

UNIVERSITÉ DE TOULOUSE II –  
LE MIRAIL

IUFM MIDI PYRENNES  
ECOLE INTERNE DE  
L'UNIVERSITE DE TOULOUSE II  
LE MIRAIL



**MASTER « ENSEIGNEMENT ET FORMATION »  
HOTELLERIE RESTAURATION**  
Parcours « production et ingénierie culinaires »

**MÉMOIRE EN PREMIÈRE ANNÉE MASTER**

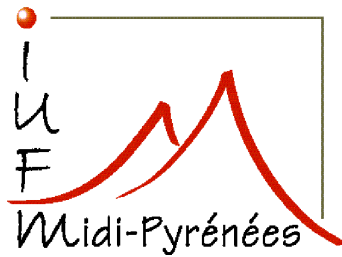
# **PROBLÈMES COMPORTEMENTAUX DES ÉLÈVES EN HÔTELLERIE- RESTAURATION**

Présenté par :  
**Suzy FEHRENTZ**

Année universitaire : **2010 – 2011**

Sous la direction de : **Jean-François BLIN**





UNIVERSITÉ DE TOULOUSE II –  
LE MIRAIL

IUFM MIDI PYRENNES  
ECOLE INTERNE DE  
L'UNIVERSITE DE TOULOUSE II  
LE MIRAIL

UNIVERSITE  
DE TOULOUSE  
LE MIRAIL



**MASTER « ENSEIGNEMENT ET FORMATION »  
HOTELLERIE RESTAURATION**  
Parcours « production et ingénierie culinaires »

**MÉMOIRE EN PREMIÈRE ANNÉE MASTER**

# **PROBLÈMES COMPORTEMENTAUX DES ÉLÈVES EN HÔTELLERIE- RESTAURATION**

Présenté par :  
**Suzy FEHRENTZ**

Année universitaire : **2010 – 2011**

Sous la direction de : **Jean-François BLIN**

## **Remerciements**

J'ai pu mener mon étude grâce aux connaissances acquises durant mon parcours de formation, aussi je remercie les équipes pédagogiques qui m'ont apporté les connaissances utiles à ce travail. Avec une attention particulière, je salue Mme M. Chaudoreille et M. JF. Blin pour leur travail et leur investissement dans mon étude. D'autre part, j'adresse mes remerciements aux professionnels et particuliers qui ont coopéré dans mes recherches, le proviseur adjoint du lycée des métiers de Manosque, les professeurs de cuisine et de restaurant ainsi que les participants du lycée professionnel hôtelier de Mazamet qui m'ont accompagné.

## Sommaire

Introduction.....	6
Partie I : Observations de terrain.....	7
1 . Principaux comportements problématiques relevés.....	8
2 . Principales explications évoquées .....	15
3 . Question de départ.....	15
Partie II : État de la question.....	16
1 . Les différents niveaux d'explication des perturbations scolaires.....	17
2 . Explications sociologiques.....	20
3 . Explications psychologiques.....	27
4 . Explications psychosociales.....	33
Partie III : Problématique et hypothèses.....	40
1 . Question de départ.....	41
2 . Le regard de la psychologie sociale.....	41
3 . Problématisation.....	43
4 . Hypothèse.....	44
5 . Méthodologie.....	47
Conclusion.....	48
Références bibliographiques.....	49

## Introduction

Ce thème m'a semblé intéressant car dès mes débuts en lycée hôtelier, si je savais ce que je voulais faire je ne connaissais pas vraiment l'activité enseignante. De formation post-Bac en lycée technologique et professionnel, je ne connaissais pas mon futur public (pour le moment CAP/BEP/BAC PRO). J'ai pu seulement le découvrir en observant, du couloir par les portes entre-ouvertes, ces classes. J'y apercevais régulièrement un certain chahut, inconnu pour moi. Ma crainte était d'être l'enseignant de ce type de classe.

Inculc sur ces difficultés, j'avais tendance à stigmatiser les explications de ces phénomènes par l'origine ethnique et/ou culturelle, par la famille... J'imaginai même que l'origine de ces perturbations pouvait être dans la nature même des sujets qui avaient des capacités différentes. N'incluant pas leurs âges, leurs vécus..., je restais convaincue qu'une discipline de fer, était la seule issue pour répondre à ces problèmes. Pourtant, ayant expérimenté cette pratique en tant qu'élève et, sans succès, j'ai compris que cette solution était limitée voire inefficace selon les contextes, et que d'autres phénomènes se jouaient dans ces situations.

J'ai donc choisi d'étudier ces phénomènes de perturbations en classe, afin de comprendre, et pouvoir interagir de manière adaptée.

Je cherche ici, à savoir :

- Qu'est-ce qu'une classe difficile ?
- Qu'est-ce que l'élève difficile ?
- De quelles difficultés parle-t-on ?

Après avoir mené quelques observations de terrain et grâce à la lecture de certains ouvrages de référence, j'ai approfondi ce thème. À partir d'une revue de littérature, j'ai dégagé une problématique à travers une approche psychosociale de l'objet d'étude.

# **Partie I : Observations de terrain**

## ***1. Principaux comportements problématiques relevés***

Dans un premier temps j'ai profité de ma période de stage pour relever des situations intéressantes en relation avec les classes difficiles et les élèves difficiles.

Les témoignages sont issus du Lycée professionnel de Mazamet dans le Tarn, en milieu d'année scolaire. Afin de comprendre les situations je dresse les éléments du contexte.

- Le professeur de cuisine s'adresse à un confrère, il lui parle de son dernier cours de travaux pratiques la semaine précédente où il a été victime de violences physiques par un élève de première année CAP<sup>1</sup> en apprentissage qui l'a menacé.

*Il lui raconte que l'élève s'est énervé contre l'enseignant car celui-ci lui demandait de se mettre au travail alors qu'il chahutait ses camarades. Au terme d'un échange verbal où le ton de la discussion a augmenté, l'élève a essayé de lui mettre un coup de tête.*

- Absentéisme présentiel : j'observe le cours de technologie cuisine, du vendredi 14h des premières années BEP<sup>2</sup>, mené par mon tuteur.

*L'enseignant est en train de faire un exercice avec les élèves sur leurs livres, il se déplace dans la classe pour lire, avec eux et à haute voix, les questions. Antoine s'endort durant le cours. 10 minutes plus tard, devant mon regard insistant, son camarade le réveille en lui donnant un coup de coude et lui montre qu'il faut prendre en note les réponses. Antoine dit à demi-voix « c'est bon lâche moi ». Après m'avoir jeté un bref coup d'œil, il reprend sa position. 15 minutes après je viens le réveiller. Il se redresse. Mais il se rendort. Le professeur prit dans son action ne remarque rien. 5 minutes s'écoulent, l'enseignant le réveille encore une fois après l'avoir sollicité à plusieurs reprises. Antoine n'a pas noté la leçon. Le professeur parle avec lui en fin de cours. Antoine précise qu'il est interne et répond qu'il est fatigué. L'enseignant me confie que ses résultats sont très corrects entre 15 et 19 sur 20.*

---

1 Certificat d'aptitude professionnelle

2 Brevet d'études professionnelles



Dans un deuxième temps, je me suis rendu au lycée des métiers de Manosque dans les Alpes de Haute Provence, durant le mois de Mars, afin de compléter mes observations.

Je me suis entretenue avec des professeurs de cuisine, de restaurant et quelques élèves.

- L'enseignant évoque une violence verbale avec Simon, première année CAP par voie scolaire, lors d'une séance de travaux pratiques.

*Simon fait une tarte alsacienne, avec une belle cuisson. Une fois finie il la présente à l'enseignant, qui la goûte. Il s'est trompé entre le sel et le sucre. L'enseignant ne dit rien et demande à l'élève de goûter. L'élève répond « c'est quoi le problème ». L'enseignant dit d'un ton soutenu : « Le client doit consommer ta production ». L'élève répond « Mais j'en ai rien à foutre ». L'élève est exclu de la séance de travaux pratiques. À la suite de cela les parents sont convoqués.*

- Simon raconte la situation selon son vécu.

*Il est 10h30 et la séance de travaux pratiques a commencé par des reproches venant du professeur : « tu n'es pas à l'heure », « réveille toi », « bouge toi »... L'élève exprime qu'il était fatigué et qu'à cette époque il avait du mal à se mettre au travail : « je travaillais un peu au ralenti ». Il raconte que l'enseignant a reçu un coup de téléphone. « Il semblait énervé par la conversation ». Simon témoigne qu'il est venu, à ce moment-là, présenter sa tarte « un peu grillée ». Il poursuit « M. B. a envoyé virer la tarte, et il a gueulé : t'auras zéro et t'es viré du cours ». L'élève dit qu'il a répondu « je m'en fous de votre avis et du résultat ». Il raconte qu'il est alors sorti du cours après que M. B. lui ait expressément demandé. Il avait attendu la fin du cours en salle de restaurant. Le professeur avait appelé ses parents devant lui. À la fin du cours, il était allé se changer avec les autres élèves. Le problème avait été réglé en fin de semaine avec l'équipe de direction et les parents.*

- Le professeur de restaurant parle d'un élève qui refuse d'obéir en CAP lors des séances de technologie appliquée service.

*Un élève se présente toujours avec une tenue non-conforme : cheveux trop longs, pantalon inadapté... Il a toujours des excuses « je l'ai prêté », « il est au sale »... Au bout de 3 séances, où l'enseignant l'a prévenu de ne plus l'accepter, il le refuse alors en cours. Mécontent l'élève part en marmonnant et en râlant. Aux cours suivants il se présente avec sa tenue, néanmoins les cheveux sont encore trop longs. L'enseignant le prévient de l'attitude à adopter. À défaut, il ne pourra pas assister aux séances de technologie appliquée et il sera assigné à la laverie. Après les vacances scolaires, sa coupe est conforme.*

- Insolence, provocations, attitudes déplacées : le professeur de restaurant témoigne d'une situation en travaux pratiques service avec les premières années BAC. Il parle d'un élève ayant un bon niveau professionnel, mais faisant des « gamineries », très complice dans « ses jeux » avec un élève en cuisine.

*Il raconte qu'à plusieurs reprises il leur demande d'arrêter ces petits jeux. Mais, en plein service alors qu'il revient de la cuisine, l'élève croise l'enseignant et rapidement il lui souffle dessus et lui dit d'un air narquois « j'ai mangé de l'oignon en cuisine ». L'enseignant se contrôle et l'emmène dans le couloir, pour discuter de la situation. Il exprime, sous forme d'engueulade avec des mots forts, que son comportement est incompréhensible. Au cours de son discours, il dit « tu dois avoir besoin d'un suivi psychologique ! » Cette phrase met les larmes aux yeux à l'élève. L'enseignant finit son discours, d'un ton soutenu et lui demande de sécher ses yeux et reprendre la séance de travaux pratiques. Le cours se termine calmement.*

- Le professeur de restaurant parle d'un élève de terminale BAC qui refuse d'obéir lors d'une séance de co-animation en technologie appliquée service. L'enseignant n'est pas le professeur régulier de cet élève.

