



***DU « CHAHUT ANOMIQUE » AU SENS DES
SITUATIONS CRITIQUES :
ENJEUX ET LIMITES DES TYPOLOGIES DES
DÉSORDRES SCOLAIRES***

***FROM ANOMIC DISTURBANCES TO
MEANINGFUL CRITICAL SITUATIONS:
STAKES AND LIMITATIONS OF SCHOOL
DISORDERS TYPOLOGIES***

SÉBASTIEN PESCE¹ & BRUNO ROBBES²

***¹ UNIVERSITÉ FRANÇOIS RABELAIS, TOURS, FRANCE ;
ÉQUIPE « ÉDUCATION, ÉTHIQUE, SANTÉ »***

***² UNIVERSITÉ DE CERGY-PONTOISE, FRANCE ; EA4507,
« ÉCOLE, MUTATIONS, APPRENTISSAGES »***

Contacts : sebastien.pesce@univ-tours.fr
bruno.robbes@u-cergy.fr

RÉSUMÉ

Le regard porté sur les désordres scolaires hésite entre deux tendances : la première consiste, face au caractère imprévisible et apparemment inexplicable de certains de ces désordres, à en affirmer le caractère anémique ; la seconde vise à mettre en sens ce qui d'abord semblait chaotique ou proprement « insensé », par le moyen de catégorisations, de typologies, qui en favorisent la prévention et le traitement par les enseignants.

C'est ce double mouvement que nous proposons de problématiser, en interrogeant les enjeux et les limites des types de catégorisations proposées par la recherche pour rendre compte des désordres scolaires. Nous tentons ensuite de rendre compte de la complexité des processus interprétatifs en jeu dans des situations qui peuvent d'abord sembler anémiques, avant d'analyser une situation réelle de désordre scolaire, issue du corpus constitué pour la plateforme de formation Néopass@ction.

MOTS-CLÉS

Anomie, incidents, situations critiques, interactionnisme symbolique, approche compréhensive.

ABSTRACT

Speeches and research on school disorders articulate two trends: on one hand, because teachers themselves have a hard time predicting and explaining these disorders, observers tend to consider these disorders as anomic phenomena; on the other hand, research aims to make sense of what first seems chaotic or literally “meaningless”, by the means of categories and typologies, in order to allow their prevention and treatment by teachers.

We propose to investigate this twofold dimension of research on school disorders, through the analysis of an actual situation, taken from the Néopass@ction corpus, a French web-based training support. We aim to question the stakes and limitations of categorizations proposed to account for such disorders, before accounting for the complexity of the interpretative processes involved in seemingly anomic situations.

KEY WORDS

Anomy, school disorders, critical situations, symbolic interactionism, comprehensive research.

INTRODUCTION

Depuis les années 1990, le constat d'une violence omniprésente à l'école est souvent associé à un discours sur l'impuissance des acteurs, leur incompréhension des phénomènes et de ses sources et de ce fait, leur incapacité à anticiper et à prévenir des violences fréquemment perçues par les enseignant(e)s comme fulgurantes¹, décrites dans certains cas comme « gratuites », ou encore comme « anomiques ». Cette façon de décrire comme anomique la violence ou les incidents en contexte scolaire puise en partie sa source dans la problématique du « chahut anomique » proposée par Testanière (1967), mais aussi dans une réflexion plus large - dépassant le champ scolaire - sur les formes anomiques de la violence (par exemple Wieviorka, 2004)². Que l'on parle d'anomie ou de « gratuité » de la violence, une tendance apparaît là, qui si elle n'est pas nouvelle, semble se renforcer dans la perception des violences scolaires : le recours à une perspective selon laquelle certaines formes de violence ou d'incidents résisteraient à toute catégorisation, et plus profondément à toute analyse, parce qu'elles seraient, au sens premier, « insensées », dénuées de signification, éventuellement associées à des significations échappant inéluctablement aux professionnels ou aux observateurs. Il existerait des violences irrationnelles et pour cette raison, qu'il serait impossible de prévoir, d'anticiper, donc de prévenir. Nous émettons ainsi l'hypothèse que le recours à la notion de « chahut anomique », plutôt que de commenter certains phénomènes au regard de la catégorie proposée par Testanière, serait révélateur d'une forme d'aporie de la pensée sur la violence, mettant un terme au débat en affirmant qu'il n'y a rien à comprendre ni à dire de ces violences scolaires. Or, là où le réflexe dominant envisage la prévention et le traitement de la violence selon une logique techniciste (identifier et reproduire les « bonnes pratiques » qui permettent de faire baisser le niveau de violence dans les établissements), la conception qu'ont les acteurs du sens des situations critiques nous semble déterminante pour développer leurs capacités à travailler de façon pertinente la question de la violence scolaire.

Dans cette logique, notre propos consiste à interroger ce caractère anomique des incidents scolaires, en lien avec les formes possibles de catégorisation de la

¹ C'est ce que nous observons lors des interventions de crise que nous menons auprès d'équipes enseignantes, et c'est aussi le modèle qui organise nombre de comptes rendus médiatiques des événements violents à l'école. L'adjectif est par ailleurs utilisé en sociolinguistique pour analyser des formes de montée en tension organisant certains types de violence verbale (voir par exemple Moïse, 2012).

² Nous reviendrons sur les origines plus anciennes, chez Durkheim notamment, du concept d'anomie.

violence : violences anomiques d'un côté (incompréhensibles et inclassables), typologie des incidents critiques de l'autre (supposant leur possible caractérisation). En d'autres termes, là où certains voient des formes de violence ou de chahut anomique, peut-on, par le moyen de l'observation, définir les formes de violence et les organiser en types, c'est-à-dire rendre compte rationnellement de ce qui pourtant échappe *a priori* à toute signification ? Nous voulons montrer que si l'on se dote d'outils d'observation et d'analyse adaptés, il est possible de repérer des significations dans ces phénomènes qui semblaient dénués de sens aussi longtemps qu'une observation distanciée, objectivante, interdisait l'accès aux significations en question.

Notre proposition consiste, dans un premier temps, à revenir sur la notion de « chahut anomique », pour interroger plus largement diverses perspectives proposées pour penser le chahut, mais aussi pour remettre en question la possible traduction de l'adjectif « anomique » en « dénué de sens ». Cette exploration nous permettra ensuite d'opérer une prise de distance critique vis-à-vis de la notion d'anomie, afin de penser la violence au regard des registres normatifs et de l'activité interprétative qui l'organisent. Enfin, à partir d'un corpus constitué dans le cadre du projet Néopass@ction et à travers une situation analysée, nous tenterons de repérer les significations en jeu dans des situations critiques réelles, pour interroger la manière dont des enseignants procèdent eux-mêmes à la catégorisation de situations critiques.

DU CHAHUT AUX SITUATIONS CRITIQUES : VARIATIONS TERMINOLOGIQUES

C'est donc en participant au projet Néopass@ction, lorsque nous avons tenté de produire des catégorisations au sein de l'équipe des chercheurs à partir de la diversité des interprétations produites au moment de l'autoconfrontation, que le caractère « anomique » des événements vécus a fait débat. L'usage récurrent de l'adjectif dans la recherche pour caractériser des désordres scolaires nous conduit également à interroger sa pertinence. Parmi d'autres, Philippe Vienne (2003, p. 31) évoque « un maelström de désordres, un chahut chaotique au lieu d'être systématiquement organisé ». Dans quels cas peut-on vraiment parler de chahut anomique ? Ce questionnement met en lumière les limites des tentatives de catégorisation *a priori* des désordres scolaires³, qui risquent d'occulter d'autres dimensions de la situation : le terme utilisé pour décrire un « type » de désordre opère déjà une sélection parmi les caractères de la situation, par exemple en imputant la responsabilité de l'événement à

³ Concernant les débats sur les définitions de la violence, voir Pain, 2000 ; Prairat, 2001, pp. 5-25 ; Debarbieux, 2006, pp. 99-141.

certains acteurs, ou encore en suggérant des causes, voire des intentions à l'origine de l'évènement. Pour ces raisons, la notion d'anomie, qui fait partie de ces catégorisations, nous semble devoir être explorée plus finement, ainsi que les divers termes qui lui sont associés et les perspectives théoriques qui les sous-tendent.

CHAHUTS TRADITIONNEL ET ANOMIQUE SELON TESTANIÈRE

Jacques Testanière (1967) a distingué chahuts traditionnel et anémique, dans une analyse dont on sait la postérité. Cet article a fait l'objet de nombreux commentaires, à propos notamment du rapport à la norme scolaire, dont certains réduisent parfois le chahut anémique à une forme de violence gratuite. Or ce dernier n'est ni un chahut né d'une méconnaissance des normes, ni un ensemble d'incidents dont le sens et la structure échapperaient à toute interprétation, mais une forme de commentaire de la norme, une manière de se positionner vis-à-vis d'elle. Le chahut anémique se définit moins comme *méconnaissance* des normes scolaires que comme un rejet, une absence de *reconnaissance* de ces dernières (Prairat, 2001, p. 12-13).

En fait, Testanière a rendu compte en sociologue de ce que l'on percevait déjà à l'époque comme une « crise de l'enseignement », en analysant de « nouvelles formes de désordre » scolaire remplaçant le « chahut collectif » (p. 18). Comme le suggère Cécile Carra (2009, p. 70-71), il s'est agi de mesurer « les conséquences sur l'ordre scolaire des modifications de la composition sociale du public dans le système éducatif français ». Testanière fait une différence essentielle entre chahuts traditionnel et anémique, selon le degré d'intégration scolaire qu'ils traduisent. Le premier non seulement « exprime l'intégration à l'univers scolaire » des élèves, mais il la renforce en tant « qu'il est à la fois récréation et récréation du groupe pédagogique » (p. 23). Le second se définit comme un « désordre généralisé » qui « exprime une plus mauvaise intégration au système pédagogique » (p. 25). Si le chahut traditionnel reconnaît implicitement les normes scolaires qu'il bouscule ponctuellement, le chahut anémique est caractéristique de l'élève qui « se révolte aussi bien contre les normes que contre le but de l'institution scolaire » (p. 26). Par ailleurs, dans sa dimension ludique, structurée, ritualisée, le chahut traditionnel semble souvent l'affaire d'un groupe d'élèves, voire de l'ensemble de la classe ; le chahut anémique correspond « à une moindre cohérence du groupe pédagogique » (p. 28).

