

## L'EXPÉRIENCE COLLÉGIENNE : SENTIMENTS DE VALORISATION ET D'HUMILIATION EN CLASSE

Agnès Grimault-Leprince

Université de Bretagne Occidentale  
IUFM de Bretagne  
153 rue de Saint Malo  
35000 Rennes  
agnes.leprince@bretagne.iufm.fr

---

**Mots-clés :** collégien ; expérience subjective ; autorité enseignante

**Résumé.** Cette communication vise à caractériser les sentiments de valorisation et d'humiliation des collégiens. Il s'agit de voir selon quelles modalités les pratiques humiliantes et les gratifications orales peuvent renforcer l'autorité du professeur dans la classe. L'analyse s'appuie sur une enquête empirique menée par questionnaire auprès de 668 collégiens de cinq établissements, socialement différenciés. L'étude met en évidence l'importance de l'humiliation dans l'expérience collégienne, avec des disparités très importantes selon les établissements, sans lien apparent avec les différences de recrutement social. Le sentiment de valorisation est plus fréquent que le sentiment d'humiliation. L'analyse statistique multivariée permet de dégager l'influence nette de chacune des variables socio-scolaires et montre que, toutes choses égales par ailleurs, les probabilités de se sentir humilié ou valorisé en classe sont notamment très fortement liées au niveau scolaire.

---

Les modes d'imposition de l'ordre en classe dépassent le cadre de la domination rationnelle-légale, caractérisée par une légitimité statutaire et des règles impersonnelles applicables à tous. Les sanctions usuelles en collège (avertissement sur le carnet, devoirs supplémentaires, retenues, etc.) ne constituent ainsi que la part la plus manifeste des recours punitifs dont disposent les enseignants. Les sanctions diffuses (Ogien, 1990) contribuent également à renforcer le pouvoir du maître par la pression morale qu'elles exercent sur les élèves. Les enseignants ont notamment recours à l'humiliation pour pallier la « relative impuissance de la sanction réglementaire, de la loi et de la morale » à gérer des conflictualités nouvelles (Merle, 2002).

Cet article, situé dans la continuité des travaux sur l'expérience subjective des élèves en classe, porte de deux manières un regard nouveau sur la question des sanctions diffuses. Tout d'abord, l'humiliation est appréciée quantitativement, ce qui vient combler un manque. Les travaux antérieurs (Merle, 2005) soulignent en effet l'impact de l'humiliation sur l'expérience scolaire mais n'évaluent pas la proportion d'élèves concernés. Ensuite, le champ de recherche est élargi aux sanctions positives que sont les félicitations et les encouragements. Tout comme l'humiliation, ces sanctions sont en effet susceptibles de renforcer l'autorité professorale. L'analyse repose sur les déclarations des collégiens, étroitement liées à leur histoire, à leur rapport à l'école, mais aussi à leur conception de l'humiliation et des gratifications. Dans une perspective sociologique « compréhensive », il s'agit « d'analyser pourquoi de tels sentiments “font sens” pour les individus dans le contexte qui est le leur » (Betton, 2005).

## **1. L'enquête**

L'enquête auprès des élèves est une enquête quantitative par questionnaire portant sur un échantillon de 668 élèves scolarisés en classes de 5e et 3e dans cinq collèges. Les établissements choisis sont très différenciés socialement et scolairement. L'étude est axée sur les collèges « difficiles » en raison de la place centrale que tiennent les questions de discipline dans ces établissements. Trois collèges populaires de banlieue parisienne ont donc été retenus (un classé « ZEP », un classé « sensible » et un troisième, difficile mais sans classification particulière). Les deux autres collèges ont des profils très différents des premiers et ont servi de points de comparaison pour l'étude (un collège de banlieue parisienne favorisée et un collège de zone rurale en Aveyron).

Cette enquête a été réalisée par questionnaire pour permettre l'interrogation d'un grand nombre de collégiens et le recueil de données homogènes. Le questionnaire a été posé en classe, en début de cours. Un grand nombre des élèves interrogés ayant un rapport difficile à l'écrit, notamment en classe de cinquième, la passation orale du questionnaire a favorisé le recueil des données. Ainsi, d'une part les élèves étaient encouragés à répondre à toutes les questions ; d'autre part ils pouvaient se concentrer sur leurs réponses, sans avoir à fournir d'effort de lecture. La passation du questionnaire a été effectuée par des conseillers d'éducation et un chef d'établissement qui ont insisté sur l'anonymat de l'enquête afin de favoriser la sincérité des élèves. Les effets de désirabilité sociale, habituellement rencontrée lorsque la distribution et la récupération des questionnaires sont effectuées par les enseignants de la classe, ont ainsi été limités.

