



HAL
open science

Les familles à l'épreuve des sanctions scolaires

Jean Larbi

► **To cite this version:**

| Jean Larbi. Les familles à l'épreuve des sanctions scolaires. Education. 2020. hal-02972957

HAL Id: hal-02972957

<https://univ-fcomte.hal.science/hal-02972957>

Submitted on 20 Oct 2020

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

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

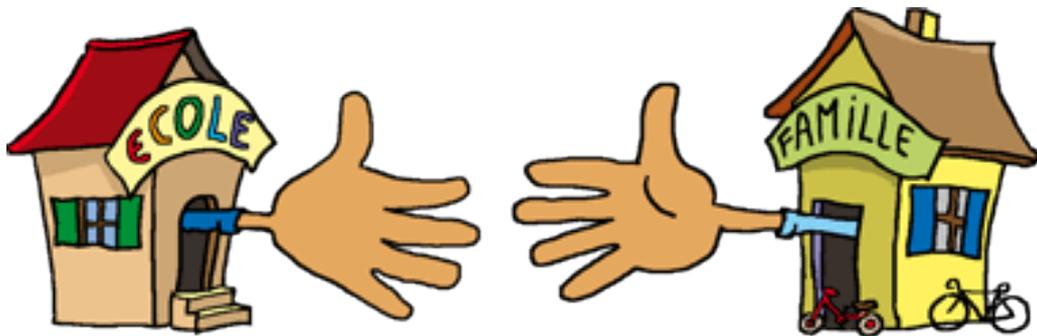


Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Jean LARBI

Master MEEF encadrement éducatif

TRAVAIL DE MEMOIRE



Les familles à l'épreuve des sanctions scolaires.

Travaux menés sous la direction de Nathalie MONET.

SOMMAIRE

Introduction.....	4
 I) Punitions et sanctions dans l'école moderne	5
A) La punition et ses limites.....	5
B) L'art de la sanction	7
C) Fondements philosophiques de la sanction	7
D) Les finalités de la sanction éducative.....	8
E) Les principes structurants	9
 II) Les familles face à la sanction scolaire.....	11
A) Définition	11
B) Les familles face à la norme scolaire	11
C) Autorité parentale et autorité scolaire.....	12
D) Des expériences scolaires inégales	14
E) Modes éducatifs parentaux et réussite scolaire	16
F) Origine sociale et modes éducatifs	16
 III) Methodologie de recherche	17
A) Problématique.....	17
B) Hypothèses	18
C) Choix de l'échantillon	18
D) Outils de recherche.....	19
ANNEXES	20
BIBLIOGRAPHIE.....	24

Remerciements :

Lorsque j'ai prit la décision de reprendre mes études il y a deux ans, j'ai tout de suite su que rien ne serait facile. Ni du point de vue des apprentissages, ni financièrement, ni socialement.

Aujourd'hui je regarde mon parcours avec humilité et reconnaissance tant je sais que rien n'aurait été possible sans la présence de personnes extraordinaires à mes côtés.

Je souhaiterais tout d'abord remercier ma directrice de mémoire Madame Nathalie MONET, responsable de formation à l'Institut National du Professorat et de l'Education. Pour sa finesse, sa compréhension, son écoute et ses conseils experts. Chacun de nos échanges a contribué à faire de moi un meilleur éducateur, et une plus belle personne.

Puis Valentine OQDA, ma conjointe, pour sa patience, son amour, ses conseils, son soutien inconditionnel et les nombreux sacrifices qui m'ont permis de réussir.

Je remercie Marlène GIRARDOT, pour avoir été mon modèle dans cette formation comme dans la vie. Pour sa force, sa volonté et son humanité contagieuse. Sa capacité à penser « outside the box », son soutien constant et son œil malicieux.

Mes amis Raphaël MOUREY, Thomas HEMMER, Joris CREUX pour leur aide précieuse, leur humour et leur bienveillance.

L'ensemble des personnels de l'INSPE de Besançon à commencer par Pascale DELACROIX responsable de la scolarité qui a cru en moi dès notre première rencontre et sans qui rien n'aurait été possible. Farida DJELHKIR secrétaire administrative pour son dévouement, sa bonne humeur et sa gentillesse de chaque instant. Alice METTETAL, et Fabienne MOUGEY du service relations internationales qui m'ont accompagnée dans mon projet de stage à l'étranger.

Enfin, toutes les personnes croisées le long du chemin, mes camarades de promotion pour leur joie de vivre réconfortante, mes professeurs, les différents lieux de stages qui m'ont accueillis, les intervenants extérieurs et l'association PARI de Besançon.

Introduction

Les notions de sanctions et punitions regroupent des réalités différentes et il convient, pour commencer, de les définir et de les délimiter. Les usages de la langue font que nous avons tendance à considérer sanction et punition comme synonymes. Dans les deux cas, l'objectif semble identique : Il s'agirait de faire respecter le pouvoir des adultes sur les enfants ; D'avoir recours à des moyens disciplinaires pour réguler les comportements non appropriés ou non acceptables. C'est en tout cas comme cela que l'institution scolaire l'aborde. Mais la logique scolaire en termes d'autorité et de sanction diffère parfois de la conception et des pratiques de certaines familles. Ainsi, les professionnels de l'éducation sont parfois surpris d'entrer en opposition avec des parents dont ils partagent l'ambition : l'éducation et la réussite des enfants-élèves.