*Julien arrive avec des boucles d'oreille. L'enseignant lui demande de les retirer. L'élève retourne au vestiaire pour les quitter en marmonnant. 15 minutes après son retour, l'enseignant s'aperçoit qu'il a aussi un piercing à la langue. Le débat s'instaure : entre le professeur et l'élève : « tu l'enlèves », « ça ne se voit pas », etc. L'élève remet la formation en question et dit « dans les restaurants des serveurs ont des piercing ». Le ton monte. L'élève dit : « Vous m'en voulez... » Et la communication se termine avec les propos de l'enseignant « Si tu ne veux pas accepter les règles communes à la profession, tu prends tes affaires et tu sors du cours ». L'élève sort. L'enseignant se questionne (ou il n'accepte pas l'autorité ou sa formation ne lui plaît pas) et suit l'élève pour discuter au vestiaire. Après de vifs échanges main à main (sans coup) pour contenir l'élève, celui-ci contraint, finit par rester et discuter. La discussion dure 15-20 min. Julien lui confie que sa famille ne l'encourage pas... L'enseignant lui répond qu'il a besoin de lui en travaux pratiques et en technologie appliquée, et qu'il va rater une séance pour une histoire bête, alors qu'il travaille bien. L'élève accepte de reprendre le cours avec une attitude conforme aux attentes.*

- Témoignage du professeur de service présentant des violences verbales avec la classe de terminale BEP. La situation se déroule en fin de séance de travaux pratiques service, lors de la synthèse de cours.

*Devant toute la classe, l'enseignant dresse la notation de chaque élève au travers d'un bilan. Il termine (volontairement) par Léa. Il appuie sur ses points négatifs et il ajoute : « arrête de croire que tu es forte alors que tu ne l'es pas. L'apparence physique ne fait pas tout. On a besoin de connaissances et d'intelligence dans le travail ». L'élève répond : « vous voulez dire que je ne suis pas intelligente ! » . L'enseignant rétorque : « Je n'ai pas dit ça, mais vu ta réaction quand je fais une remarque sur ton travail j'en doute ». Il en suit un vif échange, où Léa prononce de nombreuses vulgarités. Elle termine en disant « et ben je reviendrai plus dans*

*vos cours ». L'enseignant répond : « si tu le décides, tu es libre et tu fais comme tu veux. Réfléchis, si tu veux revenir, les portes sont ouvertes. Mais si tu reviens, il faudra que tu acceptes ma critique ». Il insiste sur ces mots en les répétant 3 fois. La discussion est stoppée, le cours se termine. Elle ne revient pas en cours la séance d'après. Mais elle vient le voir pour lui dire qu'elle ne vient pas en cours. Il rappelle que ses propos sont toujours valables (sans lui répéter). La séance d'après, elle revient en s'excusant et décide de se conformer aux normes de la formation.*

Enfin, au sein du même lycée, j'ai assisté à un cours de Prévention – santé – environnement, en salle de cours pour les premières années CAP. J'ai relevé les interactions en rapport avec mon thème.

- Après un échec scolaire en seconde générale, Maxime a intégré cette classe en novembre. Il entretient continuellement une certaine provocation à l'égard de l'enseignante qui se traduit à travers de nombreux comportements similaires à celui décrit ici :

*Il veut être appuyé contre le mur. L'enseignante lui demande d'être droit. Il finit par le faire après avoir râlé quelques phrases « mais j'aime mieux être appuyé »... puis il se couche sur la table. Il fait du bruit. L'enseignante le fait participer à l'exercice. Son attitude devient alors commune. L'ambiance de classe est travaillée. Pas de bruit inutile, il se tient droit. Il suit l'exercice.*

- Absentéisme présentiel : Célian dans une attitude indolente, somnole, ne travaille pas. Il essaie de distraire ses camarades et leur fait du chantage.

*L'enseignante interroge Célian semblant assoupi. Il reste un moment silencieux, alors Maxime l'interpelle : « on en est au document 3 », « c'est bon je dors pas ». Le cours se poursuit.*

- Ponctualité.

*Un élève se rend compte qu'il n'a pas la page de l'exercice qu'ils ont commencé il y a 10 minutes, il se manifeste. À ce moment, 2 élèves arrivent en retard (25 min après le début du cours). Avec ces 2 événements, le cours est interrompu. L'enseignante demande aux retardataires de s'installer rapidement. Le calme est présent. L'exercice reprend.*

- Refus de travail, insultes.

*Durant l'exercice, l'enseignante en profite pour vérifier si chacun a suivi le cours. Célian dessine. Elle lui fait la remarque. Il précise qu'il n'a pas sa calculette car il l'a prêtée, Adrian lui dit « c'est pour ça que tu m'a taxé la mienne en math ». Célian « c'est bon tais toi, ça va j'te dis j'l'ai prêtée ». Adrian « ta gueule ». Célian « ferme ta gueule », le ton monte. L'enseignante intervient rapidement « c'est bon ça va. Stop ! » Le cours de la séance reprend. Mais Maxime surenchérit « et t'as trouvé la définition de cambouis ». L'enseignante : « n'en rajoute pas, c'est bon, stop ».*

- Provocation, attitude déplacée.

*Adrian : « Madame, est-ce que ça existe en France les carottes MOB ? ». Julien : « C'est des carottes qui viennent en mobylette. » Ce qui suscite le rire en classe. Et quelques uns en rajoutent. Un petit chahut s'installe. L'enseignante : « STOP » et reprend l'exercice. Les élèves se remettent au travail. Ils sont désignés à tour de rôle pour lire à haute voix l'exercice, et répondre aux questions... Un moment après, Adrian « Moi, ma chambre elle est pas froide ! ». L'enseignante d'un ton agacé : « Tu arrêtes ! ». Maxime railleur : « Ça fait 5 fois qu'il sort sa vanne pour qu'on rigole ! » Adrian : « Non, 2 fois. » L'enseignante : « Tu arrêtes ! » Adrian marmonne. L'enseignante : « tu vas sortir ! » Il continue de se défendre devant ses camarades en parlant à demi mot puis se tait. Il semble jouer à un jeu avec Célian, du genre « je parie que j'arrive à faire 5 remarques... » L'enseignante le voyant encore dispersé : « Tu sors ! ». Adrian essaie de parlementer, mais finit*

*par sortir. Le calme revient en classe. L'exercice continue. 5 min après, la fin du cours sonne. Adrian essaie de suite de rentrer pour ranger ses affaires et partir. L'enseignante lui dit : « non, tu attends je ne t'ai pas autorisé à rentrer. » Adrian râle, mais trépigne hors de la salle. Une fois tous les élève sortis, l'enseignante rejoint Adrian hors de la salle pour discuter avec lui de son comportement. Adrian l'écoute quelques instants mais il est très pressé de partir. L'enseignante reste ferme en lui disant « tu attends je n'ai pas fini ». Ils s'expliquent « Tu ne sais pas t'arrêter », « mais j'fais rien », « je veux que tu apprennes à t'arrêter », « mais Maxime vous lui dites rien », « Il a déjà été exclu, il est sous contrat... », il glisse : « j'ai compris, c'est bon ». Mais l'enseignante insiste pour qu'il attende la permission d'entrer pour prendre ses affaires. Ce qu'il fait et part.*

Je prends note que les premières années sont souvent évoquées et que les garçons sont majoritairement présents ici.

D'autre part, les perturbations ne semblent pas différentes selon le type de cours : en atelier d'application ou en salle de cours.

## **2. Principales explications évoquées**

En quoi ces comportements dérangent l'enseignant, la classe, les apprentissages ?

Au travers des différents entretiens avec les professeurs, et de mon expérience personnelle en tant que future enseignante, j'ai relevé quelques réponses récurrentes.

Ces comportements :

- empêchent le déroulement normal du cours ;
- créent des tensions pour le groupe (ce qui n'est pas positif pour l'apprentissage : anxiété d'un conflit, élève qui n'ose pas répondre par peur de moqueries...)
- détournent l'attention pour se diriger vers des discussions plus ludiques que le cours ;
- créent un état de tension fatigant pour l'enseignant ;
- peuvent provoquer un bruit de fond, obligeant l'intervenant à parler plus fort.

## **3. Question de départ**

Au travers ces premières observations, il convient désormais de mener une recherche structurée pour expliquer les comportements problématiques des élèves et réfléchir à des pratiques enseignantes susceptibles de les limiter.

## **Partie II : État de la question**



### ***1. Les différents niveaux d'explication des perturbations scolaires***

Les perturbations scolaires traduisent un mal être pour l'élève et ses pairs ainsi que pour l'enseignant. Selon JF. Blin<sup>3</sup>, elles peuvent s'interpréter selon deux champs se déclinant en sous-niveaux d'explication :

- Des facteurs exogènes à la communauté scolaire. Ils se déclinent au niveau de l'environnement général extérieur et au niveau de l'institution scolaire :
  - La crise sociale ; du fait d'un contexte difficile à l'extérieur de la classe, cela se répercute dans les interactions au cours des apprentissages car les élèves sont déstabilisés. L'environnement extérieur a des impacts, car l'école récupère des conflits indépendants à elle-même.
  - Les décalages culturels : l'école n'a pas la même culture que certains élèves. Les enseignants ont des normes qui peuvent être différentes de celles des jeunes. Pour Julien, futur serveur, il est normal et non dérangeant d'avoir un piercing. Alors que pour le professeur de service, ce « *look* » n'est pas compatible avec les normes professionnelles.
  - Une éducation familiale problématique : l'élève peut avoir un contexte familial qu'il vit difficilement, ce qui se répercute dans son comportement en cours.
  - Une « *violence institutionnelle* » : elle est latente au fonctionnement de l'institution. À l'exemple des élèves ne pouvant être intégrés selon leurs besoins, cette violence peut être le reflet de la distance sociale entre les élèves des milieux populaires et les enseignants.

Les perturbations seraient alors une réponse à cette violence institutionnelle. Elle peut se traduire par la politique scolaire menée, pouvant ne pas être cohérente avec les besoins des élèves en difficultés. Ce peut être les contenus des programmes ou la manière dont le temps scolaire est distribué, qui ne correspondent pas. D'autre part, la taille des établissements peut aussi, ne pas permettre d'interagir de manière adaptée à ceux qui en ont besoin.

- Des facteurs endogènes à l'école : au niveau de l'établissement, de la classe, de l'individu.

---

3 JF. BLIN, C. GALLAIS-DEULOFEU (2004), *Classes difficiles*, Toulouse, Delagrave Édition, p.20

Des dérégulations peuvent avoir un lien avec l'établissement :

- L'image de l'établissement véhiculée à l'extérieur, entraîne chez l'élève des a priori et des réactions plus ou moins vives et adaptées aux situations rencontrées.
- Le climat au sein du lycée influence l'état d'esprit et l'attitude des acteurs. Ceci est en relation avec la manière dont il est dirigé et les projets volontaristes des équipes du lycée (exemple : lutter contre l'exclusion scolaire).
- Ce qui est souvent en corrélation avec l'équipe scolaire : l'élève confronté aux mêmes règles, peu importe l'acteur en face de lui, aura une cohérence d'action et saura à quoi il s'expose. Ce qui va de pair avec une transparence des règlements.
- La culture de l'établissement : l'élève épanoui dans son lycée (abritant un esprit famille) produirait moins de perturbations.
- Mener dans l'école une politique d'intégration des catégories sociales défavorisées, permet de diminuer la fracture entre les attitudes attendues et celles acquises des sociétés (normes et/ ou références différentes).

On peut expliquer les dérégulations au niveau de la classe. Dans cet espace, il y a échanges entre le professeur et les élèves et, chez les élèves entre eux. Ces relations sont spécifiques à l'organisation de la classe. Il n'y a pas les mêmes codes d'interaction et les mêmes enjeux qu'entre amis, en famille, ou dans la commune. Chacun est là, « *seul* », sans lien social extérieur à la classe et doit intégrer l'attitude nécessaire : écouter, respecter...