POSTÉRITÉ DE LA DISTINCTION

Georges Lapassade (1993) renomme le chahut traditionnel « chahut ludique » et remplace l'adjectif « anomique » par celui de « polémique ». En choisissant ce terme, il insiste sur l'une des causes du chahut anomique, sa dimension anti-scolaire (p. 27-28). Il ajoute la catégorie de « chahut endémique » (p. 23) - qui préfigure la notion d'incident développée par Anne Barrère (2002) - en identifiant une cause essentielle du désordre : tandis que le chahut anomique - ou polémique - était le fait d'élèves qui croyaient encore « à des possibilités d'insertion sociale », le chahut endémique « fait son apparition dans la société à deux vitesses » perçue comme telle par les élèves. Eirick Prairat (2001, p. 14-15) en relève les principaux traits : le chahut endémique prend la forme de « perturbations polymorphes » marquées par « l'absence d'agressivité à l'encontre du professeur » ; il se traduit par un « désordre quasi-permanent », dont l'une des particularités est d'être « sans cible ».

Anne Barrère (2002) estime nécessaire d'ajouter aux notions de chahuts traditionnel et anomique celle « d'incident perturbateur ». Cette catégorie de désordre scolaire est liée à la fois à « la rencontre de parcours (...) très divers au sein d'une apparente homogénéité institutionnelle, et aux difficultés, scolaires et sociales cumulées d'un petit nombre d'élèves »⁴. L'incident se définit comme « un fait circonscrit et perturbateur, décrit comme imprévisible » (p. 4). Il se distingue de la simple indiscipline en ce qu'il exige, par son ampleur, une réaction de l'enseignant qui interrompt nécessairement le déroulement du cours (p. 5). L'auteure propose ainsi trois catégories d'incidents : ceux liés directement aux enjeux scolaires, selon les cas à l'évaluation (notes, passages, orientation) ou à l'exercice de l'autorité (exclusion de cours ou sanctions) (p. 8-9) ; les incidents liés à la rencontre polémique entre cultures juvénile et scolaire opposant élèves entre eux ou élève et enseignant ; enfin les « incidents à la porte », marquant le « passage du seuil scolaire » (élève exclu refusant de sortir ou désirant quitter la classe, enseignant sortant de la salle). Comme un commentaire des normes scolaires, ces incidents peuvent, pour des lycéens, s'analyser non « dans une optique stratégique de défoulement » mais « dans le rapport à l'enseignant et au savoir » (Barrère, 2003, p. 72).

⁴ Anne Barrère (2003) insiste sur le fait que diverses formes de désordre cohabitent dans une même époque, ainsi chahut traditionnel et chahut anomique en leur temps, aujourd'hui chahut anomique et incidents perturbateurs. De même s'agissant des lieux, Johanna Dagorn (2006), dans le cadre d'une enquête au sein de collèges favorisés, s'intéresse à des formes nouvelles de chahut qui apparaissent dans ces établissements sans se substituer au chahut traditionnel : elle décrit ainsi un « chahut néo-traditionnel » qui « se manifeste par un ensemble de violences psychologiques et physiques imposées par les élèves issus de milieu bourgeois à ceux de milieu populaire de ces collèges » (p. 5).

Eirick Prairat (2001) propose pour sa part de réhabiliter la notion « d'indiscipline », en critiquant à la fois le recours permanent au terme de « violence » et le vocable de « perturbation », souvent utilisé selon une approche d'inspiration béhavioriste. L'indiscipline met en lumière certaines causes du désordre scolaire : « la forme sociale de l'apprentissage et [le] fonctionnement disciplinano-pédagogique de la classe et de l'établissement scolaire » (p. 6). Dans sa forme, elle est davantage « de l'ordre d'un climat, d'une ambiance que le résultat de transgressions clairement identifiables ; c'est un ensemble d'attitudes et de comportements qui tendent moins à renverser qu'à effriter ou à subvertir le cadre normatif par le jeu incessant des petits désordres » (p. 10). L'auteur s'appuie également sur les travaux d'Estrela pour catégoriser les désordres scolaires au regard de leurs fonctions : « évitement et retrait » (« se dégager de l'emprise scolaire ») ; « obstruction » (« empêcher (...) le déroulement normal du cours ») ; « imposition », dans le but de « renégocier de nouvelles règles du jeu » (p. 14-16). C'est là une nouvelle manière de penser une forme de désordre qui, loin d'être une ignorance des règles, apparaît comme une modalité d'expression du rapport que l'on entretient avec elles. Ainsi pour certains élèves, le rejet de la « normativité d'une discipline » est un moyen d'échapper « à l'entreprise de normalisation du professeur » (p. 24). Le phénomène ne renvoie donc pas seulement à des transformations sociologiques. Il pose, dans le contexte de la classe, la « question didactico-pédagogique » (p. 24)⁵.

PERSPECTIVES CLINIQUES RÉFÉRÉES À LA PSYCHANALYSE

Le chahut est aussi un objet d'intérêt pour des chercheurs et des praticiens (médecins, psychologues, enseignants) qui ont étudié l'espace scolaire selon une perspective clinique, en référence à la psychanalyse. Certains auteurs situent les causes du désordre scolaire au niveau intrapsychique. D'autres développent une réflexion sur ses déterminants pédagogiques et didactiques, ainsi que sur les dimensions intersubjectives, groupales et institutionnelles.

Dans un article fondateur, René Allendy (1948) s'efforce d'expliquer pourquoi certains professeurs sont plus que d'autres sujets au chahut⁶. Selon lui, le chahut est d'abord une « réaction de psychologie collective, (...) conditionné[e] (...) par la fonction du professeur, par l'*imago* qu'il incarne, (et

⁵ Nous n'avons cité ici qu'un petit nombre des travaux visant la définition et la catégorisation des chahuts. Signalons encore la distinction proposée par Boumard & Marchat (1994) entre chahuts ludique et sadique (p. 14, 18), celle que propose Boumard (2007, p. 32) entre chahut froid (celui de « l'organisateur », planifié, préparé, maîtrisé) et chaud (celui de la « transe »).

⁶ Dans une moindre mesure, il cherche aussi à donner sens aux mobiles qui animent les élèves : manifestations d'hostilité, de protestation, négatif de l'amour ; plus souvent libération de l'agressivité, résolution de l'ambivalence par précipitation des sentiments négatifs ; ou encore catharsis à l'hostilité œdipienne par dérivation.

par ses particularités personnelles » (p. 11). C'est une rupture d'équilibre dans les relations maîtres/élèves, favorisée par certaines caractéristiques psychologiques du professeur, qui provoque le chahut. L'auteur distingue ainsi le professeur « timide » et « faible » de caractère d'une part, repéré par des marques extérieures dès ses premiers contacts avec les élèves (il manque d'autorité, de portée de voix, d'allure, de prestance, a souvent un défaut physique) ; « l'indifférent » aux élèves d'autre part. Dans le premier cas, le sadisme refoulé et impuissant, chargé de culpabilité du professeur se renverse en masochisme. Dans le second, « l'homosexualité masochique » du professeur aboutit à persécuter les élèves, selon « des mécanismes paranoïaques » (p. 18). L'exhibitionnisme n'est pas non plus absent de ces mouvements psychiques.

Dans une perspective pédagogique, Fernand Oury et Aïda Vasquez (1971) n'utilisent pas le terme de « chahut », mais distinguent quatre types de « crises dans la classe vivante » (p. 354) pour lesquels ils proposent des solutions à l'enseignant, en choisissant comme critère l'agressivité qu'il perçoit : la « crise de régression » peut se solutionner par la pratique du sport ou de jeux calmes ; les « crises techniques » nécessitent une amélioration de l'organisation de la classe ; les « crises où l'enfant, le groupe, par un ensemble de comportements, cherchent à “se faire entendre” » ; enfin les crises qui traduisent « un conflit imaginaire » : ce que l'enfant projette sur le maître, l'image que le maître se fait de lui-même. Dans les deux derniers cas, les auteurs préconisent que le maître parle ou réagisse pour montrer qu'il existe en tant que sujet, indépendant des représentations que les élèves ont du maître en général (p. 354-361).

La question du chahut est encore abordée dans des dispositifs d'accompagnement d'équipes enseignantes. Les situations professionnelles proposées par les auteurs cités ci-après ont en commun d'interroger la part des enseignants dans le déclenchement d'un chahut. Elles mettent en évidence le sens de dynamiques inconscientes qui se jouent entre eux et/ou avec les élèves. Des phénomènes de chahut dans la classe d'un professeur semblent s'expliquer par l'attitude d'un autre enseignant avec cette même classe. Ainsi en collègue, André Sirota (2007) analyse comment l'attitude injuste d'un professeur affecte le lien des élèves avec l'ensemble de l'équipe, installant un chahut dans la classe d'une collègue. De même, le chahut du remplaçant (déjà relevé par Allendy) trouve son origine dans une difficulté relationnelle entre une enseignante expérimentée et une novice partageant la même classe (Bresson, 2006). Danielle Hans (2013) étudie pour sa part la manière dont les processus conflictuels entre élèves et avec les professionnels de collèges sont vécus et interprétés différemment par ces acteurs. Postulant une analyse des situations dites violentes selon trois dynamiques (intrapyschiques, groupales et institutionnelles), l'auteure fait l'hypothèse de l'existence de deux formations psychiques aux fonctions distinctes : une violence de survie préservatrice de

soi et une agressivité destructrice de l'autre. Elle observe que les professionnels confondent fréquemment ces deux composantes : ils attribuent la violence perçue à des déterminismes individuels, sociaux, familiaux, en oubliant qu'un sujet se sentant menacé dans sa sécurité interne peut se trouver acculé à recourir à une violence de survie. Une autre hypothèse associe cette violence pulsionnelle interne des adolescents à la violence symbolique du cadre institutionnel local, lorsque celui-ci est insuffisamment contenant pour accueillir les ratés et dérapages de la socialisation des élèves dans leurs relations entre eux et avec les adultes.