Ces oppositions, visibles ou silencieuses, marquent le quotidien des établissements. C'est notamment le cas, lorsque la faute reprochée à l'élève le mène devant le conseil de discipline et peut engendrer une sanction d'une gravité supérieure. Dans ces cas « extrême » et pourtant courants, j'ai pu observer des réactions différentes de la part des familles. Si certaines maintiennent le cap d'une opposition frontale avec l'institution scolaire. D'autres, par réelle prise de conscience ou par crainte des conséquences, souhaitent coopérer, font des promesses et prennent des engagements. Enfin, quelques unes sont absentes et laissent place à toutes les suppositions (Détresse ? Honte ? Perte de contrôle ?).

Ce travail de recherche s'intéressera à la manière dont les familles perçoivent et reçoivent les sanctions posées par l'institution scolaire ainsi qu'à ce qu'elles en font. A la manière dont l'école influence ou non les pratiques parentales à travers les sanctions et punitions qu'elle pose, et au ressenti des familles face aux décisions d'un système scolaire dont elles ne comprennent pas toujours les usages.

I) PUNITIONS ET SANCTIONS DANS L'ECOLE MODERNE :

A) La punition et ses limites :

Les notions de sanctions et punitions regroupent des réalités différentes et il convient, pour commencer, de les définir et de les délimiter. Les usages de la langue font que nous avons tendance à considérer sanction et punition comme synonymes. Dans les deux cas, l'objectif semble identique : Il s'agirait de faire respecter le pouvoir des adultes sur les enfants en ayant recours à des moyens disciplinaires pour supprimer les comportements non appropriés ou non acceptables.

Néanmoins il existe des différences fondamentales entre la punition et la sanction. En effet, la punition renvoie à un manquement mineur des élèves à leurs obligations ou à un comportement perturbateur, parfois répréhensible aux vues du règlement intérieur de l'établissement scolaire, mais pas toujours. En effet, la punition peut être décidée par tout personnel de direction, d'éducation, d'enseignement ou de surveillance. Le ministère de l'éducation nationale reconnaît quatre types de punitions : l'exclusion de cours, la retenue, les devoirs supplémentaires et les excuses publiques.

Eric DEBARBIEUX dans son ouvrage L'impasse de la punition à l'école, met en avant les difficultés et les limites de la punition. Pour l'auteur, la punition est l'expression d'un rapport de force entre dominants (les adultes) et dominés (les élèves). Pour lui, elles ne sont pas toujours justes et objectives. En effet, la manière dont un enseignant va punir un élève va dépendre de différents biais liés à son niveau d'agacement, de fatigue, ses représentations de l'élève ainsi que son affect pour ce dernier. Ainsi, un « comportement perturbateurs » sera perçu inégalement par les enseignants et sa répression peut entraîner un sentiment d'injustice. Il illustre ces biais dans la punition par les différences visibles entre filles et garçons au collège. Dans les établissements, 40 % de filles ne sont jamais punies contre seulement 24% des garçons. Pour E. DEBARBIEUX, cette pratique genrée de la

punition a pour effet de stigmatiser les garçons au collège ce qui créerait une sorte d'effet pygmalion négatif et les rendrait plus violents et sujet aux actes de rébellion. La manière de punir compte également. L'auteur a mis en lumière la subsistance de punitions interdites considérée aujourd'hui comme rétrogrades : placer un élève « au coin », faire copier des lignes... Il insiste sur le fait que les punitions peuvent être contre-productive et participer à la dégradation du climat scolaire et à l'augmentation des violences. D'un point de vue éducatif, les élèves tirent en moyenne, peu de bénéfices des punitions qu'ils s'amuse même parfois à détourner ou à éviter. N'y trouvant pas forcément de sens, c'est le principe du « pas vu pas pris » qui définit le mieux leur approche de la punition.

Benjamin MOIGNARD, chercheur à l'université de Paris-Est-Créteil s'est interrogé sur les vertus pédagogiques de la punition. Son article « L'exclusion, une routine punitive » paru dans « The International journal on violence and schools » de septembre 2015 nous alerte sur les pratiques d'exclusions de classe. Le chercheur a démontré que le total des exclusions de classe journalière dans un département représente un « collège fantôme » tous les jours. Pour lui, il faut interroger la pratique de la punition qui quand elle est abusive, pose des problèmes éthiques en ce qu'elle peut exposer les élèves au décrochage et aux violences.

Pour autant, penser que les enseignants punissent abusivement et sans raison serait une erreur. E.DEBARBIEUX, dans la conclusion de son ouvrage, attire notre attention sur la souffrance des personnels de l'éducation nationale et leur sentiment d'impuissance face aux élèves jugés difficiles. A défaut de formation, de soutien ou d'autres perspectives les établissements scolaires utilisent la punition comme un « moyen de régulation interne » dont ils ont conscience de l'inefficacité mais qu'ils appliquent « faute de mieux ». A leur œil, la punition peut être un moyen d'asseoir une autorité pas forcément évidente à conquérir. D'autant plus quand les équipes d'adultes et les soutiens sont invisibles aux yeux des enseignants.