Le choix d'interroger les élèves de 5e et de 3e tient à la difficulté matérielle d'interroger tous les élèves de chaque établissement. Néanmoins, il était nécessaire de tenir compte de l'opinion enseignante selon laquelle les problèmes de discipline sont différents selon les niveaux enseignés. Le choix s'est donc porté sur les élèves de cinquième, souvent cités par les enseignants comme les élèves les plus turbulents (Périer, 1999), et sur les élèves de troisième qui ont la plus longue expérience du collège. Pour chaque établissement, toutes les classes de 5e et 3e ont été prises en compte afin d'éviter un biais de sélection lié aux éventuelles classes de niveau.

## **2. Les sentiments d'humiliation et de valorisation : les déclarations des élèves**

Pour évaluer l'humiliation et la valorisation, l'enquête s'appuie sur les déclarations des élèves. Il faut noter que le sentiment d'humiliation déclaré ne peut être directement interprété en termes de sanction : les mauvaises notes ou l'image négative renvoyée à la classe en cas d'incapacité à répondre à une question orale de l'enseignant, par exemple, peuvent aussi être ressenties comme des humiliations par les élèves. Néanmoins, le sentiment d'humiliation est un indicateur indirect utile des sanctions diffuses, celles-ci étant par nature impossibles à comptabiliser. De la même façon, le sentiment d'être valorisé est un indicateur de la fréquence des gratifications (félicitations et encouragements) accordées par les enseignants.

Le sentiment d'humiliation est évalué par la question suivante : « Depuis la rentrée, t'es-tu senti humilié ou rabaisé par tes professeurs en classe ? » (1. Jamais ; 2. Rarement ; 3. De temps en temps ; 4. Souvent). Pour le sentiment des élèves d'être félicités ou encouragés en classe, la question était la suivante : « Depuis la rentrée, t'es-tu senti félicité ou encouragé par tes professeurs en classe ? » (1. Jamais ; 2. Rarement ; 3. De temps en temps ; 4. Souvent). Globalement, les élèves ont plus souvent l'impression d'être valorisés qu'humiliés : sur la période étudiée, 60 % des élèves déclarent se sentir félicités ou encouragés de temps en temps ou souvent (cf. tableau 1), contre 29 % pour l'humiliation. A l'inverse, seulement 14 % d'élèves déclarent ne s'être jamais sentis valorisés, contre 40 % pour l'humiliation. Dans leurs appréciations orales, les enseignants semblent ainsi privilégier les compliments aux dépréciations.

	Collège de banlieue favorisée		Collège ZEP		Collège sensible		Collège de banlieue difficile		Collège de zone rurale		Moyenne	
	Hum.	Val.	Hum.	Val.	Hum.	Val.	Hum.	Val.	Hum.	Val.	Hum.	Val.
Jamais	37 %	11 %	43 %	14 %	59 %	20 %	36 %	13 %	31 %	14 %	40 %	14 %
Rarement	33 %	23 %	28 %	28 %	20 %	26 %	30 %	22 %	40 %	31 %	31 %	26 %
De temps en temps	19 %	50 %	18 %	44 %	15 %	43 %	17 %	36 %	20 %	45 %	18 %	44 %
Souvent	11 %	16 %	10 %	15 %	7 %	10 %	17 %	29 %	9 %	10 %	11 %	16 %

Lecture : 37 % des élèves du collège de banlieue favorisée n'ont jamais eu le sentiment d'être humiliés.

Légende : La dépendance est significative au seuil de 1 %. Les contributions les plus importantes au chi2 sont soulignées si l'effectif est inférieur à l'effectif théorique, encadrées s'il est supérieur.

Note : 6 élèves n'ont pas répondu à la question sur l'humiliation, 1 seul à celle sur la valorisation.