Finalement, Jean-Pierre Vidal (2001) traite de la classe en tant que groupe avec ses dynamiques inconscientes, dimension que l'institution scolaire semble tout faire pour éviter de penser comme une composante de la situation d'enseignement jusque dans ses pratiques pédagogiques. Or nous dit l'auteur, lorsque les phénomènes de chahut surgissent, la fiction de la classe « comme entité pédagogique imaginaire » s'effondre « dans le déni de sa réalité groupale » (p. 34). Les chahuts auraient donc pour fonction de « restaure(r) l'unité groupale compromise, mais surtout (de) stigmatise(r) le désordre groupal interne du maître contre lequel il se défend » (p. 42).

DISCUSSION SUR LA NOTION D'ANOMIE ET SES INTERPRÉTATIONS

Au terme de cette rapide revue de littérature, la notion de chahut anémique laisse, nous semble-t-il, deux questions non résolues : celle des significations en jeu pour les acteurs dans les situations de désordre scolaire et plus exactement des normes et des valeurs en présence, bousculées ou ignorées selon l'interprétation donnée à l'adjectif « anémique » ; celle des causes du désordre et des niveaux auxquels chercheurs et observateurs les repèrent : facteurs externes (sociologiques), intrapsychiques, intersubjectifs, groupaux, « didactico-pédagogiques » ou institutionnels. Il s'agirait de comprendre comment s'articulent ces facteurs et de se demander si cette liste est suffisamment complète pour embrasser le phénomène. Nous proposons de traiter ces deux questions en interrogeant la notion d'anomie, son usage comme catégorie d'analyse et comme élément de typologies des désordres scolaires.

L'anomie : absence de normes ou dérèglement de la structure ?

Le terme grec d'*anomia* traduit tantôt par « illégalité »⁷, tyrannie, oligarchie ou « démocratie dérégulée » (Colas, 2014, p. 90) est associé très tôt à la notion de « désordre ». Le *nomos* qui suit le « a » privatif désigne la loi au sens

⁷ Article « Anomalie », in Rey (2005).

d'ordre et de structure : il est sans lien étymologique avec le grec *norma*, « norme »⁸. Dans la situation anomique, la « loi » est potentiellement absente au regard de deux de ses acceptions : ordre, structure, organisation, d'une part ; système de normes ou réglementation, d'autre part. Avec Jean-Marie Guyau (1885, p. 230) qui le premier la problématise dans le champ sociologique, l'« anomie » prend le sens d'« absence de loi fixe » avec une valeur positive⁹, renvoyant à l'idée d'une non-dépendance de l'individu à une loi exogène. Cette valeur positive disparaît en 1893, lorsqu'Émile Durkheim décrit les « formes anormales où la division du travail social ne produit pas de solidarité ». L'anomie se définit comme un manque de cohésion et de régularité (Durkheim, 1893, p. VI), elle apparaît notamment quand le développement industriel provoque une extrême spécialisation de l'activité et avec elle, son morcellement (p. 395 et suiv.). Il y a ainsi moins absence de loi que dérèglement, désorganisation de l'activité. Dans ce contexte, l'anomie est le caractère d'un système, pas d'un sujet ni d'un groupe de sujets. Cependant lorsque quatre ans plus tard dans *Le suicide*, Durkheim utilise l'adjectif « anomique », c'est du malaise provoqué chez l'individu par l'état d'anomie de la société qu'il est question. Il existe ainsi un « suicide anomique » qui vient « de ce que l'activité [des hommes] est dérégulée et de ce qu'ils en souffrent » (1897, p. 288). Cette réflexion sur les liens entre anomie et discipline est aussi présente dans les écrits pédagogiques de Durkheim. Ainsi, dans le commentaire qu'en fait Jean-Claude Filloux (1993, p. 6) : « donner à l'enfant le sens de la discipline, c'est-à-dire le goût de la régularité et de l'allégeance aux règles est une manière de l'aider à dépasser l'état d'anomie, de désarroi qui s'emparerait de lui s'il n'obéissait qu'à des désirs sans freins ». Un point de tension apparaît donc dans l'usage que Durkheim fait du terme : dans certains cas l'anomie est l'attribut d'une société qui subit un "dérèglement" ; dans d'autres elle caractérise les sujets victimes du malaise que ce dérèglement provoque. Comme le résumait Véronique Aillet *et al.* (2000, p. 15), il y a deux perspectives, subjectiviste et objectiviste, sur l'anomie. La tension se résout dès lors que l'on considère que ces perspectives partagent une même définition : l'anomie consiste en « un dérèglement des relations entre l'individu et la société ».

La dimension anomique du chahut chez Testanière

Comme nous l'avons indiqué, l'expression de « chahut anomique » est régulièrement utilisée pour décrire une forme de désordre imprévisible, incompréhensible, qui échappe à toute signification. Ainsi, Michel Bourbao (2010) oppose l'anomie (incapacité à jouer le jeu scolaire née d'une ignorance des règles, de la part d'élèves qui ne peuvent la percevoir ou la comprendre) à « l'autonomie négative » (transgression ou déviance volontaire) (p. 141),

⁸ Article « Anomie », in Rey (2005).

⁹ Guyau utilise ce terme par opposition à l'autonomie kantienne.

mobilisant la question de l'intention. Une autre interprétation courante suggère que l'anomie renvoie à des situations de violence gratuite ou insensée, que les enseignants sont dans l'incapacité de prévoir parce qu'elle échappe à tout ordre, à toute logique, à toute signification, à toute structure. Une lecture attentive de Testanière amène pourtant à revoir ces interprétations¹⁰. Pour l'auteur, le chahut anomique semble davantage renvoyer à l'absence de loi comme « structure » plutôt que comme « norme ». Le chahut anomique est désorganisé, peu ritualisé et *semble*, pour ces raisons, imprévisible : « l'on n'observe pas de chahut collectif qui se déroule selon un plan préparé à l'avance » (Testanière, 1967, p. 25). Cela ne signifie pas que la norme soit pour autant ignorée. L'anomie peut adopter une forme « faible », sous les contours d'une « atonie » allant de pair avec une soumission aux règles (p. 25-26). Elle peut encore devenir une forme de révolte contre la norme et l'institution (p. 27). Cinq années plus tard, Testanière (1972) précise ce qu'il entend par « chahut anomique ». Il insiste sur le fait que l'anomie est bien un trait de l'établissement, non de l'élève, et qu'il faut entendre cet état en termes de désordre, non de méconnaissance de la règle. L'article de 1967 montrait d'ailleurs que « la modification de la composition sociale du public scolaire avait pour effet d'engendrer un état d'anomie dès lors que le système pédagogique n'était pas transformé. Ce concept d'anomie, qui permettait de désigner et de décrire l'état de désorganisation des établissements, présentait l'avantage de traiter la crise, non comme un simple trouble du système, mais comme un phénomène de structure » (1972, p. 3). Testanière note par ailleurs que « dans les établissements où régnait l'anomie aigüe les élèves remettaient jadis complètement en cause les règlements disciplinaires, s'insurgeaient contre les occasions de la punition et allaient jusqu'à en refuser le principe » (p. 6).

Chahut, signification et rapport à la norme

Qu'il s'agisse du chahut traditionnel ou du chahut anomique, le rapport à la norme est donc bien présent chez les élèves, mais selon des modalités différentes. Tandis que le chahut traditionnel commente ponctuellement la norme pour implicitement la reconnaître, le chahut anomique la conteste pour la rejeter, dénoncer son injustice ou son absurdité. Selon Ewa Drozda-Senkowska *et al.* (2002, p. 64), le chahut traditionnel traduirait une « intériorisation des normes scolaires », tandis que « le chahut anomique (...) caractériserait une certaine révolte et une non-intériorisation des normes scolaires de la part des élèves d'origines ouvrières ». Que le second semble rendre les incidents imprévisibles pour les enseignants ne signifie pas qu'il

¹⁰ Notre questionnement s'origine en partie dans les réflexions de Michel Wieviorka (2004) à propos de formes extrêmes de violence et de leurs causes (violence anomique), lorsque l'observateur a bien du mal à donner un sens à certains comportements qui s'affranchissent de tout rapport à des valeurs ou à la loi.

n'est pas porteur d'un sens à trouver, qu'il ne s'y dissimule pas une certaine logique, une certaine cohérence, même si elle échappe à l'Institution. Avec l'École de Chicago et dans la perspective interactionniste, nous pourrions avancer que ces deux formes de chahut se distinguent par la manière dont s'y joue(nt) la (les) définition(s) de la situation : partagée dans le chahut traditionnel, divergentes dans le chahut anomique¹¹ : c'est en référence à ce type de phénomènes qu'il peut sembler pertinent de parler, plutôt que de « chahuts », de « situations critiques » (Pesce, 2015). Les mêmes normes sont perçues par les différents acteurs, mais ils adoptent vis-à-vis d'elles des positions contradictoires. Dominique Ottavi (2010, p. 16), décrivant le passage du chahut comme forme de « refus actif » à la passivité¹², signale ce ressenti des enseignants : « ils ont le sentiment de ne plus partager avec les élèves un langage, une vision du monde, un accord minimal qui permettrait de s'opposer ». En ce sens, le chahut anomique irait plus loin dans la remise en cause de la norme, tandis que certaines interprétations évoquées plus haut suggèrent le contraire. La contestation a bien une signification pour son auteur. Reste à savoir quel est le degré de conscience que ce dernier en a mais surtout, quelle est sa capacité à la formuler, à l'explicitier, à élaborer un discours sur ce sens et sa valeur. La question de la portée politique du chahut anomique se pose alors, en tant qu'il conduirait ou non à un processus de conflictualisation, permettant d'accueillir la voix des élèves et d'agir sur la situation scolaire (Boumard, 2007).

Une approche interactionniste des incidents dans la classe

La popularité de l'expression « chahut anomique » dans les lectures des situations de désordre scolaire pourrait s'expliquer par la faible pénétration des apports de l'analyse d'inspiration interactionniste : c'est précisément sur la construction de l'identité des acteurs dans des interactions signifiantes que ces approches se révèlent pertinentes. Elles s'intéressent, à partir des années 1960, au contexte scolaire en y analysant les relations sociales. Ainsi David Hargreaves avec sa célèbre *Lumley Study* (1967) formalise le rôle de l'approche interactionniste dans l'étude microsociologique de l'école (1972, p. 3 et suiv.), pour repenser les phénomènes « d'imputation de la violence » (1976, p. 202 et suiv.) en référence à la notion de définition de la situation. Les travaux de Paul Willis (1977) apportent la notion de culture anti-scolaire. Peter Woods (1979) étudie « l'école divisée » sur le terrain de la *Lowfield Middle School*. Connus en France grâce notamment à Alain Coulon (1993) ou Patrick Berthier (1996), ces travaux élaborent les notions de sous-cultures, de perspectives, de stratégies et de carrières qui dans la lecture des situations de

¹¹ Boumard & Marchat (1994, p. 96-97) reviennent sur l'articulation entre définition de la situation et chahut.