B) L'art de la sanction :

La sanction en revanche, n'est applicable qu'en cas de manquement grave ou répété de l'élève à ses obligations. La décision finale de sanction ne peut être prise que par le chef d'établissement bien que celui-ci soit conseillé par ses adjoints et le conseiller principal d'éducation. A l'inverse des punitions elles entraînent une inscription au livret scolaire unique (LSU) de l'élève. On comprend donc que les enjeux pour l'élève et sa famille sont plus importants ce qui explique que cette dernière soit d'avantage associée au processus de sanction.

La liste des sanctions fixées par le ministère de l'éducation nationale comprend différents niveaux dont le premier est l'avertissement, le second le blâme puis viennent la mesure de responsabilisation, l'exclusion temporaire de la classe, de l'établissement et en dernier lieu l'exclusion définitive que le chef d'établissement peut décider à la suite d'un conseil de discipline.

C) Fondements philosophiques de la sanction :

Pour la philosophe Hannah Arendt dans La crise de la culture la sanction est nécessaire au développement de l'enfant. : ce qui différencie l'Homme de l'animal c'est la conscience qu'il a de lui-même. Cette conscience le pousse parfois à sortir du cadre. C'est aussi la condition de sa créativité et donc ce qui le rend humain. Cette « force » propre à l'Homme est également une faiblesse puisqu'elle le pousse parfois à la destruction de lui et des autres.

A l'âge de l'adolescence, le sujet est amené à faire des choix (orientation, lien social ...) et approche la difficulté d'exister pour lui-même. Face aux déceptions et aux frustrations, certains sujets (les plus vulnérables ou sensibles) sont tentés de se différencier et de reprendre le dessus sur une situation qu'ils ne savent pas gérer en devenant destructeurs pour eux-mêmes et pour les autres. Cette « destructivité sans frein » des adolescents rend les limites et les règles indispensables mais insuffisantes puisque par essence, l'adolescent va les enfreindre.

Cette approche est intéressante puisqu'elle aborde la sanction comme un élément nécessaire au développement de l'Homme et de la société. C'est parce qu'il est certain que les règles vont être enfreintes que réfléchir à la sanction est nécessaire. Par opposition à la punition, Jean-Pierre Carrier, Docteur en science de l'éducation définit la sanction comme « la conséquence prévue à l'avance d'une infraction ou d'un non-respect d'une règle ou d'une loi explicitement formulée et reconnue ». Pour lui, la sanction est une régulation, c'est « poser la limite » qui permet de se repérer dans la vie sociale et d'exister dans sa différence. La sanction rend libre, elle est même la condition de la liberté « à tous les niveaux ». A l'inverse, ne pas être sanctionné peut avoir des effets négatifs sur la construction de la personnalité : les adolescents peuvent se sentir dévalorisés et déresponsabilisés. C'est comme si on les privait de la liberté de se construire en opposition.

D) Les finalités de la sanction éducative :

Dans *Le fondement de la morale*, Marcel CONCHE affirme « L'action de punir, comme toute action, ne se justifie que s'il en résulte quelque chose de bon. Si l'enfant doit être puni, c'est seulement dans la mesure où l'action de punir peut-être intégrée à l'œuvre d'éducation. ». Dans *La sanction en éducation*, Erik Prairat distingue trois objectifs principaux à la sanction si elle se veut éducative. La première finalité de la sanction est politique dans le sens où elle vient appeler la primauté de la loi à l'inverse de la punition qui marque la prédominance des adultes. La sanction a donc pour but de rappeler aux individus que les règles édictées collectivement par le groupe ne peuvent être ignorées ou violées sans que cela ait des conséquences sur les individus. La sanction a donc une valeur de rappel à la loi. On peut alors s'interroger sur la lisibilité des lois et sur les bénéfices que tirent les individus de leur socialisation. En effet, si l'on veut que ce rappel à la loi ait un sens il faut qu'elle soit claire, précise, connue et que les individus perçoivent positivement le groupe.

La sanction a également une fin éthique. En effet, elle envisage l'enfant comme un être en devenir qui n'est pas encore éduqué et qui peut commettre des erreurs. Mais face à ses erreurs, elle propose une réponse. Le pire qui puisse arriver à l'enfant c'est que l'éducateur ne réagisse pas à ses transgressions. L'empêchant ainsi de

construire les règles mentales dont dépendront son insertion dans la société. La sanction éducative est donc éthique car d'un côté elle reconnaît le droit à l'erreur, et de l'autre elle responsabilise l'enfant que l'on considère toujours comme responsable de ses actes, quand bien même il ait été sous l'influence de ses pairs ou d'une émotion.