**TABLEAU 1** : Les sentiments d'humiliation et de valorisation en classe déclarés par les élèves

Le sentiment d'humiliation diffère selon les établissements, sans rapport apparent avec le recrutement social. Les taux d'élèves déclarant se sentir souvent humiliés en classe varient ainsi considérablement entre les trois collèges de banlieue dits « difficiles ». Le sentiment d'humiliation n'a donc pas de lien direct avec la conflictualité des établissements. L'humiliation pourrait être un mode de relation enseignant-élève qui dépend davantage de la personne de l'enseignant que de la forme et de l'intensité des troubles occasionnés par les élèves. Pour expliquer la fréquence du sentiment d'humiliation, il faut noter un atout non négligeable des sanctions diffuses pour les enseignants : elles ne nécessitent aucun suivi. La remarque vexatoire ou le refus d'interroger sont instantanés quand un mot sur le carnet nécessite le contrôle de la signature des parents et un devoir supplémentaire ou une retenue la vérification du travail effectué. Pour le sentiment d'être valorisé, les écarts sont également importants entre les établissements. Il apparaît que c'est dans le même collège (le collège sensible) que le sentiment d'humiliation et le sentiment d'être valorisé sont les moins fréquents. Inversement, ils sont les plus fréquents dans le collège de banlieue difficile.

### 3. Les effets des caractéristiques socio-scolaires sur l'expérience des élèves

L'analyse multivariée permet de déterminer si les caractéristiques socio-scolaires des élèves et le contexte ont une influence sur le sentiment d'humiliation et sur le sentiment de valorisation.

Pour l'analyse multivariée (cf. tableau 3), les variables *humiliation* et *valorisation* ont été recodées de la façon suivante : les élèves n'ayant « jamais » ressenti l'humiliation (ou la valorisation) sont codés « 0 ». Ceux l'ayant « rarement » ou « de temps en temps » ressentie sont codés « 1 » et ceux l'ayant « souvent » ressentie sont codés « 2 » (cf. tableau 2). Le choix de ces recodages a été fait car ils sont, parmi les recodages testés, les plus adaptés à l'analyse.

Modalités	Humiliation	Valorisation
0 (jamais)	40 %	14 %
1 (rarement ou de temps en temps)	49 %	70 %
2 (souvent)	11 %	16 %

Lecture : 49 % des élèves ont ressenti « rarement ou de temps en temps » de l'humiliation

**TABLEAU 2** : Modalités des variables humiliation et valorisation après recodage

Si les déclarations des élèves ne peuvent être interprétées directement en termes de pratiques enseignantes, il est probable que les catégories d'élèves ressentant significativement davantage l'humiliation soient aussi davantage l'objet de pratiques humiliantes. Le même raisonnement s'applique pour le sentiment d'être valorisé, indicateur des éloges et encouragements des enseignants. Ce raisonnement fonde l'analyse statistique.

### **3.1 Les déterminants du sentiment d'humiliation**

L'analyse du sentiment d'humiliation par le modèle Logit ordonné de base montre l'influence significative de certaines caractéristiques socio-scolaires des élèves sur le sentiment d'humiliation (cf. tableau 3).

Ainsi, le faible niveau scolaire<sup>1</sup> augmente significativement la probabilité de ressentir de l'humiliation. Toutes choses égales par ailleurs, un élève de niveau scolaire moyen a 9 % de risque de se sentir « souvent » humilié, pour 21 % (9 % + 12 %) de risque pour un élève de faible niveau scolaire<sup>2</sup>. A l'inverse, le très bon niveau diminue sensiblement cette probabilité.

Le résultat qui établit un effet protecteur du retard scolaire est plus surprenant. Les élèves avec un an de retard ressentent moins souvent l'humiliation que les élèves en avance ou à l'heure. Ce constat est contre-intuitif au regard des résultats concernant le niveau scolaire. L'analyse a donc été affinée pour repérer un éventuel effet caché. Couplé au niveau de classe, le retard scolaire est un indicateur de l'âge des élèves. Il est donc pertinent de vérifier si cet effet « retard » n'est pas un effet « âge ». Pour cela, les deux variables de retard scolaire « élève en retard d'un an » et « élève en retard de deux ans ou plus » ont été subdivisées afin de créer quatre nouvelles variables : « élève de cinquième en retard d'un an », « élève de cinquième en retard de deux ans ou plus », « élève de troisième en retard d'un an » et « élève de troisième en retard de deux ans ou plus ». Il apparaît alors que pour le « retard scolaire », le seul effet significatif est le retard d'un an des élèves de troisième. Pour toutes les autres variables explicatives du modèle, les résultats sont identiques à ceux obtenus par le modèle initial. L'âge des élèves a donc une influence : les élèves plus âgés (les troisièmes en retard scolaire) ont un moindre sentiment d'humiliation.

L'absence d'effet significatif du genre pour le sentiment d'être humilié est également un résultat qui peut sembler étonnant. Les travaux antérieurs ont montré un effet du genre très significatif pour l'analyse des sanctions scolaires (Grimault-Leprince et Merle, 2008). On aurait pu s'attendre au même type de résultat pour le sentiment d'humiliation.