La manière dont est gérée la classe et les conflits a une répercussion sur les perturbations scolaires.

De même, les activités réalisées en cours et l'utilité des savoirs ont une importance sur les dérégulations. L'élève ne comprenant pas le but d'un travail qu'il doit mener, sera rapidement désintéressé et développera une attitude dérangeante.

Enfin les dérégulations peuvent être relatives à l'enseignant et/ou aux élèves. Chaque individu a des comportements différents selon :

- Ses connaissances, ses attentes, ses projets...
- Sa manière de réagir aux situations selon sa sensibilité, son anxiété, son stress...
- Ses capacités sociales, relationnelles...

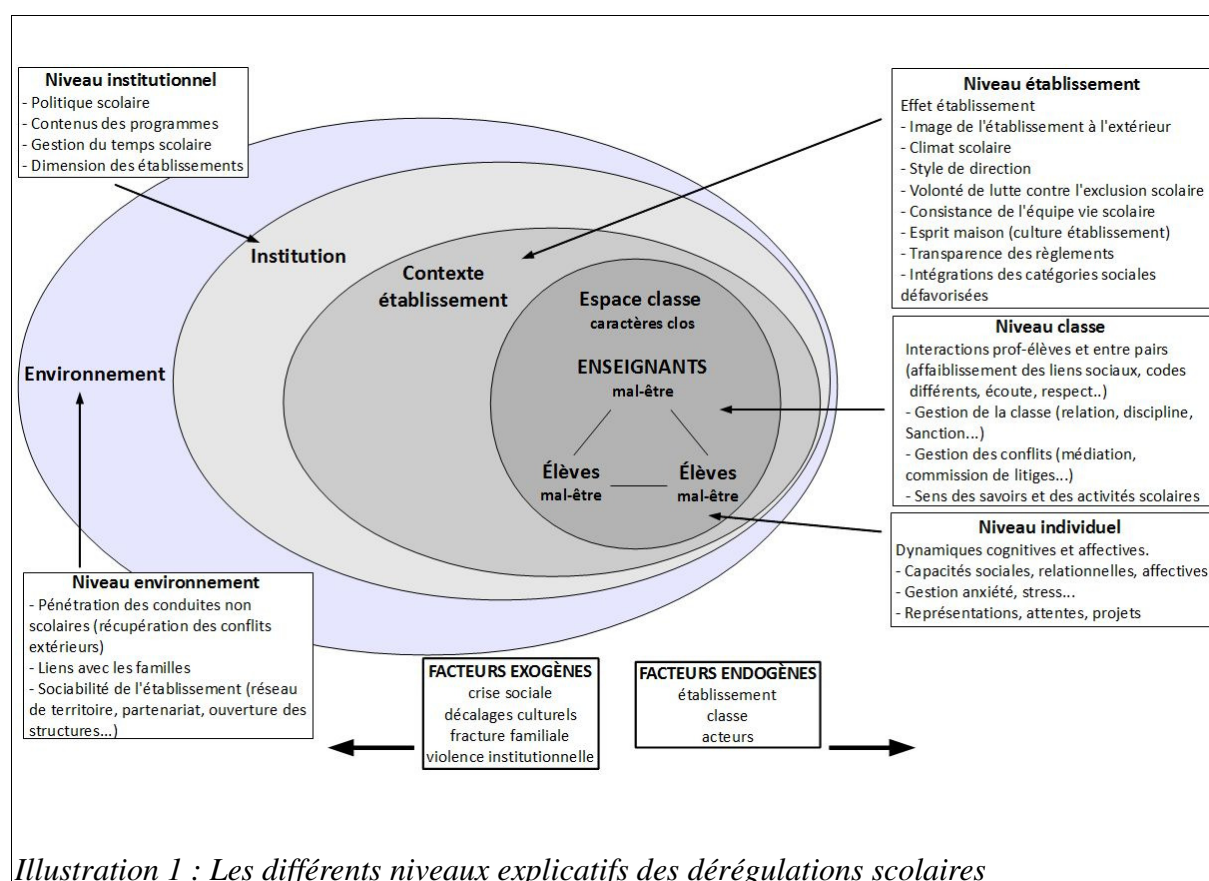


Illustration 1 : Les différents niveaux explicatifs des dérégulations scolaires

## 2. *Explications sociologiques*

### 2.1. **Effet sociétal**

Nombre de sociologues mettent en évidence des variables sociétales pour expliquer les comportements problématiques des jeunes.

#### *a. Une société consumériste*

Selon J. Pain<sup>4</sup> nous sommes dans une société libérale où chaque individu vit sa propre vie, sans former une unité soudée avec les autres dans un but commun, mais formant tout de même un groupe. Les règles régissant la société sont celles de la loi du marché financier. L'argent est au cœur de toutes les discussions et des relations de pouvoir. La richesse se concentre chez une minorité. Pour une majorité de personnes, on s'inscrit dans la civilisation au travers de ce qu'on peut acquérir : c'est le consumérisme. Et les plus pauvres sont désespérés. Les jeunes reflètent les conflits de la société par leurs comportements.

Dans cette organisation tout devient un bien de consommation. Le savoir ne s'acquiert plus par l'apprentissage. Le savoir est un dû à obtenir de la part de l'enseignant. Aux yeux de ces jeunes consommateurs, le professeur est payé pour dire aux élèves ce qu'ils ont besoin de savoir pour réussir à l'examen par exemple. Comme le dit Baudrillard<sup>5</sup> « *la consommation est une manière de penser les relations* ». Les rapports sociaux sont remplacés par des rapports de consommation, ce qui a des conséquences sur les mentalités et donc sur les comportements. S'ils ne savent pas, alors la faute est mise sur l'enseignant n'ayant pas rempli sa part du contrat. Cette relation suscite alors aisément des perturbations.

On parle ainsi de mentalisation de la société : dans l'esprit des acteurs, la société consumériste s'applique pour tout et donc aussi à l'école.

L'économie capitaliste fondée sur le marché financier, recherche prioritairement le profit. Ce qui implique obligatoirement une compétition, pas toujours loyale et rarement respectueuse, entre les acteurs. Dans ce schéma, les liquidations d'entreprise et les délocalisations entretiennent l'exclusion sociale par le chômage. La croissance ne profite pas aux plus démunis et l'écart se creuse encore. En effet, le temps de travail organise le temps familial, qui ne permet plus les échanges et des discussions avec les plus jeunes. Dès lors que cet engrenage est grippé les jeunes n'ont plus accès aux valeurs du travail bien fait.

---

4 J. PAIN (1998), *Banlieue : les défis d'un collège citoyen*, ESF

5 J. BAUDRILLARD (1987), *Cool memories I et II*, Galilée

Cette organisation exclut certains individus de la société, ce qui est une forme de violence.

Cela rejoint le concept d'individualisme vu plus haut. D'ailleurs, J.C. Chesnais<sup>6</sup>, met en avant que si le sentiment d'insécurité augmente, c'est parce que les individus supportent mal d'être en « *contact* » avec la violence. Ceci serait dû à la politique sécuritaire qui fragilise les personnes et à l'individualisme (qui valorise la vie mais, la sienne et celle de ses proches).

À l'école, dans un climat de compétition, ceux qui ne réussissent pas, s'affirment en perturbant la classe et en agressant l'enseignant. Comme un « *trop plein* » qui se déverse chez le représentant le plus direct de l'institution. La violence est alors la réponse la plus courte aux situations d'angoisse.

### **b. Une société paradoxale**

La crise économique et sociale, avec un fort taux de chômage, discrédite l'utilité du travail et des diplômes. Pour J. Pain, nous sommes passés d'une société « *complémentaire* » (ayant un sens) à une société paradoxale (où tout est opposable) où le lien social se perd. Avec cette image de la société, les jeunes ne croient plus en l'école et ses apports. De plus, les bénéfices (s'il y en a) ne seront perceptibles qu'à longs termes alors qu'aujourd'hui les résultats d'un effort doivent être immédiats.

Les acteurs du système ne font plus confiance et donnent peu de crédibilité aux institutions, ce qui casse le symbole qu'elles représentaient, le respect et la valeur qui leur étaient accordés.

Dans un contexte de crise, les relations interpersonnelles sont affectées par les impératifs économiques. En effet, les individus sont lourdement préoccupés par la difficulté de leur quotidien, les actions qu'ils entreprennent, visent à ne pas subir les conséquences de la crise. Elle est présente dans tous les esprits, on parlera de « *mentalisation de la crise* ». Cette situation crée une angoisse généralisée dont les jeunes sont particulièrement porteurs.

Ces phénomènes induiraient une cassure dans l'organisation de la société, car « *la personne ne serait plus structurée par l'institution* ». On observe alors des situations d'exclusion sociale.

À cause de la fracture économique, la société des adultes ne propose pas de repère pour les jeunes. En situation de malaise, ils se questionnent sur les apports de l'école et son utilité.

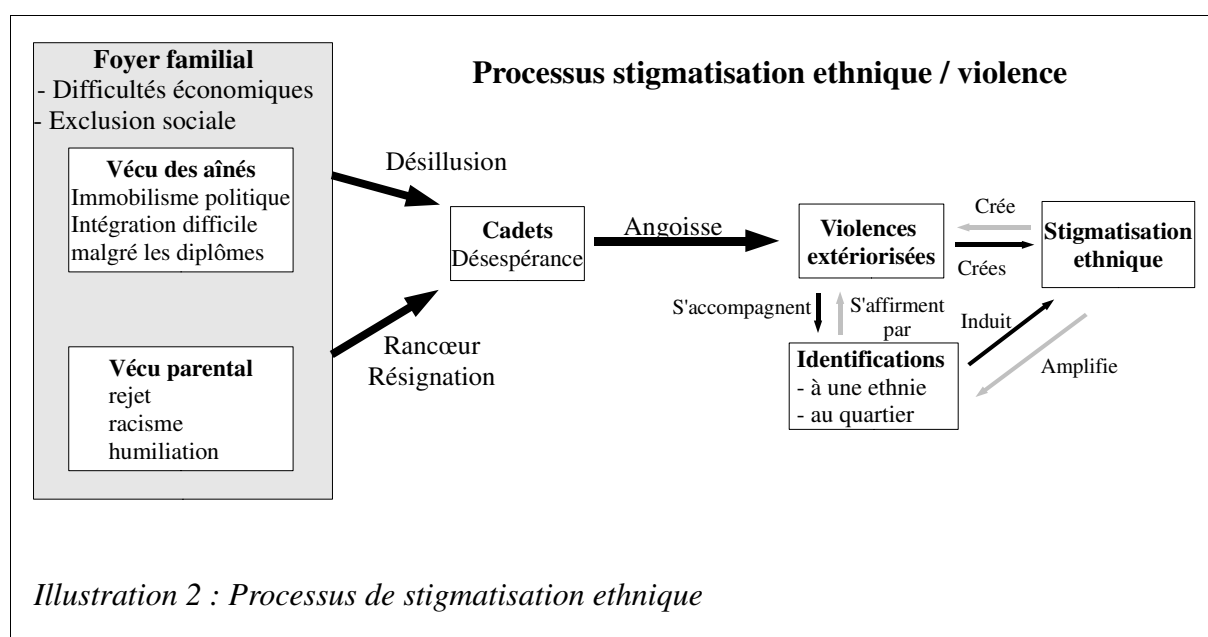
---

6 J.C. CHESNAIS (1982), *Une histoire de la violence en Occident de 1800 à nos jours*, Hachette

**c. Une société stigmatisante**

Les jeunes des quartiers (souvent exclus du monde du travail) cherchent une reconnaissance sociale en s'appropriant le quartier comme un espace où ils revendiquent leur identité. Or ces modes de socialisation ne s'arrêtent pas au portail de l'École.