Le troisième objectif de la sanction est la reconstruction ou le maintien du lien social. Il s'agit par l'action de sanctionner de provoquer une césure, de dire « non » tout en condamnant un acte et non une personne. La sanction a pour but de restaurer pour la victime (si elle existe) la situation qui était la sienne avant la transgression et pour l'auteur de le maintenir dans le jeu social en faisant de lui quelqu'un de plus « en phase » avec son prochain.

E) Les principes structurants :

Pour Erik PRAIRAT dans *Réflexion sur la sanction dans le champ de l'éducation*, il existe quatre principes qui structurent la sanction éducative.

Le premier principe, que PRAIRAT nomme « principe de signification », suggère déjà que la sanction soit individuelle et qu'elle ne s'adresse pas à un groupe. Elle passe par la forme solennelle et la parole. C'est-à-dire qu'elle doit systématiquement être expliquée et un échange permettant à l'élève de revenir sur sa transgression doit lui être accordé. Cette importance de la parole s'explique par deux points, le premier est que la parole permet de faire le lien symbolique entre la transgression et sa conséquence. Le second est qu'ainsi elle ne peut pas être perçue par l'élève comme une simple « vengeance ». L'auteur explique que c'est justement parce que la vengeance est silencieuse que la sanction doit être annoncée, parlée et ritualisée.

Le second principe est celui de l'objectivation, il s'agit en sanctionnant de condamner, un comportement, une transgression, un acte et non une personne. Cela passe par des précautions dans la communication avec l'élève et autour de la situation. En 1971, Haim Ginot a développé l'idée d'une communication

« congruente ». Dans ce type d'échange, l'adulte centre son propos sur le fait et se refuse à tout jugement sur la personnalité ou le caractère de l'élève.

Le principe de privation revient à dire que le contrevenant aux règles doit être privé, de façon temporaire d'un droit ou des bénéfices du groupe. Ce qui fait moteur ici n'est pas l'humiliation mais la frustration. Le parti pris est qu'en ressentant le manque le sujet va être amené à réfléchir, à penser autrement ses devoirs et ses droits au sein du groupe. Pour faire du lien avec la punition, l'exclusion de cours d'un élève ne respecte le principe de privation que si l'élève a conscience de la chance qu'il a d'y participer et du fait qu'en France il bénéficie du droit à l'éducation.

Enfin le principe de socialisation renvoie dans un premier temps à un geste du coupable à l'attention de la victime et du groupe. C'est un élément d'apaisement de la situation et une marque de bonne volonté qui rassure la victime et la restaure en partie. Du point de vue du coupable elle permet le maintien du lien avec le groupe. Même si la réparation de la victime ne sera jamais achevée, le fait pour les deux parties d'agir dans ce sens leur permet de reconstruire ce qui a été abîmé dans leur relation mais aussi en eux.

Compte tenu de la complexité du sujet et des difficultés que rencontrent parfois les professionnels de l'éducation, on peut s'interroger sur la manière dont les familles perçoivent les punitions et sanctions attribuées à leurs enfants. Mes observations personnelles m'ont permis de constater que les familles ont des approches et des réactions très inégales lorsque leurs enfants sont punis ou sanctionnés à l'école. Je souhaite comprendre pourquoi les familles réagissent de manières si variées et comment l'autorité scolaire est-elle perçue et comprise par les familles dans leur grande diversité ? J'aimerais également savoir si l'autorité parentale est affectée par l'autorité scolaire dans un sens comme dans l'autre. Et si l'existence, ou non, d'une continuité éducative dans la pratique de l'autorité entre l'école et les familles a des effets sur les enfants-élèves ? Pour cela j'ai orienté la suite de mon travail sur le lien école famille que j'ai souhaité mieux comprendre et approfondir.

II) LES FAMILLES FACE AUX PUNITIONS ET SANCTIONS

La loi Jospin de 1989 intègre les parents à la communauté éducative et fait d'eux des acteurs à part entière de la réussite des élèves. La circulaire de mission des Conseillers principaux d'éducation de 2015 indique que les CPE doivent travailler en partenariat avec les familles dans l'intérêt de la réussite de tous les élèves.

A) Définition :

Sur ce sujet, il convient d'abord de donner une définition sociologique de la Famille. Pour Emile Durkheim (1922), la famille est une institution ayant pour but la transmission. François De Singly se refuse à tenter de définir la famille, il a déclaré « Il n'y a pas de définition de la famille de telle sorte qu'elle puisse exister à n'importe quelle période de l'histoire de l'humanité et dans n'importe quelle culture. Ce qui est intéressant dans le fait que la définition de la famille soit floue, c'est que cette imprécision autorise son succès ».

Si la structure familiale ne suffit plus à la définir, nous pouvons nous rattacher à la définition prise en compte par l'INSEE. Pour l'institut, « Une famille est la partie d'un ménage comprenant au moins deux personnes et constitué soit d'un couple avec un ou plusieurs enfants soit d'un adulte et d'un ou plusieurs enfants. ».