On observe également un effet de l'habitat en collectif de banlieue. Un élève habitant en pavillon ou en zone rurale a 9 % de risque se sentir souvent humilié. Ce risque est de 19 % (9 % + 10 %) pour un élève habitant en collectif de banlieue. La modalité « habitat en cité » n'est pas significative mais il est probable que l'effet de cette variable soit en grande partie « capté » par les modalités « établissements ».

L'analyse des « effets établissement » montre que le sentiment d'humiliation est très dépendant du contexte. Par rapport au collège de banlieue favorisée, le risque de se sentir humilié est très

---

1. Les données relatives au niveau scolaire sont issues d'auto-évaluations réalisées par les élèves dans les matières littéraires et scientifiques. Pour favoriser une auto-évaluation convenable, il a été indiqué aux élèves que la réponse « niveau faible » correspondait à une moyenne située en dessous de 8, « moyen faible » à une moyenne comprise entre 8 et 10, « moyen fort » à une moyenne entre 10 et 12 et « fort » à une moyenne au-dessus de 12. Pour l'analyse statistique, les variables binaires de niveau scolaire sont obtenues en classant comme étant de faible niveau les élèves se déclarant faibles dans les deux domaines, littéraire et scientifique, et comme étant de très bon niveau les élèves se déclarant forts dans les deux domaines. Les autres élèves sont pris comme référence (niveau moyen).

2. Pour toute l'analyse statistique, le raisonnement « toutes choses égales par ailleurs » est implicite. Les commentaires sur l'augmentation ou la diminution du risque de sanction prennent systématiquement comme point de comparaison un élève du groupe de référence (en gris dans les tableaux).

significativement plus faible dans le collège sensible ainsi que, de façon moins nette, dans le collège de ZEP.

Enfin, un résultat mérite une attention particulière, même si sa significativité est faible : les élèves de parents africains ou turcs<sup>3</sup> ont une probabilité moindre de ne jamais se sentir humiliés.

### 3.2 Les déterminants du sentiment de valorisation

Pour le sentiment d'être valorisé, l'analyse montre que quatre dimensions contribuent de manière significative à l'explication des différences entre élèves. Tout d'abord, le sentiment d'être valorisé est très lié aux compétences scolaires. Le très bon niveau scolaire diminue très sensiblement la probabilité de ne « jamais » se sentir valorisé et augmente celle de se sentir « souvent » valorisé. Inversement, un faible niveau scolaire et un retard d'un an augmentent très sensiblement la probabilité de ne « jamais » se sentir valorisé et diminuent celle de se sentir « souvent » valorisé.

L'origine ethnique a également un effet sur le sentiment d'être valorisé en classe. Comparativement aux élèves de parents français, les élèves ayant des parents d'une nationalité autre que française, africaine ou turque ont significativement moins de risque de ne « jamais » se sentir valorisés et davantage de chances d'avoir « souvent » ce sentiment.

Enfin, les élèves scolarisés dans le collège de banlieue difficile ont significativement davantage de chances de se sentir valorisés par les enseignants que les élèves du collège de banlieue favorisée.

Variables explicatives	Variables expliquées			
	Sentiment d'humiliation		Sentiment de valorisation	
	P(hum = 0) = 40 %	P(hum = 2) = 9 %	P(val = 0) = 9 %	P(val = 2) = 17 %
	Effet marginal		Effet marginal	
Très bon niveau scolaire	+ 0,21***	- 0,05***	- 0,07***	+ 0,29***
<b>Niveau scolaire moyen</b>	<b>Modalité de référence</b>			
Niveau scolaire faible	- 0,20***	+ 0,12*	+ 0,22***	- 0,12***
<b>Élève en avance ou à l'heure</b>	<b>Modalité de référence</b>			
Élève en retard d'un an	+ 0,15***	- 0,04***	+ 0,07**	- 0,07***
Élève en retard de deux ans et plus				
<b>Élève de 3<sup>e</sup></b>	<b>Modalité de référence</b>			
Élève de 5 <sup>e</sup>				
<b>Fille</b>	<b>Modalité de référence</b>			
Garçon				
PCS chef de famille favorisée				
<b>PCS chef de famille moyenne</b>	<b>Modalité de référence</b>			
PCS chef de famille défavorisée				
<b>Parents français</b>	<b>Modalité de référence</b>			
Au moins un parent africain ou turc	-0,08*			
Au moins un parent d'une autre nationalité			- 0,04**	+ 0,12*
<b>Habitat rural ou en pavillon</b>	<b>Modalité de référence</b>			

3. Outre les caractéristiques socio-scolaires usuelles, l'enquête a cherché à connaître les éventuelles origines étrangères des élèves. Seule la nationalité est prise en compte dans les statistiques du Ministère de l'éducation nationale alors que Felouzis (2003) a montré que la notion « d'origine culturelle » est particulièrement fructueuse : elle permet de connaître la situation spécifique des élèves de la deuxième génération des immigrés. Pour appréhender cette origine culturelle, le critère de la nationalité des parents a été retenu.