¹² Passage qui n'est pas sans évoquer la « forme faible » de l'anomie comme atonie analysée par Testanière en 1972.

désordre scolaire, conduisent à une sérieuse remise en question de l'existence d'un chahut anémique comme désordre échappant à toute signification. Ainsi, Patrick Boumard et Jean-François Marchat (1994) parlent-ils de « situations de perturbation » (p. 11) selon une perspective contextuelle, en insistant sur la dimension collective, mais aussi ritualisée, du chahut (p. 13). Pour Georges Lapassade (1993), comprendre les situations de désordre suppose de prendre en compte les « identités indexicales » (p. 7) construites relativement aux éléments du contexte, et la « définition sociale de la situation » (p. 8) pour appréhender la construction situationnelle du sens des incidents (p. 9). Une telle lecture nous conduit à penser le chahut comme étant hautement signifiant dans bien des cas, en tant qu'il produit non seulement un commentaire de l'incident vécu ici et maintenant, mais aussi de la situation scolaire.

Boumard (2007) met en tension les notions de conflit et de chahut. Dans la logique de l'analyse institutionnelle, la crise peut être perçue comme un « révélateur du sens caché de la situation sociale » (p. 26) ; le chahut, comme « dissociation de crise », « suppose une conversion à une nouvelle définition de la situation » (p. 29). Le chahut vient donc révéler que dans la situation, quelque chose a besoin d'être pensé, débattu, tandis que seul le conflit permettra d'entrer dans la phase politique du questionnement en problématisant le fonctionnement de l'institution. Cependant, il n'est pas certain que le chahut ne propose pas déjà une thématization des situations scolaires. Les exemples donnés par Vienne (2003, p. 32 et suiv.) mettent en scène le caractère essentiellement polémique de l'école, des jeux d'opposition entre enseignant et élèves, des questions d'autorité, de la manière de la mesurer, de la défier, de la reconnaître (Robbes, 2010). Notre position dans l'analyse des situations de désordre scolaire consiste à affirmer que cette thématization doit être entendue et prise en compte, parce qu'elle permet d'appréhender la diversité des significations en jeu, et de penser le chahut autrement que comme un phénomène anémique : s'il est anémique au sens de désordonné, peu coordonné entre les membres du groupe-classe, il ne se distancie des normes que pour mieux les commenter, tout en s'inscrivant dans un système complexe de significations.

Reste à savoir si les équipes enseignantes sont en mesure d'interroger ces significations ou si elles demeurent tributaires de conceptions des désordres comme éléments imprévisibles, non porteurs de sens. Si les significations du chahut ne sont pas accessibles aux enseignants, c'est peut-être précisément parce que les élèves, privés des espaces de conflictualisation qui permettraient d'explicitier et de problématiser la situation scolaire, recourent à cette forme moins immédiatement compréhensible de remise en question des normes. C'est peut-être d'ailleurs une caractéristique de l'école, dès lors que l'on s'interroge sur les causes pédagogiques des désordres : quand l'établissement ou les enseignants ne prennent pas le temps d'organiser la mise en débat de ce qui

constitue le sens de l'activité scolaire, les fondements de la culture, l'épistémologie des contenus de savoirs, alors la responsabilité de cette définition de la situation scolaire est abandonnée aux élèves, qui débattent à leur manière de son sens. C'est pourquoi nous proposons de manier avec prudence les catégorisations du chahut, qui pourraient conduire à imposer des significations d'une situation de désordre de manière exogène, en niant aux participants leur identité de « sujets interprétants ». Nous soutenons plutôt que c'est dans le jeu des significations négociées entre les acteurs que le sens et la portée des désordres scolaires se révèlent.

Contre le chahut anémique, une typologie des situations critiques ?

Dès lors qu'est remis en question le caractère anémique des situations observées et que la variété des significations que les acteurs associent à ces situations se révèle dans l'analyse, il peut paraître utile de déterminer les catégories dans lesquelles elles s'inscrivent. Ces catégories explicatives permettraient alors de rendre compte de l'existence de phénomènes nouveaux, d'en chercher les causes et plus généralement, de prendre la mesure des transformations des contextes sociaux et scolaires. Une première question apparaît lorsqu'on cherche à produire une typologie de la violence ou à comprendre ce qui guide la production des catégories existantes : quels sont les critères qui président à la production de ces catégories ? Autrement dit, quelles dimensions de l'événement critique sont relevées comme suffisamment pertinentes pour ériger certaines formes d'incidents en « types » ?

Philippe Meirieu (2011) décrit, à partir de la question des violences scolaires, certaines de ces catégorisations en insistant sur une série de distinctions apparues depuis les années 1960 : entre violences institutionnelles et contre l'institution ; violences entre pairs et contre les adultes ; violences extraordinaires et ordinaires ; violences délibérées et pulsionnelles ; violences anémique (définie ici comme « simple transgression de normes ») et ontologique. On peut également catégoriser les types de désordres au regard : de leurs causes analysées selon un champ disciplinaire de référence (sociologique, psychologique, psychanalytique, pédagogique...) ; de l'objet (par exemple la contestation d'une note par un élève), des normes (les critères de réussite d'un travail scolaire différents selon les acteurs), des problématiques en jeu (l'objet et la justesse d'une évaluation, la communication) ; des manifestations concrètes de ces désordres (violences physiques, verbales, menaces, coups), dans certains cas en recourant aux catégories pénales ; de leur intensité (violences ordinaires et extraordinaires, micro violences) ; des acteurs impliqués (agresseurs et victimes, milieux socio-économiques, statuts dans l'institution, métiers pour les adultes) ; des identités revendiquées (minorités, genres, appartenance religieuse) ou dissimulées

(anonymat dans le cas du « cyber harcèlement ») ; des espaces que commente la thématisation produite par ces désordres (sphères publique et privée) ou dans lesquels ils se produisent (la classe, le couloir, le seuil de l'établissement) ; des modalités de communication (parole, gestes, recours aux nouvelles technologies).

Or ce travail de catégorisation soulève de sérieuses questions épistémologiques. C'est un enjeu de l'activité scientifique que d'opérer ce type « d'abstraction généralisante » afin notamment d'offrir aux professionnels des grilles de lecture pour comprendre et faire face aux situations qu'ils rencontrent dans leurs classes. Mais dans le même temps, ces modes de lecture peuvent contraindre le regard, et amener les acteurs à (s')imposer une lecture des situations au prisme de leurs caractères les plus visibles, avant d'avoir interrogé la manière dont ces traits prenaient sens dans le contexte singulier d'émergence d'un incident. Ainsi, une typologie qui insiste sur les causes sociologiques (favorisant les facteurs externes) n'invitera pas aux mêmes formes de traitement qu'une catégorisation qui définit les désordres au regard de leurs déterminants « pédagogique-didactiques ». Toute typologie vise à organiser la lecture des phénomènes en suggérant des tendances : elles ne sont pas fondées sur des valeurs statistiques, mais sur le choix d'un grain de lecture et l'influence d'arrière-plans théoriques particuliers. Sans remettre en question l'intérêt de l'effort de catégorisation, il convient de se garder de l'un des effets possibles de ce travail d'objectivation des désordres scolaires, celui d'une réification de la situation et des sujets impliqués. Une focalisation exclusive sur les causes externes risque d'évacuer la responsabilité des acteurs et, avec elle, la capacité à agir sur les situations. On se prive alors, par définition, des intentions et des visées des acteurs, du sens qu'ils donnent aux situations et de leur manière de s'y positionner. Les approches compréhensives, que nous avons évoquées ci-dessus et dans lesquelles notre analyse s'est inscrite, travaillent en ce sens.

Chercheurs et enseignants en quête de catégories : le « chahut » observé au filtre des « incidents »

L'une des sources de notre questionnement sur la lecture du chahut comme anomique, et plus généralement sur les mécanismes de catégorisation de la violence, réside dans notre expérience de production de l'une des thématiques de la plateforme Néopass@ction, celle intitulée « faire face aux incidents »¹³. La question de la catégorisation se pose en effet tout au long du processus de production des ressources vidéo : dans la nécessité pour l'équipe de chercheurs de construire une première typologie des violences afin d'organiser le travail de recueil sur les terrains ; dans la manière dont les enseignants évoquent en

¹³ <http://neo.ens-lyon.fr/neo>. Notre groupe de travail était dirigé par Cécile Carra.

situation, dans la classe, les incidents critiques ; dans la manière dont se construit, dans les divers entretiens d'autoconfrontation simple et croisée, un discours interprétatif portant sur ces incidents.

L'ensemble des étapes de ce processus de production des ressources vidéo offre ainsi de riches occasions de mobiliser, dans certains cas de négocier, les catégories de référence permettant de mettre en problème la question de la violence, et par ailleurs de débusquer derrière des formes d'anomie d'abord suggérées, des significations cachées des incidents permettant éventuellement de remettre en question la thèse de l'anomie.

Un corpus d'incidents : la plateforme Néopass@ction

Nous avons filmé des professeurs débutants (en première ou en deuxième année d'exercice) en situation de cours, dans des collèges de milieu populaire des banlieues parisienne et lilloise. Du visionnage de plusieurs dizaines d'heures de rushes, nous avons isolé vingt-cinq situations réparties en huit catégories.

L'équipe a été confrontée à la nécessité de classer les situations retenues dans des catégories, d'une part en mobilisant les catégories de référence utilisées par chacun des chercheurs, mais aussi la terminologie utilisée par les enseignants, ou des formes de traitement qui suggèrent une catégorisation : ainsi dans la sanction choisie par l'une des enseignantes (voir dans le tableau ci-dessous, à propos de la situation « S4 - Saint-Valentin Hamrouni-6e »). Nous avons envisagé de classer les situations en fonction de leur ampleur, des objets en jeu, des acteurs impliqués. Nous avons finalement déterminé huit catégories (colonne de droite du tableau ci-dessous), dont celle de chahut anomique : il semblait d'abord évident à notre équipe, au regard de notre expérience, qu'une telle catégorie accueillerait aisément un grand nombre de ces situations, constituées d'un « maelström de désordres », pour reprendre l'expression utilisée par Vienne. C'est d'ailleurs ce que confirmaient les premiers visionnages de nombreuses séquences... C'est aussi ce que l'entrée dans l'analyse fine des situations a peu à peu permis de remettre en question.

