invoqué par le professeur. Dans les questionnaires, 53 % des élèves (137 sur 273 élèves) ont fait référence aux motifs de la sanction. Les plus nombreux contestent la gravité du fait reproché, les autres considèrent au contraire que leur manquement justifiait une sanction.

¹⁸⁷ Lorsqu'un prénom apparaît, l'extrait est issu des entretiens. Dans le cas contraire, l'extrait est issu des questionnaires. Tous les prénoms ont été modifiés.

- « Les surveillants, je trouve, ils nous contrôlent trop. Ils mettent des mots [dans le carnet de correspondance] pour rien. Les punitions, c'est surtout pour des trucs pas graves, en fait » (Rudy, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collège *Le parc*).
- « Quand t'as pas fait ton travail, ce n'est pas... Faut pas en faire tout un sketch [...] Elle [La professeure] peut ignorer l'élève s'il ne dérange pas le cours (Marvin, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collège *Les choucas*).

Si, pour des raisons stratégiques ou subjectives, beaucoup d'élèves sanctionnés tendent à minimiser la portée de leurs transgressions, certains collégiens jugent légitime de réprimer tout manquement à la règle.

- « Il punit juste pour les oublis de matériel [...] Je pense que c'était juste. On a du travail à faire et il faut s'aider du livre. Comme je n'avais pas le mien, je ne pouvais pas le faire » (Goran, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collège *Arc-en-ciel*).

Par ailleurs, que les élèves dénoncent ce qu'ils considèrent comme une intransigeance excessive des enseignants vis-à-vis de transgressions qu'ils jugent mineures, ne les empêchent pas d'en appeler à une plus grande sévérité envers ceux qui, d'après eux, perturbent les cours.

- « Moi, je ne suis pas le genre à faire le bordel en cours [...] Ils sont quelques-uns qui forcent. Et ça perturbe la classe. Il faudrait qu'ils soient punis pour que le calme revienne » (Marvin, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collège *Les choucas*).

Les hésitations, les questionnements relatifs à ce qui peut ou doit être sanctionné illustrent l'affaiblissement du modèle de domination rationnel-légal (Weber, 1922), c'est-à-dire l'affaiblissement de la croyance en la légitimité des règles et règlements scolaires. Les valeurs scolaires, les prescriptions comportementales et le savoir lui-même sont l'objet de questionnements ou de contestations, par comparaison avec d'autres sources de savoir, d'autres univers de socialisation (Barrère, 2011 ; Durpaire, Mabilon-Bonfils, 2014), ce dont beaucoup d'enseignants n'ont pas conscience¹⁸⁸. Pour eux, l'appropriation des exigences scolaires est un prérequis à la scolarisation secondaire et il n'apparaît donc pas nécessaire d'expliquer en quoi il est utile, par exemple, d'avoir un cahier bien tenu, d'apporter l'intégralité de son matériel, de mémoriser ses leçons ou de se ranger dans le couloir (Barrère, 2017 ; Robbes, 2016).

- « C'est important, quand on explique les règles dès le début. [...] Pour certains enseignants, il n'y a pas de règles » (Marvin, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collège *Les choucas*).

¹⁸⁸ Remarque issue de l'observation participante.

Cette absence d'explicitation, conjuguée à la disparité des pratiques de sanctions (Debarbieux, 1999a ; Debarbieux, Moignard, 2018 ; Grimault-Leprince, Merle, 2008) et à l'influence de modèles normatifs concurrents (Dubet, 2002 ; Verhoeven 2012) favorise les doutes quant aux motifs de sanctions. Par ailleurs, l'ordre scolaire, tout comme l'ordre social, fait l'objet de négociations permanentes entre les acteurs (Barrère, 2006 ; Merle, 2001, 2007a ; Périer, 2014 ; Strauss, 1992 ; Verhoeven, 1998).

Tout autant que les date des contrôles, la quantité de devoirs à faire à la maison, ou la tenue acceptable en classe, les sanctions peuvent être l'objet de tentatives de négociations de la part des élèves, parce que les élèves n'en comprennent ni le sens ni l'utilité, ou parce qu'ils considèrent que les actes reprochés relèvent de leurs choix personnels et non d'obligations réglementaires ou morales auxquelles ils sont censés se conformer (Nucci, Turiel, 2013).

La légitimité des sanctions est particulièrement débattue lorsqu'elles portent sur des situations de conflits entre pairs. En effet, dans ce type de situations, les élèves se trouvent écartelés entre deux prescriptions normatives opposées, qui constituent des injonctions paradoxales. Ainsi, le règlement scolaire interdit le recours à la violence physique et verbale, tandis que les normes à l'œuvre au sein du groupe de pairs poussent à répondre à une agression sur le mode de la réciprocité (Badache, 1995 ; Lepoutre, 1997 ; Millet, Thin, 2007 ; Mohammed, 2010 ; Van Zanten, 2001), de sorte qu'il s'avère difficile pour les collégiens de ne pas répondre à l'affront, sous peine de perdre la face (Goffman, 1974) et d'être considérés comme ce que les adolescents nomment « des “ victimes ” »¹⁸⁹. Pour les élèves qui cèdent à l'injonction du groupe de pairs, la sanction est injuste.

- « Je m'étais battu avec quelqu'un qui m'avait cherché » (garçon, 5^e, sanctions fréquentes, bon niveau scolaire, collègue *Arc-en-ciel*).
- « Un élève m'avait insultée et je lui ai répondu » (fille, 5^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire faible, collègue *Gentilhomme*).

Ce sentiment d'injustice peut être accentué par la nature des actes ou des paroles à l'origine du conflit, en particulier lorsqu'il s'agit de faits que les élèves savent prohibés car pénalement répréhensibles.

- « Injuste car on m'a cassé mes lunettes alors je l'ai frappé » (garçon, 5^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire moyen, collègue *Les éoliennes*).

¹⁸⁹ La dénomination de victime est souvent utilisée au collège pour déconsidérer les élèves qui ne savent pas faire preuve de répartie ou d'agressivité pour se défendre des attaques de leurs pairs (remarque issue de l'observation participante).

- « C'est la faute d'un autre élève qui m'a traité de sale noir. Je lui ai jeté ma trousse et il n'y a que moi qui a été puni » (garçon, 3^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collègue *Les choucas*).

Les tensions autour de la légitimité du recours à la violence dans les conflits entre pairs sont particulièrement vives dans les collèges populaires, surtout ceux situés à la périphérie des grandes métropoles qui accueillent les populations les plus défavorisées (Van Zanten, 2001).

2.1.2. La disproportion des peines

Les questionnements relatifs à la définition du fait fautif s'articulent aux interrogations sur la proportionnalité des sanctions. Ce critère est moins spontanément cité que l'insuffisante gravité des transgressions¹⁹⁰ quand les élèves cherchent à distinguer ce qui différencie une sanction juste d'une sanction injuste. Lorsque les collégiens s'expriment à propos d'une sanction reçue, ce critère est invoqué le plus souvent pour critiquer la sévérité excessive des réponses apportées par les adultes.

- « C'est normal que quand tu fais une bêtise, tu paies [...] Mais la prof de français nous met des punitions, moi je trouve que c'est un peu exagéré. Elle nous met du travail supplémentaire. Elle écrit "trois fois", "huit fois". Il y en a qui ont parlé [bavardé en classe], ils ont eu huit fois à recopier [un texte] » (Jennifer, 5^e, sanctions rares, niveau scolaire faible, collègue *La gare*).
- « Mettre une heure de colle, te pourrir ton mercredi après-midi juste parce que tu as oublié de copier une définition, c'est peut-être un peu excessif [fait référence à une expérience vécue avec sa professeure de français] » (Marvin, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collègue *Les choucas*).
- « Ils auraient pu donner quelque chose de moins grave [à propos d'une heure de retenue ; motif non précisé] » (garçon, 5^e, sanctions rares, bon niveau scolaire, collègue *L'angélus*).
- « Elle était injuste car j'ai été exclue seulement pour un oubli de matériel » (fille, 5^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire moyen, collègue *Les poulbots*).

La contestation de la sévérité des sanctions relève d'une logique stratégique (Dubet, 1994) qui vise à diminuer les contraintes pesant sur les élèves, à accroître les marges de liberté des adolescents. Ainsi, pour de nombreux élèves, la convocation du principe de proportionnalité

¹⁹⁰ 60 % des élèves interrogés lors des entretiens ont évoqué la proportionnalité des sanctions comme critère de justice. Ils n'ont été que 24 % à utiliser ce critère pour contester l'injustice d'une sanction reçue. Seuls 5 % des élèves qui ont répondu à cette question lors de l'enquête quantitative ont utilisé cet argument pour étayer leur sentiment d'injustice.

consiste à chercher des alternatives aux sanctions, et quand cela s'avère impossible, à afficher une préférence systématique pour les mesures les moins contraignantes, celles qui risquent également d'entraîner les conséquences les plus légères (Caillet, 2001), tant sur leur scolarité que sur la relation avec les parents.

L'appel à une meilleure proportionnalité des sanctions procède également d'une logique intégrative (Dubet, 1994), reposant sur une stricte application du principe de mérite, condition nécessaire à la croyance en une école juste (Dalbert, 2009). Selon ce principe, la sanction doit correspondre à l'ampleur du tort causé par la transgression (Kellerhals, Languin, 2008 ; Prairat, 2003). Or, force est de constater que le principe de proportionnalité n'est pas toujours respecté dans le quotidien des établissements scolaires. L'exclusion de cours, par exemple, est régulièrement décidée pour des motifs bénins, très éloignés des préconisations réglementaires (Bargas, 2014 ; Garric, 2021 ; Grimault-Leprince, Merle, 2008).

- « Une punition juste, c'est une punition qui est [...] adaptée à la hauteur de notre faute, adaptée à la situation » (Mathilde, 3^e, sanctions rares, bon niveau scolaire, collège *Le parc*).
- « C'est une punition en fonction de la mauvaise chose qu'on a faite. Faire du vélo [dans l'enceinte du collège, ce qui est interdit par le règlement] et avoir une heure de retenue, c'est trop. Se battre et avoir deux heures de retenue, ce n'est pas assez. C'est trop faible, par rapport au vélo » (Rudy, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collège *Le parc*).
- « Pour trois oublis de carte, c'est un peu débile. On oublie sa carte, on aura une heure de colle. On fait le bazar en classe. La prof en a marre. On va avoir une heure de colle. C'est la même punition alors que ce n'est pas du tout la même chose » (Lou, 3^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collège *Le parc* ; a failli être mise en retenue pour oubli de carte de cantine).
- « Quand on n'a pas fait son exercice, on est puni, je trouve ça normal, mais après... Il y a une punition, ça va nous prendre une heure à la faire. A côté de ça, un exercice va nous prendre dix minutes. Ce n'est pas proportionnel, ce n'est pas équivalent [...] Si on a fait péter un pétard dans les couloirs, il faut que la punition soit élevée mais si on s'est juste promené dans les couloirs [ce qui est interdit] et qu'il faut copier quatre-cent fois¹⁹¹, je trouverais ça injuste » (Flavien, 3^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collège *La gare*).

Les extraits ci-dessus montrent les interrogations et les contestations des élèves quant à la juste balance des peines. Ils récusent en particulier l'emploi de sanctions sévères ou

¹⁹¹ Cet exemple montre la persistance de pratiques interdites, comme le pensum. Ce qui semble injuste, pour Flavien, n'est pas le fait de devoir copier une phrase ou un texte mais de devoir répéter cet exercice à de nombreuses reprises.

contraignantes pour des motifs qui relèvent de l'étourderie et semblent considérer que ce type de mesures doit être réservé aux transgressions qui troublent fortement l'ordre scolaire. Ce faisant, ces élèves élaborent une réflexion sur la progressivité des sanctions qui correspond à l'esprit des textes réglementaires (MEN, circ. 2000-105, circ. 2014-059). Puisque, dans la plupart des règlements intérieurs, il n'existe pas de référentiels explicites permettant d'établir une correspondance entre la gravité des transgressions et le type de sanctions encourues¹⁹², la réflexion des élèves s'effectue presque exclusivement par la comparaison empirique des pratiques au sein des établissements. Aussi, la durée que recouvre l'expérience subjective au sein du collège prend une importance capitale pour repérer les régularités d'usage et les incohérences. Il n'est donc pas étonnant que lors des entretiens, ce soient les collégiens les plus âgés, devenus experts dans l'appréhension des différences entre adultes, qui se soient montrés les plus prompts à dénoncer la disproportion des sanctions.

2.1.3. Des sanctions parfois décidées sur de simples présomptions

Le sentiment d'arbitraire exprimé par une proportion importante de collégiens¹⁹³ semble en partie provenir de la précipitation avec laquelle certaines sanctions sont décidées, sans que le professeur s'assure que l'élève est réellement le responsable de la transgression.

- « Il y a un garçon, il m'a jeté un papier, avec un mot dessus [une phrase avec des insultes]. Sauf que la prof a cru que c'était moi qui avais marqué le mot [...] Elle m'a mis un mot dans mon carnet et une heure de colle. Je suis venue à 13h. J'ai essayé de lui expliquer et [...] elle m'a dit de me taire » (Sophie, 5^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collège *La gare*).
- « Une fois, un coup de pied dans un casier. J'étais en train de ranger mes affaires [...] Ils se sont barrés en courant. Moi, je n'ai pas eu le temps de partir. Je me suis retourné, j'ai rigolé au même moment et j'ai pris [une sanction]. Je n'étais même pas dans l'histoire » (Erwan, 3^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire faible, collège *Les choucas*).

¹⁹² Contrairement au code pénal qui précise les peines maximales pour chaque type d'infraction, de délit ou de crime, la liste des punitions scolaires et sanctions disciplinaires que comportent la plupart des règlements intérieurs est présentée indépendamment des obligations scolaires. La réglementation scolaire laisse donc chaque adulte libre d'établir la gravité des transgressions et de décider en conséquence du type de punition. Pour les sanctions disciplinaires incombant aux chefs d'établissement, la même liberté d'appréciation est de mise.

¹⁹³ 79 % des élèves interrogés en entretien ont cité l'insuffisance des vérifications opérées par les professeurs comme la raison de leur sentiment d'injustice à l'égard de sanctions reçues. 46 % (125 élèves sur 273) ont justifié leur sentiment de justice ou d'injustice en reconnaissant ou en contestant être responsables de désordres scolaires.

Les collégiens, plus particulièrement les élèves d'un bon niveau scolaire, contestent également le fait que les professeurs ne prennent pas suffisamment en compte les circonstances ou l'absence d'intentionnalité transgressive.

- « On avait eu un exercice de math et la consigne n'était pas claire et je ne l'avais pas correctement fait. Alors le prof m'a mis un mot et m'a menacé de me mettre une heure de colle pour faire un exemple » (fille, 5^e, sanctions rares, bon niveau scolaire, collègue *Gentilhomme*).
- « Je trouve ça injuste car j'ai été renvoyée pour oubli de matériel car je me suis trompée de semaine » (fille, 3^e, sanctions fréquentes, bon niveau scolaire, collègue *Le calvaire*).
- « Il y avait une personne dans ma classe, elle écrivait. Je crois, elle a dit : “ Ça m'énervé ” et la prof l'a exclue de cours. Elle l'avait dit, mais pas pour se révolter. Elle disait juste ça parce qu'elle n'aimait pas trop ce qu'elle faisait. Elle n'a pas trop pensé à ce qu'elle a dit. [...] Ce n'était même pas vulgaire. Et là, exclue ! Ce n'était pas une élève qui faisait des bêtises. Ce n'était pas une heure où la classe était agitée. J'étais choqué, un peu » (Simon, 5^e, aucune sanction, bon niveau scolaire, collègue *Les choucas*).

Les entretiens réalisés par Agnès Grimault-Leprince (2012) auprès d'enseignants ont montré que beaucoup d'entre eux cherchent à limiter le temps consacré à la gestion de la discipline, au nom d'impératifs pédagogiques ou par souci de préserver leur face professionnelle. En réponse aux manifestations de désordre, ces enseignants tendent à sanctionner de manière expéditive, se fiant à leurs propres perceptions, sans recherche particulière des responsabilités individuelles ou sans entendre les élèves présumés fautifs. Notre enquête montre des comportements similaires. Elle met aussi en évidence des pratiques de sanctions ouvertement arbitraires chez certains enseignants, telles les sanctions « couperets » qui, du fait d'une attribution aléatoire qui contrevient avec le principe de mérite individuel, conjuguée à une disproportion assumée, génèrent un profond sentiment d'injustice.

- « Le prof d'AP [arts plastiques], quand la classe est trop bruyante (des fois, ça peut être quelques élèves ou des fois, ça peut être toute la classe), il écrit au tableau “ Rédiger un dossier de dix pages ”. Quand ça recommence, il écrit une deuxième ligne “ à la main ”. Quand il a écrit la 3e ligne, s'il y en a un qui parle, il se fait le dossier de dix pages [...] Ça ne se fait pas parce que je pense que s'il y a un élève qui parle... Il est muet depuis le début. Il parle et il se prend le dossier de dix pages ! Alors qu'il y en a un autre, il peut parler toute

l'heure et il n'est pas puni »¹⁹⁴ (Léo, 5^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collège *Les choucas*).

Le sentiment d'injustice quasi unanime¹⁹⁵ à l'égard des punitions collectives ou des mesures qui s'y apparentent, participe d'une même logique.

- « Tout le monde ne devrait pas être puni même si on est un groupe » (garçon, 5^e, aucune sanction, niveau scolaire moyen, collège *L'angélus*).
- « Il y en a qui ne font rien : je ne dis pas ça pour moi, mais il y en a qui sont sages » (garçon, 5^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collège *Les poulbots*).
- « Certains élèves n'ont rien fait de mal donc ils ne méritent pas d'être punis » (fille, 5^e, sanctions rares, bon niveau scolaire, collège *Le parc*).

Même quand l'agitation semble générale et la responsabilité partagée, seul un nombre réduit d'élèves accepte la dimension collective des punitions.

- « Tout le monde parlait et il n'était pas possible de faire cours » (garçon, 3^e, aucune sanction, niveau scolaire moyen, collège *Les éoliennes*).
- « On fait tous un peu n'importe quoi ces jours-là » (fille, 5^e, sanctions fréquentes, bon niveau scolaire, collège *Le parc*).

L'insistance à propos du principe de responsabilité individuelle revêt une dimension stratégique évidente. Certaines sanctions sont contraignantes (travail supplémentaire, retenue), d'autres portent en elles un risque de stigmatisation. L'exclusion de cours, par exemple, correspond parfois à une véritable dégradation du statut d'élève, signifiant que l'élève est devenu indésirable en classe (Douat, 2016 ; Garric, 2021). De plus, les sanctions scolaires sont susceptibles d'induire une déception parentale, voire une punition supplémentaire au domicile¹⁹⁶. Mais cette exigence s'appuie également sur une logique intégrative. La croyance dans la justice du fonctionnement scolaire est essentielle pour que les élèves continuent de respecter les règles (Dalbert, 2009). Les décisions arbitraires, parce qu'elles rendent les sanctions imprévisibles en supprimant le lien entre transgressions et sanctions portent atteinte

¹⁹⁴ Ce procédé a été décrit par la plupart des élèves du collège *Les choucas*. Quasiment tous les élèves ont jugé cette pratique totalement injuste, bien qu'ils lui concèdent une certaine efficacité. Cette efficacité doit toutefois être relativisée, car cet enseignant se distingue dans l'établissement par un usage intensif de l'exclusion de cours, ce qui semble montrer que la menace du dossier ne suffit pas à dissuader certains élèves à s'engager dans des conduites transgressives (observation participante).

¹⁹⁵ 916 élèves sur 996 (92 %) ont indiqué que cette sanction était injuste (72 %) ou plutôt injuste (20 %). 400 commentaires (sur 435, soit 92 %) explicitent le sentiment d'injustice. Quasiment tous les élèves insistent sur l'importance de ne sanctionner que les coupables des transgressions.

¹⁹⁶ La plupart des élèves de milieux populaires interrogés lors des entretiens ont rapporté avoir été sanctionnés par leurs parents (privation de sortie, de téléphone portable, de console, etc.), quand ceux-ci apprenaient qu'ils avaient reçu des sanctions scolaires. Les résultats des entretiens tendent à être corroborés par l'observation participante.

à la croyance dans la justice de l'école, affectent le sentiment d'appartenance et conduisent à remettre en question la légitimité des normes scolaires au profit d'une attitude de soumission temporaire.

Les propos des élèves semblent confirmer que leur questionnement sur la justice des sanctions repose en partie sur leur imprévisibilité, conséquence de la disparité des pratiques de sanctions selon les professeurs (Debarbieux, 1999a ; Grimault-Leprince, 2012) et des débats normatifs à l'œuvre au sein des établissements (Verhoeven, 2012). Même s'ils ne connaissent pas le détail des principes de droit qui sont censés régir les procédures disciplinaires, les élèves s'appuient sur des critères analogues pour contester l'injustice des sanctions. Ils interrogent l'opportunité des sanctions et cherchent à établir une échelle de justice reliant la sévérité des mesures à la gravité des transgressions. Ils dénoncent les accusations sans fondement, la vérification insuffisante de l'implication des élèves dans les désordres, dont le recours aux punitions collectives constitue l'exemple le plus évident. Les réflexions des élèves suggèrent qu'un meilleur respect des principes de droits dans les procédures disciplinaires pourrait permettre de renforcer le sentiment de justice des élèves à l'égard des sanctions.

2.2. Le besoin de reconnaissance

Les pratiques de sanctions dépendent en grande partie du sens que les professeurs attribuent aux transgressions des élèves. Pour certains, les transgressions apparaissent comme autant de provocations qu'il importe de réprimer. Pour d'autres, elles relèvent de l'erreur, d'un manque de maîtrise des codes scolaires auquel il faut remédier (Galand, 2009 ; Garcia, 2013 ; Kellerhals, Languin, 2008 ; Prairat, 2003 ; Robbes, 2016). Les pratiques de sanction dépendent également du rapport, « formaliste » ou « pragmatique » selon la distinction effectuée par Agnès Grimault-Leprince (2011b), que les enseignants entretiennent avec l'ordre scolaire. Les enseignants « formalistes » ont une conception assez rigide de l'autorité et insistent sur la nature hiérarchique de la relation pédagogique, quand les enseignants « pragmatiques », quant à eux, adoptent une vision plus souple de l'autorité et admettent une part de négociation des règles (*ibid.*). Outre le souci de la « face », conséquence de la valorisation de la normalité, de l'ordre social (Bonicco, 2007), les crispations autour de l'ordre scolaire révèlent aussi la lutte des élèves et des enseignants pour leur reconnaissance (Honneth, 1992).

Plusieurs études (Claude, Rayou, 2019 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ; Felouzis, 1994 ; Murillo, Blanc & Veyrac, 2020 ; Strikwerda-Brown & al., 2008) montrent que les élèves sont sensibles à ces différences de postures et établissent une distinction entre leurs professeurs, en

fonction de leurs aptitudes didactiques, de leurs qualités relationnelles, de leurs pratiques disciplinaires.

Le premier paragraphe est consacré à l'effet du contexte relationnel sur l'expérience subjective des sanctions. Le second paragraphe explore la manière dont l'asymétrie des obligations respectives des élèves envers les professeurs d'une part et des professeurs envers les élèves d'autre part, pèse sur le sentiment d'injustice. Le risque de stigmatisation induit par la formulation publique des sanctions fait l'objet d'un développement spécifique.

2.2.1. Le rejet des décisions des professeurs brusques, indifférents ou condescendants

Au cours des entretiens, les élèves ont été interrogés sur leurs relations avec les professeurs, ainsi que sur les qualités qui distinguent, selon eux, les « bons » des « mauvais » enseignants. Les résultats confirment les études antérieures sur les jugements des élèves à l'égard des professeurs (Choquet, Héran, 1996 ; Claude, Rayou, 2019 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ; Murillo, Blanc & Veyrac, 2020 ; Strikwerda-Brown & al., 2008)¹⁹⁷. D'une manière générale, les élèves interrogés décrivent leurs professeurs comme compétents et dévoués, affirment que la plupart de leurs enseignants maîtrisent les connaissances du programme et semblent soucieux de la réussite des élèves. Ils sont également perçus comme plutôt respectueux. Les entretiens montrent la préférence des élèves pour les enseignants qui font preuve de dynamisme et d'imagination pédagogique par opposition à ceux dont les explications sont jugées confuses et les cours monotones. Mais ce sont surtout l'écoute, l'empathie, la disponibilité des uns ou au contraire l'indifférence et la condescendance des autres qui semblent départager les enseignants.

- « Le prof de musique est super cool, souriant. Le prof de maths, il est gentil. Ma prof de physique-chimie, elle est tout le temps souriante. Elle est sympa. C'est important. Ils sont de bonne humeur. Ils ne grondent jamais. Quand la classe fait trop de bruit, ils ne crient pas. Ils donnent un avertissement en disant "Stop !", en disant "Donnez-moi vos carnets" ou en demandant de mettre le carnet sur la table. Ils ne mettent presque jamais de punitions. Ils sont de bonne humeur, on peut rigoler avec eux pendant le cours. C'est comme s'ils étaient contents de nous retrouver. La prof d'histoire, elle est sympa. Quand on n'a pas son cahier ou qu'on n'a pas fait son travail, elle nous met des punitions. Mais elle est souriante, elle

¹⁹⁷ Nous renvoyons au chapitre II, paragraphe 2.3.1.

rigole avec nous » (Jolan, 5^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire moyen, collège *La gare*).

- « Mon prof de français [...] Moi, je le trouve génial. Il est super sympa. Il explique bien. Il a de l'humour. Il parle avec les élèves. Il arrive à faire qu'on aime ça [...] Moi, j'attends ses cours. Il garde toujours son sang-froid. En deux ans, j'ai dû l'entendre crier deux fois, pas plus » (Flavien, 3^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collège *La gare*).
- « Mon professeur d'histoire-géographie. Il essaie de faire en sorte que tout le monde comprenne. Il ne veut pas laisser des élèves [faibles] travailler tous seuls. Les gens qui sont en difficulté, si on les laisse seuls trop longtemps [...], ils ne vont faire que s'enfoncer [...] Il [ce professeur] punit juste pour les oublis de matériel. Il a un règlement. Il nous a passé des feuilles à coller dans le cahier. Dès qu'on oublie le matériel, on recopie le règlement. Moi, je ne l'oublie pas trop. [...] Il y en a qui oublie beaucoup [leur matériel] Il y a des gens, ils ne sont pas d'accord, mais il leur fait quand même recopier, sinon il double [la punition] Au bout de la troisième fois, c'est une heure de colle. Il est strict mais... » (Goran, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collège *Arc-en-ciel*).
- « Ma prof principale [la seule professeure que l'élève apprécie]. Elle me soutient, elle m'encourage. Elle râle, mais pas que... » (Kenny, 5^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire faible, collège *Les choucas*).

Deux qualités semblent essentielles pour les collégiens : la sociabilité et l'engagement. Les élèves plébiscitent les professeurs qui les accueillent avec le sourire et soutiennent les efforts des élèves les plus faibles. En retour, les élèves tolèrent leurs accès de sévérité. Ainsi, Kenny, qui est un élève très souvent sanctionné dans son collège, conserve-t-il une estime particulière pour sa professeure principale qui ne cesse de le rappeler à l'ordre, en son nom comme en celui de ses collègues, mais lui prodigue aussi des conseils, s'inquiète régulièrement de son bien-être, cherche à le raisonner et l'aide à réfléchir à son projet d'orientation. Comme elle continue de l'encourager malgré les nombreux incidents de parcours, il accepte d'elle des sanctions qu'il conteste de la part des autres professeurs. De même, les sanctions systématiques, donc peu pesées en termes de justice, du professeur d'histoire de Goran semblent contrebalancées, à ses yeux, par l'énergie déployée par cet enseignant pour raccrocher les élèves faibles.

A l'inverse, les collégiens jugent durement les enseignants qui leur paraissent distants ou malveillants. Ainsi, certains professeurs sont décrits comme totalement indifférents aux difficultés de leurs élèves. D'après les collégiens interrogés, ces professeurs refusent de répéter les consignes ou de réexpliquer une notion incomprise, car ils jugent que l'incompréhension

des requérants est surtout la conséquence de leur inattention. Les tentatives d'humour de ces professeurs sont plus souvent interprétées comme une marque de leur mépris des élèves faibles.

- « Mon prof d'histoire. C'est compliqué à expliquer. Il est arrogant. Il se sent un peu supérieur à tout le monde, même si c'est le professeur. Ben, il rabaisse un peu les élèves. Enfin certains, ceux qui sont en dessous de la moyenne [...] Des fois, il fait des remarques. C'est un peu déplacé. Sur le travail, le comportement... C'est la manière. La dernière fois, c'est quand il a dit à quelqu'un de ma classe qu'il était... Que c'était un cas perdu. Un prof, il ne devrait pas dire ça ! C'est le seul. Ça ne donne pas envie de travailler. Ça coupe la motivation » (Issa, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire faible, collègue *Arc-en-ciel*).
- « On dirait qu'il [Le professeur d'arts plastiques] n'aime pas les élèves. Il ne rigole jamais, il ne sourit jamais. Il explique mais il explique une seule fois : si on n'a pas compris, il faut aller demander aux autres élèves. A chaque fois que je l'ai vu sourire ou rigoler, c'était pour se moquer d'un élève » (Léo, 5^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collègue *Les choucas*).

D'autres enseignants sont dépeints comme particulièrement brusques. Selon les élèves, ces professeurs manifestent régulièrement leur agacement devant les interruptions du cours, quelles qu'en soient les raisons. Cette agressivité latente semble susciter la crainte des élèves d'être pris à partie à tout moment.

- Elle [la professeure de technologie] crie assez souvent. Elle a une voix qui porte, assez aiguë. Quand elle crie, elle fait mal aux oreilles. Elle s'énerve contre les élèves, contre son ordinateur aussi » (Léo, 5^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collègue *Les choucas*).
- « Dès qu'on fait un petit truc de travers, elle [la professeure d'anglais] nous fixe. Même très vite. Elle nous crie dessus. Elle nous menace de punitions. Ça lui arrive de punir aussi. En plus, c'est notre prof principale. D'après elle, elle entend beaucoup parler de nous. Plutôt en mal. Personne ne parle [...] Mes camarades, ils la redoutent » (Flavien, 3^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collègue *La gare*).

Les sanctions formelles ne constituent qu'une part infime des descriptions des élèves. Les propos des collégiens portent surtout sur les compétences didactiques, la qualité des explications, l'attention portée aux difficultés des élèves, qui occupent l'essentiel des interactions scolaires. Les professeurs les plus appréciés se distinguent d'ailleurs par le fait qu'ils recourent assez peu aux sanctions pour obtenir le calme, du fait de compétences didactiques reconnues par les élèves.

- « Elles [deux professeures très appréciées par l'élève] punissent moins que les autres. Elles en ont moins besoin parce qu'elles sont plus intéressantes. Les personnes sont à l'écoute » (Mathilde, 3^e, sanctions rares, bon niveau scolaire, collège *Le parc*).
- « Il y en a [des élèves] qui sont un peu chiants ... Il [le prof] s'énerve un petit peu mais comme c'est là qu'on est le plus sage, il n'a jamais mis de mot » (Juliette, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collège *Les choucas*).

Ces professeurs se distinguent également par le type de sanctions auxquels ils ont recours. En effet, ils choisissent plutôt les procédés les moins contraignants (réprimandes orales, croix dans le cahier, mots dans le carnet, devoirs supplémentaires).

- « Elle n'a jamais exclu personne. Elle n'a jamais donné de punitions [écrites]. Elle a déjà mis des mots et je ne crois pas qu'elle ait déjà donné d'heures de colle » (Inès, 5^e, sanctions rares, bon niveau scolaire, collège *Arc-en-ciel*).
- « Ce n'est pas une prof qui met beaucoup de mots. Elle nous garde à la fin de l'heure, pour expliquer. Par exemple, aujourd'hui, il y a eu une élève qui lui a manqué de respect, qui l'a regardé méchamment. Elle ne lui a pas mis de mot. Elle lui a expliqué les bonnes manières. Je pense que ça va repartir normalement. Je ne pense pas que ce soit une femme qui mette beaucoup d'observations, tout ça... Par contre, elle explique beaucoup » (Léna, 3^e, sanctions rares, bon niveau scolaire, collège *Les choucas*).

Ces professeurs prennent le plus souvent le temps d'expliquer leurs attentes et explicitent les critères de réussite de chaque tâche nouvelle. Ils n'hésitent pas à rappeler leurs exigences tout au long de l'année scolaire et font davantage preuve de transparence lorsqu'ils répriment les transgressions (Strikwerda-Brown & al., 2008). Certains pratiquent le sursis, c'est-à-dire qu'ils n'hésitent pas à revenir sur des décisions de sanctions si le comportement des élèves s'améliore.

- « Le prof de physique-chimie. A chaque fois, je parle parce que je suis à côté de mon ami. Il prend mon carnet mais à la fin du cours, il me le redonne [...] En fait, on fait presque toujours du travail par groupe. On parle fort. Mais comme on travaille, il fait "Montrez-moi votre travail" et comme on travaille, on n'a pas de mot » (Jordan, 5^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire moyen, collège *La gare*).

Lorsqu'ils haussent le ton, ils cherchent à n'adresser de reproches qu'aux seuls élèves fautifs.

- « Ma prof d'histoire. Elle est super loyale. [...] Si t'es bien avec elle, elle va être super bien avec toi. [...] Par exemple là, il y a des gens dans la classe, quelques personnes, ils sont insupportables [...] elle est insupportable avec eux mais avec les autres, elle reste ouverte,

gentille. [A *contrario*] La prof de français : si elle est énervée contre une personne, elle va être énervée contre toute la classe » (Rudy, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collège *Le parc*).

À l'inverse, les collégiens reprochent aux professeurs qu'ils jugent distants, une propension à s'adresser au groupe dans son ensemble plutôt qu'aux seuls auteurs des transgressions, à préférer systématiquement les sanctions au dialogue pour réguler les désordres, à recourir directement à des sanctions très sévères (choix d'exercices laborieux et longs, retenues plutôt que des mots dans le carnet, exclusions de cours) et aux menaces de punitions collectives.

- « Le prof de techno, il ne punit pas souvent mais il crie sur tout le monde. Il nous met des grands textes à copier, ou alors réécrire la leçon. Pour tout le monde, même ceux qui n'ont rien fait. Il éteint tous les ordis [...] En anglais aussi, je fais gaffe. Elle [la professeure] envoie direct une fiche d'incident. Elle ne prend pas le carnet. C'est un peu plus grave, la fiche » (Jordan, 5^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire moyen, collège *La gare*).
- « Il a une pochette plastique avec des devoirs dessus. Il a déjà donné le Bescherelle à recopier » (Camille, 5^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collège *Le parc*).

Le recours systématique aux sanctions sévères ne suffit d'ailleurs pas toujours à endiguer les transgressions. La multiplication des interdits peut même produire l'effet opposé au résultat recherché, générant de nouvelles formes de déviance.

- « Au début de l'année, il [le professeur] était hyper strict. On n'avait pas le droit de parler. On n'avait pas le droit de lever la main quand il parlait. On n'avait pas le droit de se déplacer. On n'avait le droit de rien faire, à part écrire. Si on ne comprenait pas, il fallait juste écouter, alors qu'il [le professeur] n'écrivait pas la même chose au tableau que ce qu'il disait. Il criait beaucoup. Il faisait des exclusions... Pour des personnes qui n'avaient rien fait. Des personnes qui ne parlaient pas, il [le professeur] les excluait. On ne sait pas pourquoi. Il s'acharnait sur des personnes qui n'avaient rien fait [...] Les gens se déplaçaient pour donner un crayon... Il les excluait. Dans la classe, c'était le bazar. Au début, ça allait... Et après, un moment, tout le monde criait, jetait des trucs... Les trois premiers cours, ça allait mais après, ça n'allait plus du tout » (Inès, 5^e, sanctions rares, bon niveau scolaire, collège *Arc-en-ciel*).

Les portraits des professeurs établis par les élèves viennent confirmer les recherches menées sur l'autorité des enseignants et la conflictualité scolaire (Barrère, 2002 ; Boumard, Marchat, 1993 ; Douat, 2016 ; Garric, 2021 ; Lapassade, 1993 ; Merle, 2007a ; Robbes, 2010, 2016 ; Testannière, 1967 ; Verhoeven, 1998), montrant l'effet délétère d'une application irrésolue ou incohérente des règles sur le sentiment de justice à l'égard des sanctions.

- « Hubert, il a balancé son cahier par terre. Il a dit qu'il ne voulait pas faire l'exercice et il [le prof de maths] ne lui a rien mis. Un autre élève a donné sa colle. Il l'a lancée à un copain et il [le professeur] lui a mis un mot dans le carnet. Alors qu'Hubert, il a lancé son cahier, il a dit un gros mot au prof et il ne s'est pas pris de punition ! Moi, je n'ai pas trop compris, mais bon... En fait, il [le professeur] ne sait jamais ce qu'il veut » (Sophie, 5^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collègue *La gare*).
- « Il ne crie pas pour ce qui... Je ne sais pas comment dire, pour ce qui te semble important. [...] Alors que pour rien du tout, il va crier ! » (Aminata, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire faible, collègue *Le parc*).
- « Il a vraiment aucune autorité. C'est vraiment n'importe quoi. [...] Il râle mais ça dure cinq secondes. Il ne va pas jusqu'au bout » (Mathilde, 3^e, sanctions rares, bon niveau scolaire, collègue *Le parc*).

Les différentes combinaisons de la sévérité et de la bienveillance font écho aux catégories d'enseignants établies par François Dubet et Danilo Martuccelli (1996) tirées de l'analyse d'entretiens avec des groupes d'élèves. Ceux-ci semblent faire confiance aux décisions des professeurs perçus comme « gentils », qualité qui leur paraît garante de justice. Ils justifient les décisions des professeurs jugés « sévères », qui à défaut d'être chaleureux, satisfont à leur demande d'impartialité et dont les contrôles méthodiques vont de pair avec la réputation de faire réussir leurs élèves. En revanche, ils doutent de la justice des décisions des professeurs jugés « mauvais », qui semblent révélatrices de la primauté accordée au maintien d'une position de pouvoir au sein du groupe.

Quelle que soit sa sévérité, une sanction a ainsi plus de chance d'être considérée comme une décision juste si l'enseignant est jugé soucieux du bien-être et des progrès de ses élèves. Il est probable que ces derniers lui pardonnent plus facilement d'éventuelles erreurs d'attribution. En ce sens, le *care* dont les professeurs font montre à l'égard de leurs élèves semble prendre le pas sur la justice objective de la décision (Veyrac, Murillo, Blanc & Sahuc, 2018).

Les résultats semblent également confirmer une hypothèse de Sophie Desvignes et Denis Meuret (2009), selon qui le taux particulièrement élevé d'élèves qui éprouvent un sentiment d'injustice dans le système scolaire français, incombe à des acceptions différentes de la justice chez une partie des enseignants et chez la majorité des élèves. Selon ces chercheurs, « dans le modèle français, un enseignant démiurge sert d'intermédiaire entre le monde universel du savoir et de la raison et la barbarie locale où se complaît l'élève. Pour un enseignant pris dans ce modèle, être juste, c'est être impartial, et impartial surtout dans sa notation. [...]. Dans les systèmes anglo-saxons, en revanche, l'enseignant doit être attentif à la personne de l'élève.

L'enseignant juste est celui qui permet à chacun de se développer au mieux de ses capacités, d'apprendre le mieux possible compte tenu de son équation personnelle. Pour un enseignant qui justifie son travail par ce modèle, être juste, c'est être attentif à chacun, ses intérêts, ses questions, ses difficultés » (p. 192). Même si les collégiens interrogés disent surveiller l'équité de traitement, leurs propos semblent confirmer qu'ils préfèrent les professeurs qui accordent une attention à chaque élève, quels que soient les résultats et le comportement de ce dernier.

