



UNIVERSITÉ DE
TOULOUSE II – LE MIRAIL

ESPE de
MIDI-PYRÉNÉES

ÉCOLE INTERNE DE L'UNIVERSITE DE
TOULOUSE II – LE MIRAIL



**MASTER DEUXIÈME ANNÉE
MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION :
HOTELLERIE RESTAURATION**

Parcours « services et commercialisation »

MÉMOIRE DE DEUXIÈME ANNÉE MASTER

**COMPORTEMENTS PERTURBATEURS
ET CLASSES DIFFICILES
EN LYCÉE PROFESSIONNEL HÔTELIER**

Présenté par :

ÉMILIE ROBBE

Année universitaire : **2013 – 2014**

Sous la direction de : **Paul GERONY**



UNIVERSITÉ DE
TOULOUSE II – LE MIRAIL

ESPE de
MIDI-PYRÉNÉES

ÉCOLE INTERNE DE L'UNIVERSITÉ DE
TOULOUSE II – LE MIRAIL



**MASTER DEUXIÈME ANNÉE
MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION :
HOTELLERIE RESTAURATION**

Parcours « services et commercialisation »

MÉMOIRE DE DEUXIÈME ANNÉE MASTER

**COMPORTEMENTS PERTURBATEURS
ET CLASSES DIFFICILES
EN LYCÉE PROFESSIONNEL HÔTELIER**

Présenté par :

ÉMILIE ROBBE

Année universitaire : **2013 – 2014**

Sous la direction de : **Paul GERONY**

ÉVALUATION DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL

Nom et Prénom : ROBBE Emilie **Date de la soutenance :** 01/07/2014

TITRE	Comportements perturbateurs et classes difficiles en lycée professionnel hôtelier
DIRECTEUR DE MÉMOIRE	Paul GERONY

ÉVALUATION DU DOSSIER /10

QUALITÉ DE LA DÉMARCHE: <i>Clarté de la problématique – champ d’étude – cohérence globale</i>	
QUALITÉ DES SOURCES: <i>Intérêt – qualité – quantité - variété</i>	
PERTINENCE DE LA RECHERCHE: <i>Logique et formulation des hypothèses – qualité des outils d’analyse – qualité de la synthèse</i>	
CLARTÉ DE LA DÉMONSTRATION: <i>Lisibilité de la démarche – clarté du plan et du développement – réalisme du contenu - accessibilité</i>	
ESPRIT CRITIQUE: <i>Prise de recul – qualité de l’analyse –prise en compte de la difficulté</i>	
FORME: <i>Organisation –mise en page – clarté de l’expression – respect des règles d’expression et d’organisation du document</i>	

SOUTENANCE ORALE /10

LANGAGES: <i>Élocution – regard – postures - aisance</i>	
SUPPORT INFORMATIQUE: <i>Qualité du diaporama – maîtrise du vidéoprojecteur</i>	
STRUCTURE: <i>Accroche et conclusion soignées – pas de résumé du mémoire – clarté – originalité - argumentation</i>	
CLARTÉ DE LA DÉMONSTRATION: <i>Lisibilité de la démarche – clarté du plan et du développement – réalisme du contenu - accessibilité</i>	
RÉPONSE AUX QUESTIONS: <i>Écoute – clarté – honnêteté - réactivité</i>	

ATTEINTE DES OBJECTIFS					
ÉVALUATION GLOBALE	TS	S	I	TI	Note:

MEMBRES DU JURY

NOM			
SIGNATURE			

« Notre France est si profondément pénétrée de l'esprit latin qu'il existe un préjugé contre l'enseignement pratique. Ce préjugé ne pousse pas à mieux faire des études classiques, mais il empêche de bien faire des études usuelles.

Nous devons le combattre, en mettant les deux enseignements sur le même pied, en faisant vivre sous la même discipline, dans une égale communauté de goûts et de sentiments, des enfants d'origine et de destination différentes. Ce contact profitera aux uns et aux autres»

Victor Duruy, Ministre de l'instruction publique, 1863 à 1869

« Je suis en fin de carrière et malgré un plaisir d'enseigner à certaines classes, la direction que prend le comportement général des élèves de lycées professionnels du 21^{ème} siècle me donne la chair de poule ».

Professeur de service et commercialisation en LP, 60 ans, académie de Montpellier

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier l'ensemble des formateurs de l'ESPE Toulouse, pour la qualité des enseignements dispensés et leurs précieux conseils pendant ces deux années de master.

Plus particulièrement Paul Gérony, mon maître de mémoire, pour son soutien, ses conseils et sa disponibilité.

Aussi, je remercie les équipes pédagogiques du lycée des métiers François Camel de Saint Girons et du lycée professionnel Jean de Prades de Castelsarrasin pour m'avoir accompagnée dans mes premiers pas d'enseignante.

Notamment Dany Gongora, proviseure adjointe du lycée Jean de Prades, pour son écoute, et Frédéric Viallele pour son attention, ses conseils et le partage de ses expériences qui m'ont fait progresser durant cette année de stage.

Enfin, je remercie mon entourage qui m'a accompagnée dans ce nouveau projet professionnel, ma famille, mes amis, mes deux collègues du vendredi et Paul Darnaudery pour son soutien sans faille.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	8
CHAPITRE 1 : REVUE DE LITTERATURE	
1 COMPORTEMENTS PERTURBATEURS	12
2 RECHERCHE D'EXPLICATIONS AUX PERTURBATIONS SCOLAIRES	20
3 OUTILS DE GESTION ET DE PREVENTION DES PERTURBATIONS SCOLAIRES	30
CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE	
1 DEMARCHE ANALYTIQUE	38
2 ANALYSE DES RESULTATS	42
3 DISCUSSION DES RESULTATS	67
4 BIAIS ET LIMITES DE L'ENQUETE	70
CHAPITRE 3 : PRAXIS PEDAGOGIQUES	
1 PRESENTATION DU SYSTEME	74
2 MISE EN ŒUVRE DE LA METHODE	78
3 VALORISER L'ELEVE PAR DES STRATEGIES PEDAGOGIQUES	84
CONCLUSION	88
ANNEXES	90
BIBLIOGRAPHIE	107
LISTE DES ABREVIATIONS	110
TABLE DES ANNEXES	110
TABLE DES FIGURES	111

Introduction

Le climat scolaire est au cœur du débat public et politique actuel, et les phénomènes de violence en milieu scolaire sont très médiatisés. Les dérégulations scolaires font aujourd'hui partie du quotidien des établissements, des enseignants et des élèves. Elles se caractérisent de manière différente en fonction de l'histoire personnelle de chaque apprenant, des personnels d'éducation et des contextes sociétaux.

En France, la formation professionnelle fait l'objet de nombreux préjugés : les lycées professionnels seraient des « voies de garage », fréquentées par des élèves difficiles, en échec scolaire, impossibles à gérer pour les enseignants. Il est vrai que l'orientation vers le lycée professionnel est souvent le résultat d'une impossibilité d'accéder à une seconde générale (M. de Besses, 2007). Ce « choix » d'orientation, subi ou non, l'hétérogénéité des populations fréquentant les sections professionnelles, les pressions exercées par les enseignants et les familles, ont des impacts sur le vécu personnel des élèves et donc leur comportement : ils n'ont pas une bonne image d'eux-mêmes, se considèrent en échec et n'envisagent pas l'avenir dans une perspective positive.

J'ai choisi cette thématique de la gestion de classe et des comportements perturbateurs, pour enrichir ma culture et mes compétences professionnelles, répondre à mes appréhensions et mes interrogations de future enseignante : j'ai encore peu l'habitude d'être face à un public, d'ordinaire j'en fais plutôt partie. Enseigner c'est aussi s'exposer, afficher sa vulnérabilité : devant un public d'adolescents, il faut être conscient que l'on peut faire face à un certain nombre de difficultés, sans pour autant céder aux préjugés. Pour ma part, j'ai eu la chance d'effectuer mes études hôtelières dans un lycée technologique de manière sereine et je n'ai pas le souvenir que mes enseignants aient des difficultés à gérer leurs classes. Je me pose donc la question de savoir si cela sera possible d'exercer mon métier dans les mêmes conditions. En effet, la bonne gestion d'une classe et un climat de travail agréable sont indispensables à la réalisation des missions de l'enseignant : transmettre des savoirs, contribuer à l'éducation et à l'insertion sociale et professionnelle des élèves. Il doit donc connaître le public auquel il devra s'adresser en maîtrisant certaines techniques.

Ces différents constats me poussent à effectuer mes recherches sur les comportements perturbateurs des adolescents en classe, en commençant par une question de recherche simple : que peut-on faire, lorsque l'on est enseignant, pour éviter (ou au moins réguler) les perturbations scolaires, notamment en lycée d'enseignement professionnel hôtelier ?

En effectuant cette année de stage en tant que contractuelle admissible au lycée Jean de Prades de Castelsarrasin, j'ai déjà pu observer les difficultés auxquelles un enseignant de pratique professionnelle pouvait être confronté au quotidien. Ce lycée, situé en zone rurale, n'est pas fréquenté par un public particulièrement difficile, mais les élèves orientés vers la filière professionnelle sont souvent perdus : ils choisissent ce lycée parce qu'il se trouve à côté de chez eux mais sans vraiment choisir le contenu de leur formation.