Au cours du travail, nous avons renommé notre thème – passant de « gestion des conflits » à « faire face aux incidents » – car les situations de désordre rencontrées par les enseignants débordaient largement les problématiques de conflits. Ainsi par exemple, un chahut entre élèves n'est pas nécessairement la manifestation d'un conflit, mais il peut provoquer des incidents que l'enseignant prendra en compte. Pendant un temps, nous avons pensé adopter l'expression de « traitement des désordres scolaires », mais les connotations à la fois curatives et normatives d'une telle expression nous ont finalement fait opter pour l'intitulé « faire face aux incidents », plus neutre du

point de vue du jugement du chercheur. Parler de conflits et de désordres, c'est déjà interpréter l'événement. Or, tout l'enjeu de la recherche a consisté à nous appuyer sur les préoccupations des acteurs pour saisir les significations qu'ils produisaient en contexte, à commencer par les enseignants. Nous nous sommes donc éloignés de typologies risquant de nous enfermer dans des analyses de situations *a priori*, pour nous ouvrir à la singularité des situations. Parmi les notions répertoriées, c'est la notion d'incident retenue par Anne Barrère (2002), qui nous a semblé la mieux correspondre aux situations que nous avons observées.

Présentation des situations analysées

Parmi les vingt-cinq situations collectées, six semblaient, au premier visionnage, pouvoir être qualifiées de « chahuts anoniques » dans son sens commun, c'est-à-dire comme des formes de désordre imprévisibles et incompréhensibles pour le professeur, auxquelles il ne parvient pas à attribuer de signification au premier abord : l'enseignant paraît tant bien que mal tenter de mettre en œuvre sa séance, tandis qu'une forme de parasitage se développe dans la classe. Certains élèves l'interpellent, s'invectivent les uns les autres, dans certains cas s'insultent, l'enseignant ne cessant d'alterner des prises de parole en lien direct avec le contenu du cours et des tentatives de retour au calme. Cette première impression de « chahut anonique » était d'ailleurs d'abord confirmée par les caractérisations visibles dans les interventions des enseignants, pendant les séances elles-mêmes, telles qu'elles sont rapportées, pour les cinq premières séquences, dans la colonne centrale : bavardage, prise de parole sans permission et/ou hors-sujet, infractions aux règles concernant le téléphone mobile, etc. C'est du fait de cette première lecture que nous avons choisi de retenir ici ces six séquences.

Pourtant, dès lors que l'équipe de chercheurs approfondissait son analyse de ces six situations, il devenait difficile d'y voir des formes de chahut anonique : ces situations nous apparaissaient peu à peu porteuses de règles propres, de caractéristiques identifiables et de significations objectivables. Elles nous ont d'autant plus questionnés que nous les avons rencontrées dans plusieurs classes, avec des professeurs différents. Le tableau ci-dessous permet de visualiser : 1) les situations extraites du corpus qui correspondent à des « chahuts anoniques »¹⁴ ; 2) les terminologies que les enseignants emploient lorsqu'ils commentent ces situations qu'ils ont vécues ; 3) dans quelle catégorie élaborée pour Néopass@ction nous avons classé chacune de ces situations.

¹⁴ Les titres des situations ont été donnés en première intention par l'équipe de chercheurs, sans travail d'élaboration conséquent à ce stade. Ils étaient simplement destinés à faciliter l'identification et le repérage des différentes situations entre elles.

Tableau I – Classement des situations observées selon les catégories élaborées pour le thème « faire face aux incidents » de Néopass@ction

Situations pouvant être qualifiées de « chahuts anomiques »	Terminologie employée par les enseignants à propos des incidents	Catégories de situations élaborées pour Néopass
S1 - Insulte obscène entre élèves-4e	<i>(au moment de la situation même)</i> « F... tu vas sortir » Répondant à un commentaire de l'élève sur l'incident : « je m'en moque »	1 - des élèves sont en conflit
S2 - Saint-Valentin vie privée-4e- S3 - Portable sanction-4 ^e	<i>(pas de commentaires de l'enseignante, qui réagit exclusivement par des gestes)</i> <i>(au moment de la situation même)</i> « non, c'est pas normal que tu sortes ton portable, même si tu t'ennuies t'as pas à le faire, c'est interdit » « bon toi tu vas sortir » « non, mais le portable c'est interdit »	2 - un élève perturbe le travail ou la classe
S4 - Saint-Valentin Hamrouni-6e	<i>(au moment de la situation même)</i> « je vais ramasser les carnets là si vous parlez sans permission là, encore et toujours, les mêmes » « xxx tu mets ton carnet sur la table » fin de la séance : recopier « xxx pas parler sans permission » 50 fois	
		3 - des élèves chahutent en classe (chahut anomique)
S5 - Discussion d'élèves hors sujet-4e	<i>(au moment de la situation même)</i> « chuuuut... cette discussion est très intéressante... mais c'est vraiment pas le moment d'en parler... » « xxx il faut que tu prennes en note » « arrête de bavarder »	4 - la classe se moque de l'enseignant, lui manque de respect
		5 - un élève conteste une punition
		6 - un élève conteste une note ou des parents contestent une décision d'orientation
S6 - Perturbations liées au contenu de savoir-3e	<i>(pendant l'entretien d'autoconfrontation simple)</i> « en choisissant cette question des droits civiques aux États-Unis, je savais très bien que ça allait les intéresser » « un sujet qui les touche particulièrement parce que c'est une classe, où les élèves sont d'origines diverses et variées » « une confrontation personnelle parce que c'est une élève blanche et un élève noir » « ils n'ont pas arrêté d'intervenir à tout va pendant le cours, et s'ils intervenaient la nature de leurs interventions était quand même liée à des propos racistes »	7 - les compétences professionnelles de l'enseignant à propos des savoirs enseignés ou les modalités d'enseignement sont remises en cause
		8 - les situations au service de la vie scolaire

Ainsi, à mesure que notre équipe de chercheurs tentait de classer ces situations dans des thématiques, prioritairement au regard des « objets » et « acteurs » de ces incidents, toutes ont été classées dans d'autres catégories que celle du chahut anémique, à tel point qu'aucune vignette n'y apparaissait au terme de la réflexion. Dans tous les cas, ces catégorisations étaient confirmées dans le cadre des entretiens d'autoconfrontation simple conduits avec chaque professeur filmé¹⁵, puis sur des entretiens d'autoconfrontation croisée réalisés avec d'autres professeurs débutants visionnant ces situations filmées en dehors de leur classe¹⁶.

Ainsi, alors que la catégorie de « chahut anémique » semble d'abord s'imposer à tous, aux enseignants dans leur manière de commenter *in situ* les événements, aux chercheurs ensuite lors du premier visionnage, plus les acteurs et observateurs s'engagent dans une activité réflexive sur la situation considérée, moins le caractère « anémique », « insensé » et même « imprévisible » de l'événement ou des événements semble pertinent. Ce sont ces effets de l'activité réflexive sur l'identification de la portée et du sens des incidents que nous avons voulu explorer plus finement, en nous appuyant sur l'analyse de l'une de ces situations.

Analyse approfondie d'une situation

Nous proposons maintenant de présenter l'analyse de la situation S6, à partir des trois types de matériaux cités ci-dessus dont nous disposons. Après l'avoir décrite, nous nous focaliserons sur le sens que l'enseignante impliquée donne à ses actions et à celles des élèves, puis nous les comparerons avec les significations évoquées par une professeure débutante. Enfin, nous livrerons notre analyse de l'ensemble de ces matériaux.

Description de la situation filmée : un chahut anémique ?

Nous sommes en cours d'anglais dans une classe de 3^{ème} d'un collège francilien accueillant des élèves de milieu populaire. Le thème du cours concerne la ségrégation raciale et le mouvement des droits civiques aux États-Unis. Les élèves installés à leur place ont sous les yeux une feuille de

¹⁵ L'entretien d'autoconfrontation simple met en présence un enseignant avec un enregistrement vidéo de son action, en présence d'un chercheur. Les commentaires du professeur adressés au chercheur sont enregistrés, lorsqu'il est confronté aux images de sa propre activité. Voir Theureau (1992).

¹⁶ L'entretien d'autoconfrontation croisée met en présence deux enseignants avec un chercheur, l'un des enseignants visionnant des images de l'action de son collègue choisies par le chercheur. Les commentaires adressés par l'un des professeurs à l'autre sont enregistrés, lorsque ce professeur est confronté à l'enregistrement du travail de son collègue. Voir Clot et al. (2001).