2.2.2. Cinq postures différentes à l'égard de la réciprocité des droits et devoirs

L'analyse des entretiens confirme l'effet négatif d'une relation pédagogique dégradée sur le sentiment de justice à l'égard des sanctions. L'absence de réciprocité des droits et obligations exerce-t-elle un effet analogue ? La relation pédagogique est par nature asymétrique (Claude, Rayou, 2019). Les élèves et les enseignants disposent de droits et prérogatives différents, en rapport avec des statuts et des responsabilités spécifiques. Toutefois, certaines obligations sont partagées (assiduité, ponctualité, implication, etc.). Les travaux sur l'expérience subjective des élèves montrent que les collégiens sont particulièrement sensibles au fait qu'en cas de manquements ou d'abus, les enseignants semblent bénéficier d'une relative impunité (Barrère, 2012 ; Caillet, 2001 ; Dubet 2009 ; Merle 2001). L'exemplarité des adultes est d'ailleurs souvent citée comme un moyen de renforcer leur pouvoir d'influence et de conforter le sentiment de justice des élèves (Guégan, 2004 ; Le Bars, 2009 ; MEN, 2013¹⁹⁸ ; Rey, 2009 ; Robbes, 2010, 2016).

Nous avons voulu vérifier si le sentiment de justice relatif aux sanctions des élèves pouvait se fonder sur une demande d'exemplarité ou sur l'exigence de réciprocité. Afin d'étudier cette question, les trois scénarii suivants ont été soumis successivement aux élèves lors des entretiens.

Trois scénarii soumis aux élèves

Situation n°1. « Un surveillant utilise régulièrement son portable dans la cour ».

Situation n°2. « Un professeur est souvent en retard quand il vient récupérer ses élèves ».

Situation n°3. « un CPE parle vulgairement aux élèves ».

Le choix de ces trois situations est lié aux résultats de recherches antérieures et à l'observation participante. Le téléphone portable est devenu un objet essentiel aux modes de socialisation des collégiens (Fontar, Le Mentec, 2020 ; Pasquier, 2020) mais son usage est

¹⁹⁸ Arrêté du 1-7-2013 portant création du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.

restreint dans les collèges¹⁹⁹. Frustrés de ne pouvoir utiliser leur smartphone sous peine de confiscation, les élèves se sont montrés sensibles au fait que certains adultes, essentiellement les assistants d'éducation, dérogeaient à l'interdiction d'usage. Le scénario sur les retards a donné lieu à de nombreuses anecdotes de la part des élèves mais les retards que les élèves ont jugé abusifs ne semblaient concerner qu'une proportion réduite d'enseignants. Pour la troisième situation, il s'est avéré nécessaire de préciser, devant les réactions d'incrédulité, que les élèves pouvaient remplacer la fonction de CPE par celle d'assistant d'éducation ou de professeur, si le scénario leur semblait plus plausible²⁰⁰. Même si cette précision a permis de recueillir quelques anecdotes, l'emploi d'un registre familier de langage par un adulte du collège semble rare.

Les scénarii ont suscité des réactions contrastées selon les élèves, allant d'une acceptation totale de pratiques dérogatoires à l'exigence d'une réciprocité stricte, en passant par l'expression d'une tolérance mutuelle à l'égard des libertés que chacun s'accorde à propos des règles du collège.

L'usage d'un smartphone par un surveillant en présence des élèves (situation n°1) déclenche des réactions contrastées et ambivalentes. Quelques élèves disent ne pas y attacher d'importance. La plupart des élèves interrogés constatent que les surveillants peinent à s'empêcher de le consulter, particulièrement au moment de l'étude, et une moitié d'entre eux s'insurgent contre la distorsion entre l'interdiction stricte qui leur est imposée et les entorses au règlement que les adultes de l'établissement se permettent. Les autres s'interrogent sur l'étendue des prérogatives spécifiques que revendiquent certains adultes dans les établissements.

Les mêmes doutes existent à propos des retards des enseignants (situation n°2). Une proportion importante d'élèves explique ces retards par des contraintes professionnelles, reprenant les justifications formulées par les adultes. La moitié des élèves s'en satisfait, car ces retards leur font « rater du cours », mais cette satisfaction est subordonnée à l'intérêt pour la discipline enseignée ainsi qu'à l'importance stratégique que celle-ci revêt dans le parcours scolaire, particulièrement chez les élèves de troisième. C'est surtout l'apparente impunité des

¹⁹⁹ En 2018, chaque collège était libre de déterminer comment il règlementait l'usage des téléphones dans son enceinte. Dans la plupart des collèges, l'utilisation était interdite en classe mais une grande variété de règles pouvait exister pour les espaces communs. Au sein de l'échantillon, le collège *La gare* autorisait son usage dans la cour. Pour les trois autres établissements, sortir son mobile était strictement interdit, une fois passées le portail du collège.

²⁰⁰ Les CPE sont peu nombreux dans les collèges. De plus, comme ils sont moins souvent en charge de groupes d'élèves, ils sont moins directement confrontés aux désordres quotidiens et risquent moins de laisser échapper des expressions vulgaires devant les élèves.

professeurs en cas d'abus qui suscite la colère des collégiens, par comparaison avec la sévérité du contrôle auquel ils sont astreints.

La situation n°3 (propos vulgaires/injurieux) a suscité les réactions les plus vives. Dans l'expérience de nombreux collégiens, la plupart des professeurs ne peuvent éventuellement être vulgaires que dans des circonstances exceptionnelles, lorsqu'ils sont excédés par le comportement d'un élève ou d'un groupe. Aussi, la majorité des élèves a tendance à rejeter spontanément la responsabilité des écarts de langage des enseignants sur les camarades de classe. Seuls les enseignants qui se montrent systématiquement vulgaires sont blâmés, parce qu'ils dérogent aux règles qui régissent la civilité scolaire. Les élèves ne paraissent pas s'offusquer lorsque la vulgarité de l'adulte semble soutenue par une intention pédagogique, par exemple quand l'adulte réutilise des insultes courantes chez les élèves pour manifester sa réprobation. Les réactions devant les jurons impromptus semblent en partie dépendre de l'âge des collégiens. Les plus jeunes se disent choqués que des professeurs puissent s'exprimer de manière familière devant eux, mais les plus âgés se montrent davantage tolérants. Quel que soit leur âge, les élèves jugent inacceptable que des professeurs puissent se montrer injurieux et réclament une réciprocité de respect.

L'analyse des entretiens permet d'identifier cinq postures distinctes à l'égard de la demande de réciprocité : la soumission, l'exigence, la loyauté, la raison, la stratégie.

La soumission

Certains collégiens²⁰¹ se positionnent dans un rapport de soumission à l'égard des adultes du collège. Ces élèves justifient les dérogations des professeurs par la différence d'âge et de statut et n'expriment que rarement une demande de réciprocité. Au sein de l'échantillon, ce ne sont que des élèves de cinquième.

- « [Situation 1 : usage du smartphone] En étude, nous, on n'a peut-être pas le droit [d'utiliser un téléphone], mais eux, ils sont grands, ils ont le droit. [Situation 2 : retards] On nous a expliqué que c'est un peu normal : ils préparent [leurs cours]. Ils sont dans la salle des profs, ils boivent leur café. Mais c'est bon, il y a des bancs, alors on s'assoit » (Jennifer, 5^e, sanctions rares, niveau scolaire faible, collège *La gare*).
- « [situation 3 : propos vulgaires/injurieux] Ça me choquerait [si un professeur se montrait vulgaire] parce qu'ils ne sont pas là pour dire plein de gros mots. C'est vraiment... Il y a déjà un prof qui a mal parlé à un élève mais c'est vraiment parce qu'il [l'élève] allait trop

²⁰¹ (Jennifer, 5^e ; Alexia, 5^e ; Thomas, 5^e ; Jolan, 5^e ; Sarah, 5^e ; Inès, 5^e, Malaïka, 5^e ; Côme, 5^e).

loin. C'était normal » (Alexia, 5^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collège *La gare*).

L'exigence

D'autres collégiens²⁰² adoptent une attitude diamétralement opposée en exigeant une stricte réciprocité des droits et des obligations. Selon eux, la différence de statut entre élèves et personnels du collège ne saurait justifier une asymétrie des obligations. Ces élèves, insistent sur l'impunité des enseignants, par comparaison avec les sanctions dont ils ont été l'objet.

- « [Situation 1 : usage du smartphone] Injustice ! Ils le sortent comme ça, devant nous. Si nous, on n'a pas le droit de le sortir, pourquoi ils le sortiraient devant nous, comme ça, en pleine étude ? » (Erwan, 3^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire faible, collège *Les choucas*).
- « [Situation 2 : retards] Un prof qui arrive souvent en retard, il ne fait pas son devoir de prof. Il est censé nous faire cours de huit à neuf heures. Si ça se trouve, c'est dit dans son contrat. Il est censé respecter ça, comme nous, on est censés avoir cours de huit à neuf. Et nous, si on n'y va pas, on se prend un mot dans le carnet. Les profs, s'ils arrivent en retard, ils n'ont rien » (Lou, 3^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collège *Le parc*).
- « [Situation 3 : propos vulgaires/injurieux] ça me choque. Parce que vous les adultes, vous êtes toujours là à nous crier dessus parce qu'on dit des gros mots. Alors si vous vous le faites... » (Kenny, 5^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire faible, collège *Les choucas*).

La stratégie

Les logiques d'action de certains élèves²⁰³ ne semblent répondre ni aux règles de fonctionnement du collège, ni aux postures professionnelles des personnels qui y travaillent. Les arguments relèvent d'une logique stratégique, où « l'acteur essaie de réaliser la conception qu'il se fait de ses intérêts » (Dubet, 1994, p.111). Ces collégiens évaluent les libertés prises par les adultes à l'aune des bénéfices qu'ils sont susceptibles d'entre tirer : l'accroissement de leur temps libre ou la possibilité d'une moindre rigueur dans l'application des règles.

- « [situation 1 : usage du smartphone] Ça dépend s'il est tolérant, assez tolérant avec nous [...] Je pense que s'il est gentil avec nous, s'il est un peu tolérant, ça me pose aucun

²⁰² (Jordan, 5^e ; Kévin, 5^e ; Kenny, 5^e ; Justine, 5^e ; Aminata, 3^e ; Lou 3^e ; Erwan, 3^e).

²⁰³ Deux élèves de l'échantillon, un en 5^e, l'autre en 3^e, répondent plus particulièrement à cette logique d'action.

problème. Mais si à chaque fois qu'on fait une petite chose pas forcément grave, [à chaque fois qu'] on parle, il s'énerve directement, ça va m'énerver [Situation 2 : retards] ça dépend de la matière. C'est plus ou moins important. Si c'est le prof de musique ou d'arts plastiques, ce n'est pas grave mais ça peut devenir embêtant si c'est du français, ou une matière qu'on garde pour la seconde, ou qui compte pour des examens » (Rudy, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collège *Le parc*).

- « [situation 2 : retards] La prof d'anglais, d'habitude, elle arrive en retard. Je suis content. Un cours en moins. Quelques minutes en moins. Si c'était le prof d'histoire, d'un côté j'aimerais (ça nous ferait un petit peu moins de cours, c'est moins fatigant) et d'un autre côté, je n'aimerais pas parce que j'aime l'histoire. [Situation 3 : propos vulgaires/injurieux] Si c'est l'autre [un autre élève qui est injurié], je m'en fous. Ce n'est pas grave. Si c'est moi, c'est grave. Je n'aimerais pas » (Bryan, 5^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire moyen, collège *La gare*).

La raison

Une part importante des élèves²⁰⁴ adopte une posture plus nuancée vis-à-vis de l'exigence de réciprocité. Ces élèves tendent à la fois à exiger une réciprocité de principe et à justifier les droits spécifiques des adultes par les responsabilités qui leur sont dévolues. Ces élèves ne dénoncent que les excès, tant pour l'usage du portable que pour les retards ou l'emploi d'expressions familières. S'ils critiquent parfois le fait que des abus restent impunis, ils affirment également que ceux-ci restent limités.

- « [Situation 1 : usage du smartphone] C'est un surveillant qui sort son téléphone pour faire son travail, ça ne me gêne pas [...] Par exemple, si c'est pour communiquer avec d'autres surveillants ou avec des profs. Si ce n'est pas pour faire leur travail, ça me dérange » (Goran, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collège *Arc-en-ciel*).
- « [Situation 2 : retards] Quand ils nous prennent en retard, c'est qu'ils sont en train de parler avec des collègues [...] Quand ils sont en plein milieu du hall et qu'ils discutent, j'entends qu'ils parlent du travail » (Flavien, 3^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collège *La gare*).
- « [Situation 3 : propos vulgaires/injurieux] Moi, je ne l'ai jamais vu. Ça pourrait arriver si le CPE est vraiment à bout. Si ça se passait, je serais choqué [...] Je me dirais "à quoi ça sert de nous dire de ne pas parler vulgairement ?" Là, c'est vraiment l'exemple. [Si c'est

²⁰⁴ (Flavien, 3^e ; Auxane, 3^e ; Rokiata, 3^e ; Stanislas, 3^e ; Léna, 3^e ; Goran, 3^e ; Jules, 3^e).

intentionnel] Là ça ne me choquerait pas du tout. Ce serait plus parlant. Si le CPE vient en classe et dit “il y a des insultes sur les filles”, on se dit “oui mais quelles insultes ?” Là, c’est plus parlant » (Jules, 3^e, sanctions fréquentes, bon niveau scolaire, collègue *Les choucas*).

*La loyauté*²⁰⁵

Un dernier groupe d’élèves²⁰⁶ privilégie la loyauté à l’égard des adultes, bien qu’ils perçoivent des dysfonctionnements qu’ils jugent anormaux et interrogent l’absence de réciprocité dans les situations proposées. Cette posture semble très proche de la précédente, mais s’en distingue par une conscience plus aigüe des incohérences de certains adultes et le choix d’en relativiser l’importance ou d’en attribuer la responsabilité au contexte.

- « [Situation 2 : retards] Des fois, on est sur la cour. On attend cinq à dix minutes en attendant qu’il [le professeur] arrive [...] et là, il arrive tranquillement. Il ne dit même pas “Désolé du retard”. Alors que nous, quand on arrive en retard... Il y en a [des élèves] qui arrivent souvent en retard. Ils se font coller. Ils ont un mot dans le carnet. Et là, non. La dernière fois, un prof est arrivé. Il nous a dit “Désolé. J’avais des choses à terminer”. Je me suis dit “C’est normal : il avait des choses à préparer” mais des fois, non. » (Sacha, 5^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collègue *La gare*).
- « [Situation 3 : propos vulgaires/injurieux] Il y a certains types de profs. On sait que lui, par exemple, ne va jamais dire de gros mots [...] Il y en a deux ou trois dans le collège, on sait qu’ils vont plus avoir tendance à dire des insultes [...] Ça n’a pas lieu d’être. Ça peut échapper “ merde ” ou “ putain ”. Occasionnellement, ça va. Mais à répétition, ça peut être gênant. [...] Après, je pense que si vraiment l’élève a été trop loin, ça ne va pas être gênant. Ça va plus être la faute de l’élève qui a provoqué ça, parce que s’il n’avait pas provoqué le prof, il n’y aurait pas eu ça [les propos vulgaires du professeur] » (Mathilde, 3^e, sanctions rares, bon niveau scolaire, collègue *Le parc*).
- « [Situation 3] Le prof, il a un peu pété les plombs. Il a dit un gros mot et après il s’est calmé. Je sais plus ce qu’il a dit. Il n’a insulté personne. Ça arrive à tout le monde » (Issa, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire faible, collègue *Arc-en-ciel*).

Quelques élèves échappent à la typologie, parce que leurs propos s’avèrent trop confus ou parce qu’ils changent de postures selon les scénarii proposés.

²⁰⁵ La dénomination choisie renvoie aux travaux d’Albert Hirschman (1995).

²⁰⁶ (Camille, 5^e ; Sacha, 5^e ; Sophie, 5^e ; Mathis, 5^e ; Mathilde, 3^e ; Issa, 3^e).

L'analyse ne permet pas d'établir de différence nette selon le genre des élèves, mais vient confirmer la demande croissante de réciprocité au fur et à mesure du développement (Piaget, 1932), en partie modérée par l'incertitude relative aux prérogatives des personnels. La soumission n'a été rencontrée que chez les élèves de cinquième. Les élèves raisonnables sont surtout des collégiens scolarisés en troisième. L'exigence, l'approche stratégique et la loyauté sont des postures adoptées par les collégiens des deux populations.

Les résultats scolaires semblent en partie liés à la demande de réciprocité. Les élèves performants scolairement, souvent issus de milieux favorisés semblent plus nombreux en proportion à se montrer « raisonnables » ou « loyaux ». L'exigence de réciprocité stricte se rencontre davantage chez les élèves faibles, souvent issus de milieux populaires. A défaut de pouvoir être reconnus par leurs résultats scolaires, ces collégiens paraissent exiger d'être considérés comme des individus d'égale dignité que les adultes. Les collégiens les plus fréquemment et sévèrement sanctionnés semblent plus nombreux à adopter une posture exigeante à l'égard de la réciprocité, à dénoncer l'impunité des adultes en cas d'abus. A l'inverse, les élèves rarement sanctionnés acceptent davantage les entorses des adultes aux règles communes (« soumission ») ou cherchent à les justifier (« raison » / « loyauté »).

La plupart des élèves (à l'exception des plus exigeants) ne demandent pas à leurs professeurs d'être exemplaires, sauf à propos du respect. Ils tolèrent les écarts des adultes à la règle, à la double condition que ceux-ci ne soient pas systématiques et qu'ils puissent bénéficier d'une tolérance semblable quand ils se retrouveront dans une situation analogue. C'est surtout quand un enseignant se montre intransigeant avec ses élèves tout en s'exemptant de respecter ces mêmes obligations que l'absence de réciprocité vient peser sur le sentiment de justice, car cette contradiction affaiblit le sens et la valeur des normes ainsi que la légitimité (Weber, 1922) du pouvoir professoral. Toutefois, cette réflexion tient davantage compte de l'attitude de chacun des adultes que d'une réflexion systémique sur les obligations réciproques. Les critiques des collégiens portent sur des individus, sur des « mauvais » profs (Caillet, 2009 ; Dubet, Martuccelli, 1996), plus que sur la nature asymétrique de la relation, laquelle est acceptée tant qu'elle reste fondée sur la transmission des connaissances (Claude, Rayou, 2019) et ne se traduit pas par une volonté d'emprise sur les individus (Guibet-Lafaye, 2012).

2.2.3. Le refus de la stigmatisation

Plusieurs auteurs (*e.g.* Dubet, 1991, 1999 ; Merle, 2005 ; Ogien, 1990) ont mis en évidence l'importance que les élèves accordent au respect avec lequel ils sont traités. Soumis à un

« travail de face » incessant (Goffman, 1974), les élèves sont sensibles aux efforts des enseignants pour les protéger des atteintes subjectives et sont, par exemple, particulièrement reconnaissants du tact avec lequel les copies sont restituées. Les professeurs semblent conscients de la nécessité de préserver la subjectivité de leurs élèves et prêtent attention aux conditions dans lesquelles ils restituent les devoirs (Braxmeyer & al., 2004). En revanche, la plupart des sanctions sont annoncées en public, sans précaution particulière visant à préserver la face des élèves punis, ce qui génère régulièrement des incidents (Barrère, 2002), voire des actes de violences antiscolaires (Boumard, 1999 ; Caillet, 2006 ; Debarbieux & al., 2000 ; Dubet, 1991 ; Merle, 2005).

S'il est probable que ces incidents soient révélateurs d'un sentiment d'injustice, tous les reproches formulés en public provoquent-ils un sentiment d'injustice ? Lors des entretiens, l'effet négatif de la dénonciation publique constituait une hypothèse à vérifier.

Cet aspect des sanctions n'a fait l'objet d'aucune protestation spontanée. Qu'ils soient interrogés sur la justice des sanctions scolaires données dans leur classe ou qu'ils se réfèrent à une sanction reçue, à aucun moment les élèves n'ont développé d'argument mettant en cause le caractère public des annonces. Proposer des situations alternatives aux pratiques usuelles s'est avéré nécessaire pour susciter une réflexion à ce sujet. Et les réactions sont très contrastées. Pour certains, l'annonce publique de sanction est synonyme de disqualification scolaire et sociale (Barrère, 2012 ; Dubet, 2009 ; Paugam, 1991) et la honte du stigmate (Goffman, 1975) est amplifiée par les sarcasmes du groupe (Durkheim, 1895 ; Ogien, 1990).

- « Si les profs font ça [s'ils sanctionnent] devant tout le monde, l'élève qui se serait fait punir, il aurait honte » (Goran, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collège *Arc-en-ciel*).

D'autres, au contraire, mettent en avant l'intérêt d'une régulation immédiate des comportements. Pour ces collégiens, en plus d'aider l'élève à s'amender, les reproches publics permettent de donner des repères à l'ensemble du groupe.

- « C'est normal de dire directement [publiquement] à un élève qui dérange le cours de se taire. Ça serait moins efficace si le prof attendait la fin de l'heure, si l'élève ne sait pas ce qui l'attend » (Baptiste, 4^e, sanctions rares, bon niveau scolaire, collège *Les choucas*)²⁰⁷.

Il est possible que l'expérience extrascolaire, notamment sportive, puisse induire un rapport particulier à la publicité donnée aux sanctions. Baptiste, par exemple, pratique assidûment le rugby, sport collectif dans lequel l'arbitre ne cesse de communiquer avec les joueurs pour

²⁰⁷ Propos tirés de l'observation participante.

réguler le match. Pour lui, signaler publiquement les fautes permet d'affermir le respect des règles, sur le terrain comme en classe. Par ailleurs, ce bon élève maîtrise assez finement le fonctionnement du collège pour éviter les sanctions sévères. Il n'a jamais eu de punitions plus grave qu'un mot dans le carnet ou un exercice supplémentaire.

L'absence de récrimination formelle contre l'énonciation publiques des sanctions peut aussi résulter d'une prise de distance progressive, visant à éviter les atteintes subjectives.

- « On est habitués. Ça ne nous dérange plus trop » (Hervé, 3^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire moyen, collège *Les choucas*)²⁰⁸.
- « Ça ne change rien que le prof attende la fin de l'heure pour m'annoncer une heure de colle ou me la mette direct devant tout le monde » (Issa, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire faible, collège *Arc-en-ciel*).

Les élèves qui cumulent les sanctions les plus sévères expriment un sentiment d'injustice très élevé à l'égard des sanctions données dans la classe (Cf. chapitre III, tableau X, modèle 3 à 6) comme à celui de la plus grave des sanctions reçues (tableau XIX, modèle 4, 5, 6²⁰⁹), qui traduit cette prise de distance (Millet, Thin, 2005). Cette tendance semble particulièrement forte chez certains garçons, pour qui les nombreuses sanctions reçues sont exhibées comme autant de médailles de virilité (Ayrat, 2011).

L'existence de telles divergences d'appréhension vis-à-vis de l'énonciation publique des sanctions est assez surprenante, au regard du consensus qui semble exister pour les évaluations. Lors des entretiens, les élèves ont été confrontés à une étude de cas qui réunissait deux formes de sanctions diffuses : la comparaison forcée (Dupont, Lafontaine, 2016 ; Marsh, Parker, 1984 ; Merle, 2018) des élèves produite par la restitution à voix haute de copies d'une part et l'humiliation publique d'un élève faible et perturbateur d'autre part.

Etude de cas, soumise aux élèves lors des entretiens

Situation n°4. « Un professeur rend les copies aux élèves, de la meilleure note à la plus faible. Il lit à voix haute la copie d'un élève qui perturbe souvent son cours. Il insiste sur les erreurs et se moque de ce que l'élève a écrit »

Les résultats montrent que les pratiques de comparaison scolaire à l'occasion des restitutions d'évaluation restent assez rares, conformément aux affirmations des enseignants de collège (Braxmeyer & al., 2004). Ils confirment également l'importance accordée par les élèves

²⁰⁸ Propos tirés de l'observation participante.

²⁰⁹ L'analyse d'Agnès Grimault-Leprince (2011a) montre également que, tous paramètres inclus dans le modèle, le fait d'être souvent sanctionné, accroît la probabilité d'une prise de distance à l'égard des sanctions reçues.

au tact. En effet, la quasi-totalité des élèves interrogés affirment réprover le dénigrement public des élèves en fonction de leurs performances scolaires²¹⁰.

- « Ce sont nos notes. Ça ne regarde personne. Quand on a des points rouges²¹¹, c'est vexant. Même si on a des points verts. Ça peut quand même être vexant » (Alexia, 5^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collège *La gare*).
- « [La prof d'allemand] lit les commentaires, les points rouges, les points verts qu'on a eu et moi, ça me gêne beaucoup parce que je ne suis pas très forte. Même si j'avais une bonne note, ça me gênerait pour les autres élèves » (Rokiata, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collège *La gare*).
- « Dire les résultats à voix haute [...] ça ne se fait pas, parce que les plus faibles, les autres peuvent se moquer » (Jolan, 5^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire moyen, collège *La gare*).

Les élèves faibles sont particulièrement attentifs à ces formes de comparaisons forcées, qu'ils souhaitent éviter autant que possible, préférant choisir les élèves à qui se comparer (Bressoux et Pansu, 1997 ; Dupont, Lafontaine, 2016 ; Marsh, Parker, 1984 ; Merle, 2018).

- « Moi, je demande souvent à mes copains, pour savoir où je me situe, pour me comparer à eux » (Erwan, 3^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire faible, collège *Les choucas*).

Les élèves plus performants semblent partager la réprobation du principe de hiérarchisation publique des résultats, mais ont également des raisons supplémentaires de souhaiter une restitution discrète. Certains craignent en effet de souffrir d'ostracisme si leurs bons résultats sont pris en exemple²¹².

- « Je ne suis pas très fan quand ils disent à haute voix... même les bonnes notes. Ça m'est arrivée. Ça me met dans la gêne [...] Une fois, je n'avais pas compris quelque chose. Du coup, j'ai levé la main et j'ai dit "Moi, je ne comprends pas" et elle [la professeure] a dit "Si Mathilde ne comprend pas, je pense que beaucoup d'entre vous ne comprennent pas".

²¹⁰ Les résultats auraient peut-être été différents si les entretiens avaient été menés dans un collège très sélectif dont l'attractivité repose sur des taux d'accès élevés aux filières scolaires les plus prestigieuses. Dans ce type d'établissements, la comparaison des résultats scolaires, la publicité des commentaires sont justifiées par la quête de l'excellence scolaire (Bourdieu, Saint Martin, 1975) et la pratique du tableau d'honneur est encore vivace, et mise en exergue comme gage de sélectivité, ainsi que l'attestent les sites internet de nombreux collèges privés.

²¹¹ Dans la plupart des collèges coexistent encore des notes et des évaluations par compétences, symbolisées au collège *La gare* par des pastilles de couleur (vert pour acquis, rouge pour non acquis. A l'époque de l'enquête, ce collège avait choisi de n'avoir que deux niveaux d'acquisition).

²¹² Dans les enquêtes de climat scolaire menées sous l'égide de la DEPP, un quart des collégiens disent avoir subi des moqueries ou des remarques relatives à leur bon comportement en classe (Hubert, 2013 ; 2017).

Du coup, les personnes disent « Tu es le chouchou du prof. Tu es l'intello ». C'est très très pénible » (Mathilde, 3^e, sanctions rares, bon niveau scolaire, collège *Le parc*).

De manière générale, toute mise en scène des différences de niveau scolaire suscite un même rejet de la part des collégiens. Comment comprendre que le refus d'une énonciation publique des sanctions ne fasse pas l'objet d'un tel consensus ?

L'absence d'identification aux auteurs de transgressions constitue une première explication possible. Tous les élèves sont l'objet d'évaluations régulières. Quels que soient leurs résultats scolaires, ils sont exposés au risque d'échec et de dépréciation publique. Dès lors, ils sont attentifs aux conditions dans lesquelles les évaluations sont restituées. *A contrario*, les sanctions sont censées ne concerner que les élèves qui transgressent les règles, qui ne remplissent pas leurs obligations scolaires. Elles sont, en quelque sorte, « méritées ». Il est donc possible que les élèves qui se conforment aux attentes institutionnelles peinent davantage à s'identifier aux élèves sanctionnés.

Par ailleurs, les élèves faibles ne sont pas considérés comme pleinement responsables de leurs difficultés scolaires. Les collégiens savent bien que les capacités différentes expliquent davantage les résultats que les efforts consentis (Barrère, 1998 ; Caillet, 2001 ; Dubet, 2009 ; Merle, 2003 ; Grimault-Leprince, Faggianelli, 2021). A l'inverse, le fait de transgresser les règles semble un choix volontaire et transgresser les règles de manière régulière est plus facilement considéré comme une déviance (Becker, 1985). Une partie des collégiens, gênée par les transgressions répétées des élèves « perturbateurs » et désireuse d'un retour au calme, approuve la désignation publique des déviants, qui vient augmenter la peine, et réclame des sanctions plus sévères à leur encontre (Darley, Pittman, 2003 ; Kellerhals, Languin, 2008 ; Vidmar, 2001) (Cf. entretiens cités précédemment)²¹³.

Il est aussi possible que la croyance en l'objectivité des évaluations²¹⁴ (Cayouette-Remblière, 2016 ; Dubet, 2004 ; Hubert, 2013, 2017 ; Merle, 1999, 2003) expose davantage les élèves au risque de disqualification scolaire (Bernard, Michaut, 2021 ; Millet, Thin, 2005) et justifie l'exigence de tact, alors qu'il semble plus aisé de se distancier des sanctions, qui sont plus critiquables en raison de la diversité des pratiques professorales (Debarbieux, 1999a ; Grimault-Leprince, 2012).

Elle peut enfin être le signe d'une moindre capacité à imaginer des modalités alternatives de sanctions. En effet, que ce soit à l'école ou dans la société, la désignation des transgressions

²¹³ Chapitre 2.2.3.

²¹⁴ Comme en atteste le sentiment de justice élevé à l'égard des évaluations scolaires (chapitre II, paragraphe 1.2.).

et l'administration publique d'une sanction (heure de retenue, amende ou carton rouge) constituent des modalités de régulation des désordres socialement acceptées. Le fait de sanctionner un élève devant ses camarades de classe peut sembler équivalent au fait de désigner publiquement la faute d'un joueur dans un sport collectif (Boumard, 1999), ce qui met fin au désordre et vaut rappel de la règle. Par comparaison, la faiblesse des résultats scolaires ne fait peser aucun risque imminent sur le groupe, ce qui rend difficilement justifiable la désignation publique de l'élève concerné.

Le silence des élèves sanctionnés à ce sujet semble encore plus surprenant. Lorsqu'ils expriment un sentiment d'injustice à l'égard des sanctions reçues, ils mettent généralement en cause le caractère immérité de la décision, l'absence d'égalité de traitement ou l'intention malveillante de l'enseignant mais les critiques portent très rarement sur la dimension publique de l'annonce. Ne pouvant imaginer des modalités différentes de sanctions, les élèves en viennent à tolérer cet aspect des sanctions (Bajoit, 1988 ; Hirschman, 1995 ; Hérou, 2010), pour autant que les propos du professeur restent mesurés et respectueux.

Aussi, les élèves protestent rarement quand le professeur interrompt brièvement l'activité pour annoncer des sanctions et se contente de décrire factuellement ce qu'il reproche aux élèves concernés sans chercher à les stigmatiser. Les protestations sont plus fréquentes quand le professeur dramatise la transgression et se sert de l'élève comme d'un personnage dépourvu de subjectivité pour illustrer son discours moral (Kant, 1796, cité par Prairat, 2001). Dans ce type de situations, le risque est important que l'élève se sente humilié. Toutefois, ce genre de pratique ne semble pas avoir le même effet sur les élèves témoins de la scène. Ceux-ci peuvent en effet trouver naturel que l'élève déviant soit rappelé à l'ordre publiquement. En revanche, lorsque les propos du professeur sont irrespectueux ou malveillants, tous les élèves sont susceptibles de considérer le traitement réservé à l'élève comme profondément injuste (Merle, 2005).

- « Une élève en classe. Elle ne faisait pas grand-chose. Et la prof, pour la réveiller [...] pour la booster, cette prof l'a... l'a humiliée devant toute la classe. En gros, elle lui a dit que " si elle ne bossait pas... ", Ce sont les termes hein ! ... " Elle torcherait le cul des vieux "... J'en rigole, mais ce n'est pas rigolo, mais... " Si elle [ne] bossait pas, elle finirait par torcher le cul des vieux dans une maison de retraite. " Ce sont les termes employés. [...] C'étaient des situations que je n'avais jamais vécues [...] Ça l'a vraiment, vraiment peinée car elle a pleuré pendant vraiment très longtemps [...] Moi [...] C'est plus pareil. J'ai ressenti " On ne peut pas faire ça, on ne peut pas. Ce n'est pas possible. On ne peut pas humilier quelqu'un comme ça " » (Léna, 3^e, sanctions rares, bon niveau scolaire, collègue *Les choucas*).

Ainsi, Léna, élève « raisonnable » selon la typologie du paragraphe précédent, cherche tout d’abord à justifier l’intention de sa professeure de quatrième (dont elle disait, quelques minutes avant, avoir apprécié le style et les méthodes d’enseignement). Mais en se remémorant la scène, en se rappelant les effets du discours professoral sur sa camarade de classe, elle finit par désavouer l’injustice de la réprimande et ne trouve aucune justification possible à l’usage d’une telle violence.

L’importance des intentions prêtées à l’enseignant est confirmée par les réactions des élèves à l’étude de cas n°4. Dans ce scénario, le personnage du professeur profite de la restitution des copies pour rabaisser un élève perturbateur. Si quelques élèves semblent commencer par justifier la réaction du professeur, la plupart dénoncent l’humiliation de l’élève et l’intention malveillante de l’enseignant.

- « Ça ne se fait pas de se moquer d’un élève. Un professeur n’a pas à se moquer de la note de son élève, parce que d’abord c’est lui qui lui a appris le cours [...] on a aussi tous le droit de se tromper. Je serais choquée. Je serais un peu dégoûtée » (Sacha, 5^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collège *La gare*).
- « Même si je sais que cet élève est plutôt énervant, qu’il fait exprès, qu’il n’a pas de difficultés, qu’il ne révise pas, qu’il s’en fiche... Je me dis : “ bon il cherche un peu ”, mais... » (Camille, 5^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collège *Le parc*).
- « Même si l’élève perturbe le cours, il a droit à ce qu’on ne le rabaisse pas encore plus » (Erwan, 3^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire faible, collège *Les choucas*).

Les collégiens semblent trouver légitime que l’élève perturbateur soit rappelé à l’ordre ou sanctionné, mais ils considèrent qu’il est injuste de le rabaisser en utilisant ses difficultés d’apprentissage, ce qui confirme les analyses de François Dubet (1999, 2009). Pour les élèves, cette pratique peut éventuellement se justifier si l’élève visé se rend lui-même coupable de telles moqueries à l’encontre de ses camarades. Dans ce dernier cas, on peut parler d’humiliation régulatrice (Merle, 2005).

- « Si le pitre de la classe se moque de la note de son camarade [...] et que le prof lui dise “ Tu veux qu’on parle de ta note ? ”, ça ne se ferait pas trop, mais ce serait presque juste » (Jolan, 5^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire moyen, collège *La gare*).
- « Si l’élève, il disait [à un autre élève] “ Ah ! Ah ! Tu as eu 03/20 ”, je trouverais presque ça justifié » (Jules, 3^e, sanctions fréquentes, bon niveau scolaire, collège *Les choucas*).

Les propos des élèves au sujet des sanctions ne permettent pas d’établir un effet systématique de l’énonciation publique sur le sentiment d’injustice. Cet effet semble dépendre avant tout des caractéristiques du discours professoral. Le détour par l’étude de cas peut

permettre d'établir un parallèle entre l'annonce publique des sanctions et la restitution de copies après un contrôle. Ces deux situations, qui constituent des formes d'interactions assez habituelles dans les établissements scolaires, génèrent un stress important pour les collégiens. Soumis à un « travail de face » permanent, les élèves attendent tact et respect de leurs professeurs. Pour ces raisons, l'humiliation d'élèves en raison de leur faiblesse scolaire, les propos irrespectueux, ou les commentaires publics sur la déviance d'un élève font l'objet de leur réprobation et contribuent probablement à renforcer le sentiment d'injustice à l'égard des sanctions.

2.3. La diversité des représentations et des jugements des élèves

2.3.1. L'égalité de traitement : une revendication partagée qui recouvre des conceptions divergentes chez les élèves

Les travaux sociologiques consacrés à l'expérience de la justice scolaire (Caillet, 2001 ; Dubet, 1999, 2009 ; Gorard, 2007 ; OCDE-PISA, 2018) montrent le caractère primordial de l'égalité pour les élèves de collèges et de lycées, en tant que préalable à l'expression du mérite scolaire.²¹⁵ Les propos recueillis lors de l'enquête viennent confirmer la place que l'égalité revêt dans l'expérience subjective de la justice scolaire appliquée aux sanctions :

- « J'ai eu une heure de colle parce que j'avais utilisé mon portable mais plein de personnes utilisent leurs portables et n'ont pas d'heure de colle » (fille, 5^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collège *Gentilhomme*).
- « Elle m'a exclu de cours parce que j'étais trop souvent en retard. Ce n'était pas vrai. Je n'arrivais pas plus souvent [en retard] que les autres » (Kenny, 5^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire faible, collège *Les choucas*).
- « Parce que je suis insolente ; sauf qu'il n'y a pas que moi et on ne fait rien pour les autres élèves » (fille, 3^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire moyen, collège *Les poulbots*).

Toutefois, à l'instar de l'enquête PISA 2015²¹⁶, le nombre d'occurrences relatives à l'évocation du principe d'égalité de traitement reste faible, comparé aux items relatifs au mérite,

²¹⁵ 97 % des élèves français semblent considérer que pour qu'un enseignement soit équitable, il faut que les professeurs s'adressent de la même façon à tous les élèves ou accordent davantage d'attention aux élèves faibles. Or, ils sont 20 % à affirmer que les enseignants s'occupent surtout des bons élèves (Gorard, 2007). Dans l'échantillon constitué pour cette thèse, ce dernier taux s'élève à 22 % (enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 492 élèves de 5^e et 3^e).

²¹⁶ 9 % des élèves interrogés lors d'édition 2015 de l'enquête PISA semblent s'être plaints d'être l'objet de sanctions plus sévères que leurs comparses (OCDE-PISA, 2018).

aussi bien lors des entretiens que sur les réponses au questionnaire. Ainsi, seuls 35 % des élèves interrogés lors des entretiens ont insisté sur le fait que pour être justes, les sanctions devaient être les mêmes pour tous (contre 60 % qui ont indiqué qu'elles devaient être en rapport avec la gravité des transgressions et 60 % qui ont rappelé qu'il fallait surtout s'assurer que l'élève soit réellement responsable de ce qui lui était reproché). 33 % des élèves interrogés par entretien ont contesté une sanction particulière en reprochant aux professeurs de les avoir traités différemment des autres élèves. Ce taux est encore plus faible dans les questionnaires, (29 élèves sur 273, soit 11 %, taux proche de l'enquête PISA 2015). L'apparente contradiction entre l'importance que les élèves disent accorder à l'égalité et la faible proportion de collégiens qui citent ce principe pour contester l'injustice d'une sanction semble montrer que la plupart des enseignants cherchent à se montrer équitables quand ils décident de sanctionner les élèves, sans toutefois y parvenir totalement.

Comme le montrent les deux extraits ci-dessous, l'assurance d'une égalité de traitement paraît favoriser l'acceptation des sanctions ou du moins, peut aider à en relativiser la portée subjective, notamment chez les élèves qui n'ont pas l'habitude d'être sanctionnés.