De plus, ces jeunes ont réclamé un avenir meilleur (amélioration des conditions de vie dans les banlieues) en organisant des marches de 1983 à 1985. Mais cela n'a pas abouti et a augmenté leur déception. Les stigmatisations ethniques<sup>7</sup> et de la banlieue continuent de s'exercer, obligeant les jeunes à des recherches identitaires. Ils expriment leur souffrance dans les émeutes et se construisent de nouvelles identités à travers des comportements précis et une culture spécifique (rap, tag, parler...).



Ces conflits complexes d'appartenance, liés à un renfermement contraint de ces jeunes dans leurs espaces de vie, se retrouvent dans les espaces scolaires.

**d. Une société médiatisée**

S'ajoute à cela la confusion entre la réalité et le virtuel. À la télévision, sur Internet tout se montre, se dit, se fait (les interdits y sont autorisés). On y diffuse des images de jeunes : riches, aux look attrayant, ayant un certain pouvoir. Les adultes devraient être des repères, mais d'une part ils cherchent à s'identifier aux jeunes (de nos jours, le corps idéalisé et jeune est mis en avant). Et d'autre part, ils ne sont plus des référents pour la jeunesse car l'actualité présente régulièrement

<sup>7</sup> JF. BLIN, op. cité p.23

des adultes peu scrupuleux, ce qui discrédite le respect de la civilité et des valeurs dans les établissements.

La télé-réalité et les jeux vidéos participent à cette confusion. Arrivés en classe, ils ne savent plus où sont les limites, ils confondent la fiction et la réalité. On parle de « *génération loterie* » car ils ont autant de chance de réussir à l'école que de gagner au loto. Et pourtant, leur esprit est dans un ailleurs plus favorable, car il est manipulé par la confusion créée entre des représentations abstraites et le monde réel.

Par ailleurs, certaines recherches montrent un lien entre l'augmentation de l'agressivité et l'exposition prolongée à des images de violence. La représentation que se font les jeunes du monde au travers ces visions est déconnectée de la vérité. Ceci est en partie dû au manque de communication avec les adultes, qui leur fait défaut quant à la manière d'assimiler et d'interpréter ces images. De plus, se sont souvent leurs seules illustrations du monde, alors que les images diffusées sont choisies et fixées sur un seul objectif : « *effet loupe* » sur certains événements, plutôt que d'autres. Elles ne permettent donc pas la construction de représentations sociales diversifiées par des points de vue complémentaires. Le jeune devrait aller chercher plusieurs sources d'informations pour fonder ses opinions, ses repères, mais il n'en a pas conscience si l'adulte ne l'aide pas.

Ce monde parallèle est tellement plus plaisant, il permet de s'enfuir de la dure réalité. Cela entraîne un isolement social car il est plus aisé de mettre son baladeur et de fixer le sol, que de s'exposer à une discussion avec autrui ou de s'engager dans un échange relationnel.

J. Pain traduit ce phénomène en disant qu'on ne vit plus avec l'autre, mais avec sa propre image.

#### *e. Une société aux cadres familiaux transformés*

Plusieurs études dont celle de Blaya<sup>8</sup>, montrent un lien entre le style d'éducation familiale et les comportements problématiques des élèves. En revanche, contrairement aux idées reçues, il n'y a pas de lien entre la structure familiale et les comportements de déviance. Une famille séparée ou recomposée n'est pas explicative des comportements problématiques, contrairement à l'éducation familiale.

La relation angoissante des parents avec le monde du travail (trop ou pas assez), crée une fracture dans la communication. Ils n'osent plus poser des exigences éducatives ou ils n'en ont pas le temps. L'enfant, en dehors de ses obligations scolaires, est alors livré à lui-même : dans sa demeure ou dans la rue. La maison représente seulement un lieu pour dormir et se nourrir.

---

8 C. BLAYA (2006), *Violences et maltraitances en milieu scolaire*, A. Colin

D'autres vivent mal les conflits parentaux, ce qui peut se traduire par des difficultés comportementales. L'instabilité engendrée peut avoir une incidence sur la construction de l'individu.

Dans les familles dépourvues d'interdits éducatifs (par volonté des parents d'éviter les conflits) ou ayant des règles changeantes, les jeunes présentent des difficultés à intérioriser les interdits. Or ces interdits permettent à l'enfant de se respecter et de freiner ses pulsions agressives. Construit avec ce sentiment de toute puissance, le jeune a du mal à s'adapter aux règles de l'école et tend vers des comportements inadaptés.

Compte tenu de la situation économique et sociale actuelle, il semble difficilement imaginable de penser à une diminution des frustrations. Il faut donc développer les capacités nécessaires pour y faire face et qui permettent de s'adapter.

## **2.2. Effet institutionnel**

Comme présenté dans l'analyse des différents niveaux explicatifs des perturbations scolaires, l'institution scolaire a sa part de responsabilités dans les difficultés des élèves.

En effet, l'école crée des violences en produisant de l'échec ; on peut penser que si elle fonctionnait autrement les résultats en terme de comportement et de réussite seraient certainement différents.

Les jeunes en échec scolaire, réagissent par des dérégulations à cette situation qu'ils subissent.

La massification de l'enseignement a conduit sur les bancs un grand nombre de sujets. Hors ce n'est pas pour autant qu'ils ont plus de chances de changer de position sociale. Aujourd'hui la sélection se fait plus tard, mais a toujours lieu. L'école exclut les uns au profit de la réussite des autres. Les thèses sur la reproduction sociale de Bourdieu et Passeron<sup>9</sup>, mettent en évidence qu'il est très peu probable qu'un enfant de milieu populaire puisse intégrer les grandes écoles (ENA, HEC...), alors que celles-ci monopolisent 34 % du budget de l'éducation nationale (alors qu'elles ne représentent que 4 % des effectifs).

La violence institutionnelle peut être traduite dans le quotidien des élèves selon cinq points :

1. Les apprenants sont sans cesse soumis à la sélection. Les différentes filières et leurs options en sont un exemple. Ces choix ont des influences pour la poursuite des études.

---

9 P. BOURDIEU, J.C. PASSERON (1975), *Les héritiers*, Les éditions de Minuit



2. Les méthodes pratiquées en classe restent globalement similaires à celles d'autrefois alors que le public était composé de seulement quelques élites. L'enseignement est majoritairement théorique, et laisse peu de place à ceux, dont les capacités d'apprentissage sont pratiques. Ils ont besoin de concret, de liens entre les cours et le monde du travail. En échec, ils sont alors envoyés en filière technique. De nos jours cette orientation a toujours une connotation dévalorisante pour la majorité des français.
3. Le syndrome de l'échec scolaire pour les élèves les plus en difficulté peut se terminer par du décrochage scolaire.

L'enfant en difficultés de compréhension, accumule de mauvais résultats scolaires. Il est souvent stigmatisé comme « nul ». Humilié, il se sent fautif et culpabilise. Déstabilisé, il ne renvoie qu'une image négative à lui-même. Il se reconnaît alors dans l'échec, et le « cherche ». Pour se défendre, il prend le rôle de mauvais élève contre l'école. Il ne se hasarde plus à essayer de réussir, pour ne pas être encore déçu.

On retrouve ici l'effet Pygmalion. Selon A-R. Rosenthal<sup>10</sup> : « *en croyant que quelque chose est vrai on peut la rendre réelle* ». En conséquence, les attentes du maître vis-à-vis de la réussite de l'élève se traduisent par des comportements subtils dont l'influence sur les résultats des enfants est loin d'être négligeable. L'élève rentre ainsi dans un cercle vertueux de l'échec scolaire, il a de plus en plus de difficultés, donc de mauvais résultats... et ainsi de suite.

4. Dans le fonctionnement des institutions, l'apprenant doit être docile et se plier aux exigences d'attitudes à adopter. Assis et silencieux il doit écouter l'unique parole du professeur distribuant le savoir. Pour nombre d'entre-eux cet exercice est un supplice. La manière d'y répondre est différente selon les individus : certains y sont indifférents, d'autres plus amorphes adoptent la passivité ou le vivent comme une fatalité. En revanche quelques uns extériorisent, ils contestent, s'opposent et s'insurgent à leur manière par des incivilités. Ils réclament de l'attention et ils souhaiteraient d'avantage d'écoute et d'échanges entre le monde des adultes et des élèves.
5. Conscient que leur réussite sociale est en lien direct avec leur réussite scolaire, les jeunes portent un lourd fardeau. La pression est à son comble lors des examens, ils sont stressés par l'obligation de résultats. Cet état de tension, induit par les orientations et les choix de l'institution, provoque chez les élèves les plus en difficulté des comportements de résistance voire d'opposition au système.

---

10 AR. ROSENTHAL, L. JACOBSON (1984), *Pygmalion à l'école*, Casterman

### 2.3. Effet établissement

La manière de gérer l'établissement, influence le climat de celui-ci. En effet, les établissements peuvent avoir des politiques de communication et de fonctionnement complètement différentes de l'un à l'autre dans un contexte social identique. L'effet établissement peut se manifester selon différents aspects :

- a) Certaines études montrent qu'un établissement ouvert sur l'extérieur a moins de problèmes qu'un lycée replié sur lui-même se barricadant de l'environnement qui l'entoure. Une structure restant étrangère aux parents renvoie une image négative pouvant être source de menaces.

Il s'agit donc d'entretenir une communication entre le lycée et l'environnement extérieur. Certains impliquent les parents dans les projets de l'établissement, d'autres misent sur des rencontres régulières avec les équipes. Ceci permet de diminuer la distance qu'il peut y avoir entre les enseignants et les personnes des catégories sociales les plus défavorisées.

- b) La cohésion des équipes a un rôle primordial sur le comportement des élèves. La cohérence éducative des adultes de la communauté scolaire est indispensable à une bonne régulation ; notamment au niveau des comportements acceptables ou pas, et des sanctions qui leur sont associées. Le sentiment d'injustice est particulièrement mal vécu et se traduit par des situations conflictuelles.

D'autre part, les équipes pédagogiques doivent avoir la même ligne directrice afin d'élaborer un projet d'établissement clair et structuré. Cet ensemble favorise un esprit d'appartenance et propage un engouement des personnels et des élèves afin de s'impliquer dans la vie du lycée, voir de pérenniser la renommée. L'effectif (la taille de l'établissement) influence ce sentiment d'appartenance à une communauté. En revanche, si les locaux, de par la construction du bâtiment, éclatent les différentes équipes, alors la transmission d'information est mise à mal ce qui est défavorable pour la cohésion.

- c) Les établissements qui, dans leur projet, affirment clairement leurs volontés : de lutter contre l'exclusion scolaire ; et de faciliter l'intégration des catégories sociales défavorisées, obtiennent un meilleur climat scolaire et une diminution des incivilités.

### **3. Explications psychologiques**

Un comportement n'est considéré comme déviant que par rapport aux normes du contexte dans lequel il s'inscrit.