consignes que Nabaouia, professeure exerçant depuis deux ans¹⁷, leur a distribuée. L'enseignante commence en proférant une « menace » (nous reprenons ici le terme que cette dernière mobilise pendant son analyse lors de l'entretien d'autoconfrontation simple) : « *regardez, il est 11h36. On n'a même pas commencé la vidéo. Donc soit on la fait, vous vous taisez et on la fait, soit on la fait pas, et vous grattez* ». Les élèves se calment. Elle reprend alors oralement, et en français, les questions figurant sur cette feuille, auxquelles les élèves devront répondre en visionnant la vidéo. Sans attendre le démarrage du film, plusieurs élèves se mettent à donner des réponses à voix haute. Brahima – garçon métis né de parents blanc et noir – dit : « *y'avait des toilettes pour les noirs et des toilettes pour les blancs* ». Maïssane, une élève métisse elle aussi, de parents blanc et maghrébin, lui répond sur le ton de la moquerie : « *c'est bien ça!* ». La professeure s'interrompt et menace à nouveau de ne pas le montrer, puis elle poursuit. Amel, une autre élève, intervient : « *Mais c'est des noirs ! Ils vont pas gagner ?* ». L'enseignante : « *Ils ont gagné ou pas ?* ». Les paroles d'Amel et la question qui suit déclenchent des échanges verbaux parmi les élèves. Dans cette agitation, la professeure tente d'interroger une autre élève pour qu'elle réponde, mais Brahima et plusieurs filles d'origines ethniques différentes, situées à plusieurs endroits dans la classe, poursuivent l'échange comme si l'enseignante n'était pas présente. Brahima : « *Le président des États-Unis, il est noir !* ». Maïssane : « *et alors ? Ça veut pas dire qu'il est intelligent !* ». L'enseignante : « *Oh là là, on se tait maintenant !* ». Rires dans la classe, mais Brahima poursuit : « *Mais maintenant les noirs ils commandent le monde* ». Plusieurs filles protestent. L'enseignante assiste à l'échange, se déplace vers Brahima, qui continue : « *Mais toi, t'as oublié que les États-Unis commandaient le monde !* ». Maïssane : « *Ouais !* ». Une autre : « *hé bé, Obama, c'est pas ton père alors arrête de le défendre* ». Une troisième : « *tu vas voir, Sarko y va te... On en a marre de vous !* ». La discussion s'envenime, le ton monte. La professeure tente alors d'arrêter l'échange en s'adressant à la classe : « *ok, j'arrête la vidéo* ». Tous réagissent cette fois : « *non non non, arrêtez !* ». Dans le brouhaha, des élèves demandent à Brahima de se taire. Il réagit : « *hé, je suis pas le seul à parler !* ». L'enseignante : « *là pour l'instant tu parles !* ». Elle tente également de faire taire les filles impliquées, notamment Maïssane. Puis elle dit : « *si vous ne vous taisez pas vous sortez, et vous ne regardez pas la fin de la vidéo* ». Mais ces élèves poursuivent l'échange : les propos tournent autour de l'intelligence comparée des blancs et des noirs. La professeure demande alors à Brahima de sortir : « *tu sors deux minutes, Brahima !* ». Celui-ci refuse (« *ben non, ben non !* ») sous les rires de la classe. L'enseignante insiste (« *si si, deux minutes* »), ouvre la porte de la classe et indique la sortie. L'élève finit par sortir, tout en s'amusant à taper Moncef, son voisin de table et

¹⁷ Précisons que la professeure en est à sa deuxième année d'exercice et qu'elle est française d'origine maghrébine.

en disant, en même temps qu'il s'adresse aux filles : « *je prends mes affaires je suis à côté d'un arabe* ». Plus tard dans le cours, Brahima de retour en classe se bat à nouveau avec Moncef. L'enseignante demande et obtient les carnets de correspondance des deux élèves. Fin du cours, la professeure les garde et leur demande de noter la punition qu'elle leur donne. En s'adressant à Brahima, elle ajoute « (...) *si c'est pas fait je donnerai un coup de fil à papa* ». L'élève rétorque, en éclatant de rire : « *il est au bled ah ah ah !* ». L'enseignante : « *je l'appelle quand il revient* ». L'élève : « *il revient plus. Il est à la retraite il revient plus, c'est vrai madame !* ». En quittant la classe, Brahima dit à son copain : « *hé Moncef, tu prends le bus ?* ». Moncef : « *non, y'a trop... y'a trop de noirs !* ». Les deux élèves partent en riant.

Ainsi dans toute cette séquence, tandis qu'on a d'abord le sentiment de voir se développer ce « maelström de désordres » caractéristique du chahut anomique, catégorisation implicitement admise par l'enseignante au fil de ses tentatives de retour au calme, on perçoit ici la cohérence de la thématisation opérée par les élèves et l'organisation progressive d'un « commentaire » des contenus de savoirs proposés par l'enseignante. S'il ne fait pas de doute que les formes de ces prises de parole relèvent de « l'incident » (invectives, prises de parole intempestive, propos provocateurs ou racistes) et enfreignent un certain nombre de règles scolaires, on est loin de la « désorganisation » (les élèves s'engagent dans un débat, selon leurs propres règles), mais semble-t-il également de « l'évitement » ou du rejet du contenu de savoir. On n'assiste pas à la juxtaposition d'incidents isolés, nés d'initiatives individuelles, mais d'un type de désordre dont la forme retrouve, dans sa dimension collective, l'affirmation des codes juvéniles, l'aspect provocateur, certains traits du chahut traditionnel ou ludique.

Les significations que la professeure attribue à ses actions et à celles des élèves

Dans l'entretien d'autoconfrontation que nous réalisons quelques jours plus tard, Nabaouia choisit de faire un premier arrêt sur la situation filmée, après sa première menace de ne pas passer la vidéo si les élèves ne se taisent pas. Elle prend conscience qu'au regard du but générique de sa séance, cette menace la met en difficulté : « *alors, au moment où je dis ça, je me dis mais qu'est-ce que je viens de dire parce que faut **absolument**¹⁸ que je fasse cette vidéo donc ma menace, j'espère qu'ils vont se taire parce que ma menace elle va un peu tomber à l'eau parce que j'ai vraiment besoin de finir cette vidéo par rapport à la suite de ma progression, et quoiqu'il arrive en fait, il va falloir que je, qu'on*

¹⁸ Les termes signalés en caractère gras sont ceux sur lesquels l'interviewée insiste elle-même, en haussant le ton ou le volume sonore.

la finisse ». Elle est donc avant tout préoccupée par ce but, en même temps qu'elle cherche une autre menace compatible avec lui : « *donc au moment où je dis ça je me souviens très bien de ce moment-là où je me dis, si jamais ils ne se taisent pas qu'est-ce que je fais ? Donc j'étais en train de me trouver une autre menace donc, cette fois menacer peut-être que quelques élèves (...)* ».

Le second arrêt intervient au moment où des élèves donnent des réponses à voix haute. L'enseignante relève que le thème traité n'est pas anodin. Elle fait l'hypothèse que c'est l'une des raisons pour laquelle les élèves parlent entre eux et l'interrompent : « *(...) en choisissant cette question des droits civiques aux États-Unis, je savais **très bien** que ça allait les intéresser, mais (...) cette classe-là en particulier (...) n'a pas de limite c'est-à-dire si un élève veut dire quelque chose, il ne va pas attendre que je lui donne la parole pour le dire, et donc, étant un sujet qui les touche particulièrement parce que c'est une classe, où les élèves sont d'origines diverses et variées, je me **doutais** que ça allait les faire parler (...)* ».

La professeure fait un troisième arrêt après l'échange entre Brahim et Maïssane, qui lui a répondu « *c'est bien ça !* ». Elle reprend les termes du dialogue, mais indique que sa préoccupation à ce moment-là est la perte de temps, le fait que le cours n'avance pas : « *Donc c'est ça qui est pénible c'est que, le sujet les intéressant, à chaque fois qu'il y a une question et mon questionnaire était assez long, on perdait du temps dans leurs commentaires et, on n'avancait pas et on n'arrivait pas au moment où on allait visionner la vidéo* ».

L'enseignante fait un quatrième arrêt après la question d'Amel (« *Mais c'est des noirs ! Ils vont pas gagner ?* »). Elle considère cette intervention de l'élève comme sincère : « *je pense que sa question à la base, elle est pas là pour provoquer, c'est vraiment une question naïve elle veut vraiment savoir* ».

Un cinquième arrêt intervient moins d'une dizaine de secondes plus tard alors que l'agitation gagne l'ensemble de la classe. La professeure s'en rend compte, exprimant son souhait d'un échange régulé : « *et là, alors là ça part dans tous les sens puis y'en a qui savent qu'ils ont gagné y'a du brouhaha du coup on n'entend pas, je n'entends pas les interventions intelligentes entre guillemets, ils ne lèvent pas la main ça part en discussion libre, ce n'est pas ce que je recherchais je voulais vraiment que ça soit cadré pour que tout le monde puisse entendre les réponses* ». Alors que nous la relançons pour qu'elle approfondisse sa réponse, elle redit son désir d'entendre et de reprendre les réponses des élèves, même provocatrices, mais elle se sent « *impuissante* », « *désemparée* » face à ces propos qui fusent « *dans tous les sens* ». De ce fait, elle n'intervient pas : « *donc un moment je crois que je me dis bon ben je laisse faire et je vois après* ».

Sixième arrêt après la réplique de Maïssane, « *hé alors ? Ça veut pas dire qu'il est intelligent !* ». La professeure observe qu'à cet instant, Brahima et Maïssane sont en discussion vive à propos du président Obama. Elle perçoit bien que l'enjeu de l'échange se situe non seulement au-delà du thème qu'elle traite, mais aussi au-delà du cas du président des États-Unis. Les deux élèves, par ailleurs amis, abordent une question qui semble les concerner personnellement : « (...) *ça dépasse Obama et les États-Unis ça devient une confrontation personnelle parce que c'est une élève blanche et un élève noir, et pourtant ces deux-là sont comme les deux doigts de la main ils sont inséparables et ils sont tout le temps ensemble* ». Après réflexion, l'enseignante nous informe que ces deux élèves sont métis. Nous l'interrogeons sur les propos des élèves entre eux et la façon dont elle pourrait les reprendre. La professeure insiste sur la quotidienneté de paroles de ce type, qu'elle considère comme racistes : « *c'est tellement dans leur quotidien même sans la question des droits civiques (...), on les entend tous dans les couloirs à la récréation dans les salles de classe se traiter de sale blanc sale noir, de babouin enfin vraiment des insultes qui peuvent passer pour, enfin qui sont racistes de nature* ». Mais elle observe un décalage entre la signification qu'elle attribue à ces propos et l'interprétation que les élèves en ont : « *et pour eux " non mais madame on rigole ! " " mais non on ne doit pas rigoler avec ça " mais ils ne le comprennent pas, (...) ils ne se rendent pas compte, à quel point ça peut être blessant parce que, pour eux c'est même plus blessant, c'est une façon de s'amuser, de se vanter pour reprendre leurs termes* »¹⁹.

Septième arrêt après la réplique de Maïssane (« *Ouais !* ») à celle de Brahima (« *t'as oublié que les États-Unis commandaient le monde !* »). Sentant que quoi qu'elle fasse, les deux élèves vont poursuivre leur discussion, l'enseignante décide de les écouter tout en avançant vers eux. Mais bien qu'intercalée entre eux, elle ne parvient pas à reprendre le contrôle de la situation et a la sensation d'être invisible : « *là en fait, je n'existe plus, ils veulent absolument se dire ce qu'ils ont à dire, se répondre l'un l'autre, et donc, là je suis invisible* ».