Selon l'INSEE en 2012 en France, les familles monoparentales représentent 20,2% des familles ayant un enfant de moins de 18 ans scolarisé. Depuis les années 1990, la taille des familles en France tend à diminuer passant de 3 enfants par foyers à 1,8 en 2012. En 2012, 12% des familles vivent sous ou juste au-dessus du seuil de pauvreté en France. Ne pouvant accéder à des statistiques ethniques je me base sur mon expérience pour affirmer que les familles d'origine immigrée ayant un enfant scolarisé sont nombreuses en France.

B) Les familles face à la norme scolaire :

Dans un article intitulé Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve de la logique scolaire paru dans la revue Informations sociales

en 2009, le sociologue Daniel THIN attire notre attention sur le fait que la norme scolaire influence directement les pratiques parentales et la vie des familles. En effet, l'institution scolaire est incontournable tant elle régit le temps familial. Ainsi, les résultats et le comportement scolaires d'un élève sont des sujets de discussion récurrents et viennent s'immiscer dans les relations intra-familiales. Cette omniprésence de l'école induit parfois des tensions, des confrontations, voire des oppositions entre les logiques scolaires des familles populaires et la logique scolaire. (Thin, 1998 / Périer 2005).

Il arrive également que certaines familles manifestent de la méfiance à l'égard de l'école. Le sociologue suisse Philippe Perrenoud s'est intéressé au phénomène de « go-between » (1987) et a démontré que l'école était un lieu de visibilité pour les familles. D'abord dans les rencontres ou l'absence de rencontres avec les enseignants, puis et peut-être même surtout à travers les élèves, leurs comportements et leurs résultats. Ainsi l'élève peut être considéré à la fois comme un message et un messager dont les performances donnent à voir de ce que sont réellement les familles dans leur intimité, de leur mode de vie ou encore des pratiques parentales. Envoyer son enfant à l'école c'est alors inévitablement se dévoiler, montrer ses faiblesses, ses lacunes et parfois sa fragilité (sociale, éducative, familiale).

C) Autorité parentale et autorité scolaire :

Au cours des années 1990, les discours publics sur la violence et l'insécurité en milieu scolaire se sont multipliés. De façon proportionnelle, l'école a développé des attentes en matière de régulation des comportements vis à vis des élèves mais aussi des familles. L'école attend des élèves une forme d'auto-régulation de leurs comportements et de leur parole et des parents qu'ils soient un relai des règles et des normes de la vie scolaire. Les familles sont supposées œuvrer au quotidien à la transmission de savoir-être conformes à l'ordre scolaire.

Or, au sein des familles populaires, le mode d'autorité et de régulation des comportements ne poussent pas toujours les enfants à davantage d'autodiscipline (De Singly, 2004). En effet, si l'école et les familles de classes moyennes ou aisées

privilégient la responsabilisation des élèves par des méthodes « douces » de verbalisation, ce n'est pas toujours le cas dans les familles de milieux populaire dont les pratiques sont plus répressives, immédiate, basés sur la privation, le contrôle et la surveillance. Ainsi, du point de vue des parents, leur autorité nécessite souvent leur présence effective, leur regard. Peu des règles régissent les moments de la vie de leurs enfants, en revanche, les règles sont plus territoriales (une limite à ne pas dépasser en sortant jouer dehors, des endroits interdits...). Ces pratiques poussent par exemple certains parents à dire qu'ils n'y peuvent rien si non incident survient à l'école puisqu'ils n'y sont pas physiquement présents.

Certaines recherches mettent également en valeur une forme « d'hédonisme populaire » (Mill et Thin 2005) visible dans l'exercice de l'autorité au sein des familles populaires. En effet, c'est parfois sur le mode du « *il faut bien que jeunesse se fasse* » que l'autorité des parents s'appuie. Il semblerait que les conditions d'existences de certaines familles populaires (dureté de la vie, de l'emploi des parents, désynchronisation du temps familial) aient pour effet d'induire, d'avantage que dans les autres milieux sociaux, un certain relativisme dans la pratique de l'autorité parentale.

D) Des expériences scolaires inégales :

Dans son article *L'incompréhension, parents immigrés et école,* paru dans la revue «L'école des parents » en 2012 Jacques BAROU fait l'état des relations entre l'institution scolaire et les familles étrangères. Ces dernières se caractérisent par de la défiance, de l'espoir de la méconnaissance et des malentendus.

Jean Paul PAYET avait déjà mis en évidence en 1992 les difficultés de communication qui définissaient les relations entre l'école et les familles immigrés. Il notait à l'égard de ces familles une moindre bienveillance de la part de l'institution et des échanges souvent basés sur le soupçon et la remise en cause de compétences parentales.

Loin de faire des constats aussi alarmants, J.BAROU s'intéresse aux difficultés de l'école à inclure ces familles et a les rendre actrice du parcours scolaire de leurs enfants. Pour l'auteur, les choses se crispent en cas de difficultés scolaires ou dans

le comportement de l'élève. Dans ces cas-là, il peut arriver que l'école stigmatise l'autorité des parents, surtout des pères souvent jugés démissionnaires et tenus responsables d'irrespect de leurs enfants vis-à-vis de l'institution.