#### **3.1. Difficultés comportementales**

Certains comportements difficiles relèvent de l'éducatif, en particulier les agissements perturbateurs tandis que d'autres attitudes sont liées à une souffrance psychologique de l'élève, on parle alors de troubles de la conduite.

L'enseignant, n'étant pas psychologue, a seulement un pouvoir d'action sur les problèmes de comportement liés à l'éducatif. Cependant, la limite entre mal être et souffrance psychologique n'est pas toujours évidente.

Les jeunes ont parfois des difficultés à se retrouver en classe. Le type de réponse à cette situation peut être :

- De refuser l'école, ce qui les conduira vers le décrochage scolaire.
- D'être agressif à travers des réactions hostiles, provocantes.
- De se soumettre au système par une relation de stress avec l'école (perfectionnisme).

Il y a différentes situations problématiques dont voici quelques exemples :

- Celles liées au travail que demande l'école :
  - Le syndrome de l'échec scolaire, où l'élève pense qu'il ne peut pas réussir, il n'essaie pas ou peu pour éviter la déception d'un échec supplémentaire, il entre dans le cercle vertueux et se dit qu'il est nul.
  - L'élève peu performant et donc peu motivé : en l'absence de facteurs positifs de réussite, l'élève se décourage et ne trouve pas la ressource suffisante pour s'intéresser au travail scolaire et s'y investir.
  - L'élève faible qui malgré les efforts ne réussit pas.
  - L'élève qui ne participe que s'il est sûr de réussir. Il est dans un esprit perfectionniste mais souvent anxieux de faire des erreurs. Il apporte une grande importance à ses résultats, pourtant il en est généralement insatisfait.

- Les problèmes en rapport avec l'agressivité :
  - Les attitudes colériques : l'élève peut être profondément hostile et agressif envers ses camarades ou même envers l'enseignant.
  - Le problème d'opposition aux règles et aux consignes, ce type d'élève étant plus contraignant que réellement dangereux, car l'individu est passif et agressif à la fois.
  - Les problèmes de provocation contre le pouvoir, l'élève remet en cause l'enseignant devant le groupe pour le discréditer, il est en situation de provocation.
- Les problèmes liés à l'attitude docile attendue des élèves. En effet l'élève se retrouve dans une situation paradoxale :
  - S'il est hyperactif, il a besoin de bouger, de se dépenser (ce que ne propose pas l'École dans la majorité des cas) il sera sans cesse en train d'intervenir auprès de l'enseignant et des autres élèves.
  - S'il est facilement distrait, qu'il a du mal à se concentrer, tout sera support à disperser son attention du travail scolaire.
  - Si l'élève est immature, car il ne se contrôle pas, ceci étant normalement acquis au cours des classes précédentes, il sera très en demande de l'attention et de l'aide de l'enseignant.
- Enfin on retrouve les problèmes liés aux interactions entre les pairs :
  - Lorsqu'un individu est rejeté par le groupe car il n'arrive pas à s'intégrer, il peut alors se retrouver seul et devenir « *bouc émissaire* ».
  - S'il est timide : il prendra garde à ne pas attirer l'attention, évitera de prendre des responsabilités, il sera peu sollicité en classe.

L'intervenant doit donc être attentif aux raisons de l'apparition de comportements problématiques :

- L'élève ne sait que faire ou n'a rien à faire.
- L'élève ne perçoit pas la méthode qu'il doit appliquer pour réaliser son travail, ou il trouve l'exercice trop difficile (ou facile).
- L'élève ne perçoit pas le but du travail qu'il lui a été attribué.
- Il est désintéressé par le cours.
- L'enseignant est trop réactif à son égard (dès lors qu'il a un comportement déviant l'enseignant l'interpelle, ainsi il capte l'attention).
- L'élève reçoit l'attention de ses pairs (dès lors qu'il a un comportement déviant ses pairs dirigent leur attention vers lui, ainsi il capte l'attention).
- Les interventions visant à faire cesser ces comportements sont des punitions.

Le jeune développe des comportements perturbateurs dès lors que le maître distribue des punitions pour de tels agissements. Ceci lui permet ainsi de sortir de sa situation un moment.

L'apprentissage nécessite un effort : un moment de découverte, de solitude où « *on ne sait pas* ». Ce temps est mal perçu par les jeunes pressés. Ils essaient par divers moyens d'en sortir.

### **3.2. L'élève est un adolescent**

Les jeunes de lycée professionnel pour les classes de CAP, 3<sup>ème</sup> DP, seconde (14/16 ans) sont des adolescents. Il convient de s'intéresser aux caractéristiques de cette période pour expliquer les problèmes de comportement.

Lors de cette phase, le jeune se transforme physiquement. Il ne se reconnaît plus et mettra plusieurs années avant d'apprivoiser et d'accepter ce nouveau corps. En parallèle, il se forme sa propre identité et se dirige vers l'indépendance. Dans cette étape délicate, il se donne une personnalité, un *look*, copié sur ses idoles.

Lors de l'adolescence, la conduite de l'individu est désorganisée (notamment à causes des processus de changements psychiques). Ceci provoque en lui une humeur instable et une certaine forme de régression (hygiène négligée, peu d'ordre dans ses affaires). Il manque de confiance en

lui et oscille entre des périodes de puissance et de doute, ce qui génèrent en lui des périodes d'angoisse.

Dans cette étape où il doit faire le deuil de son enfance, il est tiraillé entre le besoin d'amour, de sécurité affective et le besoin de séparation parentale. Il développe alors des conduites agressives et rentre dans un processus de contestation qui lui permet aussi de faire face à ses émotions vacillantes.

D'autre part, l'adolescent doit rêver, imaginer des solutions, en réponse aux frustrations de la vie réelle. Ainsi, il s'évade et se libère de pulsions qu'il pourrait avoir. S'il ne passe pas par ce processus alors il a tendance à passer à l'acte quand la pulsion est trop forte.

### **3.3. L'élève manque de capacités à faire face aux frustrations**

Les perturbations peuvent aussi s'expliquer par l'histoire personnelle, le vécu de chaque individu. Une situation sur le moment présent peut rappeler une expérience antérieure et impliquer des réactions relatives à cette expérience passée.

Selon de nombreux pédopsychiatres (A. Naouri, 2008 ; P. Jeammet, 2008 ; D. Pleux, 2006) la plupart des jeunes, manquent de capacités à faire face aux frustrations. Cela se traduit par un mal-être profond, associé à des réactions inappropriées, lorsqu'ils rencontrent des situations frustrantes, pour diverses raisons.

Par exemple :

- Quand l'individu est en apprentissage, il doit faire des efforts, pour s'approprier le savoir, sans aucune certitude d'y arriver. Cette situation est difficile car incertaine et engageante. S'il a mal construit ses capacités à faire face aux frustrations, il cherchera à éviter la situation d'apprentissage. Il met en place des stratégies d'évitement. En situation d'apprentissage, cela se traduit par l'absentéisme qui peut être généralisé, sélectif, présentiel...
- Dans le cas où un élève se sent mal-à-l'aise parce qu'il ne peut s'intégrer au groupe de pairs car il ne possède pas les vêtements de marque qui définissent l'appartenance au groupe. Il est alors frustrés par ce manque. S'il a mal construit ses capacités à faire face aux frustrations, il va chercher à éviter cette situation.

Ou il va développer des attitudes inadaptées (vol, racket...) mais lui permettant de contourner le manque et d'endiguer la frustration.

En revanche, si les valeurs morales qu'il a reçu en famille sont à l'encontre de ces stratégies d'évitement, et qu'il a mal construit ses capacités à faire face aux frustrations, alors l'élève ressentira un mal-être qu'il pourra exprimer par :

- Des réactions physiques : somatisation : maux de tête, nausées...
- Des violences intériorisées, des comportements à risques : conduites addictives, troubles de l'alimentation, auto-agressions (scarifications, suicides...).
- Des violences extériorisées : agressivité, dégradations, bagarres, insultes...

Ces capacités permettant de faire face aux situations difficiles, se construisent par l'éducation familiale dès la première enfance. Si cette éducation n'a pas été réalisée, il revient à l'école de prendre le relais dans l'apprentissage de ces capacités.

En revanche, un jeune ayant développé des capacités à faire face aux frustrations réagira autrement. Il pourra :

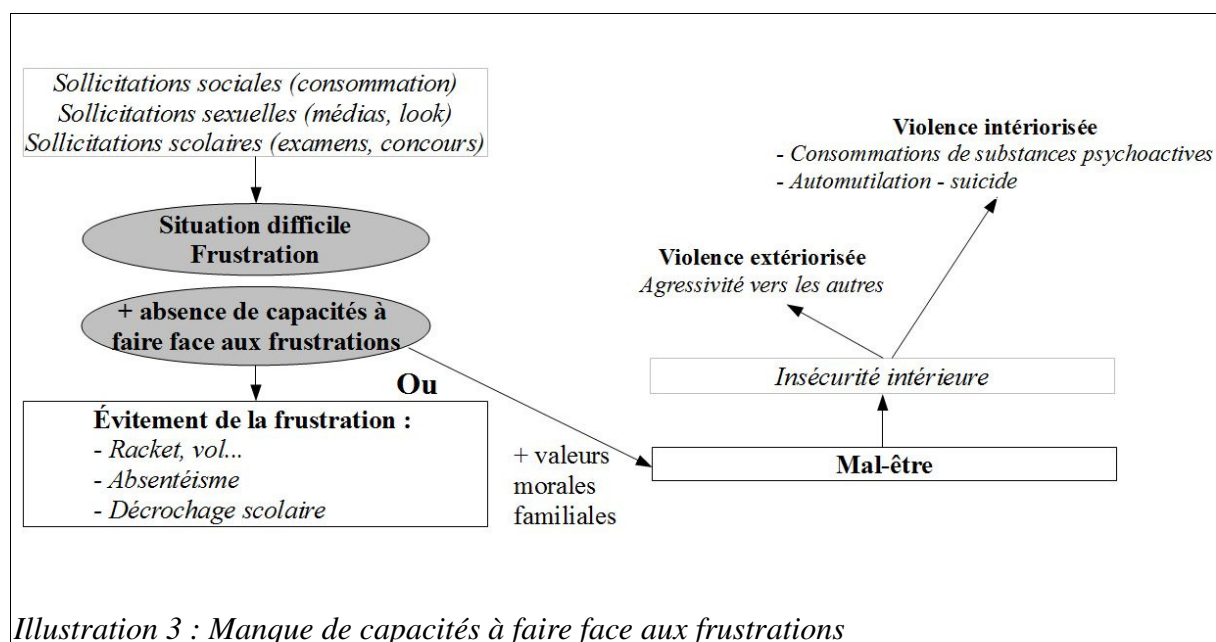
- faire face aux situations difficiles ;
- reporter à plus tard ou renoncer à la satisfaction de ses désirs ;
- maîtriser son impulsivité ;
- faire des efforts pour apprendre ou pour atteindre son but. « *Vouloir savoir est différent de vouloir apprendre car l'apprentissage suppose de faire des efforts pendant un certain temps pour s'approprier, éventuellement, le savoir.* »<sup>11</sup>

Le savoir n'est pas toujours accessible, mais les efforts sont indispensables à la réussite. À l'inverse, si les efforts sont vains, la déception est grande. C'est pour cette raison que l'apprentissage doit être motivé par un but concret pour l'élève. Ainsi, il développera les moyens nécessaires pour l'atteindre, malgré les possibles échecs rencontrés.