- « J'avais oublié mon cahier. Je pense qu'elle était gênée de me donner une punition mais il le fallait pour être juste envers les autres qui avaient aussi oublié leurs cahiers » (fille, 3^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collègue *La gare*).
- « Si on met du temps à sortir ses affaires, on n'a pas fait son travail, et là, c'est direct le carnet. Ça m'est arrivé. J'avais tout le temps mes affaires et là, pour une fois... Je me dis " C'est arrivé aux autres, voilà ! " » (Jules, 3^e, sanctions fréquentes, bon niveau scolaire, collègue *Les choucas*).

Le caractère factuel des motifs rapportés par les élèves et l'absence de jugement sur la personne favorise probablement l'acceptation des sanctions. Les critiques les plus fréquentes sont liées à des formes d'indiscipline plus difficiles à objectiver (bavardage en classe ou en étude, retards de quelques minutes entre deux cours), ce qui donne lieu à une gestion fluctuante des sanctions de la part des personnels, sans possibilité de barème. La dénonciation de traitements inégaux est aussi le fait d'élèves dont le comportement est suffisamment inhabituel pour justifier d'un traitement spécifique, à l'instar de l'élève du collège *Les poulbots* (cité page précédente) qui reconnaît entrer fréquemment en conflit avec ses enseignants. Si cette collégienne choisit de se comparer à des élèves insolents plutôt qu'à des camarades de classe plus conformes, c'est probablement aussi parce que ce choix lui permet de mettre à distance le risque subjectif que représenterait pour elle l'intériorisation du jugement scolaire et assure en conséquence une meilleure protection de l'estime d'elle-même.

Pour la même raison, les collégiens souvent sanctionnés ont tendance à régulièrement considérer que les sanctions sont liées à leur étiquette d'élèves déviants (Becker, 1985) plus qu'au caractère répétitif de leurs transgressions. Les extraits ci-dessous illustrent cette situation.

- « Au 1er trimestre, je faisais tout le temps des commentaires. Et du coup, j'étais un peu sa cible. Du coup, c'est tout le temps moi qu'elle punissait et maintenant, ça continue. Par exemple, même quand ce n'est pas moi qui fais quelque chose, ben c'est moi qui prends » (Alexia, 5^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collègue *La gare*).
- « Le prof de technologie trouve que je ne fais rien alors que moi, je trouve que si. En vrai, j'avance. Des fois, il vient voir ce qu'on fait et à chaque fois, je suis en train de ne rien faire, alors que d'habitude, je fais des choses. Ce n'est pas une matière que je n'aime pas mais sans plus, quoi. Il m'a fait une image en début d'année et du coup, là je l'ai sur les trois trimestres » (Rudy, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collègue *Le parc*).
- « Je n'étais pas seule à parler. La pionne me visait » (fille, 3^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collègue *Les éoliennes*).

Plusieurs recherches montrent que les sanctions semblent particulièrement injustes aux élèves lorsqu'elles semblent se fonder sur une différence de genre (Ayrat, 2011 ; Garcia, 2013 ; Grimault-Leprince, 2011a) ou sur des caractéristiques ethniques (Barrère, Martuccelli, 1997 ; Caillet, 2001 ; Debarbieux & al., 2000 ; Grimault-Leprince, 2011a ; Perroton, 2000). Lors de l'enquête, la plupart des élèves sont restés centrés sur leur expérience personnelle, sans chercher à critiquer d'injustice systémique. Sur les quarante entretiens et deux-cent-quatre-vingt-treize commentaires écrits, seuls les trois extraits suivants interprètent les inégalités de traitement comme des pratiques discriminatoires selon le genre, l'origine ethnique ou les espaces résidentiels.

- « La professeure m'a mis un mot dans le carnet car j'avais rigolé avec un ami (ma voix avait déraillé). Les filles parlent mais n'ont jamais rien. Favoritisme dans la classe, voire sexisme » (garçon, 3^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collègue *L'angélus*).
- « Mon groupe où je suis, c'est que des personnes... [...] Qui viennent d'Afrique ! Genre Marocains, Noirs, Arabes... [...] En fait, on est mis dans le groupe des racailles, des racailles qui viennent des cités [...] Quand il y a un incident, c'est [sur] notre groupe qu'on [se] focalise » (Aminata, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire faible, collègue *Le parc*).
- « Il y avait pire que moi. Les adultes se sont acharnés sur moi. Peut-être qu'ils n'aiment pas les gens des quartiers » (garçon, 3^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire faible, collègue *Le calvaire*).

Fait remarquable, aucun élève des deux établissements REP+, qui accueillent pourtant une proportion importante d'élèves étrangers ou issus d'une immigration récente, n'a eu recours à des explications d'ordre ethnique pour justifier son sentiment d'injustice, que ce soit lors des entretiens ou sur les questionnaires. Cette absence résulte-t-elle de précautions particulières prises par les enseignants de ces établissements, visant à éviter d'être accusés de racisme (Barrère, Martuccelli, 1997 ; Bonnéry, 2006 ; Grimault-Leprince, Merle, 2008 ; Perroton, 2000) ou est-elle la conséquence d'une certaine inhibition chez les élèves induite par le mode de recueil de données ? Le matériau disponible ne permet pas de trancher.

De même, nous n'avons pas recueilli de propos de collégiens dénonçant l'indulgence des professeurs à l'égard des élèves performants, bien que plusieurs enquêtes montrent que ces différences sont l'objet de récriminations des élèves (Gorard, 2007 ; Guéli, 2009). Les quelques élèves qui ont évoqué cette différence de traitement ont plutôt tendance à justifier la plus grande sévérité des professeurs à l'égard de l'inattention des élèves faibles.

- « Si tu es bon élève, tu as le droit de te permettre plus de choses. Pas vraiment de te permettre plus de choses, mais d'être plus distrait. Tu arrives à suivre » (Erwan, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire faible, collège *Les choucas*).

Notons que les bons élèves sont rarement impliqués dans les désordres en classe, limitant leur indiscipline à du bavardage. Pour les collégiens, le sérieux de ces élèves, leur implication habituelle dans le cours expliquent qu'ils bénéficient en retour de l'indulgence des professeurs.

- « Il y en a qui parlent plus que nous. Eux, ils n'ont rien. Ils ne se prennent pas d'observations. Les élèves sérieux, je pense qu'ils peuvent parler [bavarder]. Les profs, ils ne leur diront [rien]... Parce qu'ils sont sérieux, ils n'auront pas [de sanctions] » (Léo, 5^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collège *Les choucas*).

Si la plupart des élèves demandent que les professeurs tiennent compte des circonstances pour décider des sanctions, l'enquête confirme la difficulté des collégiens à appréhender le concept d'individualisation des sanctions (Costa-Lascoux, 2001)²¹⁷. Pour la plupart des élèves, celle-ci se résume le plus souvent à la seule prise en compte de la récidive.

- « Parfois, il faut savoir tenir compte de ce qui s'est passé avant. Si tout un groupe a fait une chose, mais comme par hasard, celui qui a encore tout inventé, c'est toujours la même personne, il faut peut-être prendre des mesures [...] Il [ne] faut pas prendre compte " Lui, hier, il a vécu ça. Et puis ce matin, il a eu ça " [Il ne faut pas aménager la sévérité des

²¹⁷ « Les jeunes ne comprennent pas bien [...] le fait qu'une sanction ne doit pas s'appliquer de manière automatique, mais qu'il y a nécessairement une individualisation » (Costa-Lascoux, 2001, p. 47).

sanctions en raison des problèmes personnels d'un élève]. La règle, elle est [la même] pour tout le monde. » (Jules, 3^e, sanctions fréquentes, bon niveau scolaire, collègue *Les choucas*).

- « Quand tout le monde [participe au désordre] et qu'il n'y en a qu'un seul qui prend [qui est sanctionné], je [ne] vois pas pourquoi [...] Si [cet élève] est le plus pénible tout le temps, c'est normal que ce soit lui qui prenne » (Erwan, 3^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire faible, collègue *Les choucas*).

Seule une petite minorité d'élèves, souvent d'un bon niveau scolaire, adopte une approche compréhensive des transgressions. Pour ces collégiens, sanctionner avec justice nécessite de prendre en compte les problématiques personnelles de l'élève, de comprendre les raisons qui l'amènent à transgresser les règles. Notons que cette approche peut coexister avec une inclinaison personnelle pour un système de sanctions prévisible pour les transgressions les plus communes.

- « Généralement, c'est au bout de trois fois, trois oublis de matériel. On a un mot. C'est tout le temps comme ça. Trois mots, une heure de colle. Je trouve ça raisonnable. C'est bien quand c'est assez transparent [Si un élève continue de transgresser les règles] Il faut trouver des solutions, se demander pourquoi il n'y arrive pas, pourquoi il est dans cet état d'esprit là ? Souvent, c'est [parce] qu'il y a un problème à la maison ou [parce] que la personne a des troubles et ne veut pas en parler » (Mathilde, 3^e, sanctions rares, bon niveau scolaire, collègue *Le parc*).

La préférence pour des barèmes automatiques de sanctions semble plus forte dans les établissements qui accueillent une population précarisée. Il semble que ces élèves craignent qu'une approche compréhensive renforce le risque de décisions arbitraires, dépendantes du degré de connivence entre le professeur et ses élèves (Verhoeven, 1998).

Lors de l'enquête, seuls quelques élèves de troisième ont fait preuve d'une réflexion relative à l'individualisation des sanctions. Les élèves de cinquième sont plus enclins à demander des barèmes de sanctions, gage selon eux d'impartialité. A cet âge, les premières prises de distance avec l'automatisme des sanctions semblent se fonder davantage sur un constat d'inefficacité avec certains élèves que sur une réflexion sur la justice.

- « Il y a des élèves aussi, ils parlent tellement que les profs, de toute façon, ils ne peuvent plus rien faire » (Léo, 5^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collègue *Les choucas*).

2.3.2. La place de la parole des élèves : des représentations et des exigences très différenciées

De nombreux travaux (Caillet, 2009 ; Deutsch, 1975 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ; Kellerhals, Languin, 2008 ; Leventhal, 1980) montrent le caractère primordial de l'association des acteurs sur leur sentiment de justice. Quand les acteurs peuvent exprimer leur subjectivité, les décisions sont systématiquement perçues comme plus justes, quel que soit le verdict définitif (Deutsch, 1975).

Or, l'institution prend peu en compte la parole des élèves. Si les textes réglementaires imposent un droit à l'expression contradictoire pour les sanctions disciplinaires décidées par les chefs d'établissements ou les instances disciplinaires, il n'existe aucune contrainte pour la plupart des punitions du quotidien (mots dans le carnet, devoirs supplémentaires, retenues, exclusions de cours). Ces dernières sont très majoritairement décidées par les enseignants (tableau XXII)²¹⁸ qui hésitent à perdre du temps de cours pour expliquer aux élèves leurs décisions (Grimault-Leprince, 2012) et encore plus pour entendre les justifications de ces derniers. L'hypothèse à vérifier est que la privation de parole participe au sentiment d'injustice des élèves, et que cet effet s'accroît avec l'âge, en articulation avec l'exigence de réciprocité (Cf. section précédente).

Tableau XXII. Proportion de punitions décidées par les enseignants au sein d'un collège

Type de punitions scolaires	Punitions décidées dans le collège	Punitions décidées par les professeurs	
		Nb	Proportion (en %)
Mots dans le carnet	1 143	1 306	88
Retenues	100	159	63
Exclusions de cours	260	260	100

Note : statistiques tirées du registre des punitions, complété par un décompte manuel de l'ensemble des carnets de correspondance.

Lecture : sur les 1 306 mots dans le carnet, 1 143 ont été rédigés par des enseignants, soit 88 %.

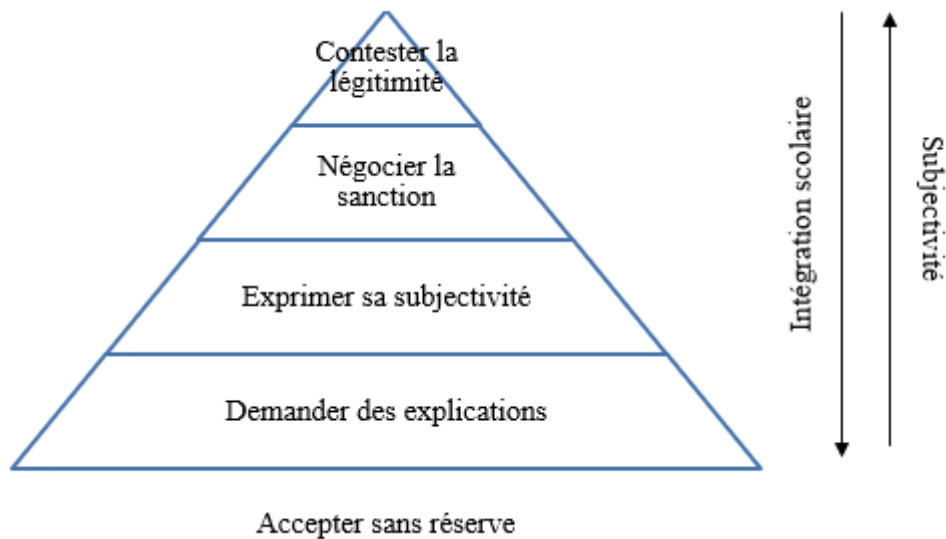
Source : statistiques annuelles de l'année 2016-17 (observation participante).

L'analyse des propos recueillis par entretiens et par questionnaires semble permettre de repérer plusieurs niveaux d'exigence chez les collégiens, qui sont résumés dans le schéma ci-dessous (figure I., page suivante). La pyramide représente les niveaux croissants d'exigence des élèves à propos de la prise en compte de leur subjectivité. A la droite de la pyramide, deux

²¹⁸ A titre de comparaison, pour Debarbieux, Garnier, Montoya & Tichit (2000), 68 % des punitions sont le fait des enseignants. Dans l'enquête réalisée par Alain Garcia au sein de trois collèges (2013), 80 % des retenues avaient été attribuées par les enseignants.

flèches inversées montrent le lien avec deux des trois logiques d'action décrites par François Dubet (1994).

Figure I. Représentations de la place de la parole de l'élève chez les collégiens, en rapport avec les logiques d'action de l'expérience subjective



Accepter sans réserve

Certains collégiens²¹⁹ adoptent une posture de soumission à l'égard des décisions des professeurs et acceptent les sanctions, quelles qu'elles soient, sans chercher à en comprendre les motifs ou la logique. Ces élèves peinent à imaginer qu'une sanction puisse être infondée, qu'un professeur puisse commettre une erreur, qu'il puisse même exister des injustices scolaires. Ainsi, au collège *La gare*, Thomas, élève de cinquième, semble s'accrocher coûte que coûte à l'idée que les adultes du collège sont infaillibles. Ses réactions aux études de cas vont toutes dans ce sens. Il n'a jamais observé d'adultes utilisant un smartphone en étude ou en classe. D'après lui, les professeurs ne sont pas souvent en retard ou alors pas très longtemps. De toute façon, ce n'est pas si grave qu'un professeur soit en retard. Thomas répond qu'il ne se rappelle pas avoir vu un professeur dire de mots vulgaires ou être contraints de menacer d'une sanction collective (avant de se contredire, quelques minutes après en décrivant plusieurs situations d'injustice correspondant aux études de cas). Quand les professeurs élèvent la voix, c'est forcément la faute des élèves. D'ailleurs, un bon professeur est, pour lui, un professeur qui « ne laisse pas tout faire [qui fait régner l'ordre en classe] ». Ses professeurs « sont tous bien. Il n'y

²¹⁹ Ces élèves sont peu nombreux et ils n'ont pas ou peu été sanctionnés. Par exemple, lors des entretiens, deux élèves uniquement ont été catégorisés de la sorte (Thomas, 5^e ; Jennifer, 5^e).

en a pas que je n'aime pas ». Interrogé sur les caractéristiques d'une sanction juste, Thomas s'est d'abord montré profondément déstabilisé par la question.

- « Il n'y a pas de ... Quand on fait une bêtise, c'est normal d'avoir une punition ».

A aucun moment de l'entretien, Thomas n'a semblé pouvoir remettre en cause les décisions des professeurs. A l'idée qu'un adulte puisse être responsable d'une injustice, il répétait sans cesse « Ce ne serait pas bien ».

Pour les élèves de ce type, la logique intégrative scolaire paraît à son maximum, adossée à une très forte croyance en une école juste.

Demander des explications

Plus nombreux sont les collégiens qui expriment le besoin d'avoir des explications suffisamment précises au sujet des décisions disciplinaires. Il s'agit, pour ces élèves, de comprendre les attentes de leurs professeurs pour mieux s'y conformer, ou au moins pour éviter d'être à nouveau sanctionnés.

- « [C'est important que le professeur explique sa décision] j'aurais compris pourquoi j'ai pris ce mot » (Kenny, 5^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire faible, collège *Les choucas*).

- « [Expliquer la sanction permettrait de] faire en sorte que l'élève concerné comprenne pourquoi il mérite une punition [...] Il y a souvent des élèves qui disent que la prof met un mot dans le carnet [sans explication. En conséquence de quoi] ils ne comprennent pas pourquoi [ils ont été sanctionnés] » (Lou, 3^e, sanctions rares, niveau scolaire moyen, collège *Le parc*).

Le cas de Kenny est particulièrement intéressant. Il s'agit d'un collégien dont les résultats scolaires sont très faibles. Kenny est régulièrement en retard. Il s'absente certains jours et se fait souvent réprimander en classe. Il a été sanctionné à de nombreuses reprises et exprime de manière répétée un sentiment d'injustice à l'égard des sanctions. Il fait partie du groupe des élèves qui exigent que les professeurs se soumettent aux mêmes contraintes que les élèves. Pour autant, il ne semble pas réclamer d'être écouté ou de pouvoir négocier les sanctions et se contente d'exprimer une demande d'explication. Il s'agit probablement, pour lui, de mieux comprendre les interdits pour éviter de se faire à nouveau sanctionner (visée stratégique).

Les collégiens qui adoptent cette posture semblent se référer à une logique intégrative et acceptent le caractère asymétrique de la relation pédagogique. Ils ne cherchent pas à débattre de la légitimité ou de l'opportunité des décisions. Que les professeurs leur accordent un moment pour expliquer la décision semble suffire à satisfaire leur besoin de reconnaissance.

Exprimer sa subjectivité

A ce niveau, les élèves ne contestent pas la légitimité des professeurs à décider de manière unilatérale des sanctions. Ils acceptent la différence de statut entre les élèves et les professeurs. Mais ils demandent aussi à être traités comme des personnes, à pouvoir défendre leur point de vue, à participer à la définition de la situation en exposant les raisons de leurs transgressions. Comme cette demande d'expression est régulièrement contrariée par les professeurs, ils tendent à dénoncer l'injustice de la procédure disciplinaire.

- « La dernière fois, on a aidé un élève qui n'est pas français. On l'a accompagné jusqu'en maths. Le prof de maths nous a dit "c'est bien, les garçons et tout". [Les deux élèves sont ensuite allés en français mais sont arrivés en retard]. Elle [la professeure de français] a pris nos carnets et elle nous a mis un mot. On lui a dit. Mais elle a dit "ça m'est égal, passez-moi vos carnets !" et à la fin de l'heure, elle nous a mis un mot. [...] Elle n'en avait rien à faire » (Jolan, 5^e, sanctions fréquentes et sévères, niveau scolaire moyen, collège *La gare*).
- « Ils ne veulent pas écouter nos arguments, pour nous défendre » (fille, 5^e, sanctions rares, bon niveau scolaire, collège *Les choucas*).
- « Qu'on dise des choses qui ne sont pas vraies, ça monte encore plus dans les... " Je l'ai tutoyé deux fois ". Ce qui est totalement faux ! Il m'a dit " Les autres qui sont avec toi te l'ont dit ". Mais personne ne me l'a dit. Personne ! Il me dit " Tu as crié dans la classe ! " Ce qui est faux ! [...] S'il me dit " Les autres semaines, tu n'as pas été trop sage. Tu as encore bavardé un petit peu. Ben voilà, c'était la chose de trop ". Pas de souci ! Mais de là à inventer des choses que je n'ai pas faites [soupir], ça me gêne un peu plus. [...] Par contre, il m'aurait mis une observation pour " énervement ", j'aurais compris. Ce n'est pas le mot [dans le carnet], c'est le fait qu'il n'a pas voulu m'écouter » (Jules, 3^e, sanctions fréquentes, bon niveau scolaire, collège *Les choucas*).

On peut également évoquer le cas, déjà cité, de Sophie, qui semble complètement déstabilisée parce que sa professeure l'a menacée de doubler la sanction si elle continuait à vouloir se défendre.

Ces extraits d'entretiens montrent que le sentiment d'injustice de ces élèves est d'abord lié à un désaccord sur les faits reprochés, mais ils montrent également que la privation de parole amplifie le sentiment d'injustice au point de produire chez les élèves une remise en question de la décision, et d'affaiblir la croyance dans la justice des procédures disciplinaires. La logique subjective tend à supplanter la logique intégrative.

Négocier la sanction

Une portion minoritaire d'élèves exige, en plus d'avoir le droit à la parole, que la décision finale tienne compte de leur avis. Ces collégiens ne se satisfont plus d'être renvoyés à leur statut d'élève et revendiquent de pouvoir discuter tant des motivations de leurs transgressions que de la valeur de la norme transgressée, de l'opportunité ou de la sévérité des sanctions choisies.

- « Je voulais ramasser mon cahier et il y a un élève qui a shooté dedans. Du coup, je l'ai frappé avec et mon prof m'a mis une observ' [une observation écrite] Ça ne se fait pas de me punir. Du coup, c'était sa faute s'il a pris un coup de cahier. C'est à cause de lui. J'ai expliqué au prof et il n'a pas voulu entendre. C'était injuste. C'était normal, pour moi de donner un coup de cahier. [...] Je ne savais pas que c'était interdit de donner un coup de cahier » (Océane, 5^e, sanctions fréquentes, collège *Les choucas*).

L'argumentation de ces élèves suit essentiellement une logique subjective. Pour ces élèves, il peut s'agir de tenter de préserver une subjectivité fragilisée par l'intériorisation de la responsabilité des échecs successifs. L'intégration scolaire est faible.

Contester l'organisation disciplinaire

Plus rares encore sont les collégiens qui contestent le principe mêmes des sanctions²²⁰. Ces élèves rejettent la différence de statut entre professeurs et élèves, et n'acceptent aucune sanction sans discuter. Pour les plus contestataires, il s'agit, lorsqu'un enseignant annonce une sanction, de tenter de le faire revenir sur sa décision, en mobilisant tous les arguments disponibles. Ces élèves n'attendent pas que les professeurs les autorisent à prendre la parole mais s'en saisissent d'autorité. Ils font feu de tout bois et utilisent les disparités de pratiques entre les enseignants pour mettre en doute le bien-fondé des décisions. Ils n'hésitent pas à rappeler aux adultes leurs propres incohérences, à prendre appui sur les propos de leurs parents ou d'autres acteurs de l'institution pour contester l'injustice des décisions professorales.

- « Le CPE était d'accord que le renvoi de cours était injuste » (fille, 3^e, sanctions fréquentes, niveau scolaire moyen, collège *Les choucas*).

Les professeurs « impulsifs » (Grimault-Leprince, 2011b), qui affichent un rapport formaliste aux règles mais se montrent incapables d'appliquer un cadre disciplinaire cohérent, sont les cibles privilégiées des élèves contestataires mais ils finissent progressivement par

²²⁰ Lors des entretiens, aucun élève ne s'est positionné de la sorte. Cette catégorie est issue de l'observation participante. Les élèves qui adoptent ce profil tendent à cumuler les sanctions disciplinaires et finissent souvent par être exclus de l'établissement. Les plus endurcis enchaînent les exclusions et finissent par quitter le système scolaire.

contester toute mesure contraignante. En rupture avec l'institution scolaire (Millet, Thin, 2005), ces collégiens tiennent toutefois à « garder la face » (Goffman, 1974) vis-à-vis des professeurs. Même s'ils réfutent les normes scolaires et cherchent à se débarrasser de leur statut d'élève, ils souhaitent être reconnus en tant que personnes. L'exemple de Kenyto, tiré de l'observation participante, permet de l'illustrer.

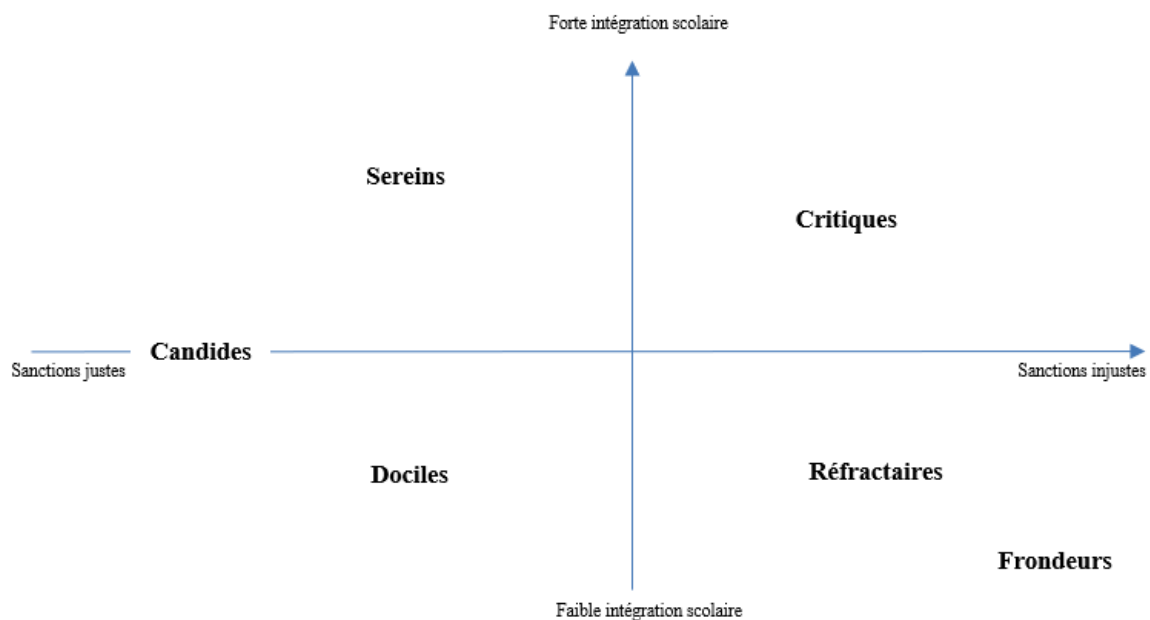
Kenyto est un élève de troisième au collège *Les choucas*. Dès son arrivée au collège l'année précédente, Kenyto cherche à établir une relation de complicité avec les adultes, même s'il transgresse régulièrement les règles et se fait souvent sanctionner. Il passe régulièrement saluer les surveillants, s'invite dans les discussions des adultes, et tente, non sans humour, de négocier un statut dérogatoire. Au cours de l'année de troisième, la situation se dégrade. Il multiplie les retards, se dispense de cours, n'apporte plus son matériel scolaire, interrompt les professeurs. Les sanctions s'accumulent et s'aggravent. Kenyto est de plus en plus souvent renvoyé de classe. Il refuse de venir aux heures de retenues, conteste les motifs des exclusions, et tente d'obtenir l'appui des membres de l'équipe de vie scolaire, en remettant en cause les enseignants. Au cours des trois derniers mois, ses discours deviennent de plus en plus véhéments, contraignant la direction du collège à décider son exclusion de l'établissement les derniers jours de l'année scolaire. Pourtant, malgré la véhémence des critiques, et malgré la contestation incessante de la légitimité des normes scolaires, Kenyto tente de maintenir des relations avec certains membres de l'équipe éducative, d'obtenir une certaine forme de reconnaissance. Ainsi, après le brevet, alors que tous les élèves de troisième ont déjà quitté l'établissement, Kenyto reste près d'une heure à proximité du bureau de la vie scolaire, cherchant à renouer une relation personnelle avec le CPE et les surveillants présents. Car, comme le souligne Michèle Guigue (2003), même pour les élèves décrocheurs, devoir « quitter l'école ne se fait pas sans regrets, amertume ni souffrance » (p. 88).

Les réactions collectées lors des entretiens se rapportent quasiment toutes à des sanctions reçues par les élèves, autrement dit au sentiment d'injustice « pour soi », plus fréquent que le sentiment d'injustice « pour les autres » (Richardot, Lautier, 2009). Pour une majeure partie de ces élèves, pouvoir s'expliquer sur sa situation paraît essentiel, pour des raisons subjectives tout autant que pour des raisons stratégiques. Mais cette demande « pour soi » ne semble pas se transposer, sauf pour quelques élèves, dans une exigence d'un droit à la parole comme condition de la justice des sanctions « en général ». A moins que les échanges informels qu'un grand nombre d'élèves entretiennent avec les professeurs ne suffisent à satisfaire la demande de parole et ne viennent suppléer l'absence de droit formel attaché aux punitions scolaires.

3. Vers une catégorisation idéal-typique du sentiment de justice des collégiens à l'égard des sanctions scolaires

L'examen des réponses produites lors des entretiens permet de nuancer l'affirmation d'un lien direct entre les résultats scolaires ou la multiplication des sanctions d'une part et le sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe d'autre part. Certains élèves très souvent sanctionnés conservent un sentiment de justice à l'égard des sanctions et s'imputent la responsabilité de la plupart des punitions reçues. A l'inverse, d'autres collégiens, qui cumulent d'excellents résultats avec l'absence de sanctions expriment un fort sentiment d'injustice à l'égard des procédures disciplinaires. L'analyse fait également apparaître la diversité des positionnements des collégiens, que ce soit à l'égard de la demande de réciprocité, de la prise en compte de la parole des élèves, ou même des critères auxquels ils font référence. Malgré tout, il semble possible de dégager plusieurs figures idéal-typiques, à partir des réponses produites par les élèves interrogés. La figure II permet de représenter les différentes catégories d'élèves.

Figure II. Première approche d'une catégorisation idéal-typique du sentiment d'injustice des collégiens à l'égard des sanctions scolaires



L'axe des abscisses représente le sentiment d'injustice à l'égard des sanctions scolaires données dans la classe. A la gauche de l'axe, les sanctions sont jugées justes, tandis qu'à la droite de l'axe, les sanctions sont considérées comme des mesures injustes.

L'axe des ordonnées représente le niveau d'intégration scolaire, c'est-à-dire les résultats, la conformité aux règles scolaires, et surtout la fréquence et la sévérité des sanctions reçues dont

les résultats de l'enquête quantitative ont montré l'importance (chapitre III, paragraphe 2.3). Les élèves se situant à la base de l'axe des ordonnées ont généralement des résultats faibles, voire très faibles. Ils ont souvent été sanctionnés, car leur travail ou leur comportement n'est pas conforme aux attentes des enseignants. Au sommet, les élèves ont de bons résultats, n'ont jamais été sanctionnés, ont le souci de respecter les règles (ils peuvent être réprimandés en raison de leur bavardage, jugé excessif mais ce bavardage est toléré par les enseignants, car il est sans conséquence sur leurs performances).

Les différents profils d'élèves sont décrits successivement, de la gauche vers la droite de la figure. Chacun est illustré par un portrait tiré de l'enquête qualitative.

Les trois premiers groupes sont constitués d'élèves qui expriment plutôt un sentiment de justice à l'égard des sanctions scolaires. Les catégories se distinguent les unes des autres par l'expérience scolaire des élèves qui composent chacun des groupes, et par leur capacité à percevoir les injustices qui se produisent dans le quotidien des interactions scolaires.

Les candides

Ces élèves, tous scolarisés en classe de cinquième, se sentent plutôt bien dans le collège. Ils se définissent comme des élèves moyens. Ils ont parfois été sanctionnés au cours de leur scolarité, mais de manière plutôt bénigne (ils ont surtout reçu des mots dans le carnet ou des devoirs supplémentaires). Parmi les collégiens, ce sont ceux qui ont la plus forte croyance dans la justice des verdicts scolaires (Dalbert, 2009). Certains d'entre eux paraissent se montrer totalement incapables d'envisager qu'un professeur puisse commettre une erreur (Cf. le cas de Thomas, abordé au paragraphe 2.3.2). Même lorsqu'ils constatent des injustices, ils cherchent à rationaliser la décision de l'adulte, en l'expliquant par le désordre ambiant, par l'attitude des élèves, etc. Ces élèves manifestent peu d'attentes à l'égard de l'expression contradictoire. Quand ils sont sanctionnés, ils n'exigent pas ou peu d'explications tout en regrettant de ne pas toujours comprendre précisément ce qui leur est reproché. Ces élèves tendent à justifier les passe-droits des professeurs par la différence de statut. Leurs propos traduisent la prédominance d'une logique d'intégration scolaire. Plusieurs élèves illustrent assez bien cette catégorie : Malaïka (5^e), Sarah (5^e), Thomas (5^e), Anaïs (5^e), Jennifer (5^e), Emile (5^e), Inès (5^e).

Encadré n°4. Portrait de Malaïka

Malaïka est élève en cinquième au collège *Arc-en-ciel* (populaire, REP+). Son père est agent de sécurité, sa mère aide-soignante. Elle est la cadette d'une fratrie de quatre enfants. Malaïka se plaint de ses parents qui sont très exigeants avec elle et lui demandent d'être toujours dans les premiers. « Mes parents, ils disent "10/20, c'est zéro". La note, c'est tout ce qui compte pour eux [...] Je n'aime pas leur mentalité. Tu dois être la meilleure de la

classe. «Ta sœur, tu verras, quand elle va venir au collège, elle sera meilleure que toi» ». Elle se définit elle-même comme une élève moyenne, plutôt effacée. « Je ne pose pas beaucoup de questions. Si je ne comprends pas, je me dis “Ce n’est pas grave !”. Je me débrouille. Je n’ai pas envie de déranger le cours ». Malaïka apprécie ses professeurs et son établissement qui « est bien, malgré quelques personnes [des élèves de troisième]. Il y a des activités qu’on peut faire en dehors des cours. Les professeurs, ils expliquent bien les choses ».

Elle dit avoir été sanctionnée d’un mot dans le carnet pour un acte qu’elle n’a pas commis. « J’ai entendu Passy parler. Je me suis retournée. Le prof m’a vue. On était en évaluation. Il a cru que je trichais. Il m’a mis un mot. Moi, je n’avais rien fait ». Mais au lieu de dénoncer l’injustice de la sanction, elle justifie la décision de son professeur. « Je ne lui en ai pas voulu. Je me suis dit que c’était normal. Il ne pouvait pas savoir ».

Pour définir ce qui caractérise une sanction injuste, Malaïka s’appuie davantage sur son expérience domestique que scolaire. Ce qui l’énerve, dit-elle, ce sont les accusations sans fondements, pratique qu’elle reproche surtout à sa mère. Sans être infaillibles, les enseignants semblent plus difficilement critiquables. A propos de deux professeurs qu’elle dit ne pas apprécier, elle commence par répondre « En fait je pense, ce n’est pas leur faute. C’est la matière, en fait ».

Réagissant au scénario sur la punition collective, elle justifie la menace de sanction du professeur et renvoie la responsabilité sur l’élève. « Je trouve ça un peu bête de la part de l’élève [qui, en ne se dénonçant pas, fait punir toute la classe] mais aussi raisonnable de la part du professeur [...] il ne peut pas faire autrement ». A propos d’une situation vécue (un devoir supplémentaire donné à toute la classe en raison de l’indiscipline du plus grand nombre), elle reprend les propos de l’enseignant. « Comme on est une classe, on est tous responsables. Moi, je n’avais rien fait. D’un côté, j’étais un peu fâchée et d’un autre, je comprenais qu’elle [la professeure] ne pouvait pas tout noter. Parce qu’elle avait plein de classes. Elle ne pouvait pas dire “Toi, tu vas faire ça. Toi, tu vas faire ça” ».

Confrontée aux scénarii sur la réciprocité, elle reprend sans recul les arguments entendus de certains adultes, ou relativise la responsabilité des adultes. « [Scénario 1 : le téléphone] Je leur ai demandé [s’ils avaient le droit d’utiliser leur portable, alors que l’usage en est interdit aux élèves] Ils avaient dit qu’ils avaient un contrat et que c’est autorisé dedans. [Scénario 2 : les retards] Ça arrive environ à tout le monde [...] ils ne viennent pas tout le temps en retard. [Scénario 3 : les injures. A propos d’une humiliation]. Elle [la professeure] faisait ça pour rigoler. Elle n’était pas sérieuse. Je ne pense pas qu’elle ait voulu faire ça méchamment ».

Les sereins

Ces élèves n’ont pas ou très peu été l’objet de sanctions formelles. Ils ont parfois été réprimandés pour leur bavardage, mais comme leurs résultats scolaires sont bons, voire très bons, ils ont souvent pu échapper aux sanctions. Ces « gagnants »²²¹ du mérite scolaire manifestent leur accord avec les normes scolaires et expriment une grande confiance dans la justice des sanctions. S’ils décrivent parfois des décisions objectivement injustes, ils en imputent la responsabilité aux élèves plutôt qu’aux professeurs. Dans l’échantillon, Côme (5^e), Lucas (5^e), Chloé (5^e), Simon (5^e) ou Léna (3^e) sont des élèves qui correspondent à ce profil.

²²¹ Par opposition aux « vaincus » du système scolaire (Dubet, 2006).

Encadré n°5. Portrait de Léna

Léna est élève en 3^e, au collège *Les choucas*. Élève appliquée, même si elle se juge un peu bavarde, elle apprécie la plupart de ses professeurs et vante leurs compétences. « On a des super profs de matières scientifiques [...] J'ai deux coups de cœur : deux professeurs de français [...] Elle a des méthodes, des exercices qui sont bien. Elle a des sujets d'écriture qui m'inspirent. [La professeure d'espagnol] on a l'impression que son cours, c'est du théâtre ». Même lorsqu'elle exprime des réserves (par exemple, vis-à-vis du professeur d'arts plastiques dont elle critique l'indifférence devant les difficultés des élèves), son propos reste nuancé. « [C'est] peut-être la matière qui ne m'intéresse pas. Je n'aime pas tellement le dessin. C'est relativement un bon prof. Il a quand même beaucoup d'expérience ».

Ses parents, tous deux surveillants pénitentiaires, insistent sur le respect dû aux enseignants et l'importance d'être responsable de ses actes. Lorsque Léna a été sanctionnée d'un mot dans le carnet, pour un court moment d'indiscipline en arts plastiques, elle leur a immédiatement expliqué son erreur. « Je suis rentrée, je me suis posée. Je leur ai dit "Bon. Il faut que je vous dise quelque-chose : j'ai eu une observation en arts plastiques, et j'ai fait ça". Selon Léna, ses parents ont jugé la sanction justifiée et lui ont demandé de réagir, tenant compte du fait qu'il s'agissait de sa première sanction en quatre ans de collège. Et Léna de reconnaître qu'elle a tiré les leçons de l'incident. « Ça m'a servi ». Léna est consciente de l'efficacité toute relative des sanctions. « Pour un élève qui travaille bien, c'est nécessaire pour le remettre dans le droit chemin [...] Mais pour un élève qui ne fait que des bêtises, ça n'avance pas. Est-ce que c'est efficace ? Je ne pense pas. Il n'y aurait pas de punitions, je pense qu'ils seraient exactement pareils. Je pense qu'il y a des élèves qui seront toujours comme ça... Enfin, toujours... Après ils changeront, mais... Quand on en a eu plein, les sanctions, ça ne change rien. Une de plus ou une de moins. Ça je l'ai beaucoup entendu : "une de plus ou une de moins, ça change quoi" ? C'est limite une compétition pour en avoir plus »²²². Mais elle conserve un jugement positif à l'égard de la justice des sanctions données dans sa classe et insiste sur la responsabilité des élèves concernés « Dans la classe, il n'y a pas beaucoup de punitions. Un élève surtout. C'est son comportement aussi. En général, c'est mérité. Quand tu écoutes tous les profs, ils sont tous unanimes. C'est cet élève qui ne va pas et qui entraîne les autres ». Léna réserve son empathie aux enseignants « J'ai vu des professeurs énervés, au bout du rouleau, si on peut dire... à cause d'un élève qui les avait poussés à bout. Ils étaient au bout du rouleau, [à la] limite [d'avoir les] larmes aux yeux ».