Au sein de la classe de seconde professionnelle que j'ai eue en responsabilité cette année, j'ai parfois été désemparée face au comportement de deux de mes élèves qui se montraient démotivés par la discipline et par leur études, insolents, dissipés et même parfois agressifs verbalement. C'est pour cette raison que j'ai choisi d'orienter ma recherche sur les méthodes dont disposent les enseignants pour réguler ces perturbations. Avant d'être face à ces élèves, c'était déjà l'une de mes craintes : aurai-je les moyens de gérer les perturbations que je rencontrerai inévitablement au sein de ma classe ? Les moyens, les outils dont je disposerai seront-ils véritablement efficaces pour conduire une classe ? Auront-ils un impact sur le comportement des élèves ?

Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous étudierons l'état de la question dans la littérature en définissant ce que sont les perturbations scolaires et les classes difficiles, et quelles sont les explications possibles de ces phénomènes. D'autre part, nous établirons le constat des solutions actuelles qui sont proposées par l'institution scolaire et par les enseignants pour réguler ces perturbations. Cette revue de littérature nous permettra de constater que nous ne disposons que de très peu d'informations sur le cas spécifique des lycées professionnels hôteliers, sur les comportements des élèves qui les fréquentent et les moyens mis en œuvre par les établissements pour les réguler.

Ces lacunes me conduiront donc, dans un second chapitre, à mener des travaux de recherche, par le biais d'une enquête auprès d'enseignants de pratique professionnelle en hôtellerie restauration, pour tenter de répondre à la problématique suivante : les moyens mis en œuvre pour réguler les comportements perturbateurs ont-ils des impacts positifs dans la gestion des classes des lycées hôteliers ?

Le troisième chapitre reposera sur les praxis pédagogiques de mon thème, il sera notamment l'occasion de proposer une possibilité de remédiation aux perturbations scolaires : il s'agira de présenter et d'expérimenter sur le terrain une méthode de gestion de classe par le travail de groupe.

CHAPITRE 1 : REVUE DE LITTÉRATURE

Le premier chapitre de ce mémoire consistera à recenser les informations existantes dans la littérature, sur le thème des comportements perturbateurs et de la gestion des classes difficiles, pour ensuite déboucher sur une problématique de recherche. J'ai pu constater que les ressources sur ce sujet étaient très nombreuses, car il peut être facilement relié à d'autres problématiques comme la violence à l'école, l'échec scolaire, la motivation des élèves, la discipline en classe ou encore l'autorité de l'enseignant.

Pour ne pas m'éloigner du thème qui m'intéresse ici, cet état des lieux aura donc pour « fil rouge » ma question de départ : que peut-on faire, lorsque l'on est enseignant, pour éviter (ou au moins réguler) les perturbations scolaires, notamment en lycée d'enseignement professionnel hôtelier ?

L'objectif est d'identifier les différents types de comportements perturbateurs qui se manifestent dans la classe, de comprendre comment une classe peut devenir difficile et quels sont les changements qui se sont opérés pour que les enseignants rencontrent autant de difficultés dans la gestion de leurs classes à l'heure actuelle. J'aimerai également inventorier les différentes pratiques pédagogiques existantes pour la gestion de la classe difficile (et notamment en lycée professionnel) pour pouvoir par la suite, dans une étude de terrain, vérifier s'ils sont adaptés et adaptables au cas particuliers des sections hôtelières en lycée professionnel et des publics qui les fréquentent.

1 Comportements perturbateurs

1.1 Généralités

Dans un premier temps, il est nécessaire de définir clairement ce qu'est un comportement perturbateur, au sein d'une classe, et dans l'enceinte de l'École, plus généralement. J.F. Blin et C. Gallais-Deulofeu (2009, p.47) en proposent une courte définition : un comportement perturbateur au sein d'une classe s'identifie par sa fréquence, sa répétition et son intensité. « *Un comportement n'est pas déviant en soi mais selon les normes du contexte dans lequel il s'exerce* ».

Les problèmes les plus fréquents rencontrés par les enseignants sont les incivilités, au sein de la classe, mais aussi dans l'environnement proche de l'établissement. Comme le souligne A. Barrère (2002), les incidents extrêmes que l'on qualifie de violence scolaire, bien que très médiatisés, sont assez rares au sein des établissements. Selon Dervaux, Carlier et Gérard, (2008) : « *les atteintes les plus fréquentes, tant envers les membres du personnel qu'envers les élèves, sont principalement verbales* ». On peut donc dire que, de manière générale, les perturbations scolaires ne peuvent être réduites aux actes délictueux : il s'agit de phénomènes plus complexes qui portent atteinte à la *forme scolaire* (Martin *et al.*, 2004), c'est-à-dire à l'ensemble des pratiques scolaires et sociales au sein de l'École.

J.F Blin (2009, p 10.) utilise le terme de « *dérégulations scolaires* » : il s'agit de nuisances mineures, d'incivilités répétées (voire journalières) qui gênent les apprentissages et perturbent fortement le climat de la classe. C'est la fréquence des dérégulations, qui dérange les enseignants dans leur travail : ils subissent une forme de violence scolaire et cela crée chez eux un sentiment d'échec et d'impuissance, jusqu'à la remise en cause leur identité professionnelle. Ces dérégulations scolaires posent des difficultés aux enseignants dans leur gestion de classe : elles sont le résultat d'événements imprévus qu'ils doivent « *traiter dans l'urgence et l'incertitude*¹ ».

¹ Perrenoud, 1996. Cité par Martin, Morcillo et Blin. Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires, 2004

Leurs émotions sont alors fortement sollicitées et leurs réponses peuvent parfois être inappropriées du fait du caractère imprévisible d'une situation donnée : « *la ressource émotionnelle prend le pas sur la réflexion, l'affectif sur la raison, le vécu douloureux des événements sur leur rationalisation* » (Martin et al., 2004).

1.2 Identification des dérégulations scolaires

J.F. Blin (2009) propose une hiérarchisation sur trois niveaux des « violences scolaires », subies par les enseignants mais aussi les élèves², de la simple nuisance aux actes les plus graves :

- les violences symboliques ;
- les incivilités, violences verbales et délits ;
- les violences physiques.

Ce classement détaillé des comportements reprend des exemples concrets cités par des élèves et des enseignants, qui mettent en lumière le vécu des différents acteurs de l'École. Force est de constater que ces perturbations peuvent nuire de manière importante aux apprentissages et que leur degré de gravité peut fortement varier (de la simple perturbation, à des actes extrêmement graves pouvant entraîner des poursuites pénales).

Quatre dérégulations scolaires apparaissent comme celles qui viennent le plus fréquemment perturber le travail de l'enseignant.

1.2.1 Le bruit et l'agitation

J.C. Richoz (2010, p.44) donne des exemples de comportements caractéristiques de ce type de dérégulation scolaire : bavardages incessants, prises de parole spontanées sans permission, bruitages intentionnels, bruits liés à l'utilisation du matériel, déplacements des élèves dans la classe sans autorisation etc. Le bruit et l'agitation sont deux termes qui peuvent être regroupés sous le mot « chahut ».

² Classification des principales dérégulations scolaires par J.F. Blin (2009) - Annexe A p.90

Alors qu'il était « *collectivement organisé* » avant les années 70 et qu'il indiquait, d'une certaine manière, une cohésion dans la classe selon A. Barrère (2002), le chahut des classes d'aujourd'hui épargnerait davantage l'enseignant (en l'usant plutôt qu'en l'agressant directement) mais il montrerait avant tout le désintérêt et l'incompréhension des élèves du sens donné à l'école et aux apprentissages. L'indiscipline a donc changé de nature (E. Prairat, 2007) : le chahut traditionnel, ritualisé par le groupe, et que l'on retrouve encore dans les établissements fréquentés par les lycéens « bourgeois », selon R. Sirota (1993) a largement été remplacé par un chahut « anémique », c'est-à-dire qui affaiblit les normes scolaires. Les formes d'opposition des élèves vis-à-vis de l'institution scolaire ont donc changé : le chahut « actuel » n'est plus issu d'une préméditation collective mais il est la conséquence d'actes perturbateurs individuels : il est donc plus difficile à maîtriser pour l'enseignant, car beaucoup plus imprévisible.

1.2.2 L'agressivité et les comportements d'opposition

Selon la classification proposée par Archambault et Chouinard (2009, p.230) les comportements agressifs adoptés par des élèves généralement hostiles ou provocateurs se traduisent par une opposition, une résistance permanente à l'autorité des adultes, une contestation générale et un refus d'obéissance des consignes, une agressivité affichée à l'encontre de l'enseignant ou des autres élèves. Face à ces difficultés, l'enseignant ne parvient pas à superviser sa classe, se laisse déborder et devient impuissant : ceci affecte de manière profonde l'enseignant et les élèves spectateurs (J.C. Richoz, 2010, p.50).