Les familles immigrées, tant elles sont d'origines diverses et ont des implantations inégales sur le territoire ne peuvent pourtant pas être décrites en un ensemble type auquel on pourrait attribuer des comportements spécifiques vis-à-vis de l'école. A défaut de tenir compte de cette diversité, c'est la figure d'une famille prolétaire voir sans activité résidant en HLM et cumulant les difficultés sociales qui régit l'imaginaire collectif autour des familles maghrébines, africaines et parfois turques.

Pour l'auteur, ces représentations, bien qu'elles ne soient pas dénuées de fondements, nuisent à la coéducation et à la façon de collaborer avec la famille.

De leur côté, les familles elles aussi ont des représentations sur l'école. Daniel THIN a démontré que les parents connaissent mal l'école de leurs enfants : les repères entre l'école qu'ont pu connaître les parents et celle d'aujourd'hui ne sont plus les mêmes. Il parle de l'opposition de deux ensembles logiques : la logique scolaire et la logique éducatrice des milieux populaires.

De plus, le sociologue a mis en lumière la méfiance de certaines familles issues des milieux populaires vis-à-vis de l'école en lien avec le parcours scolaire des parents. Certains parents ayant eux même vécu une scolarité difficile projettent leur expérience sur leurs enfants et oscillent entre peur de s'investir car ils se jugent incompétent et surinvestissement dont on sait qu'il est contreproductif.

E) Modes éducatifs parentaux et réussite scolaire :

Ces différences de pratiques parentales dans l'exercice de l'autorité sont abordées pas la recherche sous le terme de « mode éducatif ». Différents travaux ont mis en évidence que certains modes éducatifs étaient plus favorables que d'autres à la réussite scolaire des élèves. Deux modèles principaux des différents modes éducatifs s'accordent globalement ; celui de Baumrind (1966) et celui de Kellerhals et

Montaudon (1991). Par soucis de solidité scientifique de ce travail, et parce que les deux modèles s'accordent globalement sur trois typologies similaires nous considèrerons essentiellement les travaux de Baumrind (1966) qui font toujours figure d'autorité.

Ce dernier distingue trois modes éducatifs principaux, le premier est le mode « permissif » qui se caractérise par une grande autonomie accordée à l'enfant, un recours à la motivation et/ou à la séduction comme moyen de contrôle ; Le père et la mère ayant des rôles peu différenciés. On observe dans ces familles un contrôle faible mais un soutien élevé.

Le second est le style « autoritaire », il se définit par un contrôle coercitif des parents, des rôles homme/femme différenciés, un soutien faible ainsi qu'une réserve à l'égard des autres instances de socialisation (cercle amical, école, association...).

Le troisième et dernier mode éducatif décrit par Baumrind est le style « démocratique » ou « autoritaire structurant » incarné par un contrôle constant et direct des enfants et un soutien élevé. Une priorité accordée à la conformité à la norme, des rôles sexués marqués, mais une proximité parents/enfants importante.

Pour la recherche il existe une double influence des modes éducatifs sur la réussite scolaire des élèves. D'abord un effet de corrélation entre la permissivité et le manque d'attention, les troubles des apprentissages et les comportements hostiles et antiscolaires. A l'inverse un mode éducatif rigide induirait de la passivité, de l'anxiété et un comportement obsessionnel (Duru-Bellat & Van Zanten 2009). Dans un second temps, la recherche a également démontré que le mode éducatif parental ne pouvait pas suffire à lui seul à expliquer la réussite scolaire d'un élève. Ce serait d'avantage la « *continuité des normes familiales et scolaires* » qui pourrait favoriser la réussite des élèves. Il faut donc également s'intéresser au style éducatif et pédagogique des enseignants. Les résultats des élèves seraient moins bon si les styles sont trop différents (Duru-Bellat & Van Zanten, 2009).

F) Origine sociale et modes éducatifs :

La recherche a démontré qu'il existe une corrélation significative entre le milieu social d'appartenance des familles (essentiellement défini par la catégorie socioprofessionnelle des parents) et leur « mode éducatif ». Jean KELLERHALLS, Cléopâtre MONTANDON l'ont démontrés à travers leurs recherches et ont publiés en 1992 dans La revue Française de sociologie un article intitulé « Le mode éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents » dans lequel ils présentent des données statistiques sur la répartition des modes éducatifs par classe sociale.

	Style statutaire %	Style maternaliste %	Style contractualiste %
Milieus populaires (n = 126)	49	29	22
Cadres moyens (n = 64)	53	17	30
Cadres supérieurs (n = 26)	31	19	50
Cadres univ. et prof. libérales (n = 34)	12	12	76

Cette étude montre une sur représentation du mode éducatif « permissif » (ici nommé « contractualiste ») dans les CSP supérieures. A l'inverse, le style autoritaire (ici nommé « statutaire ») est majoritairement observable dans les milieux populaires.

Il existe néanmoins des atypies ; certaines familles de milieux populaire utilisent un mode éducatif permissif alors que certaines familles de cadres universitaires emploient un mode éducatif autoritaire.