Interrogée sur les punitions collectives et les humiliations, Léna identifie rapidement des situations vécues, sans que celles-ci ne l'aient amenée jusqu'alors à questionner la justice générale des sanctions ou même à revoir son jugement sur les professeurs. Par exemple, elle garde encore des souvenirs émus des cours de sa professeure de français de quatrième, avant de se rappeler des humiliations que cette enseignante faisait subir à certains élèves (Cf. paragraphe 2.2.3). Le contrôle-surprise est jugé injuste mais Léna en comprend aussi la logique « Quand elle a demandé qui avait appris [sa leçon], il n'y avait que trois mains levées. Trois personnes qui avaient appris dans la classe... Donc, c'est compliqué ».

Les dociles

De prime abord, ce profil peut sembler contre-intuitif. Les élèves qui appartiennent à cette catégorie ont la plupart du temps des résultats faibles. Certains ont été sanctionnés à plusieurs

²²² Ces propos tendent à confirmer la thèse de Sylvie Ayrat (2011).

reprises, en raison de leurs difficultés d'apprentissage ou d'un comportement jugé inadapté (agitation, déplacements dans la classe, prises de parole intempestives...). On s'attend donc à ce que, conformément aux résultats de l'enquête quantitative (tableau IX, modèle 1, tableau X, modèles 2, 3), ils expriment des doutes à l'égard de la justice des verdicts scolaires, afin de préserver leur subjectivité. Or, en dépit de leurs difficultés, ils ne remettent pas en question le principe du mérite scolaire et semblent s'imputer la responsabilité de leurs échecs. S'ils se montrent parfois très critiques envers certaines des sanctions reçues, ils ne remettent pas en cause la justice des procédures disciplinaires. Certains continuent d'exprimer une grande confiance dans la justice de leurs enseignants, en dépit de la frustration résultant des échecs successifs, peut-être en raison des encouragements de leurs parents²²³ et de quelques professeurs. Cette attitude tend également à confirmer l'intériorisation des logiques de domination scolaire mise en évidence par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970). D'autres, à l'exemple d'Océane, semblent incapables de se départir de leur expérience personnelle pour adopter un point de vue réflexif sur les fonctionnements scolaires. Au sein de l'échantillon, Bryan (5^e), Jolan (5^e), Kévin (5^e), Léo (5^e), Rokiata (3^e), Goran (3^e), Stanislas (3^e) semblent appartenir à cette catégorie d'élèves.

Encadré n°6. Portrait d'Océane

Océane est la benjamine d'une fratrie de 3 enfants. Son père est ouvrier, sa mère secrétaire. Élève de cinquième au collège *Les choucas*, elle a des résultats très faibles, et dit se sentir nulle. « Je pense que je n'ai pas les capacités ». Elle envisage une scolarité alternative dès que possible « Je pourrai faire des stages ». Elle accepte plutôt bien d'être sanctionnée pour des motifs factuels, dépourvus de jugements sur sa personne « J'ai eu des croix, [...] des heures de colle, des pages à recopier. [...] Quand on oublie ses affaires, on a un mot. Je trouve ça normal ».

D'un tempérament impulsif, elle entre souvent en conflit avec les autres élèves de la classe et se fait régulièrement rappeler à l'ordre par les enseignants et par les personnels de vie scolaire. Lorsqu'elle est sanctionnée à l'issue d'un conflit, elle exprime le plus souvent un sentiment d'injustice (Cf. extrait, paragraphe 2.2.3). Ce sentiment d'injustice semble répondre à une nécessité subjective. En effet, lorsque son comportement est mis en cause, notamment dans des situations de conflit, Océane paraît tenter de préserver coûte que coûte une subjectivité fragilisée par l'intériorisation de la responsabilité de ses échecs. Aussi s'attache-t-elle désespérément à nier toute intention mauvaise, à rejeter la responsabilité des conflits sur les autres « qui ne l'aiment pas ».

Océane n'en déduit d'ailleurs pas que les procédures disciplinaires puissent être injustes « en général ». Quand certains élèves sont sanctionnés, « c'est parce que ce sont des élèves perturbateurs ». Elle attache une grande importance à l'égalité de traitement. « Tout le monde doit être puni de la même façon ». Si, du fait de son parcours, elle est sensible à toute remarque humiliante de la part des enseignants, elle justifie la pratique des punitions

²²³ Par exemple, Bryan (5^e, collège *La gare*, qui attribue ses nombreuses sanctions à un TDAH et qui se félicite des encouragements de ses parents) ou Goran (3^e, collège *Arc-en-ciel*, souvent sanctionné les années précédentes) dont les résultats se sont améliorés en 3^e et dont les parents semblent fiers).

collectives (à condition qu'elles ne soient pas trop sévères). En réponse à une étude de cas dans laquelle un enseignant, confronté à un acte isolé dont le responsable est inconnu, décide de punir toute la classe, elle justifie la décision de l'enseignant et dit en vouloir surtout à l'élève qu'elle juge responsable. « Pour la retenue, c'est un peu exagéré. Il aurait dû se limiter au travail supplémentaire, C'est normal qu'il veuille savoir, de garder la classe [...] J'en veux à l'élève parce que je serais punie à cause de lui ».

Océane peine à adopter une posture réflexive sur les fonctionnements scolaires. Sa réflexion reste superficielle, centrée sur son expérience directe, sur ses relations avec les bons professeurs, qui « sont gentils » ou les mauvais professeurs, qui « ne nous aiment pas ».

Les élèves des trois catégories suivantes tendent à adopter un regard plus critique à l'égard des sanctions scolaires. Ce sont majoritairement des élèves de troisième, qui ont développé des capacités d'analyse suffisantes pour commencer à questionner les incohérences entre les valeurs affichées et la réalité des pratiques professorales. Ces collégiens demandent à pouvoir participer à la définition des situations scolaires et se satisfont difficilement d'être privés de parole.

Les critiques

Les élèves de ce groupe ont plutôt de bons résultats et sont rarement sanctionnés. Ils adhèrent aux principes méritocratiques et respectent la plupart des règles scolaires. Quand ils sont sanctionnés, c'est surtout en raison de manquements mineurs à des obligations relatives à la vie de l'établissement (par exemple, des oublis répétés de la carte de cantine). Ces collégiens exercent un regard critique tant à l'encontre de leurs pairs dont ils déplorent l'agitation ou l'absence de travail, que vis-à-vis des professeurs, surtout ceux qu'ils jugent les moins performants : les professeurs « chahutés » (Dubet, Martuccelli, 1996), les « impulsifs » (Grimault-Leprince, 2011b). Ils expriment des réserves quant à la justice des procédures disciplinaires, observant que les pratiques effectives sont parfois en totale incohérence avec les principes affichés par l'institution et dénoncent les sanctions qui leur apparaissent disproportionnées. Toutefois, ces élèves n'expriment pas ouvertement ce genre de critiques, sauf circonstances exceptionnelles. Dans le quotidien des interactions, ils préfèrent afficher, de manière stratégique, une proximité intellectuelle avec leurs professeurs. On trouve surtout ce type d'élèves en troisième. Jules (3^e), Flavien (3^e), Auxane (3^e), Lou (3^e), Camille (5^e) et Mathilde (5^e) en sont des exemples. Dans l'échantillon, ces élèves sont majoritairement issus de milieux intermédiaires ou favorisés.

Encadré n°7. Portrait de Lou

Lou est scolarisée en troisième au collège *Le parc*. C'est une élève moyenne, mais performante dans les matières littéraires. La relation avec ses parents, cadres en entreprise, est basée sur la confiance et la responsabilité « Mes parents m'ont toujours dit, quelles que soient les choses, de les dire. S'ils découvrent que je leur ai menti, alors là, ça va barder ».

Bien qu'elle n'ait été sanctionnée qu'en de rares occasions et pour des motifs bénins, Lou se montre critique envers les procédures disciplinaires. Selon elle, les sanctions sont plutôt injustes car 1) leur application est incohérente. « Au début de l'année, on nous a dit "si vous oubliez votre carte de cantine plus de trois fois, ce sera une heure de colle". Ils ont dit ça parce qu'il y en a plein qui essaient de passer avant l'heure... Les surveillants l'ont dit. Elle [la règle] a été appliquée quelques fois. Il y en a qui l'ont eu [qui ont été sanctionnés d'une heure de retenue], d'autres qui ne l'ont pas eu. Ça dépendait du surveillant. Je trouve ça débile ». 2) La sévérité des mesures est parfois sans rapport avec la gravité des transgressions. « [une retenue] pour trois oublis de carte [de cantine], c'est un peu débile... On oublie sa carte, on aura une heure de colle. On fait le bazar en classe. La prof en a marre. On va avoir une heure de colle [...] Sauf que [...] ce n'est pas du tout la même chose [ce n'est pas la même gravité] ». 3) Les enseignants n'expliquent pas assez leurs décisions (Cf. extrait présenté dans le paragraphe 2.3.2).

Lou fait preuve d'une même distance critique envers certains de ses professeurs, dont elle n'hésite pas à critiquer le déficit d'autorité. « Les profs, c'est assez correct. On a quand même quelques profs qui sont pas mal laxistes. Je ne sais pas si c'est le bon mot mais la classe, c'est un peu le bazar. Je ne sais pas si c'est parce qu'en troisième, on se révolte un peu, mais il y a des profs qui ne savent pas tenir la classe ».

Pour elle, les professeurs et les élèves sont astreints à des obligations réciproques et il ne saurait être question de différences liées au statut. [Scénario n°1 : usage du téléphone portable] « Les règles, ce sont les mêmes pour tout le monde » ; [Scénario n°2 : les retards] « Si ça arrive une ou deux fois dans l'année, ... ça va. Tout le monde peut être en retard. [...] Mais un prof qui arrive souvent en retard, il ne fait pas son devoir de prof ». [Scénario n°3. Propos injurieux] « Les profs, quelquefois, instinctivement, ils les lâchent, de temps en temps. Après, ils s'excusent [...] Ça sort instinctivement. Mais un prof qui dit tout le temps des gros mots, là, en vrai, il doit se reprendre ».

En cas d'abus de pouvoir, elle exprime l'intention d'exercer un recours auprès de ses parents ou des personnels de l'établissement. « Si j'estime que l'adulte a dit des choses qu'il ne devait pas dire, qu'il a dépassé les bornes, là je ne laisserais pas passer les choses. J'en parlerais [...] J'irais voir la CPE ou quelqu'un d'autre. Je n'avais pas à dire ça [à entrer en conflit avec lui, à me montrer vulgaire], mais le prof n'avait pas à commencer aussi. S'il commence à dire des injures, il n'a pas sa place dans un établissement ».

Les réfractaires

Les élèves réfractaires ont généralement des résultats moyens ou faibles. Ils cumulent souvent des mots dans le carnet, des retenues, voire des exclusions de cours. De manière stratégique, ils n'hésitent pas à s'affranchir des règles scolaires quand le risque de sanction semble limité, mais tentent d'éviter la transgression la plus grave, synonyme d'exclusion du collège. Ces collégiens n'acceptent pas facilement de se soumettre au cadre normatif édicté par les adultes de l'établissement et tentent autant que possible de négocier un assouplissement de

leurs obligations. Pour eux, les règles ne valent qu'en tant qu'elles sont communes aux élèves et aux adultes. Aussi, ces élèves dénoncent-ils l'impunité des professeurs et s'en servent pour contester l'opportunité et la sévérité des sanctions. Ils se montrent particulièrement véhéments à l'égard des enseignants distants ou condescendants. Cette catégorie d'élèves semble particulièrement représentée au sein de l'échantillon, Mathis (5^e), Alexia (5^e), Jordan (5^e), Sacha (5^e), Sophie (5^e), Delphine (5^e), Juliette (3^e), Erwan (3^e), Marvin (3^e), Rudy (3^e), Issa (3^e) peuvent être rattachés à cette catégorie d'élèves.

Encadré n°8. Portrait d'Erwan

Erwan termine son année de troisième au collège *Les choucas*. Pour la première fois de sa scolarité, ses résultats s'approchent de la moyenne et il s'en montre fier. « Je bosse, je suis à 10/20. Je n'ai jamais eu ça ». Erwan a été sanctionné à de très nombreuses reprises, tant à l'école élémentaire qu'au collège. En conséquence, il entretient des rapports très difficiles avec ses parents. « Ils ne sont jamais de mon côté. C'était déjà ça à l'école. Ils sont toujours du côté des profs, vu qu'ils savent que je ne suis pas très bon en cours. [Quand il cherche à expliquer le motif de ses sanctions], ils ne veulent pas savoir. Ma mère dit "Je ne veux pas d'excuses". Je ne peux pas m'exprimer. Ils me disent que c'est moi. Si, par exemple, je prends une observation parce que [le professeur dit que] j'ai balancé une équerre dans la salle, alors que ce n'est pas moi, ils ne veulent rien entendre ».

Son tempérament agité et un brin provocateur lui a valu d'être plusieurs fois rabaissé par des professeurs. « En sixième, la prof d'histoire se focalisait sur mon physique. J'aimais bien m'habiller et j'aimais bien me coiffer. Elle m'appelait « le coq » [en raison de sa coiffure]. Elle se focalisait sur ça alors que je n'étais pas méchant avec elle. J'étais un peu agité quand même. C'était tout le temps sur mon physique, tout le temps, tout le temps [...] A une réunion parents-profs, elle a dit à mes parents "Il ne s'intéresse qu'aux filles... Il ne s'intéresse à rien d'autre". Dès que j'étais avec une fille dans la cour, elle me disait "Tu n'as pas fini de draguer". Je ne lui avais rien fait [...] je ne méritais pas ça ». Il évoque avec fatalisme plusieurs expériences de sanctions imméritées. « Je suis là au mauvais moment. Tant pis, je prends ».

L'expérience subjective d'Erwan l'a amené à développer une sensibilité exacerbée à l'injustice, aussi bien à son encontre qu'à l'égard de ses camarades. Lors des entretiens, il multiplie les critiques envers le manque de réciprocité des obligations, l'impunité des adultes, la disproportion des sanctions, le mépris envers les élèves faibles. « Nous, quand on arrive en retard, on nous met une pénalité sur le carnet. Quand les professeurs arrivent en retard, on ne dit rien. Des fois, ils ne s'excusent même pas ». « Je n'aime pas la prof d'anglais. Elle prend les gens de haut. Quand on ne réussit pas un truc, [elle te fait ressentir que] tu es mauvais. On le sent dans sa voix ».

Il fait le récit de nombreuses injustices dont il dit avoir été témoin. « L'élève ne collait jamais ses feuilles de cours. Le prof a balancé qu'il était mauvais. Il le pourrissait... Il l'a sorti de son cours, il l'a collé. A mon avis, ce jour-là, il [le professeur] devait être de mauvaise humeur. Il a critiqué son travail et sa personne » [...] « Un élève balance un claque-doigt sur le tableau d'une prof de français. Au début, il ne voulait rien dire. Elle nous gardé un peu avant d'aller manger. Elle nous disait qu'elle allait tous nous punir. C'était heure de colle et tout. Mais on n'a rien eu. L'élève s'est dénoncé [...] Si elle avait collé tout le monde, ça aurait été abusé ».

Erwan dit avoir tenté de se rebeller, en représailles de punitions qu'il avait jugées injustes, tout en étant conscient de la vanité d'une telle résistance (Hélou, 2010). « J'ai mis le bazar après. J'ai pourri son cours. Je me

suis vengé. Après, c'est souvent eux qui gagnent ». Les progrès timides obtenus en cours d'année de troisième, du fait des encouragements de quelques professeurs (particulièrement son enseignant d'histoire géographie) et l'espoir d'obtenir enfin la reconnaissance (Honneth, 1992) de ses parents semblent l'avoir empêché de basculer dans une position de rupture (Millet, Thin, 2005).

Les frondeurs

D'un niveau scolaire très faible, les frondeurs montrent peu d'empressement à respecter les normes scolaires. Ils viennent en classe sans leur matériel ou refusent de le sortir, ne copient pas les corrections ou contestent la validité des barèmes. Ces collégiens sont très attentifs au mépris, à la condescendance et se montrent particulièrement virulents contre les professeurs qui se retranchent derrière leur statut pour justifier d'obligations différentes entre les élèves et les adultes. Pour eux, la réciprocité fonde la légitimité des normes. Quand ils sont mis en cause, ces collégiens exigent de pouvoir exprimer une version contradictoire. Ils n'hésitent pas à entrer en conflit frontal avec les enseignants ou les autres catégories de personnels. Ces élèves sont animés d'un sentiment d'injustice très fort à l'égard des sanctions, voire de tous les verdicts scolaires. Ils sont proches de la rupture avec l'institution. Au sein de l'échantillon, Aminata (3^e) et Kenny (5^e) illustrent ce profil.

Encadré n°9. Portrait d'Aminata

Issue d'un quartier populaire, Aminata dit avoir eu du mal à s'adapter à son nouveau collège (*Le parc*) « J'ai eu des problèmes dans ce collège dès que je suis arrivée ici. Je suis arrivée ici dans l'idée que c'était une nouvelle vie, en fait, que j'allais me faire des nouveaux potes [...] Mais clairement, dès que je suis arrivée ici, on m'a attaquée ! Clairement, on m'a attaquée sur ma couleur de peau ! ». Son groupe d'amis est constitué de jeunes étrangers ou issus d'une immigration récente. « On est français, mais on a des origines... Qui viennent d'Afrique ! Genre Marocains, noirs, arabes. C'est plus ça, mon groupe. En fait, on est mis dans le groupe des racailles, des racailles qui viennent des cités ». Elle dit avoir des résultats faibles et craint de ne pouvoir aller en seconde générale comme elle l'envisage. « C'est compliqué un peu dans toutes les matières. Il y a des matières où je sais gérer, je suis forte. Je me décourage hyper vite. Je me dis [que] je ne vais pas y arriver ». Selon elle, la responsabilité de ses difficultés incombe en partie à l'indiscipline des différentes classes dans lesquelles elle a été scolarisée. « J'ai toujours été dans des classes perturbées, où tu ne peux pas suivre. Toujours des éléments perturbateurs dans la classe. C'est pareil partout ! ».

Si Aminata dit ne pas avoir été souvent sanctionnée, elle en garde un ressentiment très intense. « J'ai eu un mot dans mon carnet. Je me suis fait engueuler pour rien, alors que je n'avais rien fait » [...] « Il y a la fois où l'alarme incendie a été déclenchée. A cette heure-là, on mangeait et on s'est focalisé directement sur nous. On nous a pris. On nous a dit directement "C'est qui ?" Alors qu'ils n'avaient pas de preuves... Il n'y avait rien de concret pour dire que c'était nous ».

Pour Aminata, les sanctions sont plutôt injustes car les professeurs accordent trop d'importance à des motifs qu'elle juge mineurs tout en tolérant l'indiscipline permanente de certains élèves. « Ceux qui font des conneries,

on leur met des punitions. Ils [les élèves] ne comprennent pas [ils ne changent pas de comportement], alors ils [les professeurs] laissent tomber. Quand il y a des gens qui font des conneries, ils ne sont pas punis comme ils devraient l'être. Les gens sont sévères avec ceux qu'il ne faut pas ».

D'ailleurs, les règles ne valent qu'en tant qu'elles sont communes aux élèves et aux adultes. « [Scénario 1 : usage du téléphone] Les règles, c'est pour tout le monde. Si nous, on n'a pas le droit, ben toi aussi, tu n'as pas le droit. [Scénario 2 : les retards] Nous, on a une punition si on n'est pas à l'heure. Alors les profs, c'est pareil aussi ! Ils doivent avoir quelque chose ! ». Cette réciprocité joue dans les deux sens. Puisque les élèves sont souvent vulgaires, rien n'oblige les enseignants à user d'un langage soutenu. Seul le respect des personnes importe. [Scénario 3 : vulgarité/injures] « Nous, on dit des gros mots, alors je ne vois pas pourquoi... J'trouve que ce n'est pas choquant ».

De plus, Aminata semble suspecter certains enseignants de traiter les élèves différemment, en fonction de leur quartier, de leur religion ou de leur apparence ethnique. « Pour moi, ce n'est pas une prof compétente, on va dire... Déjà, dans sa classe, tout le monde fout le bordel [...] Ce que j'ai remarqué, [c'est que] c'était tout le temps les personnes de couleurs qui prenaient. Elle n'est pas... raciste²²⁴ mais elle doit avoir un problème parce que c'étaient toujours les personnes de couleurs qu'elle reprenait. Tout le temps ».

En conséquence, elle est entrée plusieurs fois en conflit ouvert avec ses enseignants. « Ça se passait en classe. Il y avait un élève qui parlait mal. Comme je suis une personne qui parle mal quelquefois aussi, ma professeure de français a cru que c'était moi et du coup, elle a commencé à m'humilier devant la classe. Elle a dit "Les petites racailles comme toi ne me font pas peur" ou des trucs comme ça... Du coup, je lui ai dit "Nous, on doit vous respecter mais vous, vous ne nous respectez pas. Ça sert à quoi que je vous respecte aussi". Elle a continué et ... Je l'ai insultée... Je suis sortie de cours, parce qu'elle m'avait poussée à bout ».

D'une manière générale, Aminata semble très éloignée des normes scolaires. Si un élève jetait un couteau contre le tableau, pendant que le professeur est en train d'écrire, elle indique qu'elle hésiterait à se désolidariser de l'élève, non par crainte de représailles mais par souci des conséquences judiciaires pour ce dernier. « Si c'est un couteau, c'est grave... Ça peut blesser une personne. Ça peut tuer la personne. Mais après, les conséquences qu'il y a derrière... La personne [l'élève auteur des faits] peut prendre cher aussi ».

Une seule enseignante semble l'empêcher de rompre totalement avec le monde scolaire : sa professeure de mathématiques, du fait de son dévouement envers les élèves. « C'est le genre de prof, [...] si tu es nulle, elle ne va pas te laisser tomber. Elle va faire en sorte que tu remontes, elle va t'aider. Alors que clairement, il y a des profs "Je fais mon travail, si vous ne voulez pas suivre, ce n'est pas mon [problème]... J'm'en fous, tant que [vous ne dérangez pas le cours]" Il y a des profs, je les trouve inutiles ».

L'observation des caractéristiques socio-démographiques des élèves permet de dégager quelques tendances intéressantes, qui sont synthétisées dans le tableau XXIII et reprises dans la figure III.

L'expression d'un sentiment d'injustice est plus fréquente parmi les élèves de troisième que chez les cinquièmes. Seuls les collégiens de cinquième se retrouvent parmi les « candides ».

²²⁴ Cette affirmation semble relever d'une simple précaution de langage. Toutes les affirmations d'Aminata semblent montrer qu'elle suspecte au contraire sa professeure d'avoir des *a priori* racistes.

Quand ils sont bien intégrés scolairement, les élèves de cinquième ont tendance à juger que les procédures disciplinaires sont justes (« sereins ») quand les élèves de troisièmes se montrent plus conscients des disparités d'application des règles et acceptent bien moins que les professeurs se dispensent de respecter le règlement du collège (« critiques »). La proportion de troisièmes semble légèrement plus importante que celle de cinquièmes au sein de la catégorie « réfractaires ». Ces résultats semblent attester d'une progressive prise de distance vis-à-vis de la justice des décisions disciplinaires (Caillet, 2009 ; Grimault-Leprince, 2011a ; Piaget, 1932), phénomène déjà constaté à l'égard de l'exactitude de la notation (Merle, 2003).

Tableau XXIII. Caractéristiques sociodémographiques des élèves en fonction des catégories idéal-typiques du sentiment d'injustice

	Catégories idéal-typiques	Intégration scolaire		Caractéristiques socio-démographiques		
		Niveau scolaire	Expérience des sanctions	Classe	Sexe	Origine sociale
Sanctions justes	Candidates	Faible ou moyen	Aucune sanction	5e	Filles	Défavorisée ou intermédiaire
	Dociles	Faible ou moyen	Sanctionnés/non sanctionnés	5e/3e	Garçons	Défavorisée ou intermédiaire
	Sereins	Fort	Aucune sanction	5e	Filles/garçons	Favorisée
Sanctions injustes	Critiques	Fort	Sanctionné une ou deux fois	3e	Filles	Favorisée
	Réfractaires	Faible ou moyen	Sanctionné de nombreuses fois	3e	Filles/garçons	Défavorisée ou intermédiaire
	Frondeurs*	Faible	Sanctionné de nombreuses fois	5e/3e	Filles/garçons	Défavorisée

Note : * La catégorie des « frondeurs » ne comporte que deux élèves au sein de l'échantillon. Les caractéristiques sont donc à prendre avec précaution.

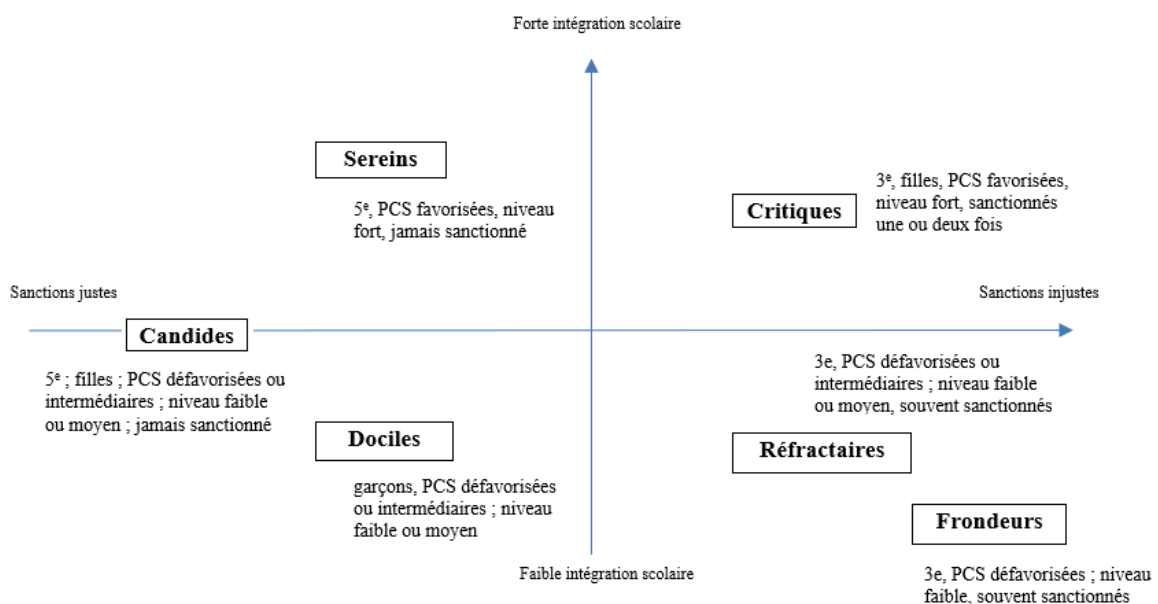
Source : enquête par entretiens auprès de quarante élèves issus de quatre collèges diversifiés.

L'analyse quantitative n'a pas montré d'effet du sexe des élèves sur le sentiment d'injustice, une fois l'expérience des sanctions prise en compte dans le modèle (tableau X), confirmant les résultats d'Agnès Grimault-Leprince (2011a). Toutefois, les entretiens montrent des proportions variées de filles et de garçons dans les différentes catégories. Dans l'échantillon, la proportion de filles est plus importante parmi les élèves qui peinent à envisager que les professeurs puissent se montrer injustes (« candides »), ce qui peut s'interpréter comme la confirmation d'une plus forte dépendance des filles au jugement des adultes (Baudelot, Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 1994). La proportion de filles est également plus importante parmi ceux qui, en dépit de leur bonne intégration scolaire, expriment un sentiment d'injustice envers les procédures disciplinaires (« critiques »). A l'inverse, on observe une proportion plus élevée de garçons parmi les élèves qui expriment un sentiment de justice malgré des résultats faibles et

des sanctions nombreuses (« dociles »). Bien qu'elles soient moins souvent et moins durement sanctionnées que les garçons (Ayrat, 2011 ; Grimault-Leprince, Merle, 2008 ; voir aussi le tableau IV du chapitre III), les filles éprouvent probablement plus rapidement un sentiment d'injustice lorsqu'elles sont sanctionnées, jugeant leurs transgressions mineures par comparaison avec celles de certains garçons. Il est aussi possible que les sanctions soient appréhendées par certains garçons comme un élément structurant du processus de socialisation virile (Ayrat, 2011 ; Duru-Bellat, 1994 ; Felouzis, 1993), qui incite les garçons à s'affranchir des règles, à se confronter aux adultes (Depoilly, 2013) et les expose en conséquence aux sanctions. Les trois autres catégories (« sereins », « réfractaires », « frondeurs ») sont équilibrées. Notons que la catégorie des « frondeurs » ne comporte que deux élèves au sein de l'échantillon. Aussi, les caractéristiques de cette catégorie sont à analyser avec précaution.

Au premier abord, les catégories idéal-typiques semblent très liées à l'origine sociale des élèves. Les catégories « candides », « dociles » et « réfractaires » ne comportent quasiment que des élèves issus de milieux défavorisés et intermédiaires. Seuls des élèves de milieux défavorisés constituent la catégorie « frondeurs ». A l'inverse, les catégories « sereins » et « critiques » ne sont presque constituées que de collégiens issus de milieux favorisés. Mais l'analyse montre que l'appartenance à l'une ou l'autre des catégories se rapporte surtout à l'expérience scolaire des élèves, qui recoupe en grande partie l'origine sociale. Les quatre premières catégories regroupent des élèves dont le niveau scolaire est faible ou moyen. La distinction s'opère entre elles en fonction de l'âge des élèves, et surtout de la fréquence des sanctions reçues (figure III).

Figure III. Sentiment d'injustice relatif aux sanctions scolaires. Catégorisation idéal-typique des profils d'élèves, complétée des caractéristiques socio-démographiques



De même, les catégories « sereins » et « critiques » sont surtout constituées d'élèves dont les performances sont plutôt élevées et qui se distinguent les uns des autres par l'expérience des sanctions.

Notons que les tendances observées doivent être interprétées avec prudence, du fait du nombre d'élèves au sein de l'échantillon²²⁵. Une nouvelle enquête quantitative, avec un ensemble de questions permettant de caractériser l'appartenance des élèves aux différentes catégories, pourrait permettre de confirmer les caractéristiques socio-démographiques des élèves au sein de chaque catégorie mais aussi d'estimer la proportion que représentent ces catégories parmi la population scolaire.

Par ailleurs, les individus ne sont pas enfermés dans une catégorie particulière. Au cours de leur scolarité, les collégiens vont probablement changer de posture, que ce soit en raison d'un événement précis vécu comme particulièrement injuste, ou plus progressivement, parce que, l'âge venant, ils ont développé une complexité réflexive (Caillet, 2009 ; Piaget, 1932) qui leur permet de questionner les processus de sélection ou de sanction scolaire, de repérer les injustices et de confronter les principes affichés par l'institution à la réalité des pratiques professorales. Ainsi, un élève peut se montrer assez « candide » en sixième puis ressentir un sentiment d'injustice à l'égard d'une sanction particulière. Il peut en déduire que les enseignants, qu'il croyait infaillibles, sont en réalité susceptibles de prendre des décisions infondées, tout en continuant de penser qu'au niveau global, les sanctions sont plutôt justes. Au fil des mois et des incidents, il peut progressivement faire évoluer son jugement à propos des décisions disciplinaires et finir par juger que les sanctions sont injustes. L'évolution peut aussi se produire dans le sens inverse. Un collégien peut se montrer « réfractaire » au cours de l'année de quatrième, du fait de relations dégradées entre la classe et un ou plusieurs enseignants et voir son sentiment d'injustice décroître l'année suivante, du fait d'une dynamique de classe positive ou parce que les relations avec les enseignants de troisième sont bien meilleures et leurs décisions considérées comme davantage justifiées.

²²⁵ Quarante élèves ont été interrogés.

Conclusion

Cette thèse avait pour objet de comprendre les déterminants du sentiment d'injustice à l'égard des sanctions. Il s'agissait de vérifier si ce sentiment d'injustice découlait principalement des caractéristiques sociales ou scolaires des élèves ou du contexte de scolarisation, ou s'il pouvait résulter des caractéristiques des sanctions elles-mêmes, c'est-à-dire de leur gravité, des conditions dans lesquelles elles sont habituellement prononcées. La recherche s'est déroulée en plusieurs phases successives sur plus de six années, ce qui a permis la collecte de nombreux matériaux : questionnaires, entretiens, courriers de parents contestant des sanctions, contributions écrites d'élèves à propos d'exclusions de cours²²⁶, règlements intérieurs récents d'une vingtaine de collèges, etc. L'analyse de ces différents matériaux d'enquête permet de mettre en évidence certains déterminants du sentiment d'injustice des élèves à l'égard des sanctions, notamment la persistance de pratiques perçues comme arbitraires, ce qui amène à interroger les modalités de construction de l'ordre scolaire au sein des établissements.

La pertinence d'une analyse interactionniste

Dans les années 1960, les premières statistiques scolaires, spécifiquement celles de l'Ined (Girard, Bastide, 1970) et de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964), ont montré la force de l'origine sociale et, dans une moindre mesure, du sexe, pour expliquer la diversité des carrières scolaires des élèves et des étudiants. Dans le domaine de l'école, la postérité de cette sociologie quantitative est incontestable à la fois au niveau national (Duru-Bellat & al., 2018) et international, comme le montrent les enquêtes PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) et PISA (Programme international du suivi des acquis) dans lesquelles les variables origine sociale et sexe sont fortement explicatives des niveaux de réussite scolaire. Cette postérité de la sociologie quantitative est également présente dans l'analyse de l'expérience subjective des élèves. Ainsi, Olivier Choquet et François Héran (1996) montrent que les perceptions négatives de l'école (« parcours d'obstacles », « galère ») sont plus présentes parmi les élèves d'un niveau scolaire faible et sont influencées par le niveau de scolarisation et l'origine sociale. De façon complémentaire, les élèves d'origine sociale favorisée émettent des jugements en moyenne plus positifs sur leur établissement et leur scolarisation (Duru-Bellat & al., 2004).

²²⁶ L'analyse de certains matériaux, comme les contributions écrites d'élèves, ont donné lieu à des communications lors de colloques mais ne sont pas présentées dans le corps de cette thèse.

L'analyse statistique des liens entre sanctions et sentiments d'injustice rompt en partie avec cette prépondérance des variables individuelles. S'il existe des corrélations statistiques entre les déterminants sociaux classiques tels que l'appartenance sociale et le sexe et les sentiments d'injustice des élèves, l'analyse multivariée montre que ces derniers sont, pour une grande part, liés aux caractéristiques des pratiques disciplinaires, ainsi qu'aux éventuelles contestations parentales perçues par les élèves et, de façon variable, à l'établissement de scolarisation (tableau X, modèles 3, 4, 5, 6 ; tableau XIX, modèles 4, 5, 6). En effet, tous paramètres inclus dans les modèles, ce ne sont principalement ni le genre, ni l'âge, ni l'origine sociale, ni même le niveau scolaire des élèves²²⁷ qui déterminent le sentiment d'injustice vis-à-vis des sanctions données dans la classe. Ce sont la fréquence et la sévérité des sanctions reçues qui exercent l'effet le plus important. Le recours fréquent à des mesures qui s'apparentent à des punitions collectives vient renforcer de manière très significative la probabilité que les sanctions données dans la classe soient jugées injustes. Notons que l'origine migratoire des collégiens, dont la recherche a pu montrer l'effet sur l'expérience subjective (Bonnéry, 2006 ; Caillet, 2001 ; Debarbieux & al., 2000 ; Grimault-Leprince, 2011a ; Lorcerie, 2003 ; Perroton, Schiff, 2018 ; Van Zanten, 2001), constitue un point aveugle de cette recherche, aucun élément concernant les trajectoires migratoires n'ayant été recueilli.

Dans l'analyse des sentiments d'injustice des élèves à l'égard des sanctions scolaires, les analyses multivariées confirment la centralité des interactions maîtres-élèves et des pratiques professorales dans le quotidien de la classe. Cette conclusion rejoint des analyses antérieures (par exemple, Carra, 2009 ; Desvignes, Meuret, 2009 ; Merle, 2005). Sophie Desvignes et Denis Meuret (2009) considèrent ainsi que les sentiments d'injustice sont notamment liés à la façon dont l'élève « est traité dans un établissement scolaire ». L'analyse des entretiens permet, quant-à-elle, de construire une typologie des sentiments de justice et d'injustice des élèves à l'égard des sanctions. Certains des collégiens de l'échantillon se montrent assez « candides », peinant à imaginer que les professeurs puissent commettre des erreurs ou se montrer injustes. D'autres, bien qu'ils aient des résultats scolaires faibles et soient souvent sanctionnés, continuent de penser que les sanctions scolaires données dans la classe sont justes. Ce sont les élèves que nous avons désignés sous le terme de « dociles ». Cette confiance dans la justice des sanctions est

227. Une fois la fréquence et la sévérité des sanctions intégrées dans le modèle, l'effet net du niveau scolaire observé dans le modèle 1 disparaît (chapitre III, tableau X, modèles 2 et 3). Contrairement au sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe, le sentiment d'injustice à l'égard d'une sanction reçue par un élève dépend de son niveau scolaire. Les élèves forts ont une probabilité plus importante d'éprouver un sentiment d'injustice, ce qui est probablement dû à une capacité accrue à interroger les pratiques disciplinaires et au sentiment d'avoir honoré leur part du contrat en atteignant le niveau attendu, par comparaison avec les élèves plus faibles.

partagée par les élèves qualifiés de « sereins », qui n'ont la plupart du temps jamais été sanctionnés et ont un bon niveau scolaire. Mais certains autres bons élèves, en dépit de leurs bons résultats, se montrent très « critiques » à l'égard des sanctions, contestant notamment la disparité des pratiques professorales et l'absence de réciprocité des obligations entre les professeurs et les élèves. La contestation de l'injustice des sanctions est plus vive encore chez les élèves qualifiés de « réfractaires » et de « frondeurs ». Ces catégories d'élèves ont en commun d'avoir des résultats faibles et une longue expérience des sanctions scolaires, mais les seconds se distinguent des premiers par l'intensité et la généralisation des critiques à l'égard des verdicts et de l'institution scolaire, se montrant proches de la rupture (Millet, Thin, 2005) ou du décrochage (Bernard, 2014 ; Bernard, Michaut, 2014, 2021 ; Guigue, 2003). Notons que les caractéristiques socio-scolaires des différentes catégories d'élèves nécessiteraient d'être vérifiées sur des échantillons de grande taille.

Si les sentiments d'injustice des élèves ne relèvent pas principalement d'un modèle déterministe mais se construisent *hic et nunc* selon une conception interactionniste de l'action sociale, ils sont aussi, plus globalement, dépendants de l'acceptabilité de la sanction et de ses modalités de mise en œuvre.

L'acceptabilité des sanctions scolaires

Pour mener l'analyse de l'acceptabilité des sanctions scolaires, il est heuristique d'analyser les différences de sentiments d'injustice provoquées fréquemment par les sanctions et modérément par les évaluations scolaires (Hubert, 2017). Ces dernières sont une source récurrente de biais selon les caractéristiques socio-scolaires de l'élève : origine sociale, sexe, niveau scolaire, établissement de scolarisation, âge, etc. (Merle, 2018). Autrement dit, les évaluations scolaires sont objectivement injustes. Pourtant, elles ne sont pas perçues comme telles par une large majorité d'élèves en raison notamment de la légitimité des savoirs scolaires du professeur et de sa légitimité à évaluer les compétences des élèves. En matière d'évaluation, le professeur fait autorité, notamment en raison de ses diplômes et des concours obtenus.