Le huitième arrêt intervient lorsque l'enseignante demande à Brahima de quitter la classe. Elle prend conscience que l'échange entre Maïssane et Brahima lui a ouvert une porte de sortie : en demandant à Brahima de sortir, elle fait oublier au reste de la classe sa menace de suspendre la vidéo et elle peut donc poursuivre son visionnage. Elle estime aussi que « *Brahima se sent un peu blessé dans son ego parce qu' (...) il maîtrisait (...) bien ce sujet par rapport à ses camarades* ».

¹⁹ Ces observations rappellent les travaux sociolinguistiques de William Labov (1972), qui attribue une signification rituelle à ce type d'insultes lorsqu'elles sont échangées dans le cadre de joutes verbales.

La professeure fait un neuvième arrêt au moment où Brahima sort en disant « *je prends mes affaires je suis à côté d'un arabe* ». L'enseignante montre qu'elle a perçu l'intention de l'élève : « *pour finir fallait forcément qu'il dise quelque chose qui reste dans le même registre* ». Elle livre également une interprétation des intentions de Brahima en direction de Moncef, mais sans percevoir que lorsqu'il tient ces propos, ce sont les filles avec lesquelles il est en conflit qu'il regarde : « *ce sont des vanes juste pour faire rire les autres sachant très bien qu'il ne le pense pas c'est vraiment se servir de clichés ou de préjugés raciaux pour faire rire la galerie, sachant très bien que Moncef est son copain* ». Elle explique encore son absence de réaction par le contexte de la situation : la composition ethnique de la classe ; des élèves qu'elle connaît, qui se « *vannent* » plus qu'ils ne s'insultent, qui « *ne se sentent pas blessés* » parce qu'ils ne s'en sont jamais plaints aux adultes, qui « *ont des limites* ». Mais cela ne l'empêche pas de s'interroger sur le bien-fondé de sa réponse.

Dixième et dernier arrêt à la fin du cours, au moment où la professeure garde Brahima et Moncef pour leur donner une punition et que Brahima parle de son père. L'enseignante précise qu'elle connaît Brahima depuis l'an dernier, que son père est un très grand moyen de pression sur lui. Or depuis quelques semaines, il est parti pour un séjour prolongé dans son pays d'origine. L'élève se sent donc « *tout immunisé des punitions ou des sanctions qui pourraient le toucher* ». Pour autant dans la situation, Brahima n'échappe pas à la punition que l'enseignante lui donne. Elle ajoute cependant un commentaire, estimant que les élèves n'ont pas compris pourquoi ils étaient sanctionnés : « (...) *ils ont été sanctionnés parce qu'ils n'ont pas arrêté d'intervenir à tout va pendant le cours, et s'ils intervenaient la nature de leurs interventions était quand même liée à des propos racistes, donc eux ils ont juste compris « ben on se fait punir parce qu'on a parlé, comme d'habitude* ». Elle admet aussi qu'elle n'a pas cherché à leur faire comprendre les raisons de la punition qu'elle leur inflige, parce que les élèves ne l'ont pas contestée.

Des significations attribuées par une autre professeure débutante

Jessica est elle aussi professeure d'anglais. Dans le résumé qu'elle fait de la situation filmée, elle détecte bien le caractère sensible, pour les élèves, du thème traité et l'agitation qu'il déclenche : « *on voit les élèves qui partent dans une discussion assez enflammée, parce que comme ça traite de la ségrégation entre les noirs et les blancs, voilà donc c'est un sujet qui les (...) qui suscite un petit peu de réactions de leur part* ». Elle dit avoir remarqué les manières de réagir des élèves sur des thématiques semblables : « (...) *dès qu'on parle de couleur de peau déjà c'est quelque chose qui les touche assez ils sont assez sensibles à la couleur de **peau** aux origines ethniques (...) c'est quelque chose qui les intéresse beaucoup et, auquel ils sont très sensibles* ». Tout comme sa collègue, elle relève que la façon de se parler entre élèves qu'elle a observée

dans la situation filmée est habituelle chez eux, et qu'elle peut dérapier en conflits s'ils se sentent atteints personnellement. Jessica observe aussi que dans ce type de situation, elle peut se servir de ce que les élèves disent, à condition d'instaurer des règles de prise de parole et d'être rigoureuse sur leur respect, quitte à les menacer d'arrêter l'échange. Savoir que ces thèmes intéressent les élèves permet de les tenir davantage. L'enseignante devra ensuite tempérer le débat, c'est-à-dire moduler, corriger, apporter des connaissances.

Notre analyse

Certains élèves s'interpellent entre eux à travers la classe, se moquent les uns des autres. La reprise orale des questions par l'enseignante « incite » les élèves à y répondre de façon intempestive, alors que beaucoup semblent déjà connaître les réponses demandées. Comme la professeure le remarque six mois plus tard²⁰, le fait qu'elle n'utilise quasiment pas la langue anglaise et qu'elle n'exige pas des élèves qu'ils s'expriment en anglais ne lui permet pas de leur signifier le contrat didactique dans lequel ils doivent se situer. Outre le fait qu'une expression en anglais aurait obligé les élèves à réfléchir davantage à leurs propos avant de les formuler, les objectifs d'acquisition de connaissances civilisationnelles que les élèves pourraient exprimer en anglais ne peuvent être atteints. Cependant si ces variables comptent, le thème traité, par les réactions qu'il suscite chez plusieurs élèves, participe aussi de la perte de contrôle de la situation en une agitation sans règles apparentes. Ainsi, ces élèves ne contestent pas des contenus de savoirs, mais réagissent à des thématiques porteuses d'objets potentiels de savoirs qui les bousculent, parce qu'elles rejoignent des préoccupations existentielles. La professeure l'admet d'ailleurs, lorsqu'elle arrête la situation filmée pour la seconde fois. Le thème intéresse manifestement les élèves, mais ni les menaces d'arrêter le visionnage de la vidéo au fil du cours, ni sa tentative d'interposition entre Brahima et Maïssane (septième arrêt), ni les punitions infligées à deux élèves en fin d'heure ne mettent fin aux perturbations et ne rétablissent le calme dans la classe. D'autres dimensions sont probablement en jeu. La question des normes est omniprésente dans la forme des perturbations : les élèves enfreignent les règles d'interaction et de prise de parole, mais à leur manière reconfigurent la scène de la classe, en imposant un débat qui échappe aux formes de régulation que l'enseignante appelle de ses vœux... régulation dont les outils ne leur sont pas encore offerts.

Dès le début du cours, la professeure indique clairement le but générique qu'elle poursuit et qui correspond à son premier arrêt lors de l'entretien d'autoconfrontation : terminer le visionnage de la vidéo quoiqu'il arrive pour garantir sa progression didactique. La poursuite de cet objectif la monopolise, comme le souligne le troisième arrêt, qui voit aussi poindre l'échange

²⁰ Voir « Nabaouia, 6 mois plus tard » sur le site néopass@ction : <http://neo.ens-lyon.fr/neo-pass/index.php?themes=6&activites=49>

problématique entre Brahim et Maïssane. Bien qu'elle considère que certaines questions d'élèves sont bien intentionnées (quatrième arrêt), qu'elles traduisent leur intérêt pour le sujet traité, ces questions demeurent sans réponse de sa part. La professeure n'ignore pas qu'elles se situent sur un autre registre mais sur le moment, elle ne parvient pas à ajuster son objectif, à le traduire en propositions pédagogiques et didactiques qui lui permettraient de le faire coïncider avec ces préoccupations d'élèves. Ainsi loin de rejeter l'école, le cours, l'enseignante, les élèves s'engagent pleinement dans une forme d'activité, selon les enjeux qu'ils y perçoivent, bien sûr éloignés des visées didactiques déterminées par l'enseignante.

Faute de ces réponses, la situation dégénère (cinquième arrêt). Le sixième arrêt vient confirmer que l'enjeu de l'échange entre Brahim et Maïssane ne peut s'interpréter comme un conflit entre deux élèves qui ne s'apprécieraient pas. Le thème de la ségrégation raciale et du mouvement des droits civiques aux États-Unis fait écho à des préoccupations subjectives fondamentales d'autres élèves, à des questionnements identitaires concernant leurs origines²¹ et /ou leur intégration dans la société française actuelle, ce que ces élèves tous les deux métis signifient notamment en se référant à des personnalités politiques contemporaines emblématiques de ces débats (Obama, Sarkozy). On retrouve bien sûr un trait de « l'école massifiée », le débat initié par les élèves étant motivé en partie par ce que la rencontre entre des appartenances identitaires et des origines variées peut soulever d'interrogations ou de frictions dans la classe, dans la logique de « recomposition » du public scolaire évoquée plus haut.