III) METHODOLOGIE DE RECHERCHE :

A) Problématique :

Dans notre état de l'art concernant la sanction en éducation nous avons vu que la sanction ne se justifie « que s'il peut en résulter quelque chose de bon » (Conche, *Le fondement de la morale*) et que ses finalités sont à la fois la restauration et la reconnaissance de la victime mais aussi la resocialisation et le maintien des liens sociaux autour du coupable (Erik PRAIRAT, *La sanction en éducation*, 2011). Nous avons lu que la première instance de socialisation de l'enfant est sa famille (Emile DURKHEIM, 1922), que les familles ont des visions et des pratiques différentes de l'autorité (De Singly, 2004 / Mill & Thin , 2005) et que la pratique de l'autorité dans les familles est tellement variable qu'il existerait du point de vue de la sociologie trois « modes éducatifs » parentaux (Baumrind, 1966). Ces modes éducatifs sont considérés comme insuffisants pour justifier à eux seuls la réussite ou non d'un élève. Ce serait, en revanche, l'existence d'une continuité entre le mode éducatif familial et celui des enseignants qui serait déterminant (Van Zanten et Duru Bellat, 2009). La bonne connivence entre les pratiques parentales et les pratiques éducatives et pédagogiques de l'école aurait donc un impact positif sur les élèves.

Sachant que la sanction marque la scolarité des élèves et peut être vécue comme une rupture par ces derniers. Il me paraît nécessaire de savoir quels sont les conditions du maintien (ou de la construction) d'une continuité éducative entre les familles et l'école suite à une sanction scolaire ?

A la lumière des apports théorique précédents et pour faire suite à mes interrogations personnelles, je me demande si les sanctions posées par l'école ont des prolongements sur les pratiques parentales (modes éducatifs) et si oui, lesquels ?

Peut-on constater des différences en fonction des modes éducatifs familiaux ?

B) Hypothèses :

Si les lectures précédentes nous permettent de poser une problématique elles nous donnent également des pistes, ou du moins, des grandes orientations pour y répondre.

Baumrind a décrit trois grands « modes éducatifs » parentaux (1966) avec des pratiques très différentes de l'autorité. D'autre part, Duru Bellat et Van Zanten ont démontrés que le mode « permissif » était plus en phase avec la norme scolaire. Dans ces familles, les normes éducatives sont proches des normes scolaires. On peut donc penser que les familles au mode éducatif « permissif » accordent d'avantage d'importance aux sanctions qu'une autre famille. Puisqu'elles les comprennent plus aisément et qu'elles font échos à la fois à leurs pratiques et à leur système de valeurs.

H1 : Je voudrais vérifier si les familles au mode éducatif « permissif » comprennent la sanction scolaire et dans quelle mesure cette dernière influence leurs pratiques parentales.

H2 : A l'inverse, je voudrais vérifier si les familles au mode éducatif « autoritaire » ont une lecture différente de la sanction scolaire. Et si cette dernière a eu une influence sur leurs pratiques parentales.

C) Choix de l'échantillon :

Afin de vérifier nos hypothèses nous devons être en mesure de rencontrer des parents dont les enfants ont été punis ou sanctionnés au sein de leurs établissement de rattachement. Pour cela nous nous appuierons sur l'association Pari basée au cœur du quartier de planoise à Besançon. Cette association a pour but de proposer du soutien scolaire bénévole aux élèves qui en ont besoins, de les

accompagner dans leur scolarité, leur orientation et leur insertion professionnelle. Les éducateurs et bénévoles œuvrent également pour la dynamisation de la vie culturelle du quartier et organisent de nombreux événements en associant systématiquement les familles. Nous supposons que de rencontrer les familles dans un cadre associatif et non scolaire nous permettra d'éliminer en partie l'effet de « go between » (Perrenoud, 1987) décrit plus haut et ainsi de réduire un biais de désirabilité sociale.

D) Outils de recherche :

A l'aide d'un questionnaire (annexe 1) basé sur le principe de l'échelle de Likert, nous chercherons à déterminer le style éducatif des familles rencontrés. Il s'agira pour les parents de donner leur niveau d'accord avec 21 affirmations sur l'éducation d'un enfant. Pour chaque mode éducatif, 7 affirmations ont été élaborés à partir des descriptions de Baumrind (1966). Ces affirmations ont été placées dans le questionnaire dans le désordre afin de ne pas induire des réponses auprès du panel. Chacune des affirmations peut recueillir une réponse allant de 1 à 5 (de pas du tout d'accord à tout a fait d'accord). Le pallier 3 est le pallier neutre et permet au panel de ne pas se prononcer soit en faveur soit en défaveur de l'affirmation.

Puis nous rencontrerons les familles volontaires au cour d'un entretien semi-directif. Durant cet entretien, nous poserons des questions ouvertes (annexe 2) en lien avec nos hypothèses afin de les vérifier. Nous nous permettrons des questions de relances prédéfinies afin de réunir toutes les informations dont nous avons besoin.

ANNEXES

(1)

Questionnaire :

Je suis Jean LARBI, étudiant en Master MEEF Education à l'université de Besançon.