Il en est autrement des punitions scolaires, domaine dans lequel l'autorité de l'enseignant est davantage dépendante de l'institution qu'il représente. L'institution scolaire (Dubet, 2002), « dispositif symbolique et pratique chargé d'instituer des sujets » se caractérise par une forme de déclin, lié notamment à la moindre rentabilité de la scolarité obligatoire et à une massification débouchant davantage sur une « démocratisation ségrégative » que sur une égalité des chances (Merle, 2000). Ce déclin a progressivement délité les principes cardinaux de l'ordre

scolaire (l'assiduité, l'obligation du travail scolaire, etc.) et, tout autant, la légitimité de la punition.

Or, les enseignants ne semblent pas toujours conscients du délitement progressif des principes cardinaux de l'ordre scolaire. Les représentations des élèves sur le rôle de l'école (Durpaire, Mabilon-Bonfils, 2014), sur le sens des apprentissages scolaires (Charlot, 1992) ou sur celui des règles sont le plus souvent ignorées. « Les élèves savent très bien ce qu'on leur reproche. Pour moi, c'est clair ! Pour eux aussi²²⁸ ». Les transgressions répétées sont souvent assimilées à des provocations et non perçues comme la preuve d'une incompréhension des attentes professorales (Galand, 2009 ; Merle, 2007a) ou comme le produit de références normatives alternatives (Dubet, Martuccelli, 1996 ; Lepoutre, 1997 ; Mohammed 2010, Van Zanten, 2001). Comme le montrent les propos d'élèves recueillis au cours de l'enquête, l'explicitation insuffisante des motifs de sanctions favorise les malentendus entre élèves et professeurs et contribue au sentiment d'injustice des élèves, diminuant d'autant l'efficacité des sanctions.

Le déclin de l'institution scolaire résulte aussi d'une désacralisation de l'idéal de l'égalité des chances scolaires et des acteurs de l'institution, notamment des professeurs. Même si le taux moyen de confiance dans l'Ecole reste élevé, de l'ordre de 90 %, quelle que soit la PCS ménage (Cayouette-Remblière, Ichou, 2019), les pratiques professorales et les verdicts scolaires ne sont plus considérés comme indiscutables. Les contestations parentales perçues par les élèves, qui concernent un quart des parents quelle que soit leur origine sociale, sont une des manifestations de la perte du prestige symbolique de l'institution scolaire et du métier d'enseignant. Cette perte de légitimité favorise, chez les élèves, l'émergence de sentiments d'injustice plus fréquents à l'égard des prescriptions du règlement intérieur et des consignes du professeur (oubli de ses affaires, devoirs non faits, insolence, etc.). Ces sentiments d'injustice rencontrent d'autant plus d'écho au sein des familles que les échanges entre les enseignants et les parents se raréfient à l'entrée au collège (Dubet, 1997 ; Montandon, Perrenoud, 1994) et que les punitions scolaires donnent parfois lieu à une information très succincte²²⁹.

²²⁸ Propos issus de l'observation participante.

²²⁹ L'emplacement dédié aux observations écrites dans le carnet de correspondance ne permet d'écrire qu'une phrase courte, empêchant de circonstancier les faits reprochés. Les libellés des courriers envoyés pour les retenues ou les exclusions de cours sont parfois très lacunaires. Ces dernières ne donnent pas systématiquement lieu à un contact téléphonique avec la famille, malgré la gravité relative de telles décisions (observation participante), ce qui laisse davantage de latitude à l'élève pour tenter d'obtenir le soutien parental (Perrenoud, 1994).

Des principes de justice difficiles à respecter pour les sanctions

François Dubet (1999) a retenu trois grands principes de justice scolaire généralement partagés par les élèves : le mérite, l'égalité, le respect. Ces principes de justice sont plus facilement objets de contestation dans le domaine des punitions que dans celui des évaluations scolaires qui fait l'objet d'une plus grande légitimité. Même si l'élève conteste parfois sa mauvaise note, il considère le plus souvent que celle-ci est méritée, tant qu'il continue d'adhérer à l'idée qu'il est responsable de sa faiblesse scolaire. Les élèves doutent davantage de la justice des sanctions, notamment en raison du flou normatif généré par la disparité des pratiques de sanctions des professeurs, d'une classe à l'autre ou, pour une même classe, selon les cours et les situations (Debarbieux, 1999a ; Grimault-Leprince, 2012 ; Verhoeven, 2012). Ils critiquent également le fait que certains professeurs se contentent parfois de simples présomptions pour décider des sanctions comme le fait qu'ils puissent recourir à des punitions indiscriminées, sans réellement chercher à identifier les responsables du désordre, ce qui contrevient au principe élémentaire de responsabilité individuelle, qui constitue le fondement même de la méritocratie scolaire.

La mise en œuvre du principe de l'égalité est tout aussi problématique que celui du mérite. Dans les évaluations scolaires, le principe de l'égalité de traitement n'est nullement respecté. Outre les biais sociaux d'évaluation déjà indiqués, les notes sont, par exemple, sensiblement dépendantes de l'ordre des copies. À titre d'exemple, une copie moyenne est toujours plus sévèrement notée après la lecture d'une excellente copie (Bonniol, 1965). Toutefois, ce non-respect du principe de l'égalité de traitement n'est pas perçu par les élèves. Il en est autrement des punitions scolaires. Si certaines transgressions (les retards, les oublis de matériel, le travail non présenté) se prêtent à une tentative de tarification à même de garantir une certaine égalité de traitement, dans de nombreuses situations scolaires telles qu'un bavardage larvé plus ou moins collectif, l'égalité de traitement est délicate à mettre en œuvre. L'élève puni est souvent celui qui « se fait prendre ». L'inégalité de traitement est patente, perçue par les élèves²³⁰ et alimente d'autant plus le sentiment d'injustice que la plupart des collégiens peinent à comprendre la notion d'individualisation des sanctions (Costa-Lascoux, 2001). Pour nombre de collégiens, quand il s'agit de définir ce que recouvre une sanction juste, la règle de

²³⁰ Les professeurs peuvent également avoir conscience de cette inégalité de traitement. Elle est toutefois souvent admise au nom du maintien de l'ordre scolaire, faute de mesures alternatives efficaces.

proportionnalité stricte prévaut sur une approche plus compréhensive, tenant compte du contexte et de la situation individuelle de chaque élève (Caillet, 2009)²³¹.

Enfin, la mise en œuvre du principe du respect est également problématique. L'élève qui « se fait prendre » risque d'autant plus de se sentir humilié que, dans la plupart des cas, la sanction est annoncée devant le reste du groupe, sans précaution particulière pour protéger son amour-propre. Ce risque semble réduit quand les reproches restent mesurés, quand la sanction est bénigne et les relations entre pairs assez apaisées. A ces conditions, et à défaut de pouvoir imaginer une pratique alternative, les élèves finissent par considérer que l'énonciation publique des sanctions constitue un mode acceptable de régulation du groupe. En revanche, quand les reproches visent la personne de l'élève, quand la sanction prend le sens d'une disqualification scolaire et sociale, d'une dégradation publique de statut (Garric, 2021 ; Goffman, 1974), ou quand le groupe stigmatise l'élève sanctionné, le risque d'humiliation est à son maximum. L'élève, qui a « perdu la face » (Goffman, 1974), éprouve un fort sentiment d'injustice²³². Les entretiens confirment que le sentiment de justice ou d'injustice à l'égard des sanctions paraît fortement subordonné au type d'interactions quotidiennes que les enseignants nouent avec leurs élèves (Dubet, Martuccelli, 1996 ; Claude, Rayou, 2019 ; Strikwerda-Brown & al., 2008). Les collégiens doutent de la justice des sanctions prononcées par les professeurs qui se montrent indifférents, condescendants, agressifs ou régulièrement irrespectueux. *A contrario*, ils semblent peu remettre en question les sanctions des professeurs qui leur témoignent respect et reconnaissance.

Un effet de contexte non réductible à la tonalité sociale des collègues

Outre l'effet net de la fréquence et de la sévérité des sanctions, de la fréquence déclarée des punitions collectives sur les sentiments d'injustice des élèves, les analyses multivariées mettent également en évidence des probabilités différentes des sentiments d'injustice selon les établissements. Ces différences sont loin d'être réductibles à la seule tonalité sociale des collègues enquêtés. En effet, les proportions d'élèves qui expriment des sentiments d'injustices sont très différentes au sein de chaque strate d'établissements (favorisés, socialement mixtes,

²³¹ La réponse est différente quand les élèves s'intéressent aux sanctions qui leur sont données. Dans ce cas, ils réclament que les professeurs tiennent compte des circonstances spécifiques de leurs transgressions (Verhoeven, 1998).

²³² Ces sentiments d'injustice et d'humiliation sont également présents dans le cadre des évaluations scolaires, notamment lorsque que le professeur accompagne la remise en classe des devoirs corrigés par des appréciations dépréciatives, parfois particulièrement violentes : « Et la copie la plus nulle ? C'est pour le gros lard » (Merle, 2005).

défavorisés). Il semble toutefois exister une probabilité plus forte d'adhésion au système de sanctions dans les établissements privilégiés et dans les établissements privés²³³. Mais cette croyance plus forte dans la justice des sanctions « en général » entraîne un coût subjectif plus important pour les élèves sanctionnés²³⁴.

De même, la fréquence du recours aux sanctions dans chaque établissement ou le recours plus fréquent à des sanctions sévères ne suffisent pas à expliquer comment le contexte agit sur le sentiment d'injustice. La probabilité d'éprouver un sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe n'est pas plus importante au sein du *collège la gare*, dont le taux d'élèves sanctionnés s'élève à 96 % qu'au sein du collège *Les éoliennes*, où seuls 55 % des élèves ont déclaré avoir été sanctionnés. Le recours massif aux exclusions de cours et aux sanctions disciplinaires au sein du collège REP + de région parisienne semble pouvoir expliquer la probabilité très significativement plus importante qu'une sanction reçue y soit jugée injuste mais il ne semble pas affecter le sentiment de justice à l'égard des sanctions données dans la classe. Les élèves de cet établissement, très majoritairement issus de milieux populaires semblent avoir de plus grandes difficultés à remettre en cause le cadre disciplinaire, du fait d'une intériorisation de la légitimité de la domination symbolique de l'école (Bourdieu, Passeron, 1970), très présente également chez leurs parents²³⁵.

Les freins à une évolution des pratiques de sanction dans les établissements scolaires

Les résultats de l'enquête autorisent plusieurs réflexions sur les modalités de construction de l'ordre scolaire dans les établissements scolaires.

D'abord, la réglementation prévoit, dans chaque établissement, la tenue d'un registre des sanctions *stricto sensu* (avertissements officiels, blâmes, mesures de responsabilisation, exclusions temporaires et définitives). Ce registre est censé améliorer la cohérence des sanctions au cours de l'année et permettre un meilleur pilotage des pratiques disciplinaires dans les établissements²³⁶. Pour peu que ce registre soit effectivement tenu et mis à jour, il ne donne

²³³ Dans l'échantillon, il s'agit des collèges *Le parc*, *Gentilhomme* (favorisés) et des collèges *L'angélu*, *Le calvaire* (privés).

²³⁴ Dans trois des quatre établissements, les élèves sanctionnés ont une probabilité significativement plus élevée d'éprouver un sentiment d'injustice à l'égard de cette sanction.

²³⁵ La proportion d'élèves du collège *Les poulbots* qui déclarent que les parents ont contesté une note ou une sanction y est parmi les plus faibles de l'échantillon, alors que le collège est celui dans lequel les exclusions de cours et les punitions collectives déclarées sont proportionnellement les plus nombreuses.

²³⁶ « Chaque établissement tient un registre des sanctions prononcées comportant l'énoncé des faits et des mesures prises à l'égard d'un élève, sans mention de son identité. Ce registre est destiné à donner la cohérence nécessaire aux sanctions prononcées, dans le respect du principe d'individualisation » (MEN, circ. 2014-059).

lieu, le plus souvent, à aucune discussion prospective. Ce raisonnement vaut tout autant pour les punitions. Dans les établissements scolaires, il n'existe pas systématiquement d'indicateurs relatifs au nombre de retenues et renvois de cours, sources de sentiments d'injustice des élèves. Les logiciels de vie scolaire permettent d'éditer des statistiques de ces punitions scolaires mais le suivi et l'analyse des pratiques de punitions ne constitue pas une pratique instituée et ne donne pas lieu à une réflexion collégiale dans les établissements. L'absence de références communes aux enseignants et aux autres catégories de personnels renvoie chacun à ses représentations personnelles sur la juste peine (Kellerhals, Languin, 2008) et rend plus difficile l'évolution des pratiques.

Par ailleurs, les données relatives aux sanctions ne semblent pas être collectées ni agrégées au niveau académique ou national. Si les décisions de conseils de discipline font l'objet d'une remontée académique, les statistiques internes ne font pas l'objet de publications. Les sanctions scolaires, même graves, demeurent une question taboue dans l'institution scolaire. Sans une connaissance objective de celles-ci et la possibilité de comparer les pratiques très différentes selon les établissements et leurs effets sur le sentiment de justice des élèves, la réflexion sur les pratiques de sanctions scolaires demeure limitée à des considérations pédagogiques, morales, idéologiques et philosophiques, sans prise directe avec le quotidien de la classe, des élèves et des professeurs. En s'interdisant une connaissance objective des sanctions scolaires, l'institution sous-estime le rôle central de celles-ci dans la constitution de l'ordre scolaire et délègue aux professeurs, sans possibilité de *feed-back*, les difficultés inhérentes à leur mise en œuvre. Une telle méconnaissance réduit les possibilités d'une régulation efficace du nombre de sanctions pourtant prescrite par la réglementation (Grimault-Leprince, Merle, Voirnesson, 2022).

Ensuite, la circulaire 2000-105 du 11 juillet 2000 a précisé les grands principes juridiques censés s'appliquer aux punitions scolaires et sanctions disciplinaires à l'intérieur des établissements. Mais la réécriture des règlements intérieurs imposée par cette circulaire est restée souvent limitée à des modifications mineures (Merle, 2005 ; MEN-IGEN, 2012). Les grands principes du droit disciplinaire continuent aujourd'hui à n'être pas toujours présentés dans les règlements intérieurs. Parfois ne figure, au chapitre « discipline », que la liste des punitions et sanctions officielles. Les sanctions interdites telles que les punitions collectives et les lignes à copier ne sont généralement pas précisées.

De plus, la réécriture des nouveaux règlements intérieurs s'est parfois effectuée sans concertation de l'ensemble des personnels (MEN-IGEN, 2012), empêchant le développement progressif d'une culture du droit dans les établissements. Enfin, comme les enseignants ne se

réfèrent pas toujours au règlement intérieur et privilégient les sanctions les plus usuelles ou celles auxquelles le collectif accorde un crédit en termes d'efficacité sur la probabilité de récidive (Grimault-Leprince, 2012), les principes de droit restent largement méconnus.

Par ailleurs, si les règlements intérieurs présentent les obligations scolaires que les élèves doivent respecter (assiduité, tenue correcte, ponctualité, etc.), les transgressions des règles ne sont pas, contrairement au code pénal, associées à une échelle des sanctions. En ne mentionnant pas la liste des fautes disciplinaires susceptibles de justifier des punitions, juridiquement « mesures d'ordre intérieur » (Vedel, 1968), les chefs d'établissement, les conseillers principaux d'éducation et surtout les professeurs restent seuls responsables de leur mise en œuvre.

Ajoutons que, dans le cadre de la formation des professeurs, la question des sanctions scolaires, à commencer par la définition d'un « fait fautif », n'est pas constituée comme un objet essentiel de connaissances contrairement à la formation relative à « la laïcité et aux valeurs de la République »²³⁷. Ce constat vaut également pour les contenus des concours d'accès au professorat²³⁸.

Pour ces raisons, les sanctions ne respectant pas les principes du droit disciplinaire sont l'objet d'une abondante jurisprudence (Buttner, Maurin, 2020)²³⁹. La méconnaissance par une partie des professeurs des dispositions réglementaires contribue à renforcer le sentiment d'injustice des élèves et expose les professeurs à des contestations plus fréquentes de la part des élèves et de leurs familles.

Eviter que des professeurs sanctionnent les élèves de façon parfois discutable, et délitent ainsi collectivement leur légitimité personnelle et leur autorité pédagogique sans pouvoir en prendre conscience à titre individuel, justifie que des régulations collectives puissent se mettre en place au sein des établissements, particulièrement pour les sanctions qui génèrent un fort

²³⁷ Selon l'arrêté du 16 juillet 2021, 36 heures doivent désormais être consacrées à cette formation auxquelles s'ajoutent celles consacrées à l'égalité filles garçons.

Cf. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000044036418>

²³⁸ La nouvelle organisation des concours est marquée par une certaine déprofessionnalisation (Merle, 2020). La nouvelle épreuve orale portant « sur la motivation du candidat et sa connaissance de l'environnement et des enjeux du service public de l'éducation » est centrée sur « les valeurs de la République », spécifiquement la thématique de la laïcité. La question centrale de la gestion de l'ordre scolaire dans le quotidien de la classe continue de rester taboue.

²³⁹ À titre d'exemple, dans son arrêt du 31 octobre 2008, la cour d'appel de Paris est venue rappeler que la sanction disciplinaire contestée prise par un établissement scolaire (exclusion définitive de l'élève) est disproportionnée. D'une part, l'établissement n'a pas respecté la procédure disciplinaire, puisque l'élève n'a pas reçu d'avertissement avant le passage devant le conseil de discipline. Les faits antérieurs ayant donné lieu à avertissements sont sans incidence sur ce point. D'autre part, les faits qui ont motivé l'exclusion se limitent à cinq retards de moins de 5 minutes, ce qui n'est pas particulièrement grave.

sentiment d'injustice, telle l'exclusion de cours. Mais une telle régulation collective qui relève d'un mode de domination rationnel-légal (Weber, 1922), défini par une croyance dans la légitimité des lois et règlements, reste difficile à mettre en œuvre tant la liberté de sanctionner a un statut équivalent à la liberté pédagogique, qui renvoie quant à elle au mode de domination traditionnelle et/ou charismatique défini par Max Weber (Grimault-Leprince, 2008 ; Verhoeven, 2012). Cette conception traditionnelle de l'autorité va souvent de pair avec le refus de prendre en compte l'expérience subjective des élèves.

De manière générale, s'intéresser au sentiment de justice et d'injustice des élèves à l'égard des sanctions scolaires paraît souvent peu légitime aux professeurs, particulièrement quand il s'agit d'élèves peu sérieux (Barrère, 2012). Ceux-ci sont souvent suspectés d'être de « mauvaise foi » quand ils disent ne pas comprendre les motifs des sanctions ou quand ils se plaignent d'être injustement traités. Leurs transgressions répétées sont souvent assimilées à des provocations volontaires (Galand, 2009), et donnent fréquemment lieu à un durcissement progressif des sanctions, jusqu'à l'exclusion (Douat, 2016 ; Garric, 2021 ; Moignard, 2015 ; Millet, Thin, 2005).

Chercher à comprendre le sentiment d'injustice des élèves à l'égard des sanctions pourrait permettre d'imaginer des alternatives à cette escalade répressive, souvent inefficace (Becker, 1985 ; Defrance, 2003 ; Esterle, 2010 ; Verhoeven, 1998) voire contreproductive (Ayrat, 2011) pour modifier le comportement des élèves et leur rapport aux normes scolaires. Offrir systématiquement aux élèves la possibilité d'exprimer leur expérience subjective des sanctions lorsqu'ils sont punis pourrait peut-être permettre de favoriser le respect des règles et de renforcer la légitimité des décisions, comme plusieurs recherches antérieures le suggèrent (Dalbert, 2009 ; Dubet, 2009 ; Merle, 2004 ; OCDE-PISA, 2018).

Références bibliographiques

- Afsa, C. (2016). *Le modèle Logit : théorie et application*. Paris : Insee. [En ligne] URL : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2022139>
- Amossé, T. Chardon, O. (2020). Une nomenclature socioprofessionnelle rénovée pour mieux décrire la société actuelle, *Insee Références*, « *Emploi, chômage, revenus du travail* » [en ligne] URL : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/4506075>
- André, G (2012). *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*. Paris : PUF
- Arboro, A.M. Fournier, P. (2008). *L'observation directe*. Paris : Armand Colin
- Auduc, J.L. (2013). Le stress des élèves et des enseignants. Le prévenir pour redonner confiance en l'école. Dans H. Romano (Ed.). *La santé à l'école* (pp. 85-98). Paris : Dunod
- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris : PUF
- Babad, E. (1990). Measuring and Changing Teachers' Differential Behavior as Perceived by Students and Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 82/4, 683–690 [en ligne] DOI : 10.1037/0022-0663.82.4.683
- Badache, R. (1995). Le monde du NTM. Le sens caché de l'injure rituelle. *Agora débats/jeunesse*, 2. 85-96 [en ligne] DOI : 10.3406/agora.1995.1516
- Badets, A. (2014). *Les incivilités en milieu scolaire. Entre perte de citoyenneté et quête d'identité*. Mayenne : Canopé éditions
- Bajoit, G. (1988). Exit, Voice, Loyalty... and Apathy. Les réactions individuelles au mécontentement. *Revue française de sociologie*, 29/2. 325-245 [en ligne] DOI : 10.2307/3321910
- Ballion, R. (1986). Le choix du collège : le comportement « éclairé » des familles. *Revue française de sociologie*, 27/4. 719-734 [en ligne] DOI : 10.2307/3321709
- Bargas, D. (2014). Le scandale des exclusions de cours. *Administration & Education*, 142/2. 45-57 [en ligne] DOI 10.3917/admed.142.0045
- Barrère, A. (1998). Les forçats de l'école. Réflexions sur la valeur du travail au lycée. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 22. 105-113 [en ligne] DOI : 10.3406/spira.1998.1574
- Barrère, A (2002). Le nouvel âge du désordre scolaire. Les enseignants face aux incidents. *Déviance et société*, 26. 3-19 [en ligne] DOI : 10.3917/ds.261.0003
- Barrère, A (2005). Les épreuves subjectives du travail à l'école Dans V. Caradec, D. Martucelli, (Ed.). *Matériaux pour une sociologie de l'individu : Perspectives et débats* (pp. 277-293). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion [en ligne] DOI : 10.4000/books.septentrion.54332
- Barrère, A (2006). Comment les enseignants et les élèves font-ils pour vivre ensemble ? Dans G. Chapelle (Ed.). *Améliorer l'école ?* (pp 165-174). Paris : PUF

Barrère A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin

Barrère, A (2012). Élèves, enseignants, chefs d'établissements face aux désordres scolaires : des épreuves parallèles ? Dans B. Galand, C. Carra, M. Verhoeven. (Ed.), *Prévenir les violences à l'école* (pp 27-41). Paris : PUF

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin

Barrère, A. Martuccelli, D. (1997). L'école à l'épreuve de l'ethnicité. *Les annales de la recherche urbaine*, 75. 51-58 [En ligne] DOI : 10.3406/aru.1997.2092

Baudelot, C. Establet, R (1972). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero

Baudelot, C. Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil

Beaud, S. (2009). La jeunesse Populaire à l'épreuve du classement scolaire. *Agora débats/jeunesses*, 53/3. 99-116 [en ligne] DOI : 10.3917/agora.053.0099

Beaud, S. Weber, F. (2012). Le raisonnement ethnographique. Dans S. Paugam (Ed.). *L'enquête sociologique* (pp. 223-246). Paris : PUF [en ligne] DOI : 10.3917/puf.paug.2012.01.0223

Becchetti-Bizot, C. (2020). *Prendre soin : une autre voie pour prévenir les conflits*. Rapport 2019 du médiateur de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur [en ligne] Repéré sur <https://www.education.gouv.fr/rapport-2019-de-la-mediatrice-de-l-education-nationale-et-de-l-enseignement-superieur-305212>

Becchetti-Bizot, C. (2022). *Renouer le dialogue*. Rapport 2021 de la médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur [en ligne] Repéré sur <https://www.education.gouv.fr/rapport-2021-de-la-mediatrice-de-l-education-nationale-et-de-l-enseignement-superieur-342235>

Becker, H.S. (1985). *Outsiders. Étude de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié

Bègue, L. (2013), Justice et cognition. In M. Duru-Bellat, D. Meuret (Ed.) *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 15 -30) Bruxelles : De Boeck

Ben Ayed, C. (2011). Discriminations : l'éducation, un espace à haut risque ? *Le sociographe*, 34/1. 65-78 [en ligne] DOI : 10.3917/graph.034.0065

Bernard, P. Y. (2015). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF

Bernard, P. Y. Michaut, C. (2014). « Marre de l'école ». Les motifs de décrochage scolaire. *Notes du CREN*, 17 [en ligne] Repéré sur <https://cren.univ-nantes.fr/publications/notes-du-cren/>

Bernard, P.Y.Michaut, C. (2021). Expériences et motifs de décrochage scolaire : entre rejet de l'école et quête du travail rémunéré. *Revue française de pédagogie*, 211/2. 11-22 [en ligne] DOI : 10.4000/rfp.10414

Betton, E. (2005). Le statut de l'enquête qualitative dans le cadre d'une sociologie de l'action : l'exemple des sentiments de justice. *L'année sociologique*, 55/1. 65-80 [en ligne] DOI : 10.3917/anso.051.0065

Blumstein, P.W. Weinstein, E.A. (1965) The redress of distributive injustice. *American Journal of Sociology*, 74/4. 408-418 [en ligne] Repéré sur <http://www.jstor.org/stable/2776060>

- Boltanski, L. Thevenot, L (1991). De la justification. Les économies de la grandeur. Paris : Gallimard
- Bonelli, L. (2009). Postface. Dans B. Rothé. *Lebrac, trois mois de prison*. Paris : Seuil
- Bonitto, C (2007). Goffman et l'ordre de l'interaction : un exemple de sociologie compréhensive. *Philonsorbonne*, 1. 31-48 [en ligne] DOI : 10.4000/philonsorbonne.102
- Bonnefond, A. (2009). Quand l'école s'interroge. Dans B. Galand (Ed.). *Les sanctions à l'école et ailleurs. Serrer la vis ou changer d'outils ?* (pp 12-28). Bruxelles, Couleur livres
- Bonnéry, S. (2006). La question de « l'ethnicité » dans l'Ecole. Essai de reconstruction du problème. *Sociétés et jeunesse en difficultés. 1* [en ligne] Repéré sur <http://journals.openedition.org/sejed/109>
- Bonniol, J.J. (1965). Les divergences de notation tenant aux effets d'ordre de la correction. *Cahiers de Psychologie*, 8. 181-188
- Boudon, R. (1975). Justice sociale et intérêt général : à propos de la théorie de la justice de Rawls. *Revue française de science politique*, 25/2. 193-221 [en ligne] DOI : 10.3406/rfsp.1975.418199
- Boudon, R. (1984). *L'Inégalité des chances*. Paris : Hachette
- Boumard, P. (1999). *L'école, les jeunes et la déviance*. Paris : PUF
- Boumard, P. Marchat, J.F. (1993). *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris : Armand Colin
- Bourdieu, P. (1997) *Méditations pascaliennes*. Paris : Éditions du Seuil
- Bourdieu, P. Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : les éditions de Minuit
- Bourdieu, P. Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie d'enseignement*. Paris : les éditions de Minuit
- Bourdieu, P. Passeron, J.C. Chamboredon, J.C. (1968). *Le métier de sociologue. Préalables épistémologiques*. Paris : Mouton de Gruyter
- Bourdieu, P. De Saint Martin, M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 68-93. [En ligne] DOI : 10.3406/arss.1975.3413
- Braxmeyer, N. Guillaume, J.C. Levy, J.F. « Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège ». *Note d'évaluation, 04.13*. MEN-DEPP. Décembre 2004 [en ligne] Repéré sur <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>
- Brechon, P. (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Grenoble : PUG
- Bressoux, P. (2014). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck
- Bressoux, P. Pansu, P. (1997). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris, PUF

- Bretton, R. Haute, T. (2021). « En attente ». Les logiques plurielles du sentiment d'injustice face à Parcoursup. *CEREQ échanges*, 16. 373-385 [en ligne] URL : <https://www.cereq.fr/selections-du-systeme-educatif-au-marche-du-travail>
- Brinbaum, Y. Kieffer, A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrés : ambition et persévérance. *Education & Formations*, 72/03. 53-75[en ligne] Repéré sur <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>
- Brinbaum, Y. Kieffer, A. (2009). Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours. *Population*, 64/3. 561-610 [en ligne] DOI : 10.3917/popu.903.0561
- Brinbaum Y. Primon (2013). Parcours scolaires des descendants d'immigrés et sentiments d'injustice et de discrimination. *Économie et statistique*, 464-466. 215-243 [en ligne] DOI : 10.3406/estat.2013.10239
- Brinbaum, Y. Tenret, E. (2011). Justice et injustice scolaire. Dans M. Forsé, O. Galland (Ed.). *Les Français face aux inégalités et à la justice sociale* (pp. 179-191) Paris : Armand Colin [en ligne] DOI : 10.3917/arco.galla.2011.02.0179
- Brown, D.E. (1991/2017). *Human Universals*. McGraw-Hill Professional [livre électronique]
- Buttner, Y. Maurin, A. (2020). *Le droit de la vie scolaire. École, collèges, lycées*. Paris : Dalloz
- Cahuzac, E. Bontemps, C. (2008). *Stata par la pratique : statistiques, graphiques et éléments de programmation*. College Station (USA) : Stata Press
- Caillé, J.P. (2001). Les familles et le collège : perception de l'établissement et relations avec les enseignants au début des études secondaires. *Education & formations*, 60. 19-40 [en ligne] Repéré sur <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>
- Caillé, J.P. (2005). Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde. Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième. *Éducation & formations*, 72 [En ligne] Repéré sur <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>
- Caillé, J.P, Lemaire, S. (2002). Filles et garçons face à l'orientation. *Education et formations*, 63. 111-121 [En ligne] Repéré sur <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>
- Caillet, V. (2001). *Le sentiment d'injustice à l'école*. Thèse de sociologie. Université de Bordeaux 2
- Caillet, V. (2006) Sentiment d'injustice et violence scolaire. *Spirale. Revue de recherche en éducation*, 37. 63-71 [en ligne] DOI : 10.3406/spira.2006.1297
- Caillet, V. (2009). Argumentation de justice chez les élèves : les jugements de justice en situation. Dans D. Meuret, M. Duru-Bellat (Ed.). *Sentiment de justice à et sur l'école* (pp. 201-212). Bruxelles : De Boeck
- Carra, C. (2009). Violences à l'école et « effet-établissement ». Monographie d'une école « Freinet » en éducation prioritaire. *Déviance et Société*, 33/2. 149-172 [en ligne] DOI : 10.3917/ds.332.0149
- Carra, C. Faggianelli, D. (2003). Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie. *Déviance et société* 27/2. 205-225 [en ligne] DOI : 10.3917/ds.272.0205

- Carra, C. Faggianelli, D. (2010). Le rôle du climat d'école sur les violences scolaires. *Ville école intégration diversité*, 161. 107-117
- Cayouette-Remblière, J. (2016). L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac. Paris : PUF [en ligne] DOI : 10.3917/puf.cayou.2016.03
- Cayouette-Remblière, J. (2020). Les rapports sociaux dans les quartiers de mixité sociale programmée. *Sociologie*, 11/1. 1-22 [en ligne] DOI 10.3917/socio.111.0001
- Cayouette-Remblière, J. Ichou, M. (2019). Saisir la position sociale des ménages : une approche par configuration. *Revue française de sociologie*, 60/3. 385-427 [en ligne] DOI 10.3917/rfs.603.0385
- Ceroux, B. Crépin, C (2013). Rapports aux loisirs et pratiques des adolescents. *Politiques sociales et familiales*, 111. 59 – 64 [en ligne] DOI : 10.3406/caf.2013.2750
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, 11-12. 119-147 [en ligne] DOI : 10.3406/socco.1992.1083
- Chauvel, L. (1998). La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeurs des titres. *Revue de l'OFCE*, 66. 5-36 [en ligne] DOI : 10.3406/ofce.1998.1507
- Chevalier, A. (2009). Travailler collectivement à partir d'un incident critique. Dans B. Galand (Ed.). *Les sanctions à l'école et ailleurs. Serrer la vis ou changer d'outils ?* (pp. 59-67). Bruxelles : Couleur livres
- Choquet, O. Héran, F (1996). Quand les élèves jugent les collèges et les lycées. *Economie et statistique*, 293. 107-124 [en ligne] DOI : 10.3406/estat.1996.6051
- Claude, M.S. Rayou, P. (2019). Gestes, savoirs et normes de métier des enseignants vus par des collégiens. *Recherches en éducation*, 35. 110-120 [en ligne] DOI : 10.4000/ree.1163
- Cnesco (2015). *Mixités sociale, scolaire et ethnoculturelle à l'école : chiffres clés et analyse scientifique*. Dossier de synthèse. [En ligne] <http://www.cnesco.fr/fr/mixites-sociales/>
- Condette, J.F. (2020). Les règles disciplinaires dans les collèges et lycées français de garçons au XIXe siècle. Dans J. Krop et S. Lembré (Ed.). *Histoire des élèves en France : volume 2. Ordres, désordres et engagements (XVIe-XXe siècles)*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion
- Corre, V. (2014). *Les relations entre l'Ecole et les parents*. Rapport d'information n° 2117, enregistré le 9 juillet 2014. Paris : Assemblée Nationale.
- Costa-Lascoux, J. (2001). Les jeunes, le rapport au droit et à la norme. Dans O. Douard, G. Fiche (Ed.). *Les jeunes et leur rapport au droit* (pp. 39-59) Paris : L'Harmattan
- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges*. Paris : PUF
- Dalbert, C. (2009). Le besoin de justice et le développement des adolescents à l'école et au dehors. In D. Meuret & M. Duru-Bellat (Ed.). *Le sentiment de justice à et sur l'école* (pp. 57-71). Bruxelles : De Boeck

- Damon, J. (2004). Adolescents : données de cadrage. *Recherches et prévisions*, 76. 99 – 107 [en ligne] DOI : 10.3406/caf.2004.2792
- Darley, J. Pittman, T. (2003). The psychology of compensatory and retributive justice. *Personality and Social Psychology Review*, 7/4, 324–336 [en ligne] DOI : 10.1207/S15327957PSPR0704_05
- DePalma, M.T. Madey, S.F. Tillman, T.C. & Wheeler, J. (1999). Perceived Patient Responsibility and Belief in a Just Word Affect Helping. *Basic and Applied Social Psychology*, 21/2. 131-137 [en ligne] DOI : 10.1207/15324839951036470
- De Singly, F. (2012). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Armand Colin
- Debarbieux, E (1998). Violence et ethnicité dans l'école française. *Revue européenne des migrations internationales*, 14/1. 77-91 [en ligne] DOI : 10.3406/remi.1998.1610
- Debarbieux, E (1999a). Désigner et punir. Remarques sur une construction ethnicisante au collège. Dans D. Meuret (Ed.). *La justice du système éducatif* (pp. 196-222). Bruxelles : De Boeck
- Debarbieux. E (1999b). *La violence en milieu scolaire. 1. état des lieux*. Paris : ESF
- Debarbieux, E. (2015) Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Education & formations*, 88-89. 11-27 [en ligne] DOI : 10.48464/ef-88-89-01
- Debarbieux, E. Fotinos, G (2012). *L'école entre bonheur et ras-le-bol. Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de l'école maternelle et élémentaire*. Observatoire international de la violence à l'école-Université Paris-Créteil. [En ligne] repéré sur <https://www.autonome-solidarite.fr>
- Debarbieux, E. Garnier, A. Montoya, Y. & Tichit, L. (2000). *La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses*. Paris : ESF
- Debarbieux, E. Moignard, B. (2018). *L'impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*. Paris : Armand Colin
- Debarbieux, E. Moignard, B & Hamchaoui, K. (n.d.). Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels du second degré. [en ligne] Repéré sur <https://www.academia.edu/11742893>
- Defrance, B. (2003). *Sanctions et discipline à l'école*. Paris : La découverte
- Dejaiffe, B. Espinosa, G. (2010). Le passage CM2 – 6e : une autre façon de parler de soi et des autres. *Diversité : Ville Ecole Intégration*, 162. 62 – 67
- Dekeuwer-Defossez, F. (1998). *Les droits de l'enfant*, Paris : PUF
- Demazière, D. (2007). A qui peut-on se fier ? Les sociologues et la parole des interviewés. *Langage et société*, 121-122/3. 85-100 [en ligne] DOI : 10.3917/ls.121.0085
- 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*, 37/2, 207-227 [en ligne] DOI : 10.3917/ds.372.0207

- Déroutet, J.L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié
- Desvignes, S. Meuret, D. (2009). Les sentiments de justice en France et pourquoi. Dans M. Duru-Bellat, D. Meuret (Ed.) *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp.187-199). Bruxelles : De Boeck
- Deutsch, M (1975). Equity, equality, and need: what determines which value will be used as the basis of distributive justice ? *Journal of social issues*, 31/3, 137-149 [en ligne] DOI :10.1111/j.1540-4560.1975.tb01000.x
- Douat, E. (2016). La place des indésirables. Pratiques et effets de l'exclusion dans les établissements de secteurs populaires. *Espaces et sociétés*, 166. 31-45 [en Ligne] DOI : 10.3917/esp.166.0031
- Douet, B. (1987). *Discipline et punitions à l'école*. Paris : PUF
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil
- Dubet, F. (1991). Les lycéens. *Les dossiers d'éducation et formations*, 11 [en ligne] Repéré sur <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>
- Dubet, F (1997). *Écoles, familles : le malentendu*. Paris : éditions Textuels
- Dubet, F (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. Dans D. Meuret (Ed.). *La justice du système éducatif* (pp. 178 – 193). Bruxelles : De Boeck.
- Dubet F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil
- Dubet, F. (2005). Proposition pour une syntaxe des sentiments de justice dans l'expérience de travail. *Revue française de sociologie*, 46/3. 495-528 [en ligne] DOI : 10.3917/rfs.463.0495
- Dubet, F. (2006). Ce que l'école fait aux vaincus. Dans G. Chapelle, D. Meuret (Ed.). *Améliorer l'école*. (pp.37-49) Paris : PUF [en ligne] DOI : 10.3917/puf.chape.2006.01.0037
- Dubet, F. (2008a). *Faits d'école*. Paris : éditions des hautes études en sciences sociales
- Dubet, F. (2008b). Injustice et reconnaissance. *Esprit*, juillet 2008 [en ligne] Repéré sur <https://esprit.presse.fr/article/francois-dubet/injustice-et-reconnaissance-14573>
- Dubet, F. (2009). Conflits de justice à l'école et au-delà. Dans M. Duru-Bellat, D. Meuret (Ed.). *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 43-55) Bruxelles : De Boeck
- Dubet, F. (2019). Inégalités scolaires : structures, processus et modèles de justice. *Revue européenne des sciences sociales*, 57/2. 111-136 [en ligne] DOI : 10.4000/ress.5736
- Dubet, F. Cousin, O. Guillemet, J.P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires : le cas des collèges. *Revue Française de Sociologie*, 30/2. 235-256. [En ligne] DOI : 10.2307/3321763
- Dubet, F. Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil

Dubois, A. Kattar, A. (2017). Faire de la recherche « avec » ou de la recherche « sur » ? Une recherche sur l'exclusion de cours en France. *Phronesis*, 6/1. 48-57. [En ligne] repéré sur <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2017-1-page-48.htm>

Dumay, X. Dupriez, V. (2004). Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? Un état du débat. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 36. 3-20 [en ligne] repéré sur <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsefarticle/view/21963>