Le thème étudié renvoie donc à des questions socio-politiques qui font irruption dans l'espace de la classe, porteuses d'enjeux existentiels pour ces élèves en termes de résonance identitaire et d'appartenance à la communauté nationale. Nous émettons l'hypothèse que ces controverses interpellent l'institution scolaire, dans la capacité de ses personnels à les accueillir et à permettre aux élèves d'y trouver des réponses. Ainsi, en prenant la parole pour affirmer que « *les noirs commandent le monde* », Brahim cherche manifestement à provoquer un incident avec d'autres élèves, mais il s'adresse aussi à son enseignante. De même en répondant à Brahim, Maïssane veut apporter un élément essentiel au débat, avec l'idée qu'il n'y a pas de rapport entre la couleur de la peau et l'intelligence. La réplique d'une troisième élève (« *on en a marre de vous !* ») est plus ambiguë : s'adresse-t-elle aux noirs en général ou à Brahim en particulier, lequel par ses perturbations et ses prises de parole incessantes prend une place considérable dans la classe ? Ces échanges entre élèves sont aussi l'occasion pour l'enseignante de s'interroger sur la

²¹ Voir Boimare (1999, 2008) ainsi que Landoeuer & Pesce (2013)

signification de ces propos, pour elle-même comme pour les élèves. La professeure ne peut pas d'emblée faire la part entre ce qui relèverait de « la vanne » et le moment où l'échange dérape en mise en cause personnelle ou en insulte raciste. Elle y parvient plus loin, au moment où elle demande à Brahima de sortir (neuvième arrêt) et en toute fin de cours, lorsqu'il quitte la classe. Observons cependant qu'elle ne perçoit pas que lorsqu'il sort et dit « *je prends mes affaires je suis à côté d'un arabe* », Brahima s'adresse non pas à Moncef mais aux filles. À travers le dixième arrêt, l'enseignante nous livre une information sur la situation familiale de Brahima, qui peut expliquer en partie son comportement. Mais elle estime surtout que les motifs pour lesquels elle a puni Brahima et Moncef leur échappent. Ces élèves ont-ils été sanctionnés du fait de leurs interventions intempestives ou parce qu'ils ont tenu des propos racistes ? Les deux propositions lui semblent valides, alors que seule la première serait comprise des élèves, ce qui dénote une confusion chez elle d'abord. Si ses motivations n'apparaissent pas clairement aux élèves, c'est aussi parce que le caractère intentionnellement raciste de leurs paroles n'est pas tranché. De plus, l'absence de reprises des raisons des punitions maintient le flou. Observons encore une autre confusion en fin de cours, concernant la difficulté de l'enseignante de sanctionner avec justesse. Moncef qui n'a rien dit est puni, alors que les filles impliquées dans le conflit avec Brahima sont comme « oubliées » par la professeure. Ainsi, dans le moment même de la classe, ce qui est perçu, fait l'objet d'une catégorisation et amène à la sanction, c'est avant tout une forme de « chahut »... occultant ainsi au moment de la sanction ce qui, plus sérieux, relève non du chahut mais, dans les propos racistes, de violences à proprement parler, violences d'abord ignorées et que seule l'analyse approfondie par l'enseignante permettra (très rapidement d'ailleurs) de thématiser. Tout fonctionne comme si l'omniprésence, dans les esprits, de catégories « évidentes » (chahut, incivilités, perturbations) empêchait de caractériser de manière pertinente les incidents.

C'est ce que semble confirmer l'analyse proposée par Jessica, autre enseignante débutante, lors d'un entretien d'autoconfrontation croisée. Pour elle, le comportement des élèves relève du registre des violences verbales et de l'agitation. Bien qu'elle perçoive, comme sa collègue, que le thème traité touche des élèves personnellement au point d'être à l'origine des incidents répétés observés, elle ne parvient pas à établir de liens entre ces manifestations visibles et des significations que ces élèves pourraient leur attribuer, en rapport avec des problématiques subjectives.

POUR CONCLURE : QU'EN EST-IL DES ÉLÈVES ?

L'expression de « chahut anémique » est aujourd'hui régulièrement mobilisée pour décrire des situations critiques qui émergent dans les classes ou au sein des établissements scolaires. Parce que nombre de ces situations apparaissent d'abord aux enseignants eux-mêmes comme inexplicables et imprévisibles, on peut être tenté de voir là un modèle satisfaisant pour rendre compte des désordres scolaires. Pourtant, comme le suggère l'illustration proposée dans cet article, cette première impression se dissipe dès lors que, plutôt que de regarder « de loin » ce type de situations, on tente d'en rendre compte selon une démarche compréhensive, en fondant l'analyse des phénomènes de désordre sur les interprétations produites en contexte par les acteurs. Les typologies des désordres scolaires peuvent alors constituer pour les enseignants un outil à double tranchant : en favorisant la mise en sens de l'expérience de la crise, elles permettent une lecture éclairée de la vie de la classe rejetant l'illusion de l'anomie ; mais ces « types » peuvent aussi être plaqués artificiellement sur les situations vécues et amener à en produire des interprétations erronées, dès lors que les significations suggérées par les catégories *a priori* se substituent aux définitions de la situation qui, produites par les acteurs, ont été à l'origine, dans un ici et maintenant de la crise, de l'émergence du désordre.

Aider les enseignants à opérer une prise de distance critique vis-à-vis des incidents qu'ils rencontrent suppose un double mouvement : les instrumenter par le moyen de ces grilles théoriques ; les aider à les manier avec prudence, en prenant le temps d'une exploration compréhensive des événements. L'un des atouts majeurs de la plateforme Néopass@ction, par sa construction qui met en conversation un ensemble de lectures des vignettes proposées, est précisément d'articuler ces deux dimensions de l'analyse sans les épuiser. Pour autant, il manque peut-être aux analyses proposées une dimension essentielle, celle de l'expérience des élèves et du sens qu'ils donnent à ces situations. Bien sûr, au cours des entretiens, les enseignants et les « experts » font des hypothèses quant à l'activité interprétative des élèves, mais ces derniers ne sont pas invités à participer à des entretiens d'autoconfrontation. Il y aurait peut-être là à penser une nouvelle étape du dispositif, qui permettrait de reconnaître pleinement le caractère de *situations signifiantes* des désordres scolaires dont les sources, le sens et la portée ne peuvent être décrits indépendamment de l'expérience subjective de tous les acteurs, élèves compris.

BIBLIOGRAPHIE

- Aillet, V., Le Queau, P., & Olm, C. (2000). De l'anomie à la déviance. Réflexions sur le sens et la mesure du désordre social. *Cahier de Recherche, 145*. Paris : CREDOC.
- Allendy, R. (1948, janvier-mars). Le chahut à L'école. *Revue française de psychanalyse, 1, T. XII*, 5-25.
- Barrère, A., (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société, 26 (1)*, 3-19.
- Barrère, A. (2003). Que font-ils en classe ? De l'interaction au travail. *Le Télémaque, 24 (2)*, 65-80.
- Berthier, P. (1996). *Éthnographie de l'école. Éloge critique*. Paris : Anthropos.
- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod
- Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod
- Boumard, P. (2007). De conflictu, quod non existat. *Le Télémaque, 31 (1)*, 25 - 34.
- Boumard, P., & Marchat, J.-F., (1994). *Chahuts, ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris : Armand Colin.
- Bourbao, M. (2010). *La conduite de classe. Analyse ethnographique des pratiques en France et au Bénin ; modélisation pour la formation des professeurs des écoles*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université d'Aix Marseille I.
- Bresson, N. (2006). Souffrances de rentrée : le temps des multiples deuils. Émergence et élaboration des souffrances professionnelles dans un groupe d'analyse des pratiques professionnelles. *Connexions, 86 (2)*, 35-47.
- Carra, C. (2009). *École et violences*. Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Versailles-Saint-Quentin.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente, 146 (1)*, 17-25
- Colas, D. (2004). Anomie et légalité : les origines de la science politique chez Platon et Aristote. *Revue Européenne des Sciences Sociales, XLII-129*, 87-94.

- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.
- Dagorn, J. (2006, décembre). Chahut et tri social dans les établissements scolaires favorisés *Diversité Ville-École-Intégration*, 147, 1-15. Document téléaccessible à : <http://www2.cndp.fr/revueVEI/varia/varia147.pdf> (page consultée le 5 février 2013).
- Debarbieux (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.
- Drozda-Senkowska, E., Gasparini, R., Huguet, P., Rayou, P., & Filisetti, L. (2002). *Acquisition et Régulation des Compétences Sociales*. Paris : Ministère de la Recherche.
- Durkheim, É. (1893). *De la division du travail social*. Paris : Félix Alcan.
- Durkheim, É. (1897). *Le Suicide*. Paris : Félix Alcan.
- Filloux, J.-C. (1993). Émile Durkheim (1858-1917). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (UNESCO)*, XXIII, 1-2, 305-322.
- Guyau, J.-M. (1884). *Esquisse d'une Morale sans Obligation ni Sanction*. Paris : Félix Alcan.
- Hans, D. (2013). Violence et agressivité, ratés et dérapages de la socialisation en collège. Pour un travail clinique d'intervention dans l'établissement. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 46, 1, 33-48.
- Hargreaves, D. H. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, D. H. (1972). *Interpersonal Relations and Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, D. H., Hester, S. K., & Mellor, F. J. (1976). *Deviance in classrooms*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: studies in the black English vernacular*. Philadelphie : University of Pennsylvania Press.
- Landoeuer, F., & Pesce, S. (2013). *Socrate dans la Cité*. Coffret 2 DVD. Éditions Semeion/Studios de la Vanne.
- Lapassade, G. (1993). *Guerre et paix dans la classe... La déviance scolaire*. Paris : Armand Colin.

- Leblanc, S., & Ria, L. (2014). Designing the Néopass@ction Platform Based on Modeling of Beginning Teachers' Activity. *Design and Technology Education : An International Journal*, 19(2). Document téléaccessible à : <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/DATE/issue/view/170>
- Meirieu, P. (2011). Quelle parole face à la violence ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53, 81-99.
- Moïse, C. (2012). Argumentation, confrontation et violence verbale fulgurante, *Argumentation et Analyse du Discours*. 8 | 2012. <http://aad.revues.org/1260> (page consultée le 10 juin 2016)
- Ottavi, D. (2010). Le défi d'enseigner aujourd'hui. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9 (1), 13-27.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- Pain, J. (2000). La violence institutionnelle? Aller plus loin dans la question sociale (pp. 133-155). In *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 24, 1, Bruxelles: de Bœck.
- Pesce, S. (2015). La « violence en institution » comme effet de sens en contexte... Vers une responsabilité assumée du sujet collectif. In R. Casanova & S. Pesce (dir.). *La violence en institution. Situations critiques et significations* (pp. 7-48). Rennes : PUR.
- Prairat, E. (2001). *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*. Paris : PUF.
- Rey, A. (dir.) (2005). *Dictionnaire Culturel en langue française*. Paris : Le Robert.
- Robbes, B. (2010). L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer. Paris : ESF.
- Sirota, A. (2007). L'impensé de l'institution à l'école, effets de violence. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 1, 48, 149-161.
- Testanière, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré. *Revue française de sociologie*, 8-1, 17-33.
- Testanière, J. (1972). Crise scolaire et révolte lycéenne. *Revue Française de sociologie*, XIII (1), 3-34.

- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang
- Vidal, J.-P. (2001). Penser le groupe : une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants. *Connexions*, 75 (1), 29-51.
- Vienne, P. (2003). *Comprendre les violences à l'école*. Bruxelles : de Boeck.
- Wieviorka, M. (2004). *La violence*. Paris : Balland.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Woods, P. (1979). *The divided school*. London: Routledge and Kegan Paul.