Dans le cadre d'un mémoire de recherche sur les enfants, les règles, et les punitions/sanctions à la maison et à l'école, nous sollicitons votre participation à notre enquête. Il suffit de compléter le questionnaire suivant. Il est composé de 21 affirmations. Pour chaque affirmation, nous vous demandons de cocher la case qui correspond à votre niveau d'accord.

Les réponses que vous donnez sont confidentielles. Elles ne seront pas communiquées, ni transmises. Elles nous serviront seulement si vous souhaitez participer à notre travail de recherche. Si vous avez des questions, ou si vous avez besoin d'explications concernant une affirmation, nous sommes à votre disposition.

N°	Affirmations	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord
1	Quand les adultes parlent, les enfants se taisent.					
2	Les décisions importantes pour la Famille sont prises par les parents et les enfants					
3	Mon enfant prend ses propres décisions et je le soutiens dans ses choix.					
4	Tant que mon enfant vivra sous mon toit, il fera ce que je lui dit.					
5	Mon enfant peut remettre en question les règles et demander des explications					
6	Je considère mon enfant comme mon égal					
7	Mon enfant a besoin d'être puni pour se rappeler des règles					
8	Si mon enfant n'est pas d'accord, je suis ouvert à la discussion pour trouver d'autres solutions					
9	Je débats volontiers avec mon enfant même lorsque nous sommes en désaccord.					
10	Je sais mieux que mon enfant ce qui est bon pour elle/lui.					
11	Je témoigne beaucoup d'affection à mon enfant (câlins, baisers)					
12	Les règles strictes nuisent à l'épanouissement de mon enfant.					
13	Si mon enfant se comporte mal, il sera puni.					
14	Mon enfant fait ses devoirs seul, mais je contrôle son travail.					
15	Pas besoins de règles, mon enfant comprend les limites par lui-même.					
16	Je ne parle pas de mes sentiments avec mon enfant.					
17	A la maison, les règles ne sont pas strictes, mais elles existent.					
18	Pour construire sa personnalité, mon enfant à parfois besoin d'enfreindre les règles.					
19	A la maison, il y a des règles claires et strictes.					
20	J'explique à mes enfants les événements à venir afin qu'ils puissent s'y préparer.					
21	Je fais confiance à mon enfant pour ses devoirs scolaires, je ne vérifie pas. Il sait que je suis disponible s'il en a besoin.					

Nous vous remercions pour votre participation ! Nous aimerions vous poser encore quelques questions. Pour cela, nous souhaiterions vous rencontrer. Si vous acceptez de participer, merci d'inscrire vos coordonnées ici :

M. ou Mme..... Tel :

(2)

Entretien :

Sexe :

Nombre d'enfant à charge (vivant au domicile) :

Sexe de l'enfant concerné :

Place dans la fratrie :

Classe :

Nature de la dernière punition/sanction reçue par votre enfant :

1. **1. Votre enfant est-il souvent puni à l'école ? Qu'en pensez-vous ?**

2. **2. La dernière fois, comment avez-vous appris que votre enfant allait être puni ?**

3. **3. Avez-vous compris la sanction/punition reçue par votre enfant ?**
(Pourquoi il était puni ? Le choix de la punition ?)

4. **4. Suite à cette punition/sanction, qu'avez-vous fait en direction de votre enfant ?**
(Vous l'avez questionné sur son ressenti ? Vous lui avez apporté des explications supplémentaires ? Vous l'avez puni ? Avez-vous changé votre comportement vis-à-vis de votre enfant ?)

BIBLIOGRAPHIE :

Hannah Arendt, La crise de la culture, Poche, 4 avril 1999.

Erik PRAIRAT, La sanction en éducation, POCHE, 19 août 2011 et Réflexion sur la sanction en éducation (article) paru dans « La revue de l'enfance et de l'adolescence ».

Jacques BAROU, article L'incompréhension, Parents immigrés et école paru dans « L'école des parents » septembre 2012.

Emile DURKHEIM, Sociologie de la Famille, 1922

Erik DEBARBIEUX, L'impasse de la punition à l'école, : des solutions alternatives en classe ARMAND COLIN , 17 Octobre 2016

Marcel CONCHE, Le fondement de la morale, PUF 2015

Benjamin MOIGNARD, article L'exclusion, une routine punitive paru dans « The international Journal of violence at school » septembre 2015

Daniel THIN, Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve de la logique scolaire article paru dans la revue « Informations sociales » en 2009

Daniel THIN Quartiers populaires- L'école et les familles, article paru dans la Revue française de pédagogie, volume 128, 1999.

Pierre PERRIER Ecole et familles populaires : sociologie d'un différend article paru dans la revue française de pédagogie 2005

Jean Paul PAYET Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée, revue française de pédagogie, 1992.

Philippe PERRENOUD Relation entre les familles et l'école, article paru en 1987

Marie DURU BELLAT et Agnès Van ZANTEN Sociologie du système éducatif, 2009

Cléopâtre MONTAUDON et Jean KELLERHALLS Stratégie éducatives des Familles, paru en 1991.

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on ChildBehavior, Child Development, 37(4), 887-907.