Dupont, V. Lafontaine, D. (2016). Fréquenter des pairs très performants n'a pas que des vertus : impact de l'école ou de la classe fréquentée sur le concept de soi scolaire (le BFLPE), *Revue française de pédagogie*, 195 [en ligne] DOI : 10.4000/rfp.5037

Durkheim, E. (1900/2005). *L'éducation morale*. Paris : éditions Fabert

Durkheim, E (1895/2009). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion

Durpaire, F. Mabilon-Bonfils, B. (2014). *La fin de l'école. L'ère du savoir-relation*. Paris : PUF [en ligne] DOI : 10.3917/puf.durp.2014.01

Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, 109. 111-141 [en ligne] DOI : 10.3406/rfp.1994.1250

Duru-Bellat, M (2006). Peut-on diminuer les inégalités sociales à l'école ? Dans G. Chapelle, D. Meuret (Ed.). *Améliorer l'école* (pp. 25-36). Paris : PUF [en ligne] DOI : 10.3917/puf.chape.2006.01.0025

Duru-Bellat, M. (2014). Le collège, au cœur des inégalités sociales entre élèves. Dans J. Beillerot (Ed.). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 219-228). Paris : Dunod [en ligne] DOI : 10.3917/dunod.beill.2014.01.0219

Duru-Bellat, M. (2016). A l'école du genre. *Enfances et psy*, 69. 90-100 [En ligne] DOI : 10.3917/ep.069.0090

Duru-Bellat, M. Brinbaum, Y. (2009). La méritocratie, une idéologie partagée ? Dans M. Duru-Bellat, D. Meuret (Ed.) *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp.103-117). Bruxelles : De Boeck

Duru-Bellat, M. Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences. *Revue française de sociologie*. 29/4. 649-666 [en ligne] DOI : 10.2307/3321516

Duru-Bellat, M. Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38/4. 759-789 [en ligne] DOI : 10.2307/3322627

Duru-Bellat, M. ; Danner, M ; Le Bastard-Landrier, S. Piquée, C. (2004). « Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives », *Les cahiers de l'IREDU*, n° 65 [en ligne] Repéré sur http://www.u-bourgogne.fr/upload/site_120/publications/les_collections_de_l_iredu/cahiers/cahier65.pdf

Duru-Bellat, M. Suchaut, B. (2005). L'approche sociologique des effets de contexte : méthodes et difficultés. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. 18/3. 5-42 [En ligne] Repéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00006353>

- Duru-bellat, M. Van Zanten, A. Farges, G. (2018). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin [en ligne] DOI : 10.3917/arco.zante.2018.01
- Dutercq Y. (2001) Les parents d'élèves : entre absence et consommation. *Revue française de pédagogie*, 134. 111-12 [en ligne] DOI : 10.3406/rfp.2001.2777
- Eckert, H (2014). Déclassement et hantise du déclassement. *Revue française de pédagogie*, 188. 87-107 [en ligne] DOI : 10.4000/rfp.4552
- Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G. & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43/2. 87–112 [en ligne] DOI : 10.7202/1034487ar
- Esterle, M (2010). Quelle ambiance ! Se sentir bien (ou mal) au lycée. *Ville école intégration diversité*, 161. 45-5
- EUR (2016). *Directive 2016/679 du Parlement européen et du Conseil du 27 avril 2016 relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données* [en ligne] Repéré sur <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679>
- Evrard, L. « Résultats de la première enquête nationale de victimation et climat scolaire au sein des collèges publics, au printemps 2011 », *Note d'information, n° 11.14*, MEN-DEPP. Octobre 2011 [en ligne] Repéré sur <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>
- Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons. *Revue française de sociologie*, 34/2. 199-222 [en ligne] DOI : 10.2307/3322488
- Felouzis, G (1994). Le « bon prof » : la construction de l'autorité dans les lycées. *Sociologie du travail*, 36/3. 361-376 [en ligne] DOI : 10.3406/sotra.1994.2179
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique*. Paris : PUF
- Felouzis, G (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44/3. 413-447 [en ligne] DOI : 10.3917/rfs.443.0413
- Felouzis, G. (2008). L'usage des catégories ethniques en sociologie. *Revue française de sociologie*, 49/1. 127-132 [en ligne] DOI : 10.3917/rfs.491.0127
- Felouzis, G. Liot, F. Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Seuil
- Fontar, B. Le Mentec, M. Les pratiques vidéoludiques des adolescents de 13-15 ans. Différenciation sexuée et rapport hiérarchisé entre les sexes. *Réseaux*, 222/4. 79-112 [en ligne] DOI : 10.3917/res.222.0079
- Fotinos, G. (2014). L'état des relations école/ parents. Entre méfiance, défiance et bienveillance. Une enquête quantitative auprès des directeurs d'école maternelle et élémentaire [en ligne] repéré sur <https://www.casden.fr/Avec-vous-au-quotidien/Decouvrir-et-enseigner/Etudes-et-sondages/L-etat-des-relations-ecole-parents>

- Fréchou, H. Hubert, T. Touahir, M. (2019). Résultats de la première enquête de climat scolaire réalisée auprès des personnels du second degré de l'éducation nationale. *Note d'information*, 19.53 [en ligne] Repéré sur <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>
- Freinet, C. (1964). *Les invariants pédagogiques*. Cannes : éditions de l'Ecole Moderne française
- Galand, B (2009). *Les sanctions à l'école et ailleurs. Serrer la vis ou changer d'outils ?* Bruxelles : Couleur livres
- Galand, B. Philippot, P. Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie*, 155.57-72 [en ligne] DOI : 10.4000/rfp.225
- Galland, O. (2006). Jeunes : les stigmatisations de l'apparence, *Économie et statistique*, 393-394. 151-183 [en ligne] DOI : 10.3406/estat.2006.7146
- Galland, O. (2017). Les jeunes face aux injustices et aux discriminations. *Revue de l'OFCE* 150/1. 95-111 [en ligne] DOI : 10.3917/reof.150.0095
- Garcia, A (2013). Des retenues, pour qui et pourquoi ? *Déviance et société*, 37/2, 155-179 [en ligne] DOI : 10.3917/ds.372.0155
- Garric, J. (2021). Mettre les élèves à la porte : étude compréhensive des effets de l'exclusion ponctuelle de cours sur la déviance scolaire. *Revue française de pédagogie*, 210/1. 101-111 [en ligne] DOI : 10.4000/rfp.10123
- Gasparini, R. (2013). *La discipline au collège. Une analyse sociologique de la note de vie scolaire*. Paris : PUF
- Gasparini, R. (2019). Normes scolaires et normes professionnelles à l'épreuve des troubles du comportement. *Recherches en éducation*, 35. 38-49 [en ligne] DOI : 10.4000/ree.1163
- Gasquet, Roux (2006). Les sept premières années de vie active des jeunes non-diplômés : la place des mesures publiques pour l'emploi. *Economie et statistiques*, 400. 17-43 [en ligne] DOI : 10.3406/estat.2006.7109
- Gaudreau, N. (2011). Les comportements difficiles en classes : pistes de solution pour mieux former les enseignants en exercice et favoriser la réussite des élèves. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53. 115-127
- Genlot, S. (2019). *Observer les pratiques évaluatives des enseignants. Rapport de recherche pour le Cnesco*. Iredu, Université de Bourgogne [en ligne] repéré sur <https://iredu.u-bourgogne.fr>
- Girard, R. (1982). *Le bouc émissaire*. Paris : Grasset
- Girard, A. Bastide, H. (1970). La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. Dans INED (Ed.), « *Population* » et *l'enseignement* (pp. 91-128) Paris : PUF
- Givord, P. Guillerm, M. (2016). *Les modèles multiniveaux*. Paris : Insee « Méthodologie statistique » (document de travail) [en ligne] repéré sur <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2022152>

- Goffman E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : les éditions de Minuit
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : les éditions de Minuit
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : les éditions de Minuit
- Goffman, E. (1975). *Stigmates. Les usages sociaux du handicap*. Paris : les éditions de Minuit
- Gomant, F. (2019). Le mouvement des gilets jaunes. Une illustration criante de la peur du déclassement. *Après-Demain*, 50/2. 23-25 [en ligne] DOI : 10.3917/apdem.050.0023
- Gorard, S. (2007). Justice et équité à l'école. Ce qu'en disent les élèves dans les enquêtes internationales. *Revue internationale d'éducation – Sèvres*. 44. 79-84 [en ligne] DOI : 10.4000/ries.154
- Gouldner, A. W. (1960). The Norm of Reciprocity : a preliminary statement. *American Sociological review*, 25/2. 161-178 [en ligne] repéré sur <https://www.jstor.org/stable/2092623>
- Grelet, Y. (2005). Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale. Représentation des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième. *Éducation et formations*, 72. 125-136 [en ligne] Repéré sur <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>
- Grimault-Leprince, A (2007, Août). *Les exclusions de cours au collège*. Communication présentée lors du colloque de l'AREF. Strasbourg, France
- Grimault-Leprince, A. (2008). *Les sanctions au collège. L'influence du contexte scolaire et des normes de jugement des enseignants*. Thèse de doctorat. Université de Rennes
- Grimault-Leprince, A. (2011a, juillet). *Les punitions au collège : les fondements du sentiment d'injustice des élèves*. Communication présentée au IV^e congrès de l'Association Française de Sociologie. Grenoble, France
- Grimault-Leprince, A. (2011b). La gestion de classe par les enseignants de collège. Formalisme versus pragmatisme. *Carrefours de l'éducation*, 31/1. 217-235 [en ligne] DOI : 10.3917/cdle.031.0217
- Grimault-Leprince, A. (2012). Quand les enseignants sanctionnent : entre règlement, enjeux professionnels et contraintes locales. *Sociologies pratiques*, 25/2, 45-69 [en ligne] DOI : 10.3917/sopr.025.0047
- Grimault-Leprince, A. Faggianelli, D. (2021). Les devoirs à la maison en classe de 5e. Quelles modalités de travail et quelles logiques d'action pour quels résultats scolaires ? *Revue française de pédagogie*, 211/2. 63-85 [en ligne] DOI : 10.4000/rfp.10509
- Grimault-Leprince, A. Merle, P. (2008). Les sanctions au collège : les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue française de sociologie*, 49/2. 231-267 [en ligne] DOI : 10.3917/rfs.492.0231
- Grimault-Leprince, A. Merle, P. Voirnesson, B. (2022). Sanctions scolaires et sentiments d'injustice des élèves. Le poids du cotexte et l'effet paradoxal de l'origine populaire. *Déviance et société*, 46/2. 221-257 [en ligne] DOI : 10.3917/ds.462.0099

- Grisay, A. (2006). Que savons-nous de l'effet établissement ? Dans G. Chapelle. *Améliorer l'école*. (pp. 215-230). Paris : PUF
- Guégan, Y. (2004). *L'usage légitime du pouvoir dans la classe : collège, lycée, CFA*. Paris : Hachette éducation
- Gueli, C. (2009). Préférés et rejetés en classe. Perception des différences de traitement à l'école. *Spécificités*, 2, 69-84 [en ligne] DOI : 10.3917/spec.002.0069
- Guibet-Lafaye, C. (2012). *Le juste et l'inacceptable. Les sentiments d'injustice contemporains et leurs raisons*. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne
- Guibert, J. Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin
- Guigue, M. (2003). Des garçons décrocheurs et l'école. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*. 36/1. 85-107. Caen : Cerse
- Hélou, C. (2010). Résister pour exister : le défi des élèves. *Éducatons et sociétés*, 25/1. 51-63 [en ligne] DOI : 10.3917/es.025.0051
- Héran, F. (1996). École publique, école privée : qui peut choisir ? *Economie et statistique*, 293. 17-39 [en ligne] DOI : 10.3406/estat.1996.6046
- Herpin, N. (1996). Les amis de classe : du collège au lycée. *Economie et statistique*, 293. 125-136 [en ligne] DOI : 10.3406/estat.1996.6052
- Hirschman, A. O. (1995). *Défection et prise de parole. Théorie et applications*. Paris : Fayard
- Honneth, A. (1992/2015). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Gallimard
- Hubert, T. La perception du climat scolaire par les collégiens reste très positive. *Note d'information n° 13.26*, MEN-DEPP, novembre 2013 [en ligne] Repéré sur <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>
- Hubert, T. 94 % des élèves disent se sentir bien au collège. *Note d'information, n° 17.30*, MEN-DEPP, décembre 2017 [en ligne] Repéré sur <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>
- Jeantheau, J.-P., Murat, F. (1998) Perception du collège et de la vie scolaire par les élèves en fin de troisième. *Éducation et société. Les dossiers*, 104 [en ligne] Repéré sur <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>
- Kant E. (1796/1988), *Métaphysique des mœurs, 1. Doctrine du Droit*. Paris : Vrin
- Kaufmann, J.C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin
- Kellerhals, J. Coenen-Huther, J. Modak, M (1988). *Figures de l'équité. La construction des normes de justice dans les groupes*. Paris : PUF
- Kellerhals, J. Languin, N. (2008). *Juste ? Injuste ? Sentiments et critères de justice dans la vie quotidienne*. Paris : éditions Payot et Rivages

- Kellerhals, J. Modak, M. Perrenoud, D. (1997). *Le sentiment de justice dans les relations sociales*. Paris : PUF
- Kindelberger, C (2010). De l'importance des pairs dans la construction de la personne. *Diversité : Ville Ecole Intégration*, 162. 15-20
- Lannegrand-Willems, L. (2000) *Identité scolaire et effets de contexte chez l'adolescent*. Thèse de doctorat en Psychologie. Bordeaux 2
- Lannegrand-Willems, L. (2004). Sentiment de justice et orientation. Croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/2. 249-269 [en ligne] DOI : 10.4000/osp.2153
- Lapassade, G. (1993). *Guerre et paix dans la classe. La déviance scolaire*. Paris : Armand Colin
- Le Bars, L. (2009). *Gérer les conflits au collège et au lycée*. Paris : Eyrolles
- Lemarchant, C. (2017). *Filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles*. Paris : PUF
- Lepoutre, D. (1997). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob
- Lerner, M (2003) The justice motive : where social psychologist find it... *Personality and Social Psychology Review* 7/4, 388-399 [en ligne] repéré sur <https://wslib.files.wordpress.com>
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. In K. J. Gergen, M. S. Greenberg, & R. H. Willis (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research* (pp. 27-55). New York: Plenum [en ligne] repéré sur <https://eric.ed.gov/?id=ED142463>
- Lorcerie, F (2003). *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. Paris : ESF éditeur
- Mardon, A. (2010). Sociabilité et travail de l'apparence au collège. *Ethnologie française*, 40/1. 39-48 [en ligne] DOI : 10.3917/ethn.101.0039
- Martuccelli, D. (2019). Les épreuves, ou comment décrire la vie sociale à échelle humaine. *Sociographe, Hors-série 12*. 19-41 [en ligne] DOI : 10.3917/graph.hs012.0019
- Marsh, H. W. Parker, J. W (1984). Determinants of students self-concept : Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim well ? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47/1. 213-231 [en ligne] DOI : 10.1037/0022-3514.47.1.213
- Maslet, B (2010). La pression des pairs vue par un économiste. *Diversité : Ville Ecole Intégration*, 162. 33-37
- Masuy-Stroobant, G. Costa, R. (2013). *Analyser les données en sciences sociales*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang
- Maurin, E (2010). La peur du déclassement, ciment de l'ordre social ? *Regards croisés sur l'économie*, 7. 87-91 [en ligne] DOI : 10.3917/rce.007.0087
- Mead, G.H. (2006 [1963]). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF

Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. Paris : ESF

MEN. Circulaire 2000-105 du 11-7-2000. *Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté*

MEN. Circulaire 2004-176 du 19-10-2004. *Organisation des procédures disciplinaires dans les EPLE* [en ligne] Repéré sur <https://www.education.gouv.fr/bo/2004/39/MENE0402340C.htm>

MEN. Circulaire 2005-129 du 19-8-2005. *Scolarisation des élèves handicapés : préparation de la rentrée 2005* [en ligne] Repéré sur <https://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501834C.htm>

MEN. Circulaire 2011-111 du 1-8-2011. *Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions* [en ligne] Repéré sur

https://www.education.gouv.fr/bo/2011/Special6/MENE1120336C.htm?cid_bo=57071

MEN. Arrêté du 1-7-2013. *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* [en ligne]

Repéré sur <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

MEN. Circulaire 2014-057 du 27-05-2014. *Application de la règle, mesures de prévention et sanctions* [en ligne] repéré sur <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo22/MENE1406107C.htm>

MEN. (2015a). Décret n° 2015-1929 du 31 décembre 2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège [en ligne] Repéré sur <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo3/MENE1531422D.htm>

MEN. Circulaire 2016-190 du 07-12-2016. Attribution, composition et fonctionnement du conseil de la vie collégienne [en ligne]

Repéré sur <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo45/MENE1635377C.htm>

MEN-DEPP (2019). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur 2019*. Paris [en ligne] Repéré sur <https://www.education.gouv.fr/filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite-de-l-ecole-l-enseignement-superieur-edition-2019-11861>

MEN-DEPP (2022). *Repères et références statistiques 2021*. Paris [en ligne] Repéré sur <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2022-326939>

MEN, IGEN. (2012). *Observation sur les établissements et la vie scolaire en 2011-12. Synthèse nationale des rapports de spécialité des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux « établissements et vie scolaire »* [en ligne] Repéré sur <https://www.education.gouv.fr/>

Merle, P. (1999). Équité et notation : l'expérience subjective des lycéens. Dans D. Meuret (Ed.). *La justice du système éducatif* (pp. 214-226). Bruxelles : De Boeck

Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55/1. 15-50 [en ligne] DOI : 10.2307/1534764

Merle, P. (2001). Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative. *Revue française de sociologie*, 42/1. 81-115 [en ligne] DOI : 10.2307/3322805

- Merle, P. (2003). Le rapport des collégiens aux mathématiques et au français. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/4. 641-668 [en ligne] DOI : 10.4000/osp.2632
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves. *Éducation et société*, 13/1. 193-208 [en ligne] DOI : 10.3917/es.013.0193
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école : un espace de non-droit ?* Paris : PUF
- Merle, P. (2007a). Le conflit dans l'école : question scolaire et question sociale. *Le Télémaque*, 31/1. 51-62 [en ligne] DOI : 10.3917/tele.031.0051
- Merle, P. (2007b). *Les notes. Secrets de fabrication.* Paris : PUF [en ligne] DOI : 10.3917/puf.merle.2007.01
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire.* Paris : la découverte [en ligne] DOI : 10.3917/dec.merle.2012.01
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives.* Paris : PUF
- Merle, P. (2020). Les inégalités scolaires (1995-2020). Effets de l'origine sociale et du genre. *Agora débats/jeunesses*, 86. 25-41 [en ligne] DOI : 10.3917/agora.086.0025
- Merton, R. K. (1953). *Eléments de théorie et de méthode sociologique.* Paris : Plon
- Meuret, D. (1999). *La justice du système éducatif.* Bruxelles : De Boeck
- Meuret, D. Marivain, T. (1997). Inégalités de bien-être au collège. *Les dossiers d'éducation et formation*, 89 [en ligne] Repéré sur <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>
- Meuret, D. Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires. Par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie*, 47/1. 49-79 [en ligne] DOI : 10.3917/rfs.471.0049
- Millet, M. Moreau, G. (2011). *La société des diplômés.* Paris : La Dispute
- Millet, M. Thin, D. (2005) *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale.* Paris : PUF
- Millet, M. Thin, D. (2007). Ecole, jeunes de milieux populaires et groupes de pairs. Dans M. Mohammed, L. Mucchielli (Ed.). *Les bandes de jeunes. Des « blousons noirs » à nos jours* (pp. 145 – 164). Paris : La découverte [en ligne] DOI : 10.3917/dec.mucc.2007.01.0145
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : Les origines des différences ? *Revue française de pédagogie*, 69. 49-63 [en ligne] DOI : 10.3406/rfp.1984.1559
- Moignard, B. (2015). Les exclusions temporaires des collégiens en France : une routine punitive. *International Journal of Violence and Schools*, 15. 119-141 [en ligne] repéré sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-01228707>
- Moignard, B. Rubi, S. (2020). Lectures sociologiques des désordres scolaires dans la recherche française. 30 ans de construction de l'objet. 1985-2015. Première partie. Les désordres scolaires en sociologie de l'éducation : Cartographie et transformations d'un objet de recherche. *Revue française de pédagogie*, 208/3, 97-134 [en ligne] DOI : 10.4000/rfp.9536

Mohammed (2010). Pourquoi "ça se tape" ? Les "embrouilles de cités" ont malheureusement du sens. *Diversité*, 162. 109-113

Montandon, C. (1994). Quelques tendances dans les relations familles-école. Dans C. Montandon, P. Perrenoud (Ed.). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible* (pp. 195-208). Neuchâtel : Peter Lang

Montandon, C. Perrenoud, P. (1994). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible*. Neuchâtel, Peter Lang.

Murillo, A. Blanc, J. Veyrac, H. (2020) “ Dès les premiers cours avec un enseignant, je sais quel élève je serai ”. *Comment les élèves perçoivent les effets sur eux-mêmes des pratiques de leurs enseignants*. [en ligne] repéré sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03036732/>

Nucci, L. Turiel, E. (2013) Le domaine moral et le domaine personnel : sources des conflits sociaux. Dans L. Bègue. *Psychologie du jugement moral. Textes fondamentaux et concepts* (pp. 171-195). Paris : Dunod

OCDE (2018), *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*, PISA. Paris : Éditions OCDE [en ligne] DOI : 10.1787/9789264288850-fr

Ogien, A (2018). *Sociologie de la déviance*. Paris : PUF

Ogien, R (1990). Sanctions diffuses, sarcasmes, rires, mépris. *Revue Française de Sociologie*, 31/4. 591-607 [en ligne] DOI : 10.2307/3322405

ONU (1989). *Convention internationale des droits de l'enfance* [en ligne] Repéré sur <https://www.unicef.fr/convention-droits-enfants/>

Opdenakker, M.C. Van Damme, J. (2001) Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and their Effect on Mathematics Achievement. *British Educational Research Journal*, 27/4. 407-432 [en ligne] DOI : 10.1080/0141192012007143 4

Palheta, U. (2011). Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel. *Sociologie*, 2/4. 363-386 [en ligne] DOI : 10.3917/socio.024.0363

Palier, B. (2008). De la demande à l'offre, les réformes de la protection sociale en France. Dans A.M. Guillemard (Ed.) *Où va la protection sociale ?* (pp. 119-138). Paris : PUF [En ligne] DOI : 10.3917/puf.guill.2008.01.0119

Paugam S. (1991/2009). *La disqualification sociale*. Paris : PUF

Paugam, S. (2018). *Le lien social*. Paris : PUF

Parsons, T. (1937). *The Structure of Social Action*. New York : The Free Press

Pasquier, D. (2005) *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris : éd. Autrement

Pasquier, D. (2020). Cultures juvéniles à l'ère du numérique. *Réseaux*, 222/4. 9-20 [en ligne] DOI : 10.3917/res.222.0009

Passerieux, V. (2008). « L'intello » ou le « bouffon ». *Diversité, Ville Ecole intégration*, 152, 144-148

- Payet, J.P. (1992). Ce que disent les mauvais élèves : Civilités, incivilités dans les collèges de banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, 54. 85-94 [en ligne] DOI : 10.3406/aru.1992.1660
- Payet, J.P. (1998). La ségrégation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 123. 21-34 [en ligne] DOI : 10.3406/rfp.1998.1124
- Payet, J.P. (2000) Violence à l'école et ethnicité. Les raisons « pratiques » d'un amalgame. *Ville Ecole Intégration, Enjeux*, 121, 190-200 [en ligne] repéré sur <https://www.researchgate.net>
- Payet, J.P. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Éducation et sociétés*, 27/1. 23-37. [En ligne] DOI : 103917/es.027.0023
- Payet, J.P. Franchi, V. (2010). Qu'est-ce qu'une école décente ? Expérience de la disqualification sociale, perspective comparative. France, Afrique du Sud. *Education et sociétés*, 25/1. 97-109 [en ligne] DOI : 10.3917/es.025.0097
- Payet, J.P. Giuliani, F. & Laforgue, D. (2008). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Rennes : PUR
- Périer, P. (2008). La scolarité inachevée. Sortie de collège et expérience subjective du préapprentissage. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/2. 241-265 [en ligne] DOI : 10.4000/osp.1687
- Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes : PUR
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les relations entre les parents et l'école. *Education et didactique*, 6/1. 85-95 [en ligne] DOI : 10.4000/educationdidactique.1305
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF
- Perrenoud, P. (1994). Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message. Dans P. Perrenoud, C. Montandon (Ed.) *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (pp. 45 – 76). Neuchâtel : Peter Lang
- Perrenoud, P. (2010). *Métier d'élève et sens du travail*. Paris : ESF
- Perroton, J. (2000). Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire. *L'Année Sociologique*, 50/2, 437-467 [en ligne] Repéré sur <http://www.jstor.org/stable/27889624>
- Perroton, J. Schiff, C. (2018). Les enseignants français face à l'ethnicité hier et aujourd'hui. Discours critiques et impasses d'une lecture en termes de discriminations. *Recherche et formation*, 89/3. 17-30 [en ligne] DOI : 10.4000/rechercheformation.4291
- Peugny, C. (2012). Être citoyen d'une société dont on se sent exclu : le rapport au politique de deux générations de jeunes. Dans V. Becquet, P. Loncle, C. Van de Velde (Ed.). *Politiques de jeunesse : le grand malentendu* (pp. 219-234). Nîmes : Champ social [en ligne] DOI : 10.3917/chaso.becqu.2012.01.0219
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF

- Pierard, A. (2018). Construction de soi et groupe de pairs : quel lien entre ces deux éléments phares de l'adolescence ? *Analyse UFAPEC, 19-18* [Brochure, en ligne] Repéré sur <https://www.ufapec.be>
- Pirus, C. (2013). Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités scolaires et sociales. *Note d'information, 13.24* [en ligne] Repéré sur <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>
- Pirus, C. (2015). Un élève sur cinq change d'établissement au cours de sa scolarité au collège. *Note d'information, 15.32* [en ligne] Repéré sur <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>
- Pirus, C. (2016). En 2011, une famille sur trois était insatisfaite de l'aide apportée aux élèves en difficulté au cours du collège. *Note d'information, 16.23* [en ligne] Repéré sur <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>
- Poncellet, D. Francis, V. (2010). L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale, 28/2*. 9-20 [en ligne] DOI : 10.3917/rief.028.0009
- Prairat E. (2001), *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*. Paris, PUF
- Prairat, E. (2003). *La sanction en éducation*. Paris : PUF
- Prost, A. (1985). « Travaillez, sinon vous serez orientés » : Essai sur les difficultés actuelles des collèges et lycées français. *The French Review, 58/6*. 793-804 [en ligne] Repéré sur <https://www.jstor.org/stable/393021?seq=1>
- Prum, P. (1991). *La punition au collège*. Poitiers : CRDP
- Rawls, J. (1971/1987). *Théorie de la justice*. Paris : Seuil
- Rawls, J. (1995). *Libéralisme politique*. Paris : PUF
- Rey, B. (2009) *Discipline en classe et autorité de l'enseignant. Éléments de réflexion et d'action*. Bruxelles : De Boeck
- Ricoeur, P. (1995). *Le Juste I*. Paris : Éditions Esprit
- Richardot, S. Lautier, N. (2009). Théories naïves du juste pour soi et pour autrui chez les collégiens. Dans M. Duru-Bellat, D. Meuret (Ed.). *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 213-228). Bruxelles : De Boeck.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF
- Robbes, B (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Nîmes : Champ social éditions
- Rouban, L. (2022). Les raisons de la défiance. Paris : Presses de Sciences Po [en ligne] Repéré sur <https://www.cairn.info/les-raisons-de-la-defiance--9782724638202.htm>
- Simon, P. (2014). La question des statistiques ethniques en France. Dans M. Poinot (Ed.) *Migrations et mutations de la société française : l'état des savoirs* (pp. 297-306). Paris : La Découverte [en ligne] DOI 10.3917/dec.poins.2014.01.0297

Sirota, R (1988). *L'École primaire au quotidien*, Paris : PUF

Stinchcomb, J. B., Bazemore, G., & Riestenberg, N. (2006). Beyond Zero Tolerance : Restoring Justice in Secondary Schools. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4/2. 123-147 [en ligne] Repéré sur <https://www.semanticscholar.org/paper/Beyond-Zero-Tolerance-Stinchcomb-Bazemore/>

Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan

Strikwerda-Brown, J. Oliver, R. Hodgson, D. Palmer, M. & Watts, L. (2008). Good Teachers / Bad Teachers : How Rural Adolescent Students' Views of Teachers Impact on Their School Experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 33/6. 29-43 [en ligne] DOI : 10.14221/ajte.2008v33n6.3

Tenret, E (2011). *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris, PUF

Tenret, E (2021). L'orientation à l'heure des algorithmes. Sélection automatisée, vécu de l'orientation et sentiment de justice parmi les étudiants. Dans V. Cohen-Scali (éd). *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie : Défis contemporains et nouvelles perspectives* (pp. 171-192). Paris : Dunod [en ligne] DOI : 10.3917/dunod.cohen.2021.01.0171

Testannière, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anémique dans les établissements du second degré. *Revue Française de sociologie*. 17-33 [en ligne] Repéré sur https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1967_hos_8_1_2977

Tondellier, M. (2014). Les familles à l'épreuve des ruptures scolaires. L'orientation sociale et professionnelle, 43/3. [en ligne] DOI : 10.4000/osp.4421

Tornblom, K.Y. Foa, U.G. (1983). Choice of a Distribution Principle : Crosscultural Evidence on the Effects of Resources. *Acta Sociologica*, 26/2. 161-173 [en ligne] Repéré sur <http://www.jstor.org/stable/4194469>

Vallet, L.A. Caillé, J.P. (1995). Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration. *Education et formations*, 40. 5-14 [en ligne] Repéré sur <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>

Van Zanten, A. (2000). Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. *Déviance et société*, 24/4. 377-401 [en ligne] DOI : 10.3406/ds.2000.1737

Van Zanten (2001/2012). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF [en ligne] DOI : 10.3917/puf.vanza.2012.01

Van Zanten, A (2009). *Choisir son École. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF [en ligne] DOI : 10.3917/puf.henri.2009.01

Van Zanten, A (2018). Les pratiques éducatives familiales des enseignants : des parents comme les autres ? *Revue française de pédagogie*, 203/2. 5-14 [en ligne] DOI : 10.4000/rfp.8076

Vedel, G. (1968). *Droit administratif*. Paris : PUF

Verhoeven, M. (1998). Les mutations de la discipline scolaire. Négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés. *Déviance et société*, 22/4, 389-413 [en ligne] DOI : 10.3406/ds.1998.1671

- Verhoeven, M. (2011). Carrières morales et épreuves scolaires. Se construire dans un monde scolaire inéquitable. *Education et sociétés*, 71/1. 101-115 [en ligne] DOI 10.3917/es.027.0101
- Verhoeven, M. (2012). Normes scolaires et production de différences. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 45/1. 95-121 [en ligne] DOI : 10.3917/lsdle.451.0095
- Versini, J. (2019). Les réseaux sociaux et la ville sociale : une synthèse de la connaissance. *Vie sociale*, 28/4. 170-187 [en ligne] DOI : 10.3917/vsoc.194.0179
- Veyrac, H. Blanc, J. (2015). Relations professeurs-élèves en lycée. Trois stratégies d'enseignants mis en débat. *Education et formations*, 88-89. 185-220 [en ligne] Repéré sur <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>
- Veyrac, H. Murillo, A. Blanc, J. Sahuc. P. (2018). Comment les élèves catégorisent leurs cours/enseignants : Étude des catégories opératives dans une classe de quatrième de l'enseignement agricole. *Recherches en éducation, Université de Nantes*, 33. 52-66 [en ligne] DOI : 10.4000/ree.1163
- Vidmar, N. (2001). Retributive Justice : Its Social Context. In M. Ross and D.T. Miller (Ed.). *The Justice Motive in Everyday Life*. (pp. 291-313) Cambridge U Press [en ligne] DOI : 10.1017/CBO9780511499975.016
- Vors, O. (2010). « Instaurer un climat favorable au travail dans la classe ». *Diversité : Ville école intégration*, 161. 103-106
- Vrignaud, P. (2016). *L'évolution des intentions d'orientation et du choix professionnel au cours du collège. L'impact du genre et de l'origine sociale*. Cnesco [en ligne] Repéré sur <https://www.cnesco.fr>
- Weber. M (1922). *Economie et société*. Paris : Plon
- Weber, M (2014). Les trois types purs de la domination légitime. *Sociologie*. 5/3. 211-302 [en ligne] DOI : 10.3917/socio.053.0291
- Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24. 50-61 [en ligne] DOI : 10.3406/arss.1978.2615
- Worms, J.P. (2005). Crise de légitimité des élites gouvernementales et politiques françaises, et conditions d'une refondation de la république. *Revue du Mauss*, 26/2. 105-120 [en ligne] DOI : 10.3917/rdm.026.0105
- Woods, P. (1997). Les stratégies de survie des enseignants. Dans J.C. Forquin. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (pp. 351-376). Bruxelles : De Boeck
- Wyatt, T. (1996). School effectiveness research : Dead End, Damp Squib or Smouldering Fuse ? *Issues in Educational Research*, 6/1. 79-112 [en ligne] Repéré sur <https://www.iier.org.au/iier6/wyatt.html>
- Zoïa, G. (2009). Mixité sociale et choix du collège. Dans M. Duru-Bellat, D. Meuret (Ed.). *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 159-170). Bruxelles : De Boeck

Table des tableaux

Tableau I. Caractéristiques sociales des collèves de l'échantillon.....	p. 100
Tableau II. Comparaison des sentiments de justice relatif aux sanctions (en %)	p. 113
Tableau III. Sentiments d'injustice des élèves à l'égard des sanctions données dans la classe selon les caractéristiques individuelles (en %).....	p.115
Tableau IV. Caractéristiques respectives des élèves sanctionnés et non sanctionnés (en %).	p.117
Tableau V. Sentiments d'injustice des élèves à l'égard des sanctions données dans la classe selon l'expérience des sanctions individuelles et collectives (en %).....	p. 118
Tableau VI. Proportion des élèves par établissements ayant déclaré avoir fait l'expérience de punitions collectives (en %).....	p. 120
Tableau VII. Sentiments d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe selon les contestations parentales déclarées par les élèves (en %).....	p. 122
Tableau VIII. Sentiments d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe selon la tonalité sociale de l'établissement (en %)	p. 123
Tableau IX. Déterminants des sentiments de justice [P (y = 0)] et d'injustice [P (y = 2)] des élèves à l'égard des sanctions données dans la classe – Modèle de base et modèle 1	p. 125
Tableau X. Déterminants des sentiments de justice [P (y = 0)] et d'injustice [P (y = 2)] des élèves à l'égard des sanctions données dans la classe – Modèle 2 à 6.....	p. 128
Tableau XI. Proportion des élèves sanctionnés et fréquence moyenne des sanctions par établissement.....	p. 129
Tableau XII. Gravité des sanctions par établissement (en %).....	p. 130
Tableau XIII. Vérification des effets de contexte par une régression logistique ordonnée multi-niveaux.....	p. 133
Tableau XIV. Proportion d'élèves exprimant un sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave, en fonction du sentiment d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe.....	p. 136
Tableau XV. Sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave selon les caractéristiques socio-scolaires des élèves (en %).....	p. 138
Tableau XVI. Sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave selon l'expérience des sanctions individuelles et collectives des élèves (en %).....	p. 139
Tableau XVII. Sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave selon les contestations parentales déclarées par les élèves (en %).....	p.141

Tableau XVIII. Sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave selon la tonalité sociale de l'établissement (en %)	p. 142
Tableau XIX. Déterminants du sentiment de justice [P (y = 0)] et d'injustice [P (y = 2)] des élèves sanctionnés à l'égard de la sanction reçue la plus grave	p. 143
Tableau XX. Vérification de l'effet de contexte sur le sentiment d'injustice à l'égard de la sanction reçue la plus grave	p. 148
Tableau XXI. Caractéristiques des répondants à la question ouverte sur le sentiment de justice vis-à-vis de la sanction la plus grave reçue par l'élève (en %)	p. 160
Tableau XXII. Proportion de punitions décidées par les enseignants au sein d'un collège	p. 195
Tableau XXIII. Caractéristiques sociodémographiques des élèves en fonction des catégories idéal-typiques du sentiment d'injustice	p. 211
Tableau XXIV. Matrice des corrélations multiples des variables explicatives du sentiment de justice et d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe	p. 263
Tableau XXV. Matrice des corrélations multiples des variables explicatives du sentiment de justice et d'injustice à l'égard de la plus sévère des sanctions reçues	p. 263
Tableau XXVI. Sentiments d'injustice des élèves sanctionnés à l'égard des sanctions données dans la classe selon les caractéristiques individuelles (en %)	p. 265
Tableau XXVII. Sentiments d'injustice des élèves sanctionnés à l'égard des sanctions données dans la classe selon l'expérience des sanctions individuelles et collectives (en %)	p. 265
Tableau XXVIII. Sentiments d'injustice des élèves sanctionnés à l'égard des sanctions données dans la classe, selon la contestation parentale et la tonalité sociale de l'établissement (en %)	p. 266
Tableau XXIX. Déterminants des sentiments de justice [P (y = 0)] et d'injustice [P (y = 2)] des élèves <u>sanctionnés</u> à l'égard des sanctions données dans la classe	p. 267
Tableau XXX. Déterminants des sentiments de justice [P (y = 0)] et d'injustice [P (y = 2)] des élèves <u>sanctionnés</u> à l'égard de la sanction reçue la plus grave	p. 268
Figure I. Représentations de la place de la parole de l'élève chez les collégiens, en rapport avec les logiques d'action de l'expérience subjective	p. 196
Figure II. Première approche d'une catégorisation idéal-typique du sentiment d'injustice des collégiens à l'égard des sanctions scolaires	p. 201
Figure III. Sentiment d'injustice relatif aux sanctions scolaires. Catégorisation idéal-typique des profils d'élèves, complétée des caractéristiques socio-démographiques	p. 212

Annexes

A1 - Présentation des collèges constituant l'échantillon de recherche

A11. Catégorie 1 : les collèges favorisés²⁴⁰

Collège Gentilhomme

Petit collège public, rattaché à un lycée prestigieux, au cœur d'un quartier historique de Nantes. Collège sans espaces verts, enclavé. Des locaux vieillissants, propres mais les réparations et la dotation de matériel (rideaux, tables...) restent en suspens, du fait des projets de transfert sur un nouveau site, plusieurs fois retardés. Les atermoiements au sujet de la délocalisation ont entraîné fluctuations d'effectifs importants. Le Collège accueille une proportion très élevée d'enfants de catégories socioprofessionnelles favorisées et très favorisées. (63 % d'enfants de cadres et enseignants, l'année de l'enquête) qui restent au collège sur le temps de pause méridienne.

L'établissement se trouve en concurrence directe avec plusieurs collèges privés très sélectifs. L'équipe pédagogique est constituée de professeurs expérimentés, en seconde partie de carrière, qui ont demandé leur affectation dans cet établissement, en raison des caractéristiques du public. Le dynamisme de la principale est loué par les enseignants. Quelques critiques quant au suivi exercé par le CPE et la vie scolaire.

Collège Le Parc

Le collège est situé au cœur d'une zone pavillonnaire boisée, dans une commune aisée en périphérie de Nantes. C'est un établissement plutôt moderne, datant des années 80, qui offre de nombreux recoins, des alcôves qui permettent aux élèves de s'isoler, mais rendent la surveillance difficile. Initialement conçu pour 600 élèves, l'établissement accueille 750 collégiens, majoritairement originaires de milieux favorisés (53% de cadres, enseignants et professions intellectuelles supérieures). En raison de l'activité professionnelle des parents et de l'étendue de la commune, la plupart des élèves sont demi-pensionnaires. Un collège privé de taille sensiblement équivalente est implanté dans la commune mais sans que la concurrence soit exacerbée.