Habitat collectif de banlieue (autre que cité)	- 0,18***	+ 0,10**		
Habitat en cité				
<b>Collège de banlieue favorisée</b>	<b>Modalité de référence</b>			
Collège de ZEP	+ 0,11*	- 0,03*		
Collège sensible	+ 0,25***	- 0,05***		
Collège de banlieue difficile			- 0,05**	+ 0,13**
Collège de zone rurale				
<b>Nombre d'observations</b>	<b>567</b>		<b>570</b>	
Variable latente				
<b>Seuil 1</b>			***	
<b>Seuil 2</b>	***		***	
<b>Pseudo-R2 de McFadden</b>	<b>0,05</b>		<b>0,08</b>	
<b>P-value LR</b>	<b>&lt;0,0001</b>		<b>0,0001</b>	

Lecture : Toutes choses égales par ailleurs, la probabilité de ne jamais se sentir humilié est plus importante pour les élèves de très bon niveau scolaire que pour les élèves de niveau scolaire moyen. La différence est de 21 points de pourcentage. Pour un élève ayant les caractéristiques du groupe de référence (en gris), hormis un très bon niveau scolaire, la probabilité de ne jamais se sentir humilié est de 61 % (40 % + 21 %).

Légende : Le seuil de significativité est de 10% : \*, 5% : \*\*, 1% : \*\*\*, les résultats non significatifs n'apparaissent pas.

Source : Enquête menée auprès de 668 élèves scolarisés dans des classes de 5e et de 3e de cinq collèges (année 2002-2003).

**TABLEAU 3** : Analyse des sentiments d'humiliation et de valorisation (Logit ordonné)

#### 4. L'expérience subjective des élèves : un baromètre des pratiques enseignantes

Ce paragraphe propose une interprétation des liens statistiques mis en évidence entre l'expérience des élèves, leur profil et le contexte scolaire.

Tout d'abord, les sentiments d'être humilié ou valorisé sont significativement et fortement liés aux compétences scolaires, mesurées par le niveau scolaire déclaré et le retard scolaire. En soi, la faiblesse scolaire favorise le sentiment d'humiliation ; l'excellence, le sentiment de valorisation. Ce résultat est conforme aux travaux sur les pratiques pédagogiques des enseignants, guidées par une « norme d'excellence » (Perrenoud, 1995 ; Dubet et Duru-Bellat, 2000). Ce résultat est d'autant plus significatif que la question portait non seulement sur le sentiment de gratification, mais également d'encouragement. Tout se passe donc comme si louanges et encouragements étaient davantage liés aux compétences acquises qu'aux notions d'efforts ou de progrès, qui concernent tout autant les élèves faibles scolairement que les autres.

La plus grande sévérité des enseignants envers les élèves faibles, mise en évidence par les travaux portant sur la sanction (Debarbieux et alii, 1999 ; Grimault-Leprince et Merle, 2008), favorise le sentiment d'humiliation. Non seulement ces élèves sont davantage punis, mais ils ont aussi plus souvent que les autres le sentiment d'être humiliés par les enseignants. Ces deux constats peuvent être liés (la punition peut être source d'humiliation) mais le sentiment d'humiliation s'explique aussi par la dévalorisation de la personne de l'élève liée à sa faiblesse scolaire. L'analyse s'inscrit ainsi dans la continuité des travaux sur l'effet Pygmalion : les « feedbacks » positifs sont le plus souvent destinés aux élèves estimés compétents scolairement ; les élèves jugés faibles font surtout l'objet de « feedbacks » négatifs, avec des conséquences sur les performances scolaires et la motivation (Bressoux et Pansu, 2003 ; Trouilloud et Sarrazin, 2003). Traduire directement ce résultat en termes d'élitisme scolaire serait simplificateur. L'opprobre dont peuvent être l'objet les collégiens qui ne répondent pas aux exigences académiques peut s'assortir d'une volonté de faire

progresser ces élèves, préjudiciable à leur bien-être lorsqu'elle se traduit par des remontrances et des exhortations publiques vécues comme des humiliations.