En effet la phase d'apprentissage, nécessite un effort dont le but n'est pas toujours clair pour les acteurs. Il est plus confortable de recevoir le savoir, que de découvrir le savoir par un travail. Cette situation est frustrante. Certains ne tolèrent pas de telles situations. Ce qui montre qu'ils n'ont pas développé, au cours de leur évolution personnelle, les capacités nécessaires pour y faire face.

---

11 JF. BLIN, op. cité p.50.



Comme le montre le schéma (JF. Blin, 2009), les diverses sollicitations peuvent susciter chez les jeunes un état de frustration. S'ils manquent de capacités à faire face aux frustrations, ils développent alors des comportements leur permettant de sortir de cette situation difficile comme des stratégies d'évitement. Si leur socialisation ne leur permet pas d'utiliser ces stratégies, ils ressentent du mal-être qui se traduit par des violences extériorisées ou intériorisées.

Connaître ces phénomènes permet à l'enseignant de les repérer, de les comprendre et de réagir par des méthodes appropriées. Les comportements difficiles ne sont généralement pas dirigés vers l'enseignant lui-même. Ils sont un message, un appel à l'aide. Il est très positif que l'enseignant le perçoive. Néanmoins il doit dans un premier temps, relever le comportement inapproprié pour ensuite écouter le message de l'élève. L'enseignant doit faciliter les apprentissages des savoirs scolaires mais aussi des compétences affectives, relationnelles et sociales.



#### **4. Explications psychosociales**

Il s'agit ici de comprendre ces comportements à travers les interactions spécifiques qui se déroulent dans l'environnement d'une classe.

L'élève, adolescent, doit appartenir au groupe, il adopte les attitudes relatives à ses semblables. Si besoin, il aura des comportements problématiques pour rester dans son groupe d'appartenance et ne pas être mis en marge par ses pairs.

##### **4.1. La classe est un groupe**

Un ensemble de personnes forme un groupe si elles partagent ensemble. Il se crée obligatoirement des systèmes d'inter-relations entre les individus, ce qui développe des effets sur le groupe et sur la dynamique de celui-ci.

La classe constitue un collectif particulier. Car les individus sont dans un contexte d'apprentissage, où ils construisent et modulent leurs représentations du monde. D'autre part les membres de ce collectif ont des objectifs (des attentes), et pour que chacun puisse arriver à ses fins il y a des règles de cohésion implicites et explicites.

Au delà d'être un rassemblement de personnes, la classe doit avoir une structure pour pouvoir avancer et elle doit être motivante pour que les apprentissages aboutissent.

Ce regroupement est formé d'individus qui ne se connaissent pas, qui n'ont pas choisi d'être ensemble, avec des règles prédéfinies. Mais pourtant ils vont devoir collaborer car ils ont des objectifs communs. L'enseignant a son rôle à jouer à travers les activités pour créer un vrai groupe (composé des éléments qui le caractérise).

Les interactions inter-membres ont des influences sur le collectif.

Les comportements sont spécifiques à chaque classe mais ont les caractéristiques suivantes :

- ils sont structurés ;
- ils ont une cohésion ;
- ils ont des objectifs ;
- ils ont un système de communication ;
- ils ont des normes et des valeurs.

**a. *Le groupe a des normes et des valeurs***

Les individus vont créer ensemble leurs codes de fonctionnement. Au fur et à mesure qu'ils partagent, ils instaurent leurs références. L'effet groupe peut même amener un individu à penser autrement que s'il avait été seul (ce qui lui évite aussi d'être différent et donc exclu). Ce fonctionnement collaboratif s'explique dans un but d'intégration. Le groupe a plus de puissance et de pouvoir que l'individu seul, vulnérable. Il diffuse une image positive.

**b. *Le groupe résiste aux changements***

Il est difficile de modifier les habitudes et les systèmes de valeurs des groupes. C'est pourquoi il est préférable de faire réfléchir et travailler le groupe sur leurs comportements plutôt que d'opter pour un discours qui restera hermétique. Ceci permet aux individus de prendre conscience d'un phénomène et d'évoluer volontairement dans un but éducatif.

**c. *Le groupe a un leader***

Le groupe distingue intrinsèquement un individu comme référant qui renforce la cohérence et l'identité du groupe. On constate que le leader s'adapte facilement aux différentes situations et communique aisément. Il a la confiance des membres du groupe. Les membres du groupe agissent différemment avec le meneur, qu'entre eux.

**d. *Le groupe a une forte cohésion***

Pour que le collectif reste soudé il développe des processus. L'union est fonction de l'image du groupe. Elle sera positive s'ils réussissent à atteindre leurs objectifs, s'ils sont fiers, si l'intérêt du groupe passe avant l'intérêt individuel. En cas de menace, le groupe relève ensemble le défi et ainsi se renforce.

**e. *Le groupe a besoin de communiquer***

L'enseignant doit tenir compte du besoin d'échanges qu'ont les membres d'un collectif. Pour avancer et travailler ensemble, les individus vont être amenés à communiquer de différentes manières selon la situation. Ils centraliseront l'information auprès d'une personne pour résoudre un problème, alors qu'ils échangeront entre tous s'il leur est demandé de créer. Chaque intervenant d'un groupe a son rôle, il doit communiquer en rapport avec celui-ci pour garder sa position. La classe dépense donc une partie de son énergie pour se réguler et l'autre partie pour créer.

#### **4.2. La classe est un groupe affectif**

La classe étant un groupe, les membres sont liés par des liens irrationnels plus ou moins stables. On parle de groupe affectif car le sentiment d'appartenance au groupe est fort et les risques de déception sont nombreux. En agissant, l'individu s'expose aux risques, notamment celui de mettre sa personnalité de côté au profit du groupe.

D'autre part, au sein du groupe « *classe* », les membres craignent d'être observés et jugés. En effet, il ne faut pas sortir du lot, car rapidement la différence crée de la distance, qui est néfaste et qui peut aboutir au phénomène du « *bouc émissaire* » pour éliminer l'intrus.

La menace peut aussi venir du sentiment de dépendance. Ce phénomène met en avant la création d'une identité de groupe. Le collectif n'est plus formé de plusieurs identités individuelles travaillant ensemble, mais d'une seule identité dont dépend tous les membres, ce qui est plus réducteur.

La classe est un groupe affectif car elle est exposée à des émotions. En effet, durant le travail scolaire, si l'équipe ne réussit pas, elle culpabilise et se sent nulle. D'autre part la fin d'une session implique souvent la fin du groupe, qui est vécu comme un abandon.

##### **a. *La classe pour les élèves***

Si venir en classe est une lourde obligation, la formation d'un groupe permet d'appartenir à un collectif aux valeurs partagées. L'intégration du jeune influence sa motivation et sa productivité. L'élève apprend en classe les codes de la vie sociale et intègre la notion du « *vivre ensemble* ». L'élève est parfois en décalage entre la vie familiale qu'il a toujours connue et les aspirations des relations scolaires. Cette situation peut être à l'origine de comportements problématiques.

Cependant si le groupe adopte une attitude négative vis à vis des pratiques scolaires, alors le collectif représentera un frein à l'apprentissage.

##### **b. *La classe par les enseignants***

L'enseignant est le guide de la classe et du groupe durant les cours. Grâce à son panel d'outils pédagogiques il réalise sa mission. Lorsque les membres de la classe sont acteurs de leurs apprentissages, il se met en place une dynamique de travail favorable entre les élèves. En revanche, le groupe devient « *conventionnel* » et passif lorsque la méthode de transmission des savoirs est centrée sur l'enseignant.

En tant que leader, l'enseignant est lourdement sollicité durant son travail. Il doit être capable de gérer et de faire différentes actions en même temps, avec des attentes différentes selon les individus. L'intervenant est en interaction directe avec la classe, il doit réagir rapidement et bien souvent à des situations imprévues.

Le professeur est soumis à l'observation minutieuse des élèves à chaque instant.

La classe adopte des rituels, l'enseignant doit en imposer et s'appuyer dessus pour travailler. Il doit être à l'écoute de son public et de chacun de ses membres pour être en phase et pouvoir avancer dans de bonnes conditions.

Les règles de fonctionnement sont importantes et doivent être établies clairement au plus tôt. Elles permettent de fixer un cadre et de mettre chacun au même niveau d'égalité.

Le maître doit savoir que la classe a besoin d'être reconnue et considérée positivement.

Le groupe a besoin de communiquer, bien que cet aspect soit peu pris en considération dans les programmes, l'enseignant doit tenir compte de ce besoin. À l'écoute des attentes de son public il pourra mieux interagir avec eux.

### **4.3. Discours des enseignants sur les classes difficiles**

La plupart des enseignants rencontrent des difficultés à des degrés différents. Ils en ont tous à un moment de l'année.

Cependant, on relève quatre types de discours sur les difficultés :

1. Les élèves qui peuvent être agités et bruyants. Ils discutent entre eux, font autre chose que le cours, ils sont complètement désintéressés et font seulement acte de présence. Ces comportements sont fréquents en fond de classe. C'est pourquoi il est intéressant que le professeur se déplace dans toute la classe. Ce genre de situation est usante pour l'enseignant, car il doit sans cesse intervenir pour stopper ces comportements. Cette situation conduit parfois l'enseignant à hausser la voix pour recouvrir le bruit de fond. Travailler dans ces conditions devient difficile.
2. Les élèves qui ne coopèrent pas et ne veulent pas travailler de manière collective ou même individuelle. Cette passivité se manifeste sous différentes formes : ils traînent à se mettre au travail, ne trouvent pas leurs affaires, disent "ça ne sert à rien" ou "on s'en fout", ils refusent de faire le contrôle, la quasi totalité de la classe ne fait pas le travail demandé... Ces comportements apathiques peuvent gagner la majorité de la classe. Dans

ce cas, ceux qui travaillent sont considérés hors normes. Et, comme on l'a vu, cette position est défavorable au sein d'un groupe.

On retrouve ces comportements d'indifférence face au travail, dans les classes de niveau, où les élèves ont été regroupés alors qu'ils étaient en échec scolaire. Ces jeunes, stigmatisés comme nuls, se regroupent entre « *nuls* ». Ils ont tous la même idée du système dans lequel ils sont et ils s'y opposent. Les phénomènes de groupe renforcent leur opinion. Se sentant forts, leur manière de s'opposer peut être virulente. Les conflits sont toujours possibles et surviennent rapidement. L'enseignant se retrouve alors au sein de cette situation et paradoxalement il doit les intéresser, les faire travailler, les revaloriser, leur faciliter les apprentissages. Ce qui lui demande donc, un lourd investissement physique et moral.

3. L'ambiance de classe peut être électrique, en tension permanente. La communication entre les individus peut être très primaire et agressive à cause de conflits latents entre élèves qui n'ont pas été résolus. Certains avaient un besoin et ce besoin n'a pas été assouvi. Cette tension s'exprime par des propos acerbes entre élèves qui peuvent aller jusqu'à l'attaque physique. L'enseignant a son rôle à jouer dans cette situation, car les styles d'animation et les formes de communication ont un effet sur l'apparition de ces comportements.
4. Une autre difficulté, signalée par les enseignants est l'hétérogénéité scolaire. Cette situation se retrouve dans toutes les classes. Elle met en avant l'hétérogénéité des apprentissages. Chacun a des méthodes de fonctionnement et d'apprentissage qui lui sont propres. Cette spécificité dépend aussi du niveau scolaire des élèves, des différents degrés d'intérêt pour les études et pour la matière. L'enseignant doit diversifier ses méthodes pour que chaque élève puisse en apprendre davantage.

***Principaux problèmes rencontrés***

Les difficultés repérées sont propres aux rassemblements d'individus qui constituent une classe. C'est par la nature du groupe-classe que le professeur distingue quatre grandes difficultés :

- Le bruit et l'agitation ;
- La passivité ;
- L'agressivité ;
- L'hétérogénéité scolaire.

Quelles sont les principales formes de résistances vécues par les enseignants ?

- Le manque de cohésion et de communication au sein du groupe-classe engendre différentes positions :
  - La rébellion face aux changements. En effet, si la classe manque de cohésion, elle est aisément fragilisée si elle doit faire face à de nouvelles situations. L'équilibre du collectif est frêle, ce qui suscite des réactions et des comportements difficilement maîtrisables.

Ceci se repère par une classe divisée en clans, avec peu de communication entre les membres, peu ou pas de normes collectives, une faible coopération mais de la compétition, des disputes, un climat tendu.

Une partie de l'énergie du groupe est captée par ces conflits au lieu de s'investir dans le travail. Les membres ne se sentent pas en sécurité dans ce climat explosif. Les individus veillent aux conflits qui pourraient survenir et les empêchent de se concentrer. La sécurité quotidienne étant plus importante que le travail.
  - La résistance du groupe-classe qui n'est pas autonome. Ceci se traduit par des revendications et la difficulté à se mettre au travail. L'enseignant doit motiver les élèves, les recadrer fréquemment. L'autonomie étant dépendante de l'échange entre les membres ; s'ils ne peuvent communiquer pour tendre vers la même direction, le même projet, l'incohérence s'installe. À l'inverse, une classe unie sera stable et n'aura pas besoin d'être épaulée et recentrée pour se diriger vers son but.

- Les phénomènes de « *bouc émissaire* ». L'enseignant peut assister à l'isolement d'un individu par le groupe, avec des attitudes négatives envers celui-ci.

Il a été remarqué que cette conjoncture se produit dans le groupe lorsqu'il est frustré, souvent par des enseignants trop autoritaires et inaccessibles, ne permettant pas suffisamment la communication entre les membres du groupe. Le groupe ne peut pas répercuter ses angoisses sur l'objet qui est à l'origine de ces tensions. Cette anxiété est alors déviée sur des individus perçus comme peu ou pas intégrés au groupe.

- Le collectif peut aussi contester le fonctionnement du système en approuvant un individu ayant des comportements déviants. Parfois le comportement d'un individu qui se rebelle ou qui fait le pitre, soutenu par la classe peut traduire un mal-être collectif.
- Les normes des enseignants et des élèves ainsi que celles des élèves entre eux, peuvent être différentes. Ils peuvent alors entrer en opposition à propos des règles de fonctionnement. Ces critères doivent être établis en début d'année en collaboration entre les élèves et le professeur. À défaut, certains peuvent s'opposer aux règles car ils ne parviennent pas à les comprendre, les admettre si elles ne correspondent pas à leurs fonctionnements habituels. Ce déséquilibre se traduit par du désordre (bavardages, discussions, contestations avec les enseignants, mouvements bruyants). Cette attitude en classe peut se présenter durant n'importe quelle activité du cours.
- Si le groupe ne comprend pas les motivations scolaires des enseignants, il peut représenter une classe « *cocotte-minute* » : tantôt docile et tantôt, sous l'effet de masse, elle se transforme en un tout explosif (avec des attitudes agressives contre le maître). Ce phénomène est bien spécifique d'un groupe car les individus pris séparément n'auraient certainement pas réagi de la même manière.

La revue de littérature nous a permis de mettre en évidence les effets de la gestion des établissements sur les comportements. Par ailleurs, la manière d'animer la classe et de prendre en compte les fonctionnements du groupe-classe, influence aussi la réaction des élèves et le type d'organisation de la classe qui peuvent en découler.

## **Partie III : Problématique et hypothèses**



Le rôle de l'enseignant est primordial afin de tenir compte des besoins de la classe et du groupe. Il doit adapter son action, car s'il ne tient pas compte de son rôle, l'ambiance de classe est affectée. Il sera directement concerné en devant faire face aux difficultés qui en découlent. En effet l'ambiance de classe est en étroite collaboration avec les relations interpersonnelles.

Dans cette troisième partie, nous présenterons une problématique autour de la conduite de classe d'un point de vue psychosocial pour proposer des hypothèses de recherche.

### ***1. Question de départ***

La revue de littérature a permis de mettre en exergue l'importance du rôle de l'enseignant dans la conduite de classe.

La question de départ de notre recherche est donc :

**« Comment l'action de l'enseignant sur la conduite de classe peut-elle agir sur les comportements problématiques des élèves ? »**

### ***2. Le regard de la psychologie sociale***

Notre question de départ invite à mobiliser un regard psychosocial sur les interactions entre comportements problématiques et le style de conduite de classe de l'enseignant.

Selon Moscovici<sup>12</sup>, la manière dont la psychologie-sociale observe les phénomènes peut être traduite ainsi : « *tout ce qui se passe avec l'individu, est psychologique, et tout ce qui se passe avec les autres, dans la société est social* ».

On comprend alors que la psychologie sociale étudie l'ensemble, et surtout : « *comment on passe de l'un à l'autre* ».

Selon Moscovici : la psychologie sociale est la science :

- Du conflit entre l'individu et la société.
- Des phénomènes de l'idéologie et des phénomènes de communication.

Les phénomènes de l'idéologie sont propres à nos connaissances, nos représentations, selon celles-ci, nous communiquons d'une manière spécifique.

La psychologie sociale n'a pas de limites précises avec les autres disciplines. Les psychologues ou les sociologues, étudient les relations selon deux termes : le sujet et l'objet.

---

12 S. MOSCOVICI, *Le Journal des Psychologues* n°27 mai 1985, p. 6

Avec la psychologie sociale, les relations sont abordées selon trois termes : le sujet individuel, le sujet social, l'objet. Ceci peut être traduit par : Ego, Alter, Objet.

Alter peut être, un autre qui est :

- semblable (à moi) ;
- différent (de moi).

Alter-Ego met en avant le mécanisme de comparaison sociale (je m'identifie à un autre).

Ceci montre bien :

- La difficulté du social (on parle de nature conflictuelle du social).
- Les mécanismes de reconnaissance (Alter) et de comparaison sociale (Alter-Ego).

Dans les mécanismes de reconnaissance sociale (Alter) : les minorités cherchent à être reconnues comme des éléments particuliers, d'une différence évidente.

La psychologie sociale est donc adaptée pour étudier les interactions entre enseignants – groupe - institution. Les conduites de classe, les politiques éducatives sont des types d'interactions. Nous avons besoin, pour les analyser selon les différentes composantes, des méthodes utilisées par la psychologie sociale : l'individu, l'individu social, l'objet.

### **L'homme un être relationnel**

Les relations sont des relations complexes (mi-physiques ; mi-imaginaires : correspondant à une réalité sociale), qui permettent de faire cohabiter, coexister, collaborer les individus, les groupes, les institutions.

Les relations sont différentes selon les sociétés, mais existent dans toutes les sociétés.

D'une part, ces relations sont propres à l'individu : il a sa manière d'inter-agir avec son environnement.

D'autre part, ces relations sont déterminées par un champ social : selon la société ses relations prennent des formes différentes et les conduites qui sont associées, dépendent des références culturelles de chaque société.

Dans les relations et dans les sociétés il y a différents niveaux : différentes positions sociales, différents statuts, différentes fonctions qui peuvent créer des distances.

Selon GN. Fischer, « *Nous sommes façonnés par les relations que nous vivons avec autrui et à notre tour, nous les façonnons.* »<sup>13</sup>

La psychologie sociale prend en compte dans son étude la représentation qu'ont les individus du monde qui les entoure (idéologies, représentations sociales...). La psychologie sociale observe donc la « *façon dont les gens recherchent les causes et interprètent des relations* »<sup>14</sup>.

- L'influence sociale traduit une relation dynamique : entre sujet individuel et sujet social.  
Exemple : « *l'individu soumis à une pression adopte les opinions du groupe* ».
- D'autre part, on notera la facilitation sociale qui traduit une relation statique : de simple co-présence (le fait d'être en présence d'une autre personne).  
Exemple : « *en présence d'un individu ou d'un groupe un sujet préfère les réponses les plus familières* ».

De plus, l'individu n'en a pas toujours conscience mais c'est un être malléable selon le contexte et selon les normes dans lesquels il s'inscrit.

Le fonctionnement social est un système d'influences.

Ce jeu d'influences dans le fonctionnement social :

- Montre des contraintes (explicites ou implicites). Ce qui traduit un système contrôlé.
- Suscite des approbations, des soumissions, des résistances, des écarts.

### **3. *Problématisation***

Selon le point de vue de la psychologie sociale il faut donc, prendre en compte l'objet d'étude dans son ensemble, avec les interactions entre ces différentes dimensions.

Ainsi, la psychologie sociale s'intéresse dans un même temps :

- Aux interactions entre les personnes et les influences sociales.
- Aux relations entre les individus et entre les groupes.

---

13 G.N. FISCHER (1996), *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Dunod, p. 11

14 S. MOSCOVICI, op. cité p. 6.

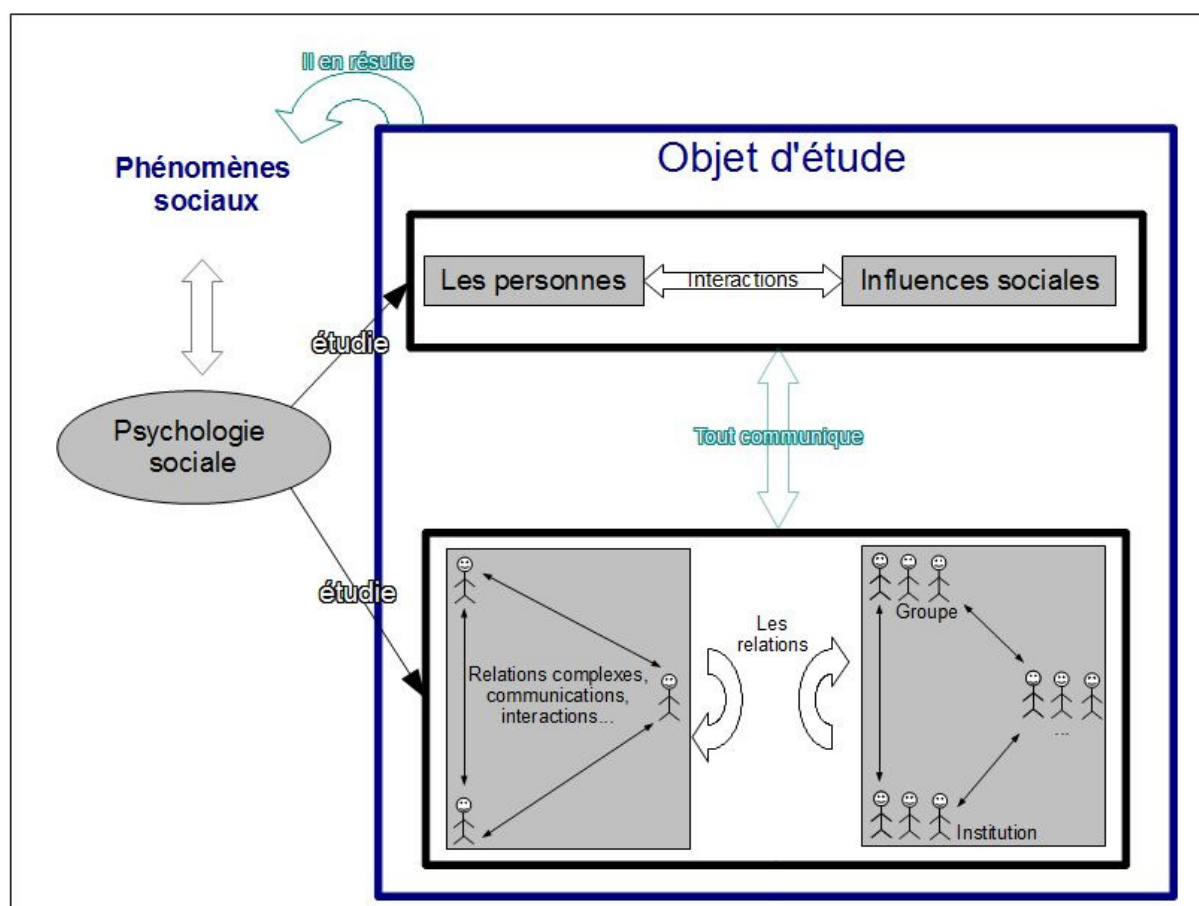


Illustration 4 : La psychologie sociale

#### 4. Hypothèse

**Si les comportements perturbateurs sont liés à la conduite de classe, alors on devrait avoir un lien significatif entre les styles de conduite de classe, et le nombre et la gravité des perturbations.**

Selon W. Doise<sup>15</sup> : il y a quatre niveaux d'explication en psychologie sociale :

1. Intra individuel : manière dont les individus organisent leurs expériences dans l'environnement.
2. Inter individuel : système d'interactions pour fournir des explications.
3. Positionnel : différentes positions que les acteurs occupent dans le tissu des relations sociales.

<sup>15</sup> W. DOISE (1982), *L'explication en psychologie sociale*, PUF

4. Idéologique : ce sont les productions culturelles et idéologiques caractéristiques d'une société ou d'un groupe qui :
- a) Donnent une signification aux comportements des individus.
  - b) Créent ou entretiennent des différenciations sociales.

Si on étudie un phénomène complexe, les éléments d'explication se situent à différents niveaux : c'est le cas du social. Cependant, selon W. Doise, il faut se positionner sur un niveau, puis s'il ne suffit pas, développer les autres niveaux.

En effet, la psychologie sociale place l'homme dans la société « *considérer l'individu comme un être socialement inséré* ». Il est placé dans la société mais de manière spécifique, en phase avec la réalité, d'un aspect individuel et d'un aspect collectif. Les interactions individuelles et collectives, que l'homme a au sein d'une société, structurent sa vie et ses activités.

La psychologie sociale étudie comment ces deux pôles s'articulent : pour mesurer les phénomènes sociaux qui en résultent (interactions entre un individu et les pressions d'une société). Elle s'efforce de construire des systèmes d'explication prenant en compte les insertions sociales.

Le sujet construit son rapport à l'environnement toujours en référence à autrui et de cette « *alchimie d'un singulier-pluriel va naître sa réalité* ».

Selon ce point de vue, l'explication des comportements problématiques en classe relèverait des styles de conduite de classe de l'enseignant.

La conduite de classe est l'ensemble des pratiques de l'enseignant, visant à établir un climat favorable aux apprentissages des élèves. Ce climat est lié à une régulation des interactions individuelles et des activités scolaires, grâce à un ensemble de règles (droits de faire et interdits) et de procédures (manières de faire).

Les enseignants organisent la classe, instaurent des règles et des procédures, gèrent le contexte d'apprentissage tout en favorisant l'autonomie des élèves. Pour cela, différents outils sont à mettre en place.

Selon JF. Blin<sup>16</sup>, les différentes dimensions de la conduite de classe sont :

- *Établir un climat de confiance et de coopération.*
- *Construire collectivement les règles de la classe.*
- *Sanctionner de manière éducative.*
- *Communiquer de manière relationnelle.*
- *Travailler les registres de langues et d'attitudes.*
- *Éviter les situations anxiogènes.*
- *Réaliser des bilans avec la classe.*
- *Échanger et travailler en équipe pédagogique.*

Ces mesures sont plus efficaces si elles sont utilisées ensemble (enseignants - élèves), elles doivent être adaptées à chaque contexte et elles doivent être mises en place par l'ensemble des enseignants de la classe (en début d'année).

À travers ces dimensions, l'enseignant fait sa classe. En début d'année, il construira l'ambiance de classe grâce aux outils dont il dispose. Sa relation aux sanctions, ses pratiques, son mode de fonctionnement aura un impact immédiat dans sa relation avec son groupe-classe.

L'enseignant doit tenir compte des besoins d'un groupe pour être en phase avec les attentes implicites de celui-ci.

On développera les différents thèmes de la conduite de classe selon :

- l'ambiance ;
- les règles ;
- les sanctions ;
- la communication ;
- les registres acceptables (parler, attitudes).

---

<sup>16</sup> JF. BLIN, op. cité p.79.

Il sera donc nécessaire pour mener cette étude d'opérationnaliser les trois variables :

- le style de conduite de classe ;
- le type et le nombre de perturbations ;
- le niveau de gravité des perturbations.

## **5. Méthodologie**

Pour réaliser mon étude en deuxième année, je souhaite interroger les acteurs du système analysé. L'objectif est de mettre en place un questionnaire majoritairement constitué de questions fermées. Il devra permettre d'expliquer les variables de cette hypothèse.

Dans l'observation du style de conduite de classe, on différenciera les encadrements, les modes de communication, les types d'apprentissage (par les élèves, centrés sur l'enseignant...), les modalités de sanctions, les styles d'animation.

À travers des indicateurs objectifs, nous essaierons également de traduire, l'ambiance de classe, les registres acceptables (parler, attitudes...).

Au vu des résultats obtenus, nous tenterons alors, d'en tirer des conséquences pratiques concernant notre activité enseignante en particulier sur la manière de conduire une classe.

## Conclusion

Les observations de terrain ont permis de relever certaines interactions. Elles ne semblent pas différentes selon le type de cours : en atelier d'application ou en salle de cours.

Afin de comprendre les comportements problématiques, l'état de la question décline différents niveaux d'explications. En premier lieu par une approche sociologique, on découvre l'influence de la société sur les comportements de nos jeunes. Cette démarche est suivie de l'impact de l'institution puis de l'établissement, sur les élèves. Ensuite nous avons développé l'approche psychologique de ces élèves, au travers des différentes difficultés comportementales qu'ils peuvent avoir dans cette période du développement humain. Nous avons également mis en évidence un manque de capacité à faire face aux frustrations chez les jeunes d'aujourd'hui. Enfin nous avons tenté d'éclaircir les spécificités des interactions dans un groupe-classe en cherchant à percevoir le ressenti élève et celui de l'enseignant.

La nature du phénomène observé nous engage vers une analyse psychosociale afin de répondre à la question de départ. Ces études semblent mettre en avant l'importance du rôle de l'enseignant dans la conduite de classe pour dégager un climat favorable aux apprentissages des élèves. La poursuite de l'étude permettra de vérifier la pertinence de cette hypothèse.

Ce cheminement m'a permis d'accroître mes connaissances des phénomènes intervenants dans le cadre d'une classe. Plusieurs aspects complexes sont à prendre en considération pour pouvoir interagir de manière adaptée. La connaissance de ces fonctionnements m'offre une vision plus riche à différents niveaux, des situations rencontrées à titre personnel et professionnel. J'ai particulièrement apprécié de pouvoir abandonner mes représentations fatalistes des interactions scolaires. D'autre part, cette activité m'a imposé de développer de nouvelles compétences, en particulier la nécessité de mettre en place des analyses rigoureuses des situations scolaires pour pouvoir les gérer de manière professionnelle.



## Références bibliographiques

### Ouvrages consultés :

**BAUDRILLARD J.** (1987), *Cool memories I et II*, Galilée

**BLAYA C.** (2006), *Violences et maltraitances en milieu scolaire*, A. Colin

**BLIN J-F. et GALLAIS-DEULOFEU C.** (2004), , *Classes difficiles*, Delagrave Édition

**BOURDIEU P. et PASSERON J-C.** (1975), *Les héritiers*, Les éditions de Minuit

**CHESNAIS J-C.** (1982), *Une histoire de la violence en Occident de 1800 à nos jours*, Hachette

**DOISE W.** (1982), *L'explication en psychologie sociale*, PUF

**FISCHER G-N.** (1996), *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Dunod

**JEAMMET P.** (2008), *Pour nos ados, soyons adultes*, Odile Jacob

**MOSCOVICI S.**, interview dans *Le journal des Psychologues*, n°27, 1985

**NAOURI A.** (2008), *Éduquer ses enfants : l'urgence aujourd'hui*, Odile Jacob

**PAIN J.** (1998), *Banlieue : Les défis d'un collège citoyen*, ESF

**PLEUX D.** (2006), *De l'enfant roi à l'enfant tyran*, Odile Jacob

**ROSENTHAL R. A., JACOBSON L.** (1984), *Pygmalion à l'école*, Casterman

## Table des matières

Introduction.....	6
Partie I : Observations de terrain.....	7
1 . Principaux comportements problématiques relevés.....	8
2 . Principales explications évoquées .....	15
3 . Question de départ.....	15
Partie II : État de la question.....	16
1 . Les différents niveaux d'explication des perturbations scolaires.....	17
2 . Explications sociologiques.....	20
2.1. Effet sociétal.....	20
a. Une société consumériste.....	20
b. Une société paradoxale.....	21
c. Une société stigmatisante.....	22
d. Une société médiatisée.....	22
e. Une société aux cadres familiaux transformés.....	23
2.2. Effet institutionnel.....	24
2.3. Effet établissement.....	26
3 . Explications psychologiques.....	27
3.1. Difficultés comportementales.....	27
3.2. L'élève est un adolescent.....	29
3.3. L'élève manque de capacités à faire face aux frustrations.....	30
4 . Explications psychosociales.....	33
4.1. La classe est un groupe.....	33
a. Le groupe a des normes et des valeurs.....	34
b. Le groupe résiste aux changements.....	34
c. Le groupe a un leader.....	34
d. Le groupe a une forte cohésion.....	34
e. Le groupe a besoin de communiquer.....	34
4.2. La classe est un groupe affectif.....	35
a. La classe pour les élèves.....	35
b. La classe par les enseignants.....	35
4.3. Discours des enseignants sur les classes difficiles.....	36
Principaux problèmes rencontrés.....	38
Partie III : Problématique et hypothèses.....	40
1 . Question de départ.....	41
2 . Le regard de la psychologie sociale.....	41
L'homme un être relationnel.....	42
3 . Problématisation.....	43
4 . Hypothèse.....	44

5 . Méthodologie.....	47
Conclusion.....	48
Références bibliographiques.....	49

## **Index des illustrations**

Illustration 1 : Les différents niveaux explicatifs des dérégulations scolaires.....	19
Illustration 2 : Processus de stigmatisation ethnique.....	22
Illustration 3 : Manque de capacités à faire face aux frustrations.....	32
Illustration 4 : La psychologie sociale.....	44