Le principal se montre avenant et entretient des relations de proximité avec les agents d'entretien et les personnels administratifs. Volontiers iconoclaste, il n'hésite pas à bousculer les habitudes locales et s'appuie sur un groupe d'enseignants volontaires. La CPE reste en retrait et la vie scolaire est gérée directement par le principal et son adjoint. Le collège est très actif au sujet de la lutte contre le harcèlement. Une association de jeunesse locale vient animer des groupes de paroles au sein du collège.

A12. Catégorie 2 : les collèges socialement mixtes²⁴¹

Collège Le Calvaire

Ce collège privé est situé dans le cœur historique d'Angers. Les bâtiments sont anciens, exigus et les rénovations nécessaires ne sont pas mises en œuvre, du fait d'un projet de transfert sur un nouveau site.

Le collège semble accueillir une population socialement mixte. La proportion d'ouvriers et inactifs est sensiblement identique à celle des cadres supérieurs et professions intellectuelles. Mais cette mixité apparente s'avère très relative, car elle cache des filières étanches entre elles.

²⁴⁰ Accueillant plus de 50 % d'enfants de milieux favorisés.

²⁴¹ 2. établissement dont la proportion d'élèves issus de milieux défavorisés est inférieure à 50 % et dont la proportion d'enfants de milieux favorisés est également inférieure à 50 %.

A l'époque de l'enquête, le collège est en pleine restructuration pédagogique et le climat scolaire est assez tendu. Jusqu'à récemment, le collège était organisé en filières étanches les unes vis-à-vis des autres, permettant de préserver l'entre-soi : une section à pédagogie adaptée « SEGPA » non officielle, une section « lettres classiques », avec cours de catéchisme et une section avec option musicale prestigieuse, accueillant une proportion importante d'enfants issus de milieux traditionalistes. Par ailleurs, certains enseignants s'étaient spécialisés dans la prise en charge d'élèves dyslexiques, qui avaient été regroupés dans une classe spécifique. L'épuisement de cette équipe et la fermeture de la filière « SEGPA » par décision rectorale ont contraint le collège à construire des classes hétérogènes, provoquant le départ d'un nombre important d'enseignants²⁴² et la colère de nombreux parents d'élèves qui ont préféré désinscrire leurs enfants²⁴³. Le nouveau principal, missionné pour ramener la paix scolaire et mener à bien la restructuration pédagogique, semble avoir déjà obtenu la confiance des différentes catégories de personnels. Il semble pouvoir s'appuyer sur le CPE, et l'équipe administrative.

Collège Les Eoliennes

Cet établissement public est implanté dans une commune rurale, sise à une dizaine de kilomètres d'une sous-préfecture de la Vendée. Les bâtiments sont vieillissants, à l'exception du self, récemment reconstruit et très lumineux. Des préfabriqués subsistent à l'extrémité de la cour de récréation. L'établissement est concurrencé par un collège privé de taille équivalente. Le collège accueille une proportion d'enfants d'ouvriers et inactifs légèrement supérieure à la moyenne nationale et une proportion d'enfants de cadres et enseignants sensiblement inférieure. La quasi-totalité des 313 élèves mangent à la cantine du collège (94,5 %). Le collège ne propose pas d'option particulière justifiant des inscriptions hors secteur scolaire. Le climat scolaire semble apaisé. Le CPE, présent depuis de nombreuses années, semble exercer un travail reconnu de tous.

Collège La Gare

Le collège *La gare* a été construit dans les années 80 à proximité du centre-ville d'une sous-préfecture de taille moyenne (Vendée). Il est entouré de nombreux terrains et équipements sportifs ainsi que d'une gare routière où transitent tous les élèves des collèges et lycées avoisinants. L'établissement recrute la moitié de ses 500 élèves dans la ville, et l'autre moitié des collégiens viennent d'une quinzaine de communes rurales périphériques. Une proportion importante des élèves dépend des transports scolaires et fréquente le restaurant scolaire. Le collège accueille une proportion importante mais non majoritaire d'élèves issus de milieux populaires.

L'équipe éducative est constituée de professionnels expérimentés, habitués à travailler ensemble. L'équipe pédagogique semble également structurée autour d'un groupe de professeurs expérimentés. La culture d'établissement renvoie à un académisme certain, qui entre en confrontation avec les élèves dont la culture est la plus éloignée de la culture scolaire.

A13. Catégorie 3 : les collèges défavorisés²⁴⁴

Collège de l'Angélus

Ce collège privé, situé au centre d'un village de Vendée, présente un profil atypique. Seul collège dans un périmètre de dix kilomètres, il accueille 437 élèves issus des écoles publiques et privées avoisinantes. En effet, nombre de familles du public préfèrent éviter à leur enfant

²⁴² 80 % des enseignants ont été renouvelés en 5 ans.

²⁴³ Plus d'une centaine d'élèves sont partis sur la même période.

²⁴⁴ Etablissement accueillant plus de 50 % d'élèves de milieux populaires.

l'usage des transports en commun nécessaire pour se rendre dans le collège public du secteur. Les bâtiments sont propres et l'ambiance est « feutrée ». Les locaux sont agrémentés de fresques et d'affiches religieuses, mais d'orientation œcuménique. Une aile récente vient d'être ajoutée au bâtiment historique, datant des années 70. La population scolaire de l'établissement est majoritairement défavorisée. Les parents des élèves travaillent pour la plupart dans le secteur agricole et agroalimentaire. La proportion d'élèves issus de familles de cadres et de professions intellectuelles est très faible.

Ancien documentaliste, le principal a pris son poste après avoir assuré les fonctions de chargé de mission au conseil département pour la mise en valeur du patrimoine culturel et religieux. Installé depuis plusieurs années, il semble défendre la nécessité de faire preuve de bienveillance à l'égard des élèves du collège, et dit s'appuyer sur la surveillante-éducatrice²⁴⁵ dont il loue les qualités humaines et professionnelles. La confiance nécessaire entre l'école et les familles semble faire l'objet d'une attention constante du principal.

Collège les choucas

Situé dans la même ville que le collège *La gare*, en Vendée, et bordé par des champs, le collège *Les choucas* est implanté en limite d'un quartier prioritaire de la politique de la ville. Ses bâtiments, construits dans les années 70 ; sont vétustes, mais toujours bien entretenus. En l'attente d'une reconstruction programmée et plusieurs fois ajournée, la collectivité a récemment doté le collège de tables et chaises neuves et refait le réseau informatique afin d'équiper chaque salle en vidéoprojecteurs.

Labellisé REP, le collège accueille une population scolaire précarisée (56% d'ouvriers et inactifs ; proportion de boursiers supérieur de 10 % à la moyenne académique), en partie issue des grands ensembles du quartier, de quartiers pavillonnaires et en partie de communes rurales avoisinantes. L'établissement comporte une SEGPA, une ULIS, un internat de quarante places et des sections sportives scolaires très attractives qui contribuent à maintenir une certaine mixité sociale. La moitié des élèves dépendent des transports scolaires et deux tiers des collégiens sont demi-pensionnaires ou internes. L'équipe de direction est très impliquée dans les actions partenariales proposées par la municipalité et répond favorablement à tous les dispositifs susceptibles d'accroître les moyens à disposition du collège. L'équipe de direction et d'encadrement est très stable. Ses membres sont expérimentés et habitués à agir en concertation, même si le changement de direction s'est traduit par une perte de synergie. L'équipe pédagogique est elle aussi majoritairement composée d'enseignants expérimentés. Les projets sont foisonnants, ce qui génère parfois quelques tensions.

Collège Arc en ciel

Le collège Arc-en-ciel, labellisé REP+, est situé au bord d'un quartier prioritaire de la politique de la ville, dans la ville de Nantes. Le bâtiment, haut en couleurs, accueille 310 élèves, originaires à 90 % du quartier populaire. 64 % des collégiens sont enfants d'ouvriers, d'inactifs et seulement 4 % sont issus de familles de cadres et professions intellectuelles. 81% des élèves sont boursiers. Seuls 20% d'élèves prennent leurs repas au self du lycée professionnel avoisinant, la plupart des élèves rentrant chez eux pendant la pause repas.

L'équipe d'enseignants semble soudée, partagée entre de jeunes enseignants et des professeurs plus expérimentés. La plupart d'entre eux ont connu auparavant une expérience en région parisienne, dans des établissements aux caractéristiques similaires. S'ils se plaignent parfois du comportement des élèves, ils semblent faire face aux difficultés du métier avec une relative sérénité. Présente dans le collège depuis 13 ans, polyglotte, la CPE est reconnue des familles avec qui elle entretient des relations très suivies. Ses relations avec l'équipe de direction,

²⁴⁵ Fonction équivalente aux CPE des établissements publics.

récemment renouvelée, ainsi qu'avec une partie des enseignants, sont en revanche assez tumultueuses.

Collège les Poulbots

Ce collège est le seul établissement de région parisienne. Il est localisé dans le Val d'Oise. L'établissement est le plus ancien collège de la commune. Construit dans les années 60, il n'a fait l'objet d'une rénovation limitée qu'au début des années 2000. Aussi ses élèves se plaignent-ils de la vétusté des locaux, qui leur donne l'impression de ne pas être considérés²⁴⁶. Il est implanté dans une petite zone pavillonnaire, mais recrute une partie de ses 432 élèves dans les logements collectifs situés immédiatement au-delà. Les collégiens sont issus majoritairement de familles précarisées (64 % d'ouvriers, inactifs ; 50% de boursiers) et n'offre pas d'option particulière, hormis deux sections sportives. L'équipe éducative, constituée d'une part importante de néo-titulaires et constamment renouvelée, est traversée par des fortes tensions. Les enseignants expriment de fortes critiques à l'encontre des méthodes managériales de la direction et des divergences fortes existent au sein même de l'équipe de direction et de vie scolaire, à propos des méthodes les plus efficaces pour lutter contre les désordres scolaires. L'équipe vie scolaire est constituée en majorité de jeunes issus du quartier, qui délaissent parfois les codes institutionnels pour résoudre les conflits entre élèves, préférant s'appuyer sur les codes du quartier.

²⁴⁶ En témoignent les propos des élèves dans l'espace d'expression du questionnaire : « Le collège est très étroit et mal aménagé. Les murs sont mal peints et les couleurs sont disproportionnées. Il n'y a pas de connexion internet » ; « J'aimerais que le collège soit mieux entretenu » ; « Ce collège est un collège pauvre » ; « Le chauffage ne marche pas » ; etc.

A2 – Courrier aux familles pour l'enquête par questionnaire

<ville>, le <date>

Le principal
aux parents d'élèves

Objet : Prévention du harcèlement entre collégiens / Enquête de climat scolaire

Madame, monsieur,

Le <date>, votre enfant participera, **sauf refus de votre part**, à une enquête de victimation et de climat scolaire, selon un planning qui sera communiqué aux classes. Cette enquête s'appuie sur un questionnaire anonyme que les élèves sont invités à renseigner. Après quelques questions portant sur le climat scolaire du collège, ils sont interrogés sur les conflits dans lesquels ils auraient pu être impliqués, en tant qu'acteur ou témoin, depuis le début de l'année scolaire.

Déroulement de la passation

Les élèves seront accueillis par un universitaire qui leur expliquera l'intérêt de cette enquête, leur délivrera les consignes et répondra à leurs questions. Chaque élève sera ensuite invité à renseigner le questionnaire. Les formulaires seront récupérés et mis sous enveloppes avant d'être rapportés au laboratoire de sociologie de Rennes. Après quoi, les élèves reprendront leurs cours normalement.

Des résultats utiles pour le pilotage du collège et le bien-être des élèves

Seuls les résultats statistiques seront communiqués aux responsables du collège au cours du mois de mai. Il s'agit, pour nous, d'améliorer notre compréhension du vécu de nos élèves pour faire évoluer tant notre organisation que les actions de prévention que nous mettons en œuvre, si cela s'avère nécessaire.

La possibilité de vous opposer à la participation de votre enfant

La participation à l'enquête est fortement encouragée mais elle n'est pas obligatoire. Généralement, les élèves sont satisfaits que leur avis soit pris en compte. Bien sûr, vous pouvez vous opposer à ce que votre enfant participe à l'enquête. Dans ce cas, il restera en étude pendant que ses camarades participeront à l'enquête. (Je vous rappelle que le questionnaire est anonyme. Il ne comporte aucune information permettant de reconnaître celui qui l'a complété).

Restant à votre disposition pour de plus amples renseignements.

M.
Principal

Coupon – réponse

(à ne compléter que **si vous refusez** que votre enfant participe à l'enquête ; à remettre à la vie scolaire)

Je soussigné, M. Mme responsable de.....
(Nom du responsable) (Nom prénom de l'élève)

Ne l'autorise pas à participer à l'enquête de climat scolaire.

Signature

A3 – Questionnaire utilisé pour l'enquête quantitative



Enquête sur le climat scolaire Printemps 2016

Ton collège participe à une enquête sur le climat scolaire (la qualité de vie et de travail des élèves et des adultes dans l'établissement)

Tous les élèves de 5^e et de 3^e du collège sont invités à répondre à cette enquête.

Le questionnaire est **ANONYME** (pas de nom, ni de prénom).

- Je serai le seul à lire tes réponses.
- Chaque questionnaire sera détruit à la fin de cette recherche. Tu peux donc répondre sans crainte.

Quelques consignes pour répondre au questionnaire

1. Sois **sérieux et sincère**. Il est très important de dire ce qui t'es arrivé vraiment, ou ce que tu penses réellement, sans exagérer ni minimiser.
2. Il **n'y a pas** de bonnes réponses à deviner. Ce qui est important, c'est ce que tu penses aujourd'hui, maintenant. Si tu n'es pas sûr de toi, ce n'est pas grave. Répond quand même ce qui te semble juste.
3. Tes réponses sont **personnelles**. Tu n'as pas besoin d'être d'accord avec tes camarades. Ne cherche pas à savoir ce qu'un autre élève a écrit.
4. Prends le temps de **bien lire les questions** avant d'y répondre. N'hésite pas à demander si tu ne comprends pas bien le sens d'une question.
5. Pour répondre aux questions, la plupart du temps, il suffit de **cocher une case**. Dans ce cas, les cases sont rondes.
6. Quand tu peux cocher plusieurs cases, c'est indiqué. Dans ce cas, les cases sont carrées.

Partie 1 : le bien-être au collège

Nous aimerions savoir comment tu te sens dans ton collège et ce que tu penses des relations que tu as avec les autres élèves et avec les adultes qui y travaillent. Pour chaque question, coche la case qui correspond à ce que tu penses.

1. Que penses-tu de ton collège ?

- C'est un mauvais collège
 C'est un collège moyen
 C'est un bon collège
 C'est un très bon collège

2. Selon toi, ce que tu apprends au collège est-il important pour ton avenir ?

- Pas important du tout
 Plutôt pas important
 Plutôt important
 Très important

3. Comment te sens-tu au collège cette année ?

- Mal
 Plutôt mal
 Plutôt bien
 Bien

4. Te sens-tu en sécurité dans ton collège ?

- Pas du tout en sécurité
 Plutôt en insécurité
 Plutôt en sécurité
 Tout à fait en sécurité

5. Cette année, que penses-tu de l'ambiance de travail dans ta classe ?

- Mauvaise
 Plutôt mauvaise
 Plutôt bonne
 Bonne

6. Dis si tu es d'accord : « dans ta classe, les élèves s'aident souvent les uns les autres »

- Pas du tout d'accord
 Plutôt pas d'accord
 Plutôt d'accord
 Tout à fait d'accord

7. Cite les 3 copains (copines) de classe, avec qui tu préfères être (Prénom + la 1ère lettre du nom de famille)

1.
 2.
 3.

8. Trouves-tu que les évaluations ou les notes que les enseignants te mettent sont :

- Injustes
 Plutôt injustes
 Plutôt justes
 Justes

9. Lorsque tu poses une question, les enseignants essaient-ils de répondre à ta question ?

- Pas du tout
 plutôt non
 plutôt oui
 Oui, toujours

10. Est-ce que tu te sens encouragé par les enseignants de ta classe ?

- Pas du tout
 plutôt non
 plutôt oui
 Oui, toujours

11. D'après toi, les enseignants de ta classe s'occupent

- Surtout des élèves en difficulté
 de tous les élèves de la même façon
 Surtout des bons élèves

12. D'après toi, les enseignants traitent-ils les élèves de ta classe avec respect ?

- Pas du tout
 Plutôt non
 Plutôt oui
 Tout à fait

13. Est-ce que toi, tu te sens respecté par les adultes du collège

	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Tout à fait
Tu te sens respecté par les enseignants de ta classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tu te sens respecté par les surveillants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tu te sens respecté par le principal, son adjoint, le(s) CPE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Partie 2 : les problèmes que tu as eus cette année

Nous allons te demander de dire si tu as vécu des conflits depuis le début de l'année scolaire, avec les autres élèves ou avec les adultes. Rappelle-toi que tes réponses ne seront pas transmises aux responsables du collège. Sois le plus sincère possible.

14. Depuis le début de cette année scolaire,

	Non, jamais	Oui, une fois	Oui, deux fois	Oui, plus de deux fois
Est-ce qu'un élève s'est déjà moqué de toi ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Est-ce tu as déjà été rejeté en raison de ton bon comportement scolaire (bouffon, intello...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Est-ce qu'un élève t'a déjà insulté ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Est-ce qu'un élève t'a déjà menacé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Est-ce qu'un élève t'a déjà bousculé ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Est-ce qu'un élève t'a déjà frappé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Est-ce qu'un élève t'a déjà harcelé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Est-ce qu'un élève t'a déjà insulté sur internet (facebook...) ou par sms	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si tu as répondu « non jamais » à toutes les questions du tableau 14, va directement à la question 17

15. Si tu as subi au moins une fois une violence de ce genre, est-ce que tu as déjà demandé à un adulte de t'aider ?

Non, jamais Oui, une fois Oui, deux fois Oui, plus de deux fois

Si tu n'as jamais demandé à un adulte de t'aider, va directement à la question 17

16. Si tu as demandé à un adulte de t'aider, réponds aux deux questions suivantes

	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Tout à fait
As-tu le sentiment d'avoir été écouté ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As-tu été satisfait de la solution trouvée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Si un élève t'insulte dans la cour, qu'est-ce que tu fais ? (cet élève ne fait partie de tes amis) : Si cela ne t'est pas encore arrivé, essaie d'imaginer comment tu réagirais (Tu peux cocher 2 réponses au maximum)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Je ne fais rien : ce n'est pas grave
<input type="checkbox"/> Je ne fais rien : il va finir par me laisser tranquille
<input type="checkbox"/> Je lui dis d'arrêter de m'insulter
<input type="checkbox"/> Je lui fais la même chose : je l'insulte
<input type="checkbox"/> Je le tape | <input type="checkbox"/> Je vais me plaindre à un surveillant ou à la vie scolaire
<input type="checkbox"/> J'en parle à mes copains pour qu'ils me défendent
<input type="checkbox"/> J'en parle à mes copains pour qu'ils me vengent
<input type="checkbox"/> Je fais autre chose
Si tu fais autre chose, qu'est-ce c'est ? |
|--|---|

18. Depuis le début de l'année scolaire, est-ce que tu t'es retrouvé dans cette situation ?

	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Tout à fait
J'ai insulté un autre élève	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai frappé un autre élève	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me suis moqué d'un élève à cause de ses résultats (intello...) ou de son comportement avec les adultes (fayot, bouffon...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Depuis le début de cette année scolaire, as-tu contesté une décision d'un enseignant de ta classe ?

- Non, jamais Oui, une fois Oui, deux fois Oui, plus de deux fois

Si tu n'as jamais contesté la décision d'un enseignant depuis la rentrée, va directement à la question 23

20. Si tu as déjà contesté la décision d'un enseignant de ta classe, c'était pour quel motif ?

- Au sujet de tes résultats scolaires Au sujet de ton comportement en classe
 Au sujet de ton absence de travail Pour d'autres raisons.....

21. As-tu déjà cherché à faire changer la décision de cet enseignant ?

- Non, jamais Oui, une fois Oui, deux fois Oui, plus de deux fois

22. As-tu été satisfait de la solution trouvée ?

- Pas du tout satisfait Plutôt pas satisfait Plutôt satisfait Très satisfait

23. Depuis le début de l'année scolaire, est-ce que tu t'es retrouvé dans cette situation ?

	Non, jamais	Oui, une fois	Oui, deux fois	Oui, plus de deux fois
Un adulte du collège s'est moqué de tes résultats scolaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un adulte du collège a manqué de respect à ta famille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Depuis le début de cette année scolaire, est-il arrivé que toute la classe soit punie par un adulte (travail supplémentaire, contrôle surprise, heure de retenue, etc) ?

- Non, jamais Oui, une fois Oui, deux fois Oui, plus de deux fois

Si tu as répondu « non, jamais », va directement à la question 26 (page suivante). Sinon, réponds à la question

25. Si cela t'est arrivé, penses-tu que punir tous les élèves était ?

- Injuste
 Plutôt injuste
 Plutôt juste
 Juste



Tu peux expliquer ta réponse si tu le souhaites :

.....

.....

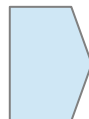
.....

.....

26. Si un adulte te manquait de respect, qu'est-ce que tu ferais ?

(Tu peux cocher 3 réponses maximum)

- Il n'y a rien à faire. C'est comme ça
 Je chercherais à me venger *(en perturbant son cours par exemple)*
 J'en parlerais à mes parents
 J'en parlerais à un autre adulte du collège
 Je ferais autre chose



Tu peux expliquer ta réponse si tu le souhaites :

.....

.....

.....

.....

Partie 3 : ta scolarité

Nous allons te demander des informations personnelles sur ta scolarité. Nous te rappelons que ces informations sont personnelles et confidentielles. Aucune réponse ne sera transmise aux responsables du collège. Tu peux donc répondre en toute confiance.

27. Tes résultats scolaires

	Non, jamais	Oui, une fois	Oui, deux fois	Oui, plus de deux fois
Selon toi, tes résultats scolaires en français sont	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selon toi, tes résultats scolaires en mathématiques sont	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Est-ce que tu as déjà fait exprès de ne pas sortir tes affaires en cours cette année ?

- Non, jamais
 Oui, une fois
 Oui, deux fois
 Oui, plus de deux fois

29. Est-ce que tu as déjà loupé volontairement un contrôle cette année ?

- Non, jamais
 Oui, une fois
 Oui, deux fois
 Oui, plus de deux fois

30. Est-ce que tu as déjà cherché à te faire renvoyer d'un cours cette année ?

- Non, jamais
 Oui, une fois
 Oui, deux fois
 Oui, plus de deux fois

31. Est-ce que tu as déjà tenu des propos désagréables à un adulte du collège (enseignant, surveillant...) cette année ?

- Non, jamais
 Oui, une fois
 Oui, deux fois
 Oui, plus de deux fois

32. D'après toi, les punitions qui ont été données dans ta classe sont :

- Injustes
 Plutôt injustes
 Plutôt justes
 Justes

33. Depuis le début de l'année scolaire, est-ce que tu as déjà été puni au collège ?

- Non, jamais
 Oui, une fois
 Oui, deux fois
 Oui, plus de deux fois

Si tu n'as jamais été puni depuis le début de l'année, va directement à la question 36 (page suivante). Sinon, réponds aux questions suivantes :

34. Si tu as été puni cette année, quelle est punition LA PLUS GRAVE que tu as reçue ?

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="radio"/> Un mot dans le carnet | <input type="radio"/> Une heure de colle | <input type="radio"/> Une exclusion temporaire chez moi |
| <input type="radio"/> Un travail supplémentaire | <input type="radio"/> Un renvoi de cours | <input type="radio"/> Une autre punition |
| <input type="radio"/> Un travail d'intérêt général | <input type="radio"/> Une exclusion temporaire dans le collège | |

Si une autre punition : tu peux préciser.....

35. Est-ce que tu penses que cette punition-là était juste ?

(Tu peux cocher 3 réponses maximum)

- Injuste
 Plutôt injuste
 Plutôt juste
 Juste



Tu peux expliquer ta réponse si tu le souhaites :

.....

.....

.....

.....

4. Quelques questions pour terminer

36. Cette année, en quelle classe es-tu ? En 5^e En 3^e.....

37. Tu es Une fille Un garçon

38. Actuellement, tu es

Externe Demi-pensionnaire Interne

39. Habituellement, où habites-tu du lundi au vendredi ?

- Avec mes deux parents A l'internat
 Une semaine chez mon père, une semaine chez ma mère En famille d'accueil
 Chez ma mère Autre situation :
 Chez mon père

40. Quelle est la situation actuelle de tes parents ?

	Père	Mère
A un travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Est au chômage et recherche du travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ne travaille pas et ne cherche pas de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A la retraite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En invalidité, en maladie, en arrêt maternité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Décédé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre situation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Si tes parents travaillent, quel est leur métier ?

(Si tes parents ne travaillent plus, tu peux mettre leur dernier métier)

Père.....

Mère.....

Belle-mère (beau-père)

42. Tes parents pensent-ils que ce que tu apprends au collège est important pour ton avenir ?

Pas important du tout Plutôt pas important Plutôt important Très important

43. Tes parents ont-ils déjà mis un mot dans ton carnet car ils n'étaient pas d'accord avec une note ou une punition que tu avais eue ?

Non, jamais Oui, une fois Oui, deux fois Oui, plus de deux fois

44. Tes parents ont-ils déjà pris rendez-vous au collège car ils n'étaient pas d'accord avec une note ou une punition que tu avais eue ?

Non, jamais Oui, une fois Oui, deux fois Oui, plus de deux fois

Expression libre

Tu veux ajouter ce que tu veux ici

Merci de ta participation !

A4 – Procédure de reconstruction de la variable redoublement

La construction du questionnaire a donné lieu à plusieurs versions successives. La version transmise aux établissements ne comportait plus la question relative au retard scolaire. Cette erreur a été découverte lors de la saisie des questionnaires.

Une démarche visant à reconstruire cette donnée a été définie et testée au collège *Les choucas*. Les chefs d'établissements ont été contactés. Une note de procédure a été envoyée afin de simplifier la tâche des secrétariats et d'assurer que la base transmise soit conforme aux attentes.

Cinq collèges (*Les éoliennes, Le calvaire, Le parc, L'angélus, La gare*) ont transmis une extraction du fichier des élèves préalablement anonymisé. Ce fichier des élèves redoublants (repérés d'après leur année de naissance) comportait la classe de rattachement, le sexe et la profession des responsables légaux. Deux établissements (*Arc-en-ciel* et *Gentilhomme*) ont refusé de transmettre les données, jugées trop sensibles. Le service évaluation prospective et performance (SEPP) du rectorat de l'académie de Nantes accepté de transmettre le fichier demandé mais la base ne comportait pas les divisions de rattachement, empêchant l'appariement des données. Le collège *Les poulbots* n'a pas donné suite à la demande.

Les informations recueillies ont été comparées avec la base de données. La plupart des redoublants ont pu être identifiés. Il est toutefois possible que quelques erreurs d'attribution se soient produites, principalement en raison de l'imprécision des informations données par les élèves à propos des professions de leurs parents.

L'échantillon avec la variable « retard scolaire » comporte six établissements, contre neuf dans l'échantillon complet. Les calculs de contingence ont été réalisés sur les deux populations, afin de comparer d'éventuelles distorsions. Les résultats des tests de χ^2 sont identiques dans les deux populations. Le retard scolaire n'est pas pris en compte dans les modèles multivariés, en raison du choix d'agrégation des modalités intermédiaires des variables dépendantes, qui induisent une disparition des différences observées entre élèves « à l'heure » et élèves « en retard ». Les calculs de régression ont pu être réalisés sur la population complète.

A5 – Matrices des corrélations multiples des variables explicatives

Tableau XXIV. Matrice des corrélations multiples des variables explicatives du sentiment de justice et d'injustice à l'égard des sanctions données dans la classe

	Milieu social	Sexe	Classe	Niveau scolaire	Retard scolaire	Fréquence des sanctions	Gravité des sanctions	Fréquence déclarée des punitions collectives	contestations parentales déclarées	établissements
Milieu social	1									
Sexe	**	1								
Classe	***	NS	1							
Niveau scolaire	***	NS	**	1						
Retard scolaire	***	NS	NS	***	1					
Fréquence des sanctions	**	***	NS	***	NS	1				
Gravité des sanctions	***	***	NS	***	**	***	1			
Fréquences déclarée des punitions collectives	NS	NS	***	NS	NS	***	***	1		
Contestations parentales déclarées	NS	***	*	***	NS	***	***	***	1	
établissements	***	NS	**	***	***	***	***	***	***	1

Légende : NS : non significatif, * significatif au seuil de 10 %, ** significatif au seuil de 5 %, ***significatif au seuil de 1 %.

Source : enquête menée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1492 élèves de 5^e et de 3^e.

Tableau XXV. Matrice des corrélations multiples des variables explicatives du sentiment de justice et d'injustice à l'égard de la plus sévère des sanctions reçues

	Milieu social	Sexe	Classe	Niveau scolaire	Retard scolaire	Fréquence des sanctions	Gravité des sanctions	Fréquence déclare des punitions collectives	contestations parentales déclarées	établissements
Milieu social	1									
Sexe	NS	1								
Classe	***	NS	1							
Niveau scolaire	***	NS	NS	1						
Retard scolaire	***	NS	NS	***	1					
Fréquence des sanctions	*	***	NS	***	NS	1				
Gravité des sanctions	***	***	NS	***	*	***	1			
Fréquences déclarée des punitions collectives	NS	NS	**	NS	NS	**	***	1		
Contestations parentales déclarées	NS	***	NS	NS	NS	***	***	***	1	
établissements	***	***	NS	***	***	***	***	***	NS	1

Légende : NS non significatif, * significatif au seuil de 10 %, ** significatif au seuil de 5 %, ***significatif au seuil de 1 %.

Source : enquête menée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1000 élèves de 5^e et de 3^e.

A6 – tableaux croisés supplémentaires

Tableau XXVI. Sentiments d'injustice des élèves sanctionnés à l'égard des sanctions données dans la classe selon les caractéristiques individuelles (en %)

Variabiles	Modalités	Justes	Plutôt justes	Plutôt injustes	Injustes
<i>Milieu social</i> p = 0,1 ; Khi2 = 9,9 (NS)	Populaire	10	36	33	22
	Moyen	7	35	35	23
	Favorisé	9	45	31	14
	Total	8	36	34	21
<i>Sexe</i> p = 0,02 ; Khi2 = 9,7 (S)	Filles	6	38	36	19
	Garçons	10	34	32	25
	Total	9	35	34	22
<i>Classe</i> p = 0,7 ; Khi2 = 1,4 (NS)	Cinquième	9	34	35	22
	Troisième	8	37	33	22
	Total	9	35	34	22
<i>Niveau scolaire</i> p < 0,01 Khi 2 = 29,9 (TS)	Faible	8	25	36	32
	Moyen	9	35	35	21
	Bon	9	47	28	16
	Total	9	35	34	22
<i>Retard scolaire</i> P = 0,1 ; Khi2 = 5,9 (NS)	A l'heure	8	39	32	1
	En retard	10	27	40	23
	Total	9	37	33	21

Légende : Quand les résultats sont significatifs, les pourcentages éloignés de la valeur théorique sont en gras (soulignés si supérieurs, en italique si inférieurs).

Lecture : 45 % des élèves de milieux favorisés considèrent que les sanctions sont plutôt justes. Proportion significativement supérieure à la moyenne de l'échantillon.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 000 élèves sanctionnés.

Tableau XXVII. Sentiments d'injustice des élèves sanctionnés à l'égard des sanctions données dans la classe selon l'expérience des sanctions individuelles et collectives (en %)

Variabiles	Modalités	Justes	Plutôt justes	Plutôt injustes	Injustes
<i>Fréquence des sanctions</i> p < 0,01 ; Khi2 = 24,8 (TS)	Peu sanctionné	9	40	35	16
	Souvent sanctionné	8	31	32	29
	Total	9	35	34	22
<i>Gravité des sanctions</i> P < 0,01 ; Khi2 = 61,6 (TS)	Mot dans le carnet	9	42	36	13
	Sanction mineure (par ex. travail supplémentaire)	9	44	34	13
	Retenue	8	34	33	25
	Exclusion de cours	7	24	34	35
	Sanction disciplinaire	9	19	30	42
	Total	9	35	34	22
<i>Fréquence déclarée des punitions collectives</i> p < 0,01 ; Khi2 = 58,8 (TS)	Jamais	11	43	32	14
	Une fois	8	41	32	19
	Plusieurs fois	6	24	38	32
	Total	9	36	34	22

Légende : Quand les résultats sont significatifs, les pourcentages éloignés de la valeur théorique sont en gras (soulignés si supérieurs, en italique si inférieurs).

Lecture : 31 % des élèves souvent sanctionnés considèrent que les sanctions données dans la classe sont plutôt justes, proportion significativement inférieure à la moyenne.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 000 élèves sanctionnés.

Tableau XXVIII. Sentiments d'injustice des élèves sanctionnés à l'égard des sanctions données dans la classe, selon la contestation parentale et la tonalité sociale de l'établissement (en %)

Variables	Modalités	Justes	Plutôt justes	Plutôt injustes	Injustes
<i>Contestations parentales déclarées par les élèves</i> p < 0,01 ; hi2 = 25,4 (TS)	Pas de contestation parentale	<u>10</u>	<u>38</u>	33	<u>19</u>
	Au moins une fois	<u>5</u>	<u>28</u>	35	<u>32</u>
	Total	8	35	34	22
<i>Tonalité sociale de l'établissement</i> p < 0,01 ; Khi2 = 50,1 (TS)	Gentilhomme (favorisé)	8	39	35	18
	Le Parc (favorisé)	6	35	32	26
	Le Calvaire (moyen)	11	32	41	16
	La Gare (moyen)	8	<u>44</u>	28	20
	Les Éoliennes (moyen)	11	<u>53</u>	<u>20</u>	17
	L'Angélu (populaire)	5	<u>19</u>	<u>51</u>	25
	Les Choucas (populaire REP)	12	37	32	19
	Arc-en-ciel (populaire REP+)	11	34	30	25
	Les Poulbots (populaire REP+)	6	<u>24</u>	39	<u>31</u>
	Total	9	35	34	22

Légende : Quand les résultats sont significatifs, les pourcentages éloignés de la valeur théorique sont en gras (soulignés si supérieurs, en italique si inférieurs).

Lecture : 32 % des élèves qui ont déclaré que leurs parents avaient contesté au moins une fois un verdict scolaire considèrent que les sanctions données dans la classe sont injustes, proportion significativement supérieure à la moyenne.

Sources : enquête quantitative réalisée dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 000 élèves sanctionnés.

A7 - Tableaux de régression supplémentaires – population des élèves sanctionnés

Tableau XXIX. Déterminants des sentiments de justice [P (y = 0)] et d'injustice [P (y = 2)] des élèves sanctionnés à l'égard des sanctions données dans la classe

Variables de référence	Variables actives	Modèle de base		Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3		Modèle 4		Modèle 5		Modèle 6	
		P (y = 0) 8 %	P (y = 2) 21 %	P (y = 0) 8 %	P (y = 2) 21 %	P (y = 0) 8 %	P (y = 2) 21 %	P (y = 0) 8 %	P (y = 2) 20 %	P (y = 0) 7 %	P (y = 2) 20 %	P (y = 0) 7 %	P (y = 2) 20 %	P (y = 0) 7 %	P (y = 2) 20 %
Sexe et classe (Réf. fille de 5 ^e)	Fille de 3 ^e	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Garçons 5 ^e	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Garçons 3 ^e	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
PCS (réf. moyen)	PCS populaires	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	-4 *	ns	ns	ns	ns	2 *	-5 *
	PCS favorisés	4 *	-7 **	ns	-5 *	ns	-6 *	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Niveau scolaire (réf. moyen)	Élèves faibles			-2 **	6 *	-2 *	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Élèves forts			ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Fréquence de sanctions (réf. sanctionné 1 ou 2 fois)	Sanctionné plus de 2 fois					-4 ***	10 ***	-3 **	6 **	-2 **	5 **	-2 **	5 **	-3 **	7 **
Sanction reçue la plus grave (réf : mot sur le carnet)	Sanction mineure							ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Retenue							-3 **	7 *	-2 *	ns	-3 **	7 *	-3 **	8 **
	Exclusion de cours							-4 ***	14 ***	-3 ***	11 **	-4 ***	14 ***	-5 ***	17 ***
	Sanction disciplinaire							-5 ***	19 ***	-4 ***	18 **	-4 ***	17 **	-5 ***	21 ***
Punitions collectives (réf. une fois)	Pas de punition collective									2 *	-5 *				
	Plus d'une punition collective									-3 ***	8 ***				
Contestation parentale déclarée (réf. Aucune)	Au moins une contestation											-3 ***	8 ***		
Collège (réf. Les Éoliennes, mixte)	Gentilhomme (favorisé)													ns	ns
	Le Parc (favorisé)													-4 **	12 *
	Le Calvaire (privé mixte)													ns	ns
	La gare (mixte)													ns	ns
	L'Angélus (privé pop)													-4 **	14 *
	Les Choucas (REP)													ns	ns
	Arc-en-ciel (REP+)													ns	ns
Les Poulbots (REP+)													ns	ns	
Nb d'observations		905		905		905		905		905		898		905	
Pseudo R2 de Mc Fadden		0,5		0,9		1,9		3,0		4,6		3,6		4,2	

Légende : ns non significatif, * significatif au seuil de 10 %, ** significatif au seuil de 5 %, ***significatif au seuil de 1 %.

Lecture : dans le modèle de base, les élèves de milieu favorisés ont une probabilité de 12 % (8 % + 4 %) de ressentir un sentiment de justice à l'égard des sanctions données dans la classe.

Sources : enquête quantitative dans 9 collèges. Echantillon constitué de 1 000 élèves sanctionnés.

Tableau XXX. Déterminants des sentiments de justice [P (y = 0)] et d'injustice [P (y = 2)] des élèves sanctionnés à l'égard de la sanction reçue la plus grave

Variables de référence	Variables actives	Modèle de base		Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3		Modèle 4		Modèle 5		Modèle 6	
		P (y = 0) 18 %	P (y = 2) 34 %	P (y = 0) 18%	P (y = 2) 34 %	P (y = 0) 18%	P (y = 2) 34 %	P (y = 0) 18%	P (y = 2) 34 %	P (y = 0) 17 %	P (y = 2) 34%	P (y = 0) 17 %	P (y = 2) 34%	P (y = 0) 17 %	P (y = 2) 34%
Sexe et classe (réf. fille de 5 ^e)	Fille de 3 ^e	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Garçons 5 ^e	6 **	- 9 **	6 **	-9 **	7 **	-9 **	8 **	-11***	8 **	-11 ***	8 **	-11 ***	ns	ns
	Garçons 3 ^e	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
PCS (réf. moyen)	PCS populaires	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	PCS favorisés	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Niveau scolaire (réf. moyen)	Élèves faibles			ns	ns	ns	ns	-5 **	8 **	-5 **	8 **	-6 ***	10 **	-5 **	8 **
	Élèves forts			ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Fréquence de sanctions (réf. sanctionné 1 ou 2 fois)	Sanctionné plus de 2 fois					ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Sanction reçue la plus grave (réf. : mot sur le carnet)	Sanction mineure							-7 ***	11 ***	-6 ***	11 ***	-6 ***	11 ***	-7 ***	12 ***
	Retenue							-13 ***	28 ***	-12 ***	27 ***	-12 ***	27 ***	-13 ***	29 ***
	Exclusion de cours							-11 ***	24 ***	-11 ***	23 ***	-10 ***	22 ***	-11 ***	25 ***
	Sanction disciplinaire														
Punitions collectives (réf. une fois)	Pas de punition collective									ns	ns				
	Plus d'une punition Collective									-4 *	7 *				
Contestation parentale déclarée (réf. Aucune)	Au moins une contestation											-5 ***	8 **		
Collège (réf. Les Éoliennes, mixte)	Gentilhomme (favorisé)													-12 ***	27 ***
	Le Parc (favorisé)													-14 ***	30 ***
	Le Calvaire (privé mixte)													-8 ***	17 ***
	La gare (mixte)													-8 ***	16 ***
	L'Angélu (privé pop)													-13 ***	31 ***
	Les Choucas (REP)													-11 ***	23 ***
	Arc-en-ciel (REP+)													-8 ***	17 ***
Les Poulbots (REP+)													-12 ***	28 ***	
Nb d'observations		896		896		896		896		896		896		896	
Pseudo R2 de Mc Fadden		0,6		0,7		0,8		2,8		3,1		3,2		4,3	

Légende : ns non significatif, * significatif au seuil de 10 %, ** significatif au seuil de 5 %, ***significatif au seuil de 1 %.