1.2.3 La passivité

La passivité se traduit par un refus de participer, un désintérêt affiché, ou simplement de l'indifférence : c'est une « *forme larvée d'absentéisme* » (J.F. Blin, 2009, p.43). Lorsque ces comportements se généralisent à une classe entière, on parle d'anorexie scolaire.³ Les normes du groupe sont alors établies d'une telle manière que c'est l'élève qui souhaite travailler qui devient « déviant » (J.C. Richoz, 2010, p.55)

³ G. Weil, 1997. Cité par J.F. Blin. Classes difficiles, des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires, 2009

1.2.4 L'hétérogénéité scolaire

L'hétérogénéité scolaire désigne les diversités que l'on peut retrouver au sein d'une classe. Ces différences peuvent être d'ordre scolaire (niveau des acquis, type d'apprentissage, motivation pour la matière enseignée), culturel, ethnique, social, familial ou encore économique. Ce phénomène, très actuel, pose de gros problèmes didactiques et pédagogiques aux enseignants : même si cette diversité constitue parfois une richesse, elle implique de nouvelles contraintes dans la gestion de la classe, pour que chaque élève puisse être intégré dans le groupe et être reconnu par ses pairs (J.C Richoz, 2010, p.56). L'hétérogénéité scolaire est très présente dans les établissements de banlieue, où l'École n'a plus seulement à assumer son rôle spécifique de transmission des savoirs mais devient également lieu de débats politiques et de société.

Les enseignants de « *l'école de la périphérie*⁴ » (souvent en début de carrière) ont donc de grandes difficultés à enseigner selon un modèle qu'ils ont appris (et que l'institution scolaire leur demande de transmettre) face à des élèves qui ont des expériences et des valeurs diamétralement opposées aux leurs (D. Manesse, 2002). Ils se retrouvent donc face à une situation paradoxale : la volonté, le devoir de maintenir chez leurs élèves un certain niveau de culture, imposé par l'institution scolaire avec le socle commun de connaissances et de compétences⁵, et la gestion quotidienne des perturbations que cette hétérogénéité engendre, reléguant la transmission des savoirs au second plan.

1.3 Classes difficiles, élèves difficiles

1.3.1 Classes difficiles

1.3.1.1 La « *structure-classe* »

Avant de pouvoir qualifier une classe comme difficile, il convient de déterminer ce qu'est le groupe classe ou « *la structure classe* ».

⁴ A. Van Zanten, 2000. Citée par D. Manesse. Enseigner dans les classes difficiles, 2002

⁵ Cadre de référence de la scolarité obligatoire, inscrit dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23/04/2005. <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

J.F. Blin (2009, p. 37) la définit comme un groupe formel, dont la structure est imposée : ses membres ne se sont pas choisis, et la plupart du temps, ne se connaissent pas. Les événements qui se produisent au sein du groupe dépendent donc des personnalités de chaque individu qui le compose, mais pas seulement. Comme l'indique B. Rey (2009, p. 44), la formation d'un groupe formel implique aussi « *des affects, des phénomènes d'attraction et de répulsion, des systèmes de règles explicites et implicites* ». En conséquence, c'est la somme des caractéristiques de chacun des membres de la classe et les règles déjà existantes, qui détermineront des normes de vie et de fonctionnement pour créer une dynamique propre à ce collectif.

1.3.1.2 La classe difficile

La classe difficile se caractérise par un cumul de comportements perturbateurs produits par un ou plusieurs de ses membres. « *Au sein du groupe-classe plusieurs sous-groupes peuvent émerger, au gré des affinités, et ceux là sont spontanés et informels* » (B.Rey, 2009, p. 45). Tous les enseignants y sont confrontés à un moment donné : certains lui seront favorables, d'autres non ; et les comportements qui en découlent ont une intensité différente selon les classes. J.C. Richoz (2010, p.35) précise qu'une classe devient difficile dans un contexte et des circonstances bien particulières : elle peut être vécue comme difficile pour un enseignant et ne poser aucun problème pour un autre.

Pour résumer, J.F. Blin (2009, p. 44) identifie un certain nombre de signes de désintégration d'une classe :

- éclatement du groupe en clans : constitution de sous groupes isolés ou fermés, de minorités ;
- manque de communication et de normes collectives : refus de règles de comportement et des procédures de travail ;
- comportements agressifs, moqueries, dérision (entre élèves ou vis-à-vis de l'enseignant) ;
- manque d'unité, refus de coopérer : interruptions du travail par des contestations, des conflits, des bavardages, des plaintes ;
- climat général tendu.

1.3.2 Elèves difficiles

1.3.2.1 Le métier d'élève

Que signifie être élève dans la société actuelle ? Le « métier d'élève » est une expression récente, et couramment utilisée dans la sociologie de l'éducation française. R. Sirota (1993) définit le métier d'élève comme un apprentissage de règles : « être bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et savoirs faire complexes, c'est aussi être disposé à « jouer le jeu », à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme autant que de la compétence ».

C. Strauss-Raffy (2007) identifie les tâches premières de l'élève, qui sont d'abord de se séparer de l'encadrement familial dont il maîtrise les codes, les valeurs et le fonctionnement pour intégrer ceux de l'institution scolaire, et ce, malgré les différences et les contradictions rencontrées. Il doit en quelque sorte « couper le cordon » pour devenir un adolescent autonome et se socialiser, ce qui passe par l'organisation de sa pensée, la création de liens et la renonciation à sa toute puissance d'« enfant roi » pour accéder aux différentes « catégories de pensée » et construire sa personnalité.

Cette évolution psychologique doit lui permettre d'adopter et de comprendre le « langage de l'école » afin de s'intégrer à un groupe de pairs et d'accepter le vivre-ensemble, le respect des règles, de la discipline et des lois. Exercer le métier d'élève, c'est donc accepter une « dépersonnalisation progressive, à travers l'acquisition d'un certain conformisme » et « devenir indigène de l'institution scolaire » (R. Sirota, 1993).

Paradoxalement, ce phénomène de conformisme, propre à la période de l'adolescence, peut aussi engendrer des modèles de comportement qui ne seront pas forcément compatibles avec les règles de l'institution scolaire. B. Rey (2009, p.45) indique que dans un groupe spontané, se forment des normes collectives où « chaque individu se sent obligé de se comporter comme les autres » pour se sentir en sécurité, accepté et échapper à la solitude : façons de parler, tenues vestimentaires, opinions etc.

1.3.2.2 Catégorisation des élèves difficiles

Un élève difficile serait donc *a priori* un élève ne parvenant pas à assumer ces différents rôles, attribués par la société et l'institution scolaire. Cependant, une telle analyse peut paraître simpliste. Pour étudier les problèmes de comportement d'un élève, il est nécessaire de faire la différence entre les « *réels troubles du comportement* (nécessitant des soins médico-psychologiques) et les *simples difficultés comportementales temporaires*⁶ » (liées à la crise d'adolescence, à l'appartenance à un groupe spontané). Certains comportements résultent en effet, de troubles d'ordre psychologique et/ou médical⁷, qui ne sont pas liés à la scolarité. Environ 6 % des enfants en souffrent⁸ : ils sont diagnostiqués par des spécialistes, mais ce sont les enseignants et les parents, qui sont à leur contact et qui expérimentent leurs comportements au quotidien, qui détectent parfois les symptômes les plus évidents (J.C. Richoz, 2010 p.83).

Cette parenthèse effectuée, je précise que les élèves qui seront l'objet d'étude de ce mémoire sont ceux dont « l'attitude scolaire est en lien étroit avec ce qu'ils vivent dans ce contexte » (M. Sieber, 2000, p.32) : la période adolescente, l'orientation qu'ils ont choisie (ou parfois subie), le milieu social d'origine, le type d'établissement dans lequel se déroule leur scolarité etc. Le comportement de ces élèves est fortement lié à la situation qu'ils vivent. Leurs difficultés peuvent être de nature différente selon leur personnalité et leur vécu ; on retrouve dans la littérature une catégorisation des élèves selon la nature de leur comportement : élèves difficiles et élèves en difficulté.

J.C. Richoz (2010, p.66) définit l'élève difficile comme celui qui « demande tellement d'attention et d'énergie, que l'enseignant ne peut plus enseigner normalement et s'occuper du reste de la classe ». L'élève difficile est agité, indiscipliné, dissipé : refusant de se soumettre à l'autorité du professeur, il adopte un comportement d'opposition, le provoque, dérange les autres élèves et a des réactions plus ou moins agressives. Enfin, il éprouve de grandes peines à accepter les règles de l'institution scolaire et de la classe⁹.

⁶ Massé, 2006. Cité par Archambault et Chouinard. Vers une gestion éducative de la classe, 2009, p. 228

⁷ Typologie des troubles du comportement de M.Sieber (2000) – Annexe B p.91

⁸ American Psychiatric Association (1996). Citée par M. Sieber. Comment gérer l'indiscipline en classe, 2000, p. 65

⁹ Auger et Boucharlat, 1995. Cités par J.C. Richoz. Gestion de classes difficiles, 2009

L'élève en difficulté est en soi une perturbation (J.F. Blin, 2009) : il montre son désintérêt pour le cours en refusant d'y participer (répondre aux questions, aller au tableau, faire les exercices, apporter son matériel, etc.). Sa passivité constitue une dérégulation pour l'enseignant, même si elle ne l'empêchera pas de mener son cours relativement « sereinement ». Archambault et Chouinard (2009, p. 228) distinguent cinq catégories d'élèves difficiles :

Tableau 1 : Les élèves ayant besoin de soutien

Les élèves passifs	Ils évitent les relations interpersonnelles et ont peur de l'échec
Les élèves agressifs	Ils manifestent des comportements d'hostilité, d'opposition (désobéissance aux règles ou aux adultes, critiques, gênent leurs camarades). Certains peuvent parfois avoir de réels troubles du comportement.
Les élèves ayant des problèmes d'attention	Ils sont hyperactifs ou inattentifs
Les élèves perfectionnistes	Ils ont des attentes irréalistes sur leur réussite et ont une faible estime d'eux-mêmes.
Les élèves socialement inadaptés ou malhabiles	Ils éprouvent des difficultés de communication avec leurs pairs. Leurs actes sont bien intentionnés mais maladroits, ils ont une manière d'entrer en relation avec les autres qui est exagérée.

1.3.2.3 Cas particulier des élèves de lycée professionnel

Peu de recherches sont disponibles sur les particularités de l'enseignement professionnel et du public qui fréquente les LP (et en particulier les LP hôteliers) « *comme si les vrais enjeux de la scolarité étaient limités au collège, au lycée général et technologique* » (A. Jellab, 2008, p.11). Selon ce sociologue, spécialiste de l'enseignement professionnel, les élèves qui fréquentent les établissements d'enseignement professionnel « *ont largement éprouvé l'échec scolaire* ». L'une de ses études, réalisée en 2005¹⁰, sur la perception des élèves de LP par leurs professeurs, présente ces adolescents comme des élèves ayant de grandes lacunes scolaires et un vécu socio-familial qui favoriserait peu les apprentissages.

En effet, le cumul de ces deux facteurs incontournables conditionne souvent l'orientation de ces élèves en LP et constitue une difficulté pour les enseignants qui sont confrontés à des classes très hétérogènes, difficiles à mobiliser, et ce, même dans les matières professionnelles.

¹⁰ A. Jellab. Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves, 2005.

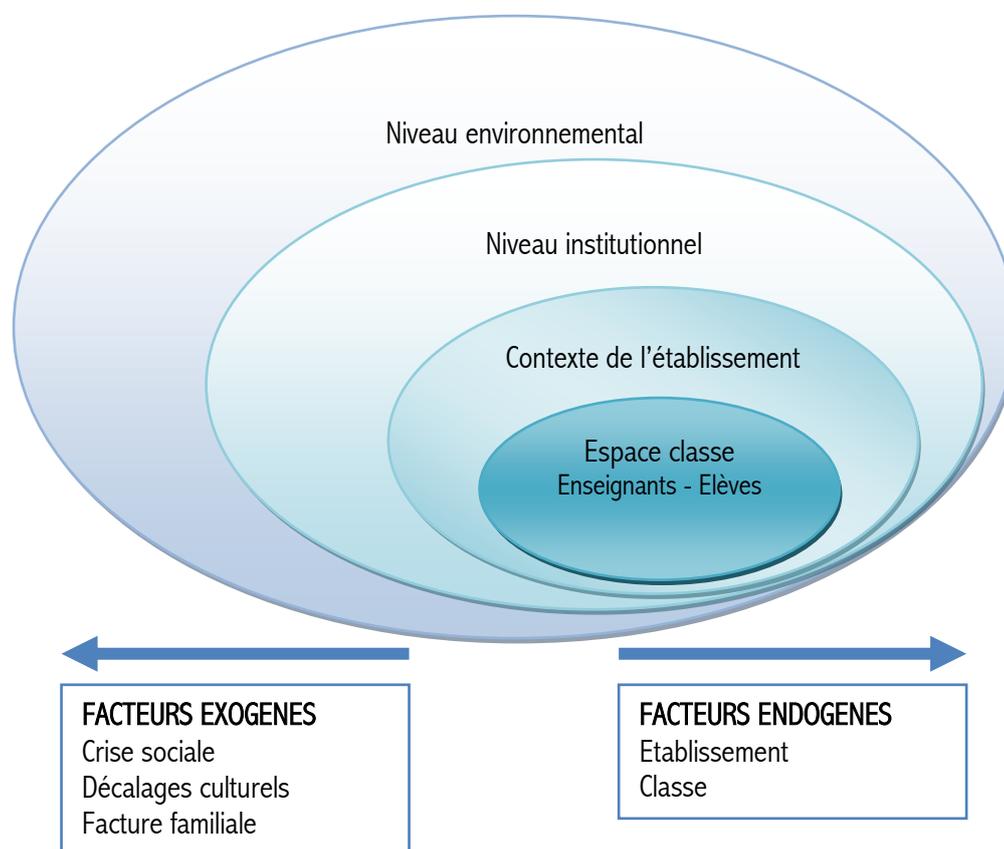
2 Recherche d'explications aux perturbations scolaires

Les causes des perturbations scolaires ne peuvent pas uniquement être imputées aux méthodes d'enseignement, à l'enseignant lui-même ou aux élèves qui « ont changé ». Il s'agit d'une combinaison complexe de différents facteurs impliquant non seulement les individus mais aussi la société dans son ensemble.

Le schéma ci-dessous (de Blin, et adapté par Dervaux, Carlier et Gérard, 2008) illustre ce propos, et permet d'imaginer un plan d'analyse des causes des dérégulations scolaires :

- Le niveau environnemental, que l'on peut associer à la société dans son ensemble, la famille, le milieu socio-culturel d'origine ;
- Le niveau institutionnel, représenté par l'institution scolaire et la communauté éducative ;
- Le contexte de l'établissement et l'espace classe, avec la prise en compte des particularités propres à chaque établissement et à chaque acteur de la vie scolaire.

Figure 1 : Différents niveaux explicatifs des dérégulations scolaires



2.1 Transformations de la société

Comme l'indique C. Strauss-Raffy (2007), les changements entre les générations ne datent pas d'hier, ils ont toujours existé. Pourtant c'est au XXe siècle que notre société a connu ses plus profondes mutations sociales, et elles pourraient en partie expliquer les nouvelles difficultés rencontrées par les enseignants dans la gestion de leurs classes.

2.1.1 Mutations idéologiques

Pour J.F. Blin (2009), la « domination de l'idéologie libérale » et la mentalisation de la société (consommérisme, compétition et individualisme) pourraient expliquer les dysfonctionnements de l'institution scolaire et les perturbations qui en découlent. En effet, dans une société où les plus riches accumulent toujours plus de richesses et où les plus pauvres deviennent fatalistes sur leur condition, l'École devient le reflet de ces inégalités croissantes. Les élèves sont « *clientélisé[s] à outrance* » (C. Strauss-Raffy, 2007) : tout s'achète, même l'éducation ou l'établissement fréquenté. L'exclusion sociale, la difficulté d'insertion professionnelle, la précarisation entraîneront donc des violences sociales ou institutionnelles.

2.1.2 Stigmatisations sociales, culturelles et ethniques

La question de l'influence de l'origine sociale ou ethnique sur les attitudes en classe ou la réussite (scolaire ou plus tard, sociale et professionnelle) se pose donc. La crise qui apparaît à partir de 1973 a eu pour conséquence une ghettoïsation et une exclusion des populations issues des milieux populaires ainsi qu'une hiérarchisation des banlieues en fonction des ressources financières des foyers (J.F. Blin, 2009, p. 22). Cela peut donc expliquer facilement les phénomènes de violence, ou plus simplement de contestation du système scolaire, provoqués par les jeunes issus de ces milieux qui sont confrontés à l'exclusion et à l'angoisse d'un échec social et professionnel. Pour M. Duru-Bellat (2004), l'importance du « *social mix* » est déterminante dans la réussite scolaire : les élèves issus de classes sociales favorisées « *plus propices aux progressions* » accèderaient à de meilleures conditions d'enseignement.

R. Sirota (1993) distingue même trois « modèles » d'établissements scolaires, fréquentés par un public sélectionné en fonction de son origine sociale et culturelle :

- Les lycées des centres-villes, fréquentés par les « bons élèves » ou les « *héritiers* » issus des familles bourgeoises ;

- Les lycées de banlieue ou ruraux fréquentés par les « *nouveaux lycéens* », autrement dit ceux qui sont issus d'un milieu plus modeste, dont les parents n'ont pas eu accès aux études longues : ils correspondent à « l'objectif des 80% au bac ¹¹ ».

- Les lycées professionnels fréquentés par des élèves d'origine socio-économique défavorisée, souvent issus de l'immigration. Ils se divisent entre les sections dévalorisées, avec peu d'espoir d'intégration sociale et professionnelle ; et les sections valorisées¹², où la culture professionnelle constitue une fierté et la scolarité se déroule dans une certaine harmonie.

Cette analyse est confirmée par A. Van Zanten (2001) : les publics issus des classes les plus populaires sont marginalisés et relégués dans des établissements de « l'école périphérique » qui sont également fréquentés de façon majoritaire par des jeunes dont les familles sont issues de l'immigration. Cette constatation contribue à la stigmatisation de l'ethnicisation des violences scolaires (J.F. Blin, 2009, p.23).

2.1.3 Évolution de la place de l'enfant dans la famille et la société

La place d'un enfant au sein d'une famille est définie selon les conditions économiques dans laquelle elle vit. Comme le montre A. Prost (1997), la société française est passée de la pénurie (jusqu'à la fin de la seconde Guerre Mondiale) à l'abondance. On constate, dès 1950, une élévation considérable du niveau de vie grâce à la croissance économique, et les français disposent de ressources plus importantes : c'est la période faste des 30 Glorieuses. La consommation s'accroît, ainsi que la sécurité en matière de santé (baisse spectaculaire de la mortalité infantile) : la « *répression de l'affectivité parentale* » liée à la perte éventuelle de l'enfant disparaît peu à peu pour laisser place à « *la légitimation et à l'expression des sentiments* » des parents vis-à-vis de leurs enfants.

¹¹ Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989

¹² Il est intéressant de noter que, selon A. Jellab (2008, p. 111), le domaine de l'hôtellerie et du tourisme constitue une filière sélective et convoitée (avec seulement 28 000 élèves scolarisés, en 2005)

La place de l'enfant dans la famille s'en trouve donc fondamentalement bouleversée. Il est désormais considéré comme un bien précieux, reconnu en tant qu'individu à part entière « *avec ses richesses et ses droits* » (ibid. p.25) et non plus comme une simple bouche à nourrir ou une main de plus pour travailler. La généralisation de la scolarisation dès la maternelle, dès 1959 avec la réforme Berthoin, va finir de lancer cette révolution culturelle (ibid.). Les valeurs d'obéissance, d'endurance, de travail et d'apprentissage transmises dans la société de pénurie vont laisser place à celles de la société de l'enfant roi : l'épanouissement personnel, la liberté d'expression et de participation, la liberté de pensée et de conscience et le droit au bien-être et à la protection.¹³ C. Strauss-Raffy (2007) s'interroge sur les confusions et les contradictions auxquelles la CIDE participe : son impact sur la question de la frustration dont l'enfant doit faire l'expérience pour se construire, la déstabilisation des adultes dans leurs idéaux éducatifs et le « *gommage des différences générationnelles* » puisque tout le monde possède les mêmes droits.

2.1.4 Influences anti-éducatives

Les enfants et adolescents d'aujourd'hui sont différents des générations précédentes, même de ceux des années 90, puisqu'ils ont bénéficié dès la petite enfance de compétences supplémentaires liées aux nouvelles technologies (J.C. Richoz, 2010, p.108). Ils ont un fonctionnement « multitâches » qui n'est pas sans conséquences sur les apprentissages : difficultés de mémorisation sur le long terme, difficultés de concentration, incapacité de faire face aux frustrations, individualisme. J.C. Richoz utilise l'expression d' « *élèves consommateurs* » (ou de la « *génération du tout, tout de suite* ») qui ne parviennent pas à intégrer les normes du système scolaire puisqu'ils suivent celles dictées par les médias, la publicité et les univers virtuels dans lesquels ils évoluent de plus en plus. Les enseignants sont donc de plus en plus déstabilisés par ces élèves qui ne parviennent pas à accepter les valeurs qu'ils cherchent à leur transmettre. Ils constatent, souvent avec désarroi, une « *misère intellectuelle* » chez ces élèves, entretenue par l'utilisation intensive de ces nouvelles technologies (A. Jellab, 2005).

¹³ Ce sont quatre des principes fondamentaux de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant : articles 13, 14, 28 et 29 - <http://www.droitsenfant.org/convention/texte-integral-convention-internationale-relative-droits-enfant-1989/>

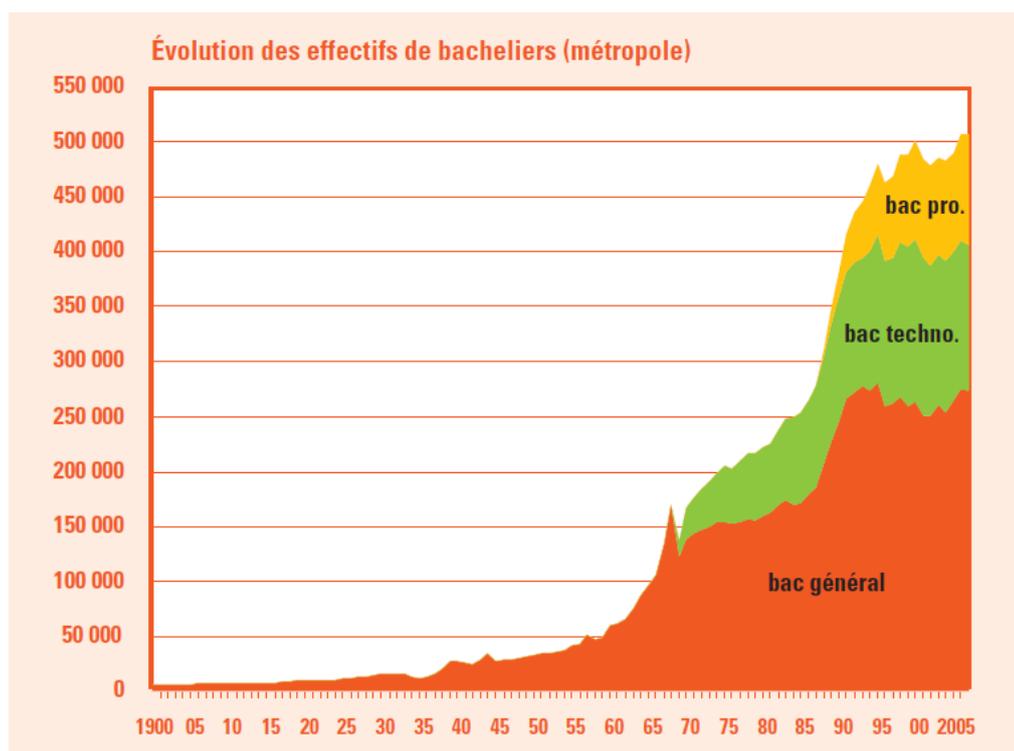
2.2 Transformations de l'institution scolaire

2.2.1 Démocratisation de l'enseignement

La massification de l'enseignement, le décloisonnement des filières, l'uniformisation du parcours scolaire jusqu'à la fin du collège et la volonté de donner un accès à la culture pour tous, ont été au cœur des grandes mesures de rénovation du système éducatif français (réforme Fouchet¹⁴, réforme Haby¹⁵).

Au début des années 80, de nouvelles réformes ont été prises par le gouvernement de l'époque avec pour objectif prioritaire, 80% d'une classe d'âge au baccalauréat. On constate effectivement une augmentation considérable du nombre de lauréats au bac entre 1960 et 1995 (ce nombre est en stagnation depuis), comme l'illustre le graphique ci-dessous¹⁶ :

Figure 2 : Evolution du nombre de bacheliers, de 1900 à 2005



En pourcentage, cela représente moins de 5% d'une classe d'âge atteignant le bac jusqu'en 1950, 11% en 1960, 20% en 1970, 30% en 1985 et 63% en 1995.

¹⁴ Réforme Fouchet, 1963, sur la création des CES (Collèges d'Enseignement Secondaire) et d'un système éducatif sur trois niveaux (école primaire, collège, lycée)

¹⁵ Réforme Haby, 1975, dans la continuité des changements votés en 1963, sur la création du collège unique (classes indifférenciées et suppression des filières)

¹⁶ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Le bac à 200 ans, 2008. www.education.gouv.fr

La scolarisation obligatoire, de 6 à 16 ans, avec un cursus unique a cependant mis en lumière l'importance des inégalités face à la réussite scolaire : l'unification du système devait garantir une égalité de la formation de base, et pourtant elle n'a pas produit l'effet attendu (B. Rey, 2009, p. 60). C'est une « démocratisation quantitative » que décrivent M. Duru-Bellat et A. Kieffer (2006) : l'égalité d'accès à l'éducation s'est bien mise en œuvre pour le passage au collège mais la sélection est toujours très présente pour le passage en seconde (générale).

A. Prost (1997) confirme également ces propos : la démocratisation de l'enseignement n'a pas eu que des effets positifs et a contribué à « créer » l'échec scolaire. En effet, même si la sélection s'effectue plus tard qu'avant (en fin de 5^{ème} ou en 3^{ème}), elle est de plus en plus rude et participe à une hiérarchisation très stricte des filières, valorisant les voies générales ou technologiques au détriment des filières professionnelles.

Comme de nombreux chercheurs, B. Rey (2009, p. 60) affirme que ce n'est pas l'inégale répartition des dons et de l'effort qui est la cause de cet échec : « *la réussite scolaire est très massivement corrélée à l'origine sociale* ». Aujourd'hui, le fait d'« être orienté » vers la voie professionnelle est vécu comme une sanction, un échec, par les élèves et leurs familles. « *L'ouverture de l'école a généré des espoirs, notamment chez les familles de milieux populaires soucieuses d'un avenir social et professionnel autre que celui qu'elles ont connu* » (A. Jellab, 2008, p. 62). Cela a encouragé la poursuite des études et le discrédit de la voie professionnelle comme nous le verrons plus bas¹⁷.

2.2.2 Notion d' « effet établissement »

L'établissement fréquenté affecte-t-il la réussite scolaire et les comportements en classe ? Ce que l'on appelle « effet établissement » en sociologie de l'éducation, c'est l'efficacité que peut avoir un établissement (en termes de réussite scolaire de ses élèves) indépendamment des caractéristiques du public qui le fréquente (O. Cousin, 1993). Cela signifie donc que l'École ne fonctionne pas de la même manière partout, au même moment : « *toutes les écoles ne se valent pas* ».

¹⁷ Voir 2.2.3 : Image de l'enseignement professionnel

De nombreux chercheurs se sont intéressés à la corrélation entre établissement fréquenté et comportement/réussite scolaire. Selon O. Cousin (1993), les spécificités de chaque établissement peuvent dans une certaine mesure influencer sur la réussite des publics qui le fréquentent car les établissements scolaires n'apportent pas de réponses homogènes en raison de la diversité de ces publics. Cependant, l'auteur précise que le poids des différences entre les structures scolaires ont moins d'impact sur la réussite et le comportement des élèves que celui des différences sociales.

M. Duru-Bellat (2004), sans toutefois la nier, relativise également l'importance de la notion d' « effet établissement » (ou « school mix ») en France, qui ne fait que s'ajouter aux inégalités sociales et à l'hétérogénéité scolaire dans leur ensemble. Elle insiste toutefois sur le fait que « *des élèves ayant des difficultés et qui fréquenteraient un établissement favorisé y gagneraient en terme de progression scolaire* ».

Voici les différentes composantes de l'effet établissement décrites par J.F. Blin (2009, p.31) :

- taille et architecture : importance des effectifs (élèves/enseignants/équipes encadrantes) et type de structure (centralisée, avec une communication facilitée par une cohésion et une cohérence, ou éclatée) ;
- culture d'établissement : forte ou faible, selon la valorisation de l'histoire de l'établissement et de son environnement (recrutement social, zone d'implantation) ;
- politique pédagogique mise en place et style de direction (degré d'implication des équipes éducatives), qui influenceront sur le climat général ;
- mode de gestion de l'établissement et style d'animation : recours aux classes de niveaux, collaboration entre les équipes, moyens matériels etc.

2.2.3 Image de l'enseignement professionnel

L'institutionnalisation de l'enseignement professionnel s'est opérée vers le milieu du XIXe siècle avec notamment la première loi votée en 1863¹⁸, puis de manière profonde avec la création du CAP en 1919.

¹⁸ Loi Duruy, Instruction relative à l'établissement d'un enseignement secondaire, dit professionnel, dans les lycées.

Depuis toujours, l'enseignement professionnel souffre d'une image dévalorisée. Comme l'indique A. Jellab (2008, p. 33), « *même si l'histoire de l'enseignement professionnel révèle de profondes mutations, [...] il ne fut sans doute jamais aussi légitime [...] que l'enseignement scolaire classique* ».

Dans les années 50, l'enseignement professionnel constituait pourtant la voie d'excellence pour la classe ouvrière. Cette reconnaissance et cette légitimité furent possibles en raison des contextes politiques et économiques favorables de l'époque, car les besoins en savoir-faire industriels étaient importants après la Seconde Guerre Mondiale (ibid.). Depuis, l'intégration des établissements d'enseignement professionnel à l'Éducation Nationale en 1960 et la massification progressive de l'enseignement ont bouleversé la mission de la voie professionnelle, qui n'est plus de former l'élite des ouvriers mais de récupérer les élèves en difficultés au collège (D. Marchandise-Zoubir, 2008).

Malgré les volontés politiques de revaloriser cette filière, (notamment avec la création du baccalauréat professionnel en 1985), la situation s'est aggravée :

- Les enseignements se sont « scolarisés » : A. Jellab (2008, p. 61 à 63) constate un effacement de l'identité professionnelle au profit des matières plus générales. Les travaux en ateliers ont été réduits, les référentiels sont devenus plus théoriques et la nécessité d'acquérir des connaissances plus abstraites s'est intensifiée¹⁹. L'élève qui est donc orienté en LP se retrouve confronté à une réalité différente de celle qu'il avait pu imaginer : « *[sa] survie scolaire dépend bien davantage de [sa] réussite dans l'enseignement général que dans l'enseignement professionnel* »

- D'autre part, une hiérarchisation des filières s'est opérée : en France il existe plus de 250 spécialités dans la voie professionnelle. La sélection, sévère pour celles qui sont les plus convoitées, constitue une source de désillusion supplémentaire pour les élèves « orientés » (D. Marchandise-Zoubir, 2008).

¹⁹ Depuis 2009, le BEP ne constitue plus qu'une étape intermédiaire à l'obtention du baccalauréat professionnel (il n'existe plus de formation qui prépare spécifiquement au BEP, il est uniquement délivré par les établissements à l'issue de la classe de première professionnelle) et le CAP constitue la première qualification pour les élèves en situation de grande difficulté scolaire : <http://www.education.gouv.fr/cid2558/le-brevet-d-etudes-professionnelles-bep.html>

Ces deux auteurs sont donc assez pessimistes concernant l'image du LP, (tant aux yeux de l'opinion publique que de ceux de l'institution scolaire) : le LP est considéré comme une voie de relégation pour les élèves ayant connu l'échec scolaire. Il souffre de la comparaison avec l'enseignement général et la formation en alternance, qui s'est beaucoup modernisée. Cependant, il peut être aussi le lieu reconstruction de soi, de réconciliation avec l'école : des perspectives d'avenir restent ouvertes, avec des possibilités d'emploi et des passerelles possibles pour une réorientation (D.Marchandise-Zoubir, 2008).

2.3 Transformations de l'adolescent

La crise d'adolescence est un phénomène contemporain : « *avant les années 70, on ne percevait pas le début de l'adolescence comme une phase particulière du développement et, même à ce moment là, on ne s'y intéressait guère* ». (K. Hume, 2009, p.51). Depuis, les chercheurs ont découvert qu'il s'agissait d'une période de grands bouleversements pour l'individu : c'est une période de mutation lors de laquelle le jeune doit faire le « deuil de l'enfance » pour se construire sa propre personnalité, sans l'aide de ses parents (J.F. Blin, 2009, p.49). L'adolescence cumule des phases de transformations physiologiques et psychologiques.

2.3.1 Transformations physiologiques

L'adolescence est la période où le corps se métamorphose et l'individu en perd la maîtrise, le contrôle. L'adolescent est « *préoccupé par son apparence extérieure et son corps dans lequel il se sent mal à l'aise* » (T. Compennolle et al. p.14). Ce développement ne s'opérant évidemment pas au même rythme pour chacun, on peut retrouver, au sein d'une même classe, une diversité physique très importante qui peut avoir certaines incidences comme le manque de coordination, les moqueries (K. Hume, p.53) avec des conséquences sur le climat et la gestion de la classe.

2.3.2 Transformations psychologiques

Trois facteurs complexes au niveau psychologique, vont avoir des effets sur le comportement de l'adolescent et les relations qu'il va entretenir avec son entourage.

Tout d'abord, entre 15 et 17 ans, l'adolescent commence à « *oser fixer des objectifs et prendre des engagements* » (T. Compernelle et *al.* p. 17). Son réseau social s'élargit, il subit les influences positives et négatives de son groupe de pairs. Ce besoin d'appartenance crée un phénomène de conformisme dans les attitudes et les comportements (B. Rey, p.45). Très souvent cela peut créer un malentendu fondamental avec l'enseignant, qui ne tient pas compte des singularités de chacun dans un esprit de justice ; et par conséquent entraîner des conflits et des perturbations au sein du groupe. B. Rey (p.39) met en lumière la contradiction entre le besoin d'indépendance et le désir de s'affirmer qui font que l'attention ou la sollicitude d'un professeur sont vite ressenties comme une ingérence dans leur vie privée ou une volonté de contrôle. L'adolescent a souvent le sentiment de devoir sa réussite scolaire (ou son échec) à sa relation avec l'enseignant plutôt qu'à son rapport au savoir dont il n'a pas toujours conscience (ibid. p.41)

D'autre part, à l'adolescence, les émotions exacerbées par une hyperactivité de l'hypothalamus (sensibilité, vulnérabilité, émotivité, agressivité...), bloquent les apprentissages (K. Hume, p.57). L'adolescent utilise ses propres armes pour se protéger : ressasser, rabâcher, crier, insulter, se mettre en colère, devenir hystérique, être muet comme une carpe, jouer avec les sentiments (séduire, tromper), faire du chantage... (T. Compernelle et *al.* p.20). Pour contrer ce phénomène et contribuer à réduire ce type de comportements, il faut que l'élève acquière une certaine autonomie dans son travail et lui laisser la possibilité de faire des choix dans ses méthodes d'apprentissage, même si l'enseignant reste la figure d'autorité (K. Hume, p.57).

Enfin, parmi les causes complexes qui provoquent les perturbations scolaires, il y a l'histoire psychologique de chaque individu. « *Un élève qui insulte, agresse, ou simplement se laisse aller à la colère, le fait rarement par choix délibéré et raisonné* » (Rey, p.34). N'importe quelle situation peut activer chez l'individu des émotions vécues par le passé, sans qu'il ne s'en rende compte. Le besoin d'être aimé par ses parents chez le petit enfant peut se retrouver chez l'adolescent dans ses relations vis-à-vis de ses enseignants (messages implicites, tests, attitudes transgressives etc.) (ibid. p.38).

3 Outils de gestion et de prévention des perturbations scolaires

3.1 Plans de prévention (instructions officielles)

En France, éducation et politique sont étroitement liées depuis la séparation de l'Église et de l'État sur les questions éducatives et les premières lois adoptées au début du XXe siècle, qui régissent encore le système éducatif français. Les gouvernements successifs se sont inquiétés de l'impact des dérégulations scolaires sur le climat à l'école ainsi que sur le vécu professionnel des enseignants et personnels d'éducation.

3.1.1 Prévention et lutte contre les perturbations scolaires

Quelques textes récents explorent les pistes qui permettront de réguler les perturbations scolaires :

- **Le décret du 11/07/2006** fixe le socle commun de connaissances et de compétences, et a pour but de lutter contre l'échec scolaire, en favorisant l'égalité des chances et l'accès à la culture pour tous, l'acquisition d'un niveau scolaire et de compétences sociales et civiques pour apprendre à vivre ensemble au sein de la communauté scolaire et de la société en général²⁰.

- **La circulaire interministérielle du 16/08/2006** est relative à la prévention et à la lutte contre la violence en milieu scolaire²¹ et s'articule autour de différents axes pour endiguer la violence scolaire : réaliser des diagnostics de sécurité, désigner des correspondants chargés des opérations de sécurisation, créer des équipes mobiles de sécurité académique et former les personnels.

- **La circulaire du 25/10/1996** concerne la surveillance des élèves au sein des EPLE²², et est complétée par la circulaire du 23/03/2004 relative au contrôle et à la promotion de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire²³.

²⁰ <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm> : BO n°29 du 20/07/06

²¹ <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601694C.htm> : BO n°31 du 31/08/06

²² Établissement Public Local d'Enseignement

²³ http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_1397.pdf et <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/14/MENE0400620C.htm>

Ces textes définissent des obligations pour l'institution scolaire :

- Surveillance et de contrôle des absences
- Contribution à l'apprentissage de la responsabilité et de l'autonomie des élèves pour favoriser la mise en place de conditions de vie satisfaisantes au sein de l'établissement scolaire.

- **La circulaire n°2011-112 du 01/08/2011** est relative au règlement intérieur des établissements d'enseignement²⁴. Elle définit les modalités d'élaboration, le contenu et le rôle du règlement intérieur de l'EPL :

- Il est élaboré par la direction en concertation avec l'ensemble des membres de la communauté éducative (enseignants et personnels, élèves, parents) et voté en conseil d'administration ;
- Il définit les droits et devoirs de chacun ;
- Il établit les règles de fonctionnement et d'organisation de l'établissement (horaires, service de restauration, internat, stages etc.);
- Il rappelle les règles de « civilité et de comportement » : assiduité, respect d'autrui et du cadre de vie, interdiction de violences verbales ;
- Il définit l'organisation et le suivi des études.

- **La circulaire n°2011-111 du 01/08/2011** est relative à « *l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées, les EREA, mesures de prévention et alternatives aux sanctions* »²⁵. Cette circulaire réaffirme la dimension éducative de la sanction et la responsabilisation des élèves. Elle précise :

- Les moyens d'action à la disposition des enseignants en matière de discipline (punitives, échelle et nature des sanctions disciplinaires),
- Les instances disciplinaires et les titulaires du pouvoir disciplinaire (conseil de discipline, de l'établissement et départemental),
- Les procédures disciplinaires, les mesures de prévention et d'accompagnement.

²⁴ http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2011/08/cir_33687.pdf : circulaire n°2011-112 du 01/08/2011

²⁵ http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2011/08/cir_33685.pdf : circulaire n°2011-111 du 01/08/2011

3.1.2 Agir contre la violence : dispositifs récents

- **Actions pour prévenir les violences et améliorer le climat scolaire**²⁶ : la loi du 8 juillet 2013 prévoit la mise en place d'outils de mesure du climat scolaire et propose des outils pour lutter contre le harcèlement et la violence en milieu scolaire :
 - Réalisation d'enquêtes de climat scolaire au niveau national ;
 - Formation de « groupes climat scolaire » dans les académies pour accompagner les établissements ;
 - Mise à disposition d'outils et de ressources pour améliorer le climat scolaire : des vidéos, et des documents validés scientifiquement, un guide web « Agir sur le climat scolaire dans le second degré », un guide « Une école bienveillante face au mal-être des élèves », une charte de médiation par les pairs ;
 - Création de modules de formation spécifiques au sein des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE)
- **Renforcement des liens entre l'École et les parents**²⁷ : information, dialogue et participation des parents, suivi en ligne de la scolarité, amélioration des échanges entre les professionnels et les parents, visibilité des dispositifs de soutien à la parentalité²⁸
- **Création d'une délégation ministérielle** chargée de la prévention et de la lutte contre la violence scolaire en novembre 2012. Elle définit des actions à mettre en œuvre dans cet objectif²⁹ : création des postes d'assistants de prévention et de sécurité (APS), réponse aux besoins de formation des équipes éducatives, amélioration de la prévention et du traitement du harcèlement entre élèves (création d'outils pédagogiques de sensibilisation, campagnes sur les violences sexistes, l'homophobie et les cyberviolences), aide et accompagnement des victimes de violence, révision de l'application des régimes de punitions et de sanctions et création d'outils d'évaluation du climat scolaire (pérennisation des enquêtes sur le climat scolaire et la victimation³⁰, création d'un réseau national dédié au climat scolaire).

²⁶ http://cache.media.education.gouv.fr/file/08_Aout/89/4/Rentree2013-ClimatScolaire_266894.pdf

²⁷ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=74338 : circulaire n°2013-142 du 15/10/2013, Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires

²⁸ <http://eduscol.education.fr/cid53753/soutien-a-la-parentalite.html>

²⁹ Point d'étape sur les travaux de la délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire. 26/02/2013. <http://www.education.gouv.fr/cid68983/prevention-et-lutte-contre-la-violence-en-milieu-scolaire%C2%A0-%C2%A0point-d-etape.html>

³⁰ Enquêtes SIVIS (Système d'Information et de Vigilance sur la Sécurité scolaire)

- **CESC** (Comités d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté)³¹ : ils participent à l'élaboration du plan de prévention de la violence dans les établissements, contribuent à l'éducation et à la citoyenneté, proposent des actions pour lutter contre l'exclusion scolaire et définissent des programmes de prévention des comportements à risque (jeux dangereux, consommation de substances etc.).

- **Dispositifs relais** : organisés en classes et ateliers, ils ont pour objectif la prise en charge des collégiens en difficulté, en proposant des suivis plus actifs et individualisés pour favoriser leur resocialisation. Créés en 1996³², ils étaient censés être des expérimentations, appelées à ne pas durer, mais le passage d'un discours centré sur la lutte contre les inégalités sociales (depuis la création des ZEP en 1981) à un discours centré sur la « *menace intérieure* » et la violence scolaire a pérennisé leur mise en œuvre et favorisé leur extension (Millet et Thin, 2003). A la rentrée 2011, il en existait 454³³.

3.2 Les enseignants face aux perturbations scolaires

3.2.1 Gestion de la classe par la discipline

3.2.1.1 Intervention par signes et rappel à l'ordre verbal

L'enseignant utilise des signes lors des premières manifestations d'une perturbation mineure. (J.F. Blin, 2009, p.99). Il s'agit d'envoyer aux élèves des indices non verbaux pour leur signifier que leur comportement n'est pas convenable : signe de tête, geste de la main, expression du visage, contact visuel, rapprochement physique (Archambault et Chouinard, 2009, p.116). Ils permettent d'indiquer à l'élève perturbateur que son comportement n'est pas acceptable, sans déranger le reste de la classe.

Lorsque ces signes sont inefficaces, l'enseignant intervient verbalement pour faire cesser le comportement gênant. Il s'adresse soit à l'élève, soit à la classe (X. Papillon, 2010, p.80-81), de manière ferme et claire en indiquant le comportement à cesser et en décrivant celui attendu pour pouvoir reprendre le cours.

³¹ <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/45/MENE0602019C.htm> : BO n°45 du 07/12/06 et art. R421-46 et 47 du code de l'Éducation

³² Plan Bayrou, BO n°13 du 28/03/96

³³ <http://www.education.gouv.fr/cid60729/les-pratiques-educatives-et-pedagogiques-en-dispositif-relais.html>

3.2.1.2 Punitons et sanctions

Pour remédier aux problèmes de comportements, les établissements scolaires définissent un certain nombre de règles, clairement précisées dans le règlement intérieur. Lorsque des manquements à ces règles sont constatés, l'éducateur doit prendre des mesures pour « rétribuer un comportement qui porte atteinte aux normes, aux lois et aux valeurs » de l'établissement (E. Prairat, 1999). On peut distinguer la punition de la sanction :

- **La punition**

Elle permet de répondre de manière immédiate à un fait d'indiscipline : elle concerne un manquement mineur à une règle, et s'applique dans le respect du principe de justice et de modération (E. Prairat, 2007, p.110). Exemples de punitions : retenue, excuses orales ou écrites, devoir à réaliser, exclusion du cours (avec prise en charge) etc. Les punitions peuvent être prononcées par la direction, le personnel d'éducation ou sur proposition d'un membre de la communauté éducative³⁴.

- **La sanction disciplinaire**

Elle concerne les manquements graves au règlement (atteintes à des biens ou des personnes). Comme l'indique E. Prairat (2007, p. 109), elle permet d'asseoir une règle pour indiquer son caractère obligatoire et doit s'appliquer selon quatre principes relevant du droit pénal : proportionnalité, légalité, individualisation et contradictoire. Exemples de sanctions : avertissement, blâme, exclusion temporaire de la classe ou de l'établissement.

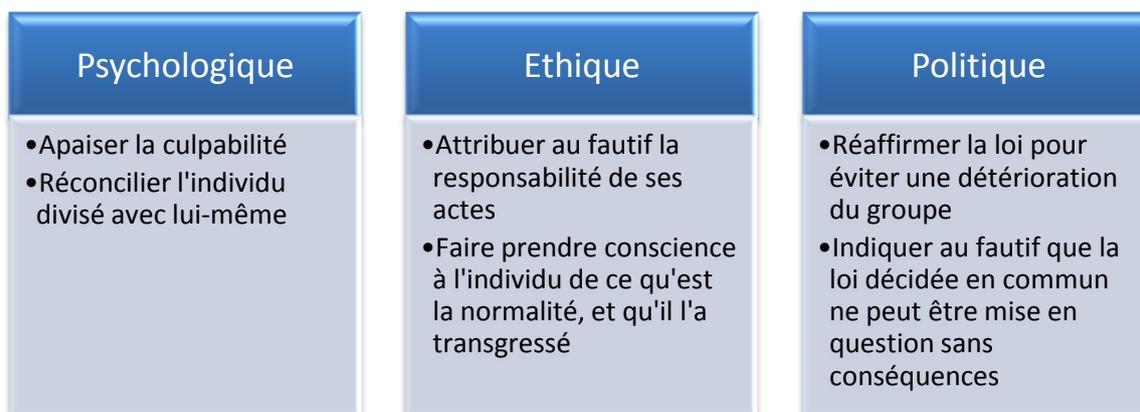
Elles sont prononcées par le chef d'établissement ou le conseil de discipline³⁵. A l'heure où la l'École se judiciarise de plus en plus, la « tendance » actuelle est d'appliquer la sanction de manière formative et pédagogique : elle doit constituer « un moment éducatif » (ibid.).

³⁴ Vade-mecum et fiches ressources sur les nouvelles sanctions disciplinaires : eduscol.education.fr

³⁵ *ibid.*

E. Prairat (1999) indique une triple fin à la sanction éducative :

Figure 3 : La triple fin de la sanction éducative



La sanction éducative s'adresse à un individu et non à un groupe : elle doit être individuelle et non collective. « Toute sanction appliquée doit être une sanction expliquée » : la sanction éducative est à la fois une réaction et une explication. Dans les dispositions récentes mises en place à la rentrée 2011, les sanctions peuvent désormais être effacées du dossier scolaire en fin d'année : un sursis pour tenter de responsabiliser les élèves difficiles en les faisant participer à des actions de solidarité, culturelles ou éducatives³⁶.

3.2.2 Pratiques pédagogiques des enseignants de lycée professionnel

3.2.2.1 Proposer un enseignement « du concret »

Selon A. Jellab (2008, p.228), les PLP doivent avoir recours à des activités de production qui soient attractives pour parvenir à mobiliser les élèves, tout en leur faisant acquérir les notions qui sont imposées dans les référentiels. La découverte professionnelle (qu'elle se fasse au lycée ou en entreprise) constitue une expérience mobilisatrice pour ces élèves, pour lesquels la tension entre le manuel et l'intellectuel est très palpable. L'enseignant doit créer des activités, des supports concrets, visuels et tactiles pour que ses élèves parviennent à intégrer les notions théoriques incontournables avant de pouvoir passer « au concret », c'est-à-dire la production liée à leur spécialité (ibid. p.229). Les PLP doivent mettre en évidence l'utilité du cours, montrer à leurs élèves « à quoi il sert » en contextualisant perpétuellement les thématiques abordées.

³⁶ <http://eduscol.education.fr/cid48593/reforme-des-procedures-disciplinaires.html>

Ils mettent donc en œuvre d'autres stratégies pédagogiques pour construire des « cours intéressants » en imaginant des activités ludiques, accessibles, par la mise en concurrence de groupes d'élèves, l'auto et l'inter-évaluation... Ils utilisent des supports visuels (vidéos, vidéo projecteur) et la recherche documentaire (polycopiés, articles de presse, internet) pour éviter de faire écrire les élèves : « ils n'aiment pas » (A. Jellab, 2005). L'enseignement en atelier se veut interactif et les méthodes pédagogiques utilisées doivent laisser une marge d'autonomie aux élèves.

3.2.2.2 Valoriser les petites réussites

Dans sa recherche réalisée en 2005, A. Jellab montre l'importance de valoriser le travail des élèves pour « casser l'image négative » qu'ils ont eu d'eux-mêmes lorsqu'ils étaient au collège. Les élèves de LP sont très sensibles au jugement professoral et redoutent de décevoir : ils sont en permanence dans une relation affective avec leurs enseignants. Ils ont besoin d'entendre des paroles rassurantes pour pouvoir commencer à envisager leurs études et leur parcours scolaire de manière positive ; mais aussi pour comprendre qu'ils ont le droit à l'erreur.

Le LP est le lieu qui doit « réconcilier les élèves avec l'école » : « *les modes d'évaluation prennent souvent l'aspect d'une sur-notation lors des premières semaines de scolarité* » (ibid.) lorsqu'ils intègrent le lycée. Cependant, l'équilibre doit être maîtrisé car si l'élève perçoit sa note comme non méritée, « *elle lui apparaîtra comme une stratégie visant à acheter la paix scolaire* ».

3.2.3 Les stratégies de survie des enseignants

Les enseignants ont parfois recours à ce que l'on appelle les « mécanismes de survie », lorsqu'ils ne parviennent plus à s'adapter aux contraintes liées à l'environnement et que la pression imposée par la classe difficile devient trop forte. Pour « gérer » les élèves, ils abandonnent leur engagement dans leur mission de transmettre un savoir en adoptant des comportements caractéristiques pour s'accommoder des situations difficiles. Bien que ce type d'attitude soit peu répandu, il instaure une distance entre l'enseignant et ses élèves : celui-ci invoque un décalage entre l'élève qu'il a été et ceux à qui il enseigne.

Selon A. Jellab (2008, p.205-206), deux postures sont visibles en PLP :

- La proximité : l'enseignant utilise des ruses affectives, s'appuie sur le vécu des élèves pour parvenir à diffuser le contenu de son cours
- La mise à distance : l'enseignant se désimplique en faisant intervenir des acteurs extérieurs. L'auteur signale également un vouvoiement systématique, et une volonté de protéger sa vie professionnelle se traduisant par les doutes, le découragement et parfois même le mépris.

P. Woods (1990) distingue en tout huit mécanismes de survie :

Tableau 2 : les stratégies de survie de Woods (1990)

Stratégies de survie	Grands principes
Socialisation	« Domestiquer » le comportement et le travail des élèves → Le contenu du cours devient facultatif, le but est de faire comprendre aux élèves comment se comporter dans la classe
Domination	Développer des stratégies de domination des élèves pour les intimider, voire les humilier → Il s'agit d'entrer dans un rapport de force, sans dialogue, pour garder le contrôle des événements (X. Papillon, 2010, p.64-65)
Négociation	Marchander avec les élèves pour qu'ils acceptent de faire leur travail → La contrepartie sera par exemple de les libérer plus tôt, de leur proposer une activité moins contraignante pour la fin de journée. → Elle peut être individuelle ou collective et permet de gérer, de résoudre les conflits et de rétablir des relations qui se dégradent (ibid.)
Fraternisation	Se mettre du côté des élèves → Adopter leur culture pour leur plaire, → Leur signifier que l'on ne s'identifie pas à la norme de l'institution scolaire
Retrait	Fuir les situations qui pourraient entraîner des conflits, même si cela se fait au détriment des apprentissages → L'enseignant ne réagit pas, ne sanctionne pas : le problème n'est pas résolu, il y a un risque d'augmentation des tensions (ibid.)
Ritualisation	Ritualiser les rôles de l'