Toutes choses égales par ailleurs, les élèves de troisième avec un retard scolaire d'un an ont moins souvent le sentiment d'être humiliés. Ce résultat pourrait s'expliquer par une certaine méfiance des enseignants envers des élèves plus âgés, plus aptes et prompts à contester les éventuels abus d'autorité. L'absence d'impact significatif pour les élèves de troisième ayant deux ans et plus de retard pourrait *a priori* sembler contredire cette hypothèse. Toutefois, une part importante des élèves ayant deux ans de retard au collège sont des élèves en grande difficulté scolaire, dont le maintien dans le système sans réelles perspectives entraîne une scolarité « sans d'autres fins qu'elle-même » et un statut d'« exclus de l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1992). Discrédités auprès de la communauté éducative et de leurs pairs par leur situation d'échec, ces adolescents sont peu susceptibles de mettre en cause l'autorité des enseignants. « La velléité de critique sociale est écrasée par le sentiment d'échec personnel » (Dubet, 1987). Martuccelli (2004) note aussi le rôle des modèles identitaires « stigmatisants » ou « disqualifiants » dans les processus d'assujettissement. Enfin Vienne (2003) compare, pour les élèves en trajectoire d'échec, l'école aux « asiles » de Goffman (1968), où les humiliations quotidiennes font éprouver aux reclus un sentiment de déchéance.

Alors que l'effet du genre est toujours très net lorsqu'on analyse les sanctions reçues, aucun effet significatif n'est constaté pour les sentiments d'être humilié et valorisé. La surpénalisation des garçons est en partie liée à une anticipation par les enseignants d'éventuels débordements, et notamment de comportements physiquement agressifs, ainsi qu'à une tendance plus fréquente des garçons à négliger leur travail scolaire (Grimault-Leprince et Merle, 2008). La différence filles-garçons est si nette qu'elle laisse même supposer que les enseignants sont, à comportement équivalent, plus cléments avec les filles. Pourtant, le genre n'a pas d'effet sur la fréquence du sentiment d'humiliation. Ce résultat pourrait être la conséquence d'expériences émotionnelles différenciées à l'école. Les filles ont globalement une expérience plus négative que les garçons. Les enseignants ont tendance à émettre des jugements qui les infériorisent intellectuellement (van Zanten, 2001). Une attitude de repli avec une prégnance du sentiment de honte caractérise de nombreuses filles faibles scolairement (Montandon, 1996). Les travaux de Mosconi (2003) apportent également des éléments de réponse. Influencés par des stéréotypes de sexe, certains enseignants peuvent avoir des pratiques pédagogiques gratifiantes pour les garçons dont les compétences sont valorisées et dépréciatives pour les filles dont les difficultés sont pointées voire moquées. Cette différenciation pédagogique pourrait expliquer pourquoi les filles ne se sentent pas moins humiliées que les garçons, alors que la recherche a montré la tendance des enseignants à être moins sévères envers elles pour les questions de discipline. De même, alors que les filles sont jugées par les enseignants plus investies scolairement, plus respectueuses de l'autorité, plus appliquées à l'écrit et plus efficaces dans leurs modes d'intervention à l'oral (Zazzo, 1982 ; Zaidman, 1996), l'analyse ne montre pas de différence entre les deux sexes pour le sentiment d'être félicité ou encouragé. Il est possible que les interactions pédagogiques plus nombreuses avec les garçons et les temps de réponse plus longs accordés (Duru-Bellat, 2004) accroissent leurs chances de satisfaire la demande professorale. Zaidman (1996) a par ailleurs montré que non seulement les enseignants favorisaient les interventions orales des garçons, mais que ceux-ci, par un sens de la concurrence et de la rivalité plus fort que les filles, savaient s'imposer au sein de la classe, notamment lorsqu'ils étaient bons élèves. Enfin, les recherches ont montré qu'à comportement équivalent, les enseignants avaient tendance à davantage encourager les efforts des garçons (Mosconi, 1994 ; Duru-Bellat, 2004). Ainsi, les pratiques pédagogiques différenciées selon le sexe et la participation plus discrète des filles en classe pourraient expliquer l'absence de différence significative entre les filles et les garçons pour le sentiment d'être félicité ou encouragé en classe, alors que les enseignants déclarent que les filles répondent davantage à leurs attentes.

Le lieu d'habitation a une influence sur le sentiment d'humiliation, mais pas sur le sentiment de valorisation. Les élèves habitant dans des ensembles de banlieue se sentent davantage humiliés que les autres, toutes choses égales par ailleurs. Ce résultat pourrait tenir en partie au dénigrement par

de nombreux enseignants d'une *hexis* corporelle, d'un langage et d'un habillement propres aux adolescents de milieux populaires habitant en banlieue (Bourdieu, 1977 ; Vienne, 2004 ; Galland, 2006). Disqualifiés par des enseignants qui désapprouvent leur apparence et leurs manières, ils seraient plus exposés aux remarques désobligeantes.

L'effet établissement sur le sentiment d'humiliation est important, mais ce n'est pas dans les collèges réputés les plus difficiles qu'il est le plus fort. La scolarisation dans le collège sensible, à la conflictualité enseignants-élèves la plus exacerbée, diminue par exemple nettement la probabilité du sentiment d'humiliation des élèves. Tout se passe comme si la plus ou moins grande retenue des enseignants quant aux pratiques humiliantes était liée à une anticipation des réactions des élèves. Plus les relations avec les élèves sont heurtées, avec parfois une dégénérescence des conflits en actes de violence, moins les enseignants se laissent aller à humilier les élèves<sup>4</sup>. En revanche, face à des groupes plus disciplinés, les pratiques humiliantes seraient plus fréquentes. Une enquête qualitative auprès des enseignants menée en 2007 confirme d'ailleurs cette hypothèse (Grimault-Leprince, 2008). Les propos relatant les pratiques les plus humiliantes sont tenus par des enseignants exerçant dans un collège favorisé d'une ville de province.

Enfin, l'étude montre que l'origine africaine ou turque accroît le sentiment d'humiliation. Tout se passe comme si l'ethnicisation des relations enseignants-élèves, observée dans de nombreux travaux antérieurs, se traduisait par une surexposition aux sanctions diffuses, préjudiciables à l'expérience scolaire. Toutefois, le sentiment d'humiliation pourrait en partie résulter de l'identité culturelle. Les élèves peuvent se sentir humiliés en raison d'actes ou de paroles blessants, mais aussi en raison de malentendus, d'incompréhensions, de susceptibilités plus ou moins exacerbées, etc. (Merle, 2005), autant de paramètres sur lesquelles des différences culturelles peuvent avoir un effet. Bonnéry (2006) montre également que la croyance de certains élèves au racisme des enseignants peut avoir des effets de réalité : « Ils réagissent, se révoltent en tant que tels (victimes de racisme) et font ainsi exister dans les relations pédagogiques cette dimension ethnicisée ». Par ailleurs, van Zanten (2001) note que les garçons d'origine maghrébine notamment peuvent avoir tendance à assimiler jugements scolaires et jugements de leur personne, mode de pensée favorisé par d'éventuelles affirmations identitaires liées à l'origine ethnique. Néanmoins, il est probable que les pratiques ethnicisées de certains enseignants contribuent aussi à renforcer le sentiment d'humiliation des élèves d'origine africaine et turque, conformément aux recherches antérieures (Payet, 1997 ; Charlot, 2000 ; Lorcerie, 2003). Payet (1985) insiste sur le malentendu occasionné par les difficultés de communication entre les élèves maghrébins et les enseignants : stigmatisés par l'institution, les premiers sont en quête active de reconnaissance qui se traduit par une extraversion souvent assimilée à de l'insolence par les seconds. A l'opposé, le sentiment plus fréquent d'être valorisé pour les élèves de parents européens et asiatiques peut s'expliquer par l'image que les enseignants en ont : les élèves d'origine asiatique sont réputés « travailleurs » et « sans histoire » (van Zanten, 2001) et les élèves européens, portugais pour la plupart des enquêtés, renvoient également une image positive, favorisée par la modestie de leurs ambitions scolaires et une faible remise en cause du système (Caille, 2007).

## **5. Conclusion**

La recherche montre que certaines catégories d'élèves, les plus vulnérables scolairement, sont plus concernées par le sentiment d'humiliation en classe. A l'inverse, les bons élèves ont un sentiment de gratification plus fréquent. Les conséquences négatives de ces expériences différenciées sont d'au moins trois ordres. D'une part, le sentiment d'humiliation est dommageable à la mobilisation scolaire et donc aux apprentissages (Merle, 2004 ; Merle et Piquée, 2006). D'autre part, Meuret et Marivain (1997) ont montré le rôle essentiel des enseignants dans le sentiment de bien-être des élèves, sensibles à la considération que leurs professeurs leur portent. Il faut ici noter que l'enquête PISA révèle un mal-être des élèves français à l'école (niveau d'anxiété, impression de ne pas être à

---

4. Des élèves du collège sensible ont par exemple agressé un enseignant à coups de pierres à la sortie de l'établissement pendant le déroulement de l'enquête.



sa place, image de soi négative...) significativement plus important que dans les autres pays : 45 % de satisfaction contre 81 % en moyenne pour les 41 pays de l'OCDE enquêtés<sup>5</sup>. Enfin, il est possible que ces expériences différenciées encouragent les tensions entre élèves. Ceux-ci ont tendance à « classer » leurs camarades selon leurs compétences scolaires ou leur appartenance ethnique comme l'indiquent les termes qu'ils emploient parfois pour s'identifier : « bouffon », « gros nul », « sale Arabe » ou « espèce de Chinois » (Dubet et Martuccelli, 1996 ; van Zanten, 2001 ; Felouzis, Liot et Perroton, 2005). La perception par les élèves des différences de traitement opérées par les enseignants peut contribuer à entériner ces systèmes de catégorisation et de stigmatisation.

## 6. Bibliographie

- 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.
- Bonnéry, S. (2006). La question de « l'ethnicité » dans l'école : essai de reconstruction du problème. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 1, from <http://sejed.revues.org>.
- Bourdieu, P. (1977). Remarques provisoires sur la perception sociale du corps. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 14, 51-54.
- Bourdieu, P. et Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 71-75.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Caille, J.-P. (2007). Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés. *Education et formations*, 74, 117-143.
- Charlot, B. (2000). Violences à l'école. La dimension « ethnique » du problème. *VEI Enjeux*, 121, 178-189.
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y. et Tichit L. (1999). *La violence en milieu scolaire 2. Le désordre des choses*. Paris : ESF.
- Dubet, F. (1987). *La galère : jeunes en survie*. Paris : Fayard.
- Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan (1<sup>ère</sup> éd. 1990).
- Felouzis, G., Liot, F. et Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire : Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Seuil.
- Galland, O. (2006). Jeunes : les stigmatisations de l'apparence. *Économie et statistique*, 393-394, 151-183.
- Goffman, E. (1968). *Asiles*. Paris : Éditions de Minuit. (1<sup>ère</sup> éd. 1961).
- Grimault-Leprince, A. et Merle, P. (2008). Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue française de sociologie*, 49 (2), 247-283.
- Lorcerie, F. (2003). L'identité sociale et la domination symbolique. In F. Lorcerie (dir.), *L'école et le défi ethnique*. Paris : ESF.
- Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45 (3), 469-497.
- Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves. *Revue française de pédagogie*, 139, 31-51.
- Merle, P. (2003). Le rapport des collégiens aux mathématiques et au français. La perception des élèves de 6<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32 (4), 641-668.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école : un espace de non-droit ?* Paris : Presses Universitaires de France.

---

5. Enquête PISA (Program for International Student Assessment) menée par l'OCDE en 2003.

- Merle, P. et Piquée C. (2006). La mobilisation des élèves. Déterminants sociaux ou expérience subjective de l'école ? *Carrefours de l'éducation*, 22 (2), 95-110.
- Meuret D. et Marivain T. (1997). Inégalités de bien-être au collège. *Education et formations*, 89.
- Montandon, C. (1996). Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants. *Revue française de sociologie*, 37 (2), 263-285.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 1 (51), 31-38.
- Ogien, R. (1990). Sanctions diffuses : sarcasmes, rires, mépris. *Revue française de sociologie*, 31(4), 591-607.
- Payet, J.-P. (1985). L'insolence. *Les Annales de la recherche urbaine*, 27, 49-55.
- Payet, J.-P. (1997). Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 75, 19-31.
- Périer, P. (1999). Enseigner dans les collèges en ZEP, le point de vue des principaux et des enseignants début 1998. *Les dossiers évaluations et statistiques*, 109.
- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz. (1<sup>ère</sup> éd. 1984).
- Trouilloud, D. et Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 145, 89-119.
- van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vienne, P. (2003). *Comprendre les violences à l'école*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vienne, P. (2004). Au-delà du stigmat : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires. *Éducation et Sociétés*, 1 (13), 177-192.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.
- Zazzo, B. (1982). *Les 10-13 ans ; garçons et filles en CM2 et en sixième*. Paris : Presses Universitaires de France.