Lecture : dans le modèle de base, les garçons de 5^e ont une probabilité de 24 % (18 % + 6 %) de ressentir un sentiment de justice à l'égard d'une sanction reçue.

Sources : enquête quantitative réalisée dans neuf collèges. Echantillon constitué de 1 000 élèves sanctionnés.

A7 – Note aux personnels de direction des collèges



Objet : enquête sociologique sur l'expérience scolaire des collégiens / Sentiment de justice

Enquête qualitative : entretiens avec des collégiens

Mode de recueil des données de l'enquête qualitative : entretiens semi-directifs, avec des élèves de 5^e et 3^e de profils différents, issus de différents collèges ayant participé à la phase quantitative.

Objectifs :

Recueillir des éléments d'interprétation des résultats de l'enquête quantitative réalisée en 2016.

Conditions de passation

- Durée : 50 minutes par entretien, temps d'installation compris (une séquence de cours).
- Une salle à l'écart, permettant la confidentialité des entretiens, en limitant les perturbations.
- Enregistrement des entretiens (accord préalable de l'élève, renouvelé en début d'entretien ; accord écrit des parents).

Déroulement d'un entretien

1. Accueil, présentation succincte du but de la recherche et des sujets sur lesquels va porter l'entretien.
2. Rappel des règles éthiques (confidentialité, anonymat, possibilité de ne pas répondre ou de mettre fin à l'entretien à tout moment).
3. Renouvellement de l'accord pour l'enregistrement.
4. Temps d'échange (en référence à une grille d'entretien).
5. Remerciements.

Sujets sur lesquels portent les entretiens

- Les critères sur lesquels les élèves se basent pour juger leur collègue.
- La manière dont les parents s'intéressent au collège, aux résultats de leur enfant, parlent des contenus d'enseignements, et la manière dont ils réagissent lorsque le comportement, le travail de leur enfant est remis en question.
- La manière dont l'élève informerait ses parents d'une mauvaise nouvelle (note, punition).
- Les critères sur lesquels repose le sentiment de justice des élèves au collège.
- Les événements ayant pu induire un sentiment d'injustice chez les élèves.

Sélection des élèves

10 élèves de 5^e et 3^e sélectionnés de manière aléatoire sur les listes du collège.

5 élèves supplémentaires, choisis d'après leur profil spécifique (souvent punis, en rébellion).

- Réunion des 15 élèves présélectionnés dans une salle, explication du sens de l'enquête, distribution d'une autorisation parentale aux élèves volontaires (modèle joint).
- Récupération des autorisations parentales et programmation des entretiens par la vie scolaire.

Traitement des entretiens

Rédaction d'une fiche élève, avec principaux extraits retranscrits. Écoutes multiples nécessaires pour repérer les régularités, les dissonances et déterminer les catégories.

Bruno Voirnesson

(Directeurs de thèse : Pierre Merle – Agnès Grimault-Leprince)

A8 - Grille d'entretien (questions et relances)

A) Profil de l'élève 1 (questions simples, pour mettre à l'aise)

Tu es né en quelle année ?

Tu as des frères et des sœurs, combien ? Quel âge ?

Tu vis avec tes parents ? Tu peux me dire ce que font tes parents ?

Qu'est-ce que tu aimes le plus faire en dehors de l'école ?

Collège

Tu es dans ce collège depuis la 6^e ?

Tu t'y plais ? Tu aimes bien être au collège ? C'était pareil à l'école ?

(Relance possible : Qu'est-ce que tu aimes / N'aimes pas)

Qu'est-ce que tu penses de ce collège ?

Si tu devais comparer avec le collège X, lequel à ton avis est le meilleur ?

Pourquoi (les amis, les profs, la propreté des bâtiments, la réputation, etc.)

Ça vous arrive d'en parler avec tes amis ? Ils sont d'accord avec toi ?

La classe

Et ta classe ? Elle est comment (calme, agitée ?) Comme l'an dernier ?

C'est important, l'ambiance de classe, pour apprendre ? Pourquoi ?

Auto-description du profil scolaire (comportement, résultats)

Si tu devais te décrire comme élève

B) Rapport aux enseignants

Parlons un peu des profs. Qu'est-ce que tu penses d'eux ? Et des surveillants ? De qui te sens-tu le plus proche ? Tu as l'impression que les profs te respectent ?

Parmi tous tes profs, en me donnant juste la discipline, est-ce que tu peux m'en citer un que tu n'aimes vraiment pas...

Pourquoi ? Tu peux me donner un exemple, une anecdote ?

Tu en as parlé avec tes parents ? Qu'est-ce qu'ils en disent ? Tu en as parlé à tes amis ? Ils sont d'accord ? Est-ce que tu penses que malgré tout, c'est un bon prof ? D'ailleurs, c'est quoi un bon prof pour toi ?

Tu as des coups de cœur ; des profs que tu aimes beaucoup ? Tu peux me dire pourquoi, ce que tu leur trouves ? Qu'est-ce qui les distinguent des autres ?

C) Les punitions

(Selon le contexte de classe) Les profs, ils en pensent quoi de ta classe ? Il y a beaucoup de punitions ? Plutôt pour quels motifs ? Tu as l'impression qu'il y avait plus de punitions l'an dernier ?

Qu'est-ce que tu penses des punitions en général ? C'est utile ? Efficace ? Pour qui ? Des punitions plus efficaces que d'autres ?

C'est quoi, une punition juste ? ou injuste ? (quand un autre élève est puni, tu penses « c'est normal, il l'a mérité » ou pas... Est-ce que si c'est un copain qui est puni, ça change quelque chose ?)

Les deux profs dont tu m'as parlé, ils punissent souvent les élèves ?

Quand ils donnent une punition, est-ce qu'il y a une différence dans leur manière de faire ?

D) Demande de réciprocité / réaction à des décisions arbitraires

Distribution successive de cinq études de cas

Situation 1 : « Un surveillant utilise régulièrement son portable dans la cour »

Situation 2 : « Un professeur prend souvent ses élèves en retard »

Situation 3 : « Un CPE parle vulgairement aux élèves »

Situation 4 : « Un professeur rend les copies aux élèves, de la meilleure note à la plus faible. Il lit à voix haute la copie d'un élève qui perturbe souvent son cours. Il insiste sur les erreurs et se moque de ce que l'élève a écrit »

Qu'est-ce que tu penses de cette situation ? C'est déjà arrivé ? Vous en avez parlé entre vous, tes copains et toi ? Tu penses que le prof dont tu m'as parlé tout à l'heure aurait pu prendre cette décision ?

Situation 5 : « Un professeur est en train d'écrire au tableau. Une équerre est lancée dans sa direction et vient cogner dans le tableau. Le professeur arrête le cours, exige de savoir qui a envoyé l'objet. Comme aucun élève ne se dénonce, il garde la classe pendant la récréation. Il menace de donner un travail supplémentaire. Comme personne ne veut rien dire, il met en retenue toute la classe le mercredi suivant »

Qu'est-ce que tu penses de cette situation ? Est-ce que tu penses que c'est juste ? Pourquoi ? (pousser l'élève dans ses retranchements). Est-ce que ça changerait quelque chose si c'était une paire de ciseaux qui avait été lancée ? Une situation comme cela, ça t'est déjà arrivé ? Ou une punition collective ? Ça a changé quelque chose dans la relation entre la classe et le professeur ?

E) Sentiment de justice/injustice pour soi / Résistances

Et toi, as-tu déjà été puni au collège ? Pour quel motif ? Comment ça s'est passé ? Qu'est-ce que tu en as pensé ? Tu étais seul responsable ? Est-ce qu'il t'est déjà arrivé d'être puni à cause des autres ?

Ça t'est déjà arrivé d'être énervé contre un prof ou un surveillant ? Tu peux raconter ? Qu'est-ce que tu as fait ? Sur le moment ? Et après ?

F) Contestations parentales perçues

Vous parlez un peu du collège, de tes notes, de tes relations ? Ils en disent quoi, tes parents, du collège, des profs, des notes...

Quand tu as une mauvaise note, tu en parles à tes parents ? (si tu avais une mauvaise note, tu en parlerais ?) Comment tes parents l'ont appris ? Tu leur en as parlé ? Tout de suite ? ça leur est déjà arrivé de prendre rendez-vous ou de mettre un mot dans le carnet ? Et ça s'est passé comment ?

G) Ouverture

Tu envisages quoi, après le collège ? Comme formation ? Comme métier ?

Est-ce que tu veux me poser une question ?

A9 - Transcription partielle de l'entretien avec Aminata

R - « Je n'aime pas ce collègue ».

[...]

R - « Quand il y a des gens qui font des conneries, ils ne sont pas punis comme ils devraient l'être. Pas assez sévère. Les gens sont sévères avec ceux qui ne faut pas. J'ai un groupe d'amis qui a une réputation, comme travaille pas, fait des conneries et on prend toutes pareilles. En gros, un jour, on était à la cantine et il y avait 3 amis sur 6 qui faisaient des conneries et ils ont bien vu que c'était pas nous mais comme on était avec eux et que c'est nos amis, on a pris aussi la même punition qu'eux. J' trouve c'est injuste. j'ai eu un mot dans mon carnet, je m'suis fait engueuler pour rien, alors que j'ai rien fait ».

R - « Ceux qui font des conneries, on leur met des punitions, ils comprennent pas alors ils laissent tomber »

Q - « Donc on leur met plus de punitions »

R - « Clairement, c'est comme ça ».

Q - « Tu ne devais pas penser ça quand tu étais en 6^e ? »

R - « Non c'est récent. C'est cette année, début année de 3^e »

Q - « C'est dans ta classe ? »

R - « C'est ma classe aussi. J'ai toujours été dans des classes perturbées, où tu peux pas suivre. Toujours des éléments perturbateurs, dans la classe ».

Q - « Oui, mais tu vas dans un collège du centre-ville de XXX et »

R - « C'est pareil partout [...]. Si ils ont une punition stricte où on leur dit quelque chose, ils vont arrêter mais là, clairement non »

Q - « Toi, tu fais attention aux punitions, tu essaies de ne pas en avoir ? »

R - « Ouais, parce que je sais les conséquences qu'il y a derrière, j'ai pas forcément envie de décevoir mes parents »

Q - « C'est surtout ça, le fait. Tu te dis, « Si je me fais punir ici... C'est à la maison que ça va chauffer, quoi »

R - « Oui... Ben non, Mes... Mes parents ils vont parler avec moi, en gros, « c'est quoi qui m'a poussé à faire ça », même j'ai pas... »

Q - « Tu n'as surtout pas envie de les décevoir »

R - « Ouais »

Q - « Ils te mettent la pression pour les résultats scolaires ? »

R - « Non ! »

Q - « Ah donc, c'est sur le comportement qu'ils font attention ? »

R - « Ouais... (à mi-voix) »

Q - « Vous parlez souvent du collège ? Tous les jours, tu dois raconter ta journée ? »

R - « Non... Non quand ça va pas, quand j'ai envie de parler... J'en parle plus à mon père parce que c'est lui, il me comprend »

Q - « Ta mère elle ne te comprend pas ? »

R - « Non »

Q - « Avec ta mère, c'est un peu tendu en ce moment ? »

R - « Oui. Elle arrive pas à comprendre. J'lui dis des trucs, elle comprend pas »

Q - « T'a le sentiment qu'elle tu juges peut être ? Non ? »

R - « Ben..... J'ai l'impression... Pas qu'elle s'en fiche mais... C'est pas euh... C'est « tant que tu réussis, tu t'en fiches de c'qu'il y a derrière » mais... »

Q - « Ton père, il semble plus... »

R - « Oui ! plus à l'écoute »

Q - « ça a peut-être toujours été comme ça ? Tu étais peut-être plus complice avec ton père ? »

R - « Non ! J'étais plus complice avec ma mère et il y a une période où je sais pas, arrivée vers 5^e, ça allait plus »

Q - « Mmmm... c'est peut-être le moment... l'adolescence...où t'es plus la petite fille qu'elle voulait... Tu deviens progressivement une femme et c'est compliqué pour toi, c'est compliqué pour elle... Peut-être ? Et eux, ils ne te posent pas de questions sur ta scolarité, quoi. Enfin, pas tous les jours, quoi... Quand tu rentres, on ne te demande pas comment s'est passée ta journée... ? »

R - « Si, mon père »

Q - « Ton père te demande ça ? Et tu n'as pas toujours grand-chose à lui répondre »

R - « Ouais. « Comme d'hab... J'ai été en cours, à la cantine » ... Rien à dire... Ouais »

Q - « Par contre, s'il y a des soucis, j'imagine... Par exemple, l'incident de la punition, tu lui as dit quoi ? »

R - « A mon père ? Ben, clairement, je lui ai fait comprendre que je n'ai rien fait »

Q - « Et il l'a cru ? »

R - « Ben oui, il m'a crue ! Mon père, je vais pas lui mentir, parce que je sais que je peux parler avec lui et que il peut me comprendre. Il va m'écouter. Alors que ma mère, par rapport à ce que je vais faire, euh... »

Q - « Alors, des fois, tu lui mens à ta mère ? »

R - « Ouais. J'ai pas le choix ! »

Q - « Ah bon ? »

R - « Ouais... Ouais ! »

Q - « Tu lui mens ou... Tu attends que ton père arrive, t'en parles à ton père qui en parlera à ta mère ? »

R - « Non, je lui mens »

Q - « Cash ! »

R - « Ouais »

Q - « Et elle ne s'en rend pas compte, que tu ne lui dis pas la même chose qu'à ton père ? »

R - « Ben non, parce que... Ils sont pas... Forcément... Entre eux... Ils ne se le disent pas... Mon père il va pas dire « Aminata m'a dit ça » et ma mère « Aminata m'a dit ça » ! »

[...] (A toujours été scolarisée dans ce collège. Fait du badminton le mercredi, une séance par semaine. Sort souvent avec les amis du collège)

Q - « Tes parents, ils te laissent sortir ? Donc ils ont confiance, quand même »

R - « Ouais, ils ont confiance en moi »

Q - « Peut être qu'ils te font promettre de ne pas faire de bêtises. Ils te donnent des horaires de retour, non ? »

R - « Si j'ai des horaires à respecter »

Q - « Comme tout le monde en fait ? Mais quand tu discutes avec tes amis, tu as l'impression qu'ils te laissent plus de liberté, moins de liberté ? »

R - « Ben si ! J'ai l'impression qu'ils me laissent plus de liberté. Plus mon père des fois... Parce que ma mère euh »

Q - « Oui, mais elle est inquiète ta mère. Elle a peur, elle pense peut-être que tu vas faire des bêtises ? (rires) »

R - « Ben, oui mais si t'as un minimum confiance en moi, je ne fais pas de bêtises pour... Jusque-là, je n'ai pas fait de bêtises pour qu'on n'ait plus confiance en moi ».

Q - « Mmm... Tu essaies de garder ça, quoi ? »

R - « Oui »

Q - « Quand tu t'es fait punir au self, c'était la première fois que tu te faisais punir ? »

R - « Ouais »

Q - « Depuis que t'étais au collège, tu n'avais jamais eu un mot, rien ? »

R - « Si j'avais déjà eu un mot, ... en 4^e »

Q - « T'avais oublié ton cahier ou un truc comme ça ? »

R - « Non, j'avais pris une heure de colle »

Q - « Ah oui, carrément ? Là, c'est chaud »

R - (Rires) « C'était ma première heure de colle ! »

Q - « Et comment t'as fait là... Par ce que »

R - « Je l'ai caché »

Q - « Tu ne l'as pas dit à tes parents ? »

R - « Non ! »

Q - « Ah ! C'était une heure de colle. Il n'y avait pas de courrier ? »

R - « Si ! »

Q - « Et du coup, t'as chopé le courrier ou... »

R - « Oui ! »

Q - « C'est vrai ? Et... ils ne s'en sont pas rendus compte tes parents ? »
R - « Non ! »
Q - « Ils n'ont jamais su que tu avais eu une heure de colle ? »
R - « Non ! »
Q - « Et c'était une heure de colle du midi-deux, du soir, du mercredi ? »
R - « Euh... J'sais plus trop... »
Q - « Tu leur as inventé une histoire, « il faut que je sorte avec des copains » ? »
R - « Non, parce que quand je l'ai eu, c'était un jour où je finissais plus tôt, à 16h. J'avais un prof qui était absent. Du coup, on me l'a mise de 15 à 16 »
Q - « Ah ouais. Donc, c'était jouable... Ils ne l'ont jamais su ? »
R - « Mmm... J'leur dirai un peu plus tard »
Q - « Pff ! Tu ne leur diras pas, parce que... »
R - « Si, je leur dirai ! »
Q - « Tu leur diras quand ? »
R - « Mais quand je serai grande »
Q - « Ta classe, ça se passe bien ou pas ? »
R - « Ouais, ça va. Mais il y a des gens, je parle pas avec eux »
Q - « C'est à dire... Tu veux dire qu'il y a des clans dans la classe ? »
R - « Ouais ! »
Q - « T'es dans quel groupe ? Il y a des catégories de groupes ou c'est ... Juste des gens, on est copains-copines et eux, là-bas, on leur parle pas ? »
R - « En fait ça dépend ! Il y a des groupes, par exemple, le groupe que je suis, on est copines depuis que deux ans. On s'est retrouvés dans la même classe, du coup c'est le même groupe mais... En fait ça dépend. Nous on est copines parce que ça fait deux ans qu'on est ensemble. Il y en a d'autres, c'est parce qu'ils sont fouteurs de merde »
Q - « Ah oui ? Quand tu dis, ils sont fouteurs de merde, ça veut dire fouteurs de merde dans les relations entre élèves ou en classe ? »
R - « En classe ! Ils font n'importe quoi ! »
Q - « Ils empêchent le cours d'avoir lieu ? »
R - « Ils respectent pas les profs, du coup, les profs, ça les pousse à bout un peu ! »
[...] (Questions sur sa scolarité)
R - « Pas trop, un peu. C'est compliqué un peu dans toutes les matières. Il y a des matières où je sais gérer, je suis forte. Je décourage hyper vite. Je me dis, je vais pas y arriver... Même là, je pensais que j'allais pas en général (au lycée général). Finalement, on m'a dit que je pouvais y aller. J'ai peur pour la suite en général... Je pense que je vais devoir ramer. »
Q - « Tes profs ? »
R - « Ça va... » (pas convaincue)
Q - « Ouuh !? C'est pas enthousiaste ! » (rires)
R - « Ouais, c'est limite ! »
Q - « Limite ? »
R - « Il y a des profs, je les trouve inutiles »
Q - « Inutiles ? »
R - « Ouais »
Q - « Ah bon ? C'est quel prof qui est inutile ? »
R - « Technologie ! Il sert à rien ! En cours, il a pas d'autorité. On n'apprend rien. On peut rester comme ça sur la table à rien faire ! »
Q - « Ah ouais ? Il a pas d'autorité... Comment ça ? »
R - « Pas d'autorité !! En gros, on a un projet course en cours. On peut utiliser nos portables, mais pas euh... Comment dire... pas »
Q - « Pas utiliser les réseaux sociaux ? »

R - « Pas hardcore, hardcore (rires) : prendre des photos, aller sur ton portable pendant toute l'heure, ... Sinon, il prend ton téléphone... Et ben non ! Il dit rien ! Et là : il a pas d'autorité ! A peu près toute la classe, on n'a pas eu la moyenne au brevet blanc »

Q - « Le prof de techno, il s'énerve, il crie ? Ou il laisse faire ? »

R - « Il peut crier... Des fois. Il peut crier pour rien du tout... Il crie pas pour ce qui... Je sais pas comment dire... Pour ce qui te semble important, il ne va pas crier. Ouais, il ne va pas crier ! Alors que pour rien du tout, il va crier ! »

Q - « Et à l'inverse, tu as des profs qui servent à quelque chose ? »

R - « Ouais... Mathématiques, français, histoire. Par exemple les maths, c'est pourtant pas la matière... Le prof... Elle... »

Q - « Qu'est-ce qu'elle a de particulier, cette prof ? »

R - « C'est le genre de prof, elle va pas te laisser... Je sais pas comment dire... Quand par exemple t'es en ... bah, t'es nulle quoi ! Elle va pas te laisser tomber. Elle va faire en sorte que tu remontes. Elle va t'aider. Alors que clairement, il y a des profs « je fais mon travail, si vous voulez pas suivre, c'est pas mon ... J'm'en fous... tant que ... »

Q - « Toi, t'es sensible à ça... au côté... On sent que le prof, il est là pour toi ? »

R - « Je suis à l'aise... Quand je lève la main et si je dis une mauvaise réponse, ben je me dis que... Je vais pas être mal à l'aise... Elle va pas se moquer... Elle va pas me crier dessus en mode « ça fait longtemps qu'on est dessus, t'as toujours pas retenu... » Comme ça ! »

Q - « Il y a des cours comme ça, par contre, où tu te dis, j'comprends rien, je vais pas poser de questions, elle va me crier dessus ? »

R - « Ouais... en physique. C'est... elle a pas le temps. On écrit des cours, on écrit, on écrit alors qu'on comprend pas »

[...]

Présentation de la situation n°1

R - « Pour moi, j'trouve que ça ne se fait pas. C'est les règles, c'est pour tout le monde. Si nous on n'a pas le droit ben toi aussi t'as pas le droit. Après, peut-être t'es pas un élève mais... J'sais pas moi, tu le sors pas comme ça ! Moi je suis pas d'accord avec ça ! »

Q - « Tu l'as déjà vécu ? »

R - « Ouais. Je lui ai posé la question « pourquoi toi, t'aurais le droit et pas nous, en fait ? »

Q - « Et alors, la réponse ? »

R - « Il a fait : « ben nous, on n'est pas des élèves ! » »

Q - « Et toi, tu as trouvé que c'était n'importe quoi ? »

R - « Ben oui ! Si nous, on n'a pas le droit au téléphone dans l'établissement, toi aussi t'es dans l'établissement, donc tu l'utilises pas aussi ! »

Q - « Ouais, mais c'est pas grave, comme... truc ? »

R - « Ben si ! Si nous on n'a pas le droit de l'utiliser, tu l'utilises pas ! »

Q - « C'est une question de principe, en fait ? »

R - « Ouais, c'est une question de principe ! T'es devant moi avec ton téléphone, ben moi aussi, j'ai envie de prendre mon téléphone mais je peux pas, alors que toi, t'as le droit »

[...]

Présentation de la situation n°2

R - « Je suis pas d'accord non plus. Nous on a une punition si on n'est pas à l'heure ! Alors les profs, c'est pareil aussi ! Ils doivent avoir quelque chose ! C'est pareil dans les deux sens ! »

Q - « Mmm ? Pourtant, il y a des élèves qui disent « c'est super, quand on a des profs en retard, on a moins de cours » ? »

R - « Ooooff... Ils vont arriver en retard... De 5 minutes... Tu vas quoi... Perdre 5 minutes... C'est rien du tout ! »

Q - « Toi, ce qui t'énerve, c'est le côté « faites ce que je dis, pas ce que je fais » ? »

R - « Voilà ! »

Q - « On nous demande des choses, mais... »

R - « Les autres ne les respectent pas ! Si tu mets des règles, tout le monde doit les respecter. il y a une personne qui la respecte pas, moi non plus je la respecterai pas, hein ! »

[...]

Présentation de la situation n°3

Q - « ça t'es déjà arrivé de dire à des profs, des surveillants, ouais ça, vous n'avez pas le droit ? »

R - « En 5^e »

Q - « T'es une élève qui n'a pas froid aux yeux ! Et ça s'est passé comment ? Tu t'es fait punir, non ? »

R - « Ça se passait en classe. Il y avait un élève qui... Qui parlait mal... Comme je suis une personne qui parle mal quelquefois aussi, ma professeure de français a cru que c'était moi et du coup, ben elle a commencé à... A m'humilier devant la classe un peu. Elle a dit « Ouais... Des petites racailles comme toi, j'ai pas peur ! » Euh... Des trucs comme ça... Du coup, je lui ai dit... Je sais plus ce que je lui ai dit mais en gros, « Nous on doit vous respecter, mais vous vous nous respectez pas, donc ça sert à quoi que je vous respecte aussi » Elle a continué et ... Je l'ai... Je l'ai insultée »

Q - « Et alors »

R - « Je suis sortie de cours, parce qu'elle m'avait poussée à bout »

Q - « Ah ! Elle t'a pas virée ? C'est toi qui est sortie ? »

R - « Ouais, c'est moi qui est sortie »

Q - « Et il n'y a pas eu de conséquence ? Tes parents n'ont pas été convoqués, tout ça ? »

R - « Si, mes parents ont été convoqués... Ce que j'ai fait, automatiquement... J'suis allée dans les toilettes... Et à la vie scolaire, il y a une surveillante qui m'a criée dessus. Elle a pas essayé de comprendre, elle m'a criée dessus. Du coup, ça m'a énervée encore plus et je suis partie. Je suis allée dans les toilettes et j'ai appelé mon grand frère. C'était la personne, à ce moment-là, qui me comprenait... Mon père, à ce moment-là, on n'était pas proches. C'est plus après ! Depuis qu'il y a eu cet incident, ben, il faisait plus attention à moi. J'ai appelé mon grand frère et il est venu. Fallait qu'il vienne en gros pour que la professeur, elle se calme, elle soit gentille avec moi »

Q - « Mais ton frère est beaucoup plus âgé que toi ? »

R - « Ouais »

Q - « Ton frère, il est venu à la sortie, il t'a récupérée et vous êtes sortie ? Ou il est venu... »

R - « Il est venu à ma sortie de 16h »

Q - « Il est allé à la vie scolaire ? Il a demandé à voir... »

R - « Il était devant le portail ! Les surveillants sont venus à plusieurs et ils ne voulaient pas le laisser rentrer » »

Q - « Il était fâché ton frère ? »

R - « Ouais »

Q - « Ah oui ! Il voulait péter la tête à la prof ? »

R - « Ben, il a un gabarit »

Q - « Ah ouais ! Il n'est pas comme moi ! Il est costaud... [...] Il était un peu énervé. Toi, tu étais énervée, tu lui avais dit la prof m'a insultée... alors je l'ai insultée, personne me comprend ? »

R - « Clairement, je lui ai pas menti ! Je lui ai dit ce qu'elle m'a dit ! [...] L'info, elle a dû passer auprès de ma prof »

Q - « Vous en avez reparlé avec ta prof ? »

R - « Non... Le lendemain, j'ai été convoqué par M. Z (adjoint) pour expliquer la situation ».

Q - « Elle était là, la prof ? »

R - « Non... J'ai dû retourner en cours normalement, comme si de rien était »

Q - « On ne t'a pas demandé de t'excuser ? »

R - « Non... Elle non plus »

[...]

Présentation de la situation n°4

Q - « Tu dis qu'elle t'avait humiliée »

R - « Devant la classe, ben j'dis... Il y a des choses qui s'disent pas... (Elle répète son récit). C'était pas la première fois qu'elle disait des petites piques comme ça... Elle attend le moment et »

Q - « Et elle critiquait quoi ? Le manque de travail ? L'attitude ? La manière de s'habiller ? »

R - « L'attitude, le physique,... euh... plein de choses. Ça m'a blessée. Je m'suis dit « tu connais pas ma vie ! » Peut-être qu'en gros, avant je venais d'une cité, j'suis venu ici (a changé deux fois de quartiers avant de venir ici. Était dans un quartier très populaire avant) mais je parle pas mal. Peut-être que je regarde mal, quand je ne

connais pas. J'me méfie. J'me suis dit « Elle a pas pu dire ça pour rien. Elle a dû entendre quelque chose. C'est pas possible ! »

Q - « Ça a changé quelque chose dans ton rapport avec cette prof ? Il y a eu un avant et un après cet incident ? »

R - « Non, on se parlait pas. Je lui parlais plus. Un truc que j'ai pas compris, c'est pourquoi on me l'a remise comme prof, l'année d'après ! Il s'est passé le même incident l'année d'après, aussi. J'étais pas la seule, aussi. Clairement, on est sortis de la classe, on a quitté la classe, on était dix. Elle nous poussait à bout. C'était... »

Q - « T'es quand même quelqu'un qui ne se laisse pas faire ! »

R - « Ah non, je me laisse pas faire. Quand j'ai un truc à dire ben j'vais l'dire [...] En plus, pour moi, c'est pas une prof compétente, on va dire... Déjà, dans sa classe, tout le monde fout le bordel et c'était tout le temps moi ! Moi, de ce que j'ai remarqué, c'était tout le temps les personnes de couleur qui en prenaient.

Q - « D'accord ! Tu penses qu'elle est un peu raciste, quoi ! »

R - « Oui ! Pas raciste mais elle doit avoir un problème ... Parce que... C'était toujours les personnes de couleur qui... Qu'elle reprenait tout le temps »

Q - « Et elle faisait des remarques liées à la couleur de peau ? »

R - « Déjà, j'ai des problèmes dans ce collège, dès que je suis arrivée ici. Je suis arrivée ici dans l'idée que c'était une nouvelle vie, en fait, que j'allais me faire des nouveaux potes, que voilà mais clairement, dès que je suis arrivée ici, on m'a attaquée. Clairement, on m'a attaquée sur ma couleur de peau. Dans le collège, on était peut être que deux noirs et du coup, les élèves m'attaquaient par rapport à ça »

Q - « Ah ouais ? »

R - « Ouais ! Même physiquement, je suis plus gabarit que... Que les autres filles, en fait. Du coup, on m'attaquait sur ça aussi »

Q - « Plus gabarit, ça veut dire quoi, ça ? »

R - « Qu'en gros, je suis plus ronde, je suis plus forte... Ouais, on m'disait ça [...] ça va mieux maintenant. J'ai mon groupe de copains. Mais mon groupe, c'est pas... ça se voit qu'ici, mon groupe où je suis, c'est que des personnes qui ... De nationalités... Qui ont des origines différentes... »

Q - « T'es née en France ? »

R - « Oui, mais qui ont des origines différentes. On est français, mais on est des origines »

Q - « C'est ça. T'as les gaulois, les blancs de souche, les j'sais pas quoi là et puis, ceux qui viennent d'un peu partout »

R - « Non, qui viennent d'Afrique ! Genre Marocains, noirs, arabes, c'est plus ça mon groupe »

Q - « Tu as le sentiment d'être stigmatisée, ou non, c'est juste « On est biens ensemble » »

R - « En fait, on est mis dans le groupe des racailles, des racailles qui viennent des cités »

Q - « Encore aujourd'hui ? »

R - « Ouais. J'en suis pas une parce que... Mais moi, ce que je me rapproche plus, c'est eux. Parce que, quand t'es plus petit, on a vécu, on a à peu près vécu dans la même situation. [...] Même quand il y a un incident, c'est notre groupe qu'on focalise »

Q - « En plus de la fois au self, tu as déjà été mise en cause ? »

R - « Oui. Il y a la fois où l'alarme incendie a été déclenchée et à cette heure-là, on mangeait et on s'est focalisé directement sur nous. On nous a pris, on nous a dit directement « c'est qui ? » alors qu'ils avaient pas de preuves... Il n'y avait rien de concret pour dire que c'était nous. Autant convoquer tous les élèves et ben non !

Q - « Et c'était l'un d'entre vous ? »

R - « Non ! Il y a eu cet incident plusieurs fois. La première fois, c'était quelqu'un de mon groupe et les deux dernières fois, non. Et c'est à ce moment-là qu'on a été convoqués »

Q - « C'est choquant quand un prof insulte ou dit des gros mots ? » (référence à l'étude de cas)

R - « Ouais... ben non, c'est pas choquant. Nous, on dit des gros mots, alors je vois pas pourquoi... Je trouve que c'est pas choquant mais... Le truc, c'est de respecter la personne, en soi. Nous on est des élèves, on vous doit le respect et vous aussi, en fait. C'est ça le truc »

[...] (retour à l'étude de cas / au principe du classement)

Q - « C'est une situation imaginaire mais ça s'est déjà produit, dans des établissements scolaires »

R - « Ben tout à l'heure ! Le professeur de techno avec nos brevets blancs de techno. Il lisait à voix haute nos notes et... il y avait des petites remarques derrière, mode ça me choque pas, en cours, mais tu sers à rien, en gros, après la meilleure note de la classe. Il y a une intello dans la classe, XXX, 16/16 »

Q - « T'en penses quoi ? »

R - « ça s’fait pas ! j’ai pas forcément envie de partager ma note avec des gens que j’aime pas ! En général »
[...]

Présentation de la situation n°5

R - « En gros, il y avait des batailles de boulette de papier en cours, je ne sais plus dans quel cours, alors la professeure, elle a demandé qui c’était. Et personne ne s’est dénoncé, alors la professeure elle a dit que si personne ne disait qui c’était, on allait prendre une heure de retenue »

Q - « Et alors ? »

R - « Ben, il y a quelqu’un qui a balancé c’était qui ! »

Q - « D’accord, la prof a mis la pression et il y a quelqu’un qui a craqué ? »

R - « oui ! »

Q - « Tout le monde a dû lui dire « t’es qu’une balance, », non ? »

R - « Ben, ça se voyait que les gens, ils avaient envie de le dire. C’était cette personne mais ils attendaient que quelqu’un le dise à leur place »

Q - « Ils étaient soulagés que quelqu’un le dise à leur place ? »

R - « Ouais ». [...]

Q - « ça t’est arrivé plusieurs fois qu’un prof menace de punir tout le monde pour savoir ? »

R - « Oui, mais il y a toujours eu quelqu’un pour balancer »

Q - « Et t’en penses quoi ? »

R - « Moi, je pense que c’est pas normal. Tu fais pas ça en cours, tu lances rien en cours... Mais après, c’est pas à moi de dire... Si elle met une heure de colle à tout le monde, OK. Moi je vais la faire l’heure de colle. J’aime pas euh... balancer en gros »

Q - « Toi, tu sais qui a jeté l’équerre ? »

R - « Mais je vais pas balancer »

Q - « Est-ce que si c’est une paire de ciseaux ou un couteau, tu... »

R - « Là, c’est grave, par contre ! »

Q - « Du coup, tu pourrais balancer ? Parce que c’est grave ? »

R - « Ouais ! En fait, ça dépend de la situation. Moi, je suis pas du genre à dire... « Ouais, c’est elle ou c’est elle » Mais là, si c’est un couteau, c’est grave... Ça peut blesser une personne. Ça peut la tuer, la personne ! Mais après, les conséquences qu’il y a derrière... La personne elle peut prendre cher aussi... »

[...]

Q - « Toi, tu n’as jamais vécu le fait que toute la classe se fasse punir ? Il y a toujours eu quelqu’un pour dénoncer ? »

R - « Une fois, personne ne s’est dénoncée, mais l’heure de colle, on l’a pas eue »

Q - « On avait fait une enquête... Un élève sur deux a répondu « oui » à la question sur la punition collective... Apparemment, ça serait plutôt les contrôles surprises »

R - « Il y en a tout le temps ! Souvent »

Q - « Et les gens, ils ne râlent pas ? »

R - « Ben si ! On nous prévient pas, ça se trouve... Moi, ça m’est arrivée. Une fois où j’avais pas révisé, comme par hasard. Alors que j’révisé tout le temps. Et j’ai eu une mauvaise note, c’était dans mon bulletin. Du coup, j’étais dégoûtée un peu... »

Q - « Et c’était pourquoi. La classe était pénible. Ils faisaient le chantier ? »

R - « Ouais, la classe était pénible, un peu... Mais en gros, elle nous le disait, mais nous on pensait pas, en fait... Elle disait qu’en gros, il y avait beaucoup de gens qui connaissaient pas leurs leçons... Qu’elle allait nous mettre... Moi, je pensais pas. Je me disais « non, ce n’est pas possible » et clairement, on l’a eu »

[...]

Titre : Normes de justice adolescentes et expérience de justice des sanctions scolaires

Mots clés : Sanctions scolaires – Sentiment d’injustice – Collège – Effet de contexte - Typologie

Résumé : La thèse a pour objet de comprendre ce qui détermine le sentiment d’injustice des collégiens à l’égard des sanctions scolaires, particulièrement élevé comparativement aux autres types de verdicts scolaires.

Le matériau d’enquête est constitué de 1500 questionnaires et 40 entretiens réalisés auprès de collégiens. Ceux-ci sont complétés de documents tirés de l’observation participante.

L’analyse statistique montre que le sentiment d’injustice est principalement déterminé, non par l’âge, le sexe ou le milieu social des élèves, mais par les caractéristiques des sanctions (fréquence et gravité des sanctions reçues, fréquence déclarée des punitions collectives), ainsi que par le contexte d’établissement, loin d’être réductible à sa tonalité sociale.

Le sentiment d’injustice des élèves à l’égard des sanctions résulte principalement d’un sentiment d’arbitraire.

Le recours relativement fréquent aux punitions “collectives” contribue sensiblement à dégrader la croyance des élèves en la justice professorale en matière de sanction.

La probabilité qu’un élève juge les sanctions injustes est renforcée en cas de désaccords parentaux avec les verdicts scolaires.

Néanmoins, même lorsque les sanctions ne respectent pas des principes fondamentaux comme la proportionnalité ou l’individualisation, le respect et la considération que les professeurs accordent à leurs élèves améliorent la confiance dans la justice disciplinaire.

Une typologie, obtenue par croisement du sentiment d’injustice avec le niveau d’intégration scolaire, permet de distinguer six profils d’élève : les “candides”, les “sereins”, les “dociles”, les “critiques”, “les réfractaires” et les “frondeurs”. Des portraits viennent illustrer ces différentes profils.

Title : Adolescent Norms of Justice and the Experience of Justice in School sanctions

Keywords : Sanctions – Feeling of Injustice – Middle School – School context - Typology

Abstract : The thesis aims to understand what determines students' sense of injustice towards school sanctions, which is particularly high compared to other types of school verdicts.

1.500 questionnaires and 40 interviews with middle school students were collected, supplemented by documents from ethnographic observation. Statistical analysis shows that the feeling of injustice is mainly determined, not by age, gender or social background of students, but by the attributes of the sanctions (frequency and severity of the sanctions received, reported frequency of collective punishment), as well as by the school context, which is not reducible to the social mix.

Students' feeling of injustice towards sanctions is mainly the result of a feeling of arbitrariness.

The relatively frequent use of 'collective' punishments contributes significantly to the degradation of students' belief in teachers' justice in matters of punishment.

The likelihood that a student will find sanctions unfair is increased in the case of parental disagreement with school verdicts.

Nevertheless, even when sanctions do not respect fundamental principles such as proportionality or individualisation, the respect and consideration that teachers give to their students improve confidence in disciplinary justice.

A typology, obtained by cross-referencing the feeling of injustice with the level of school integration makes it possible to distinguish six students profiles. Portraits taken from the interviews illustrate these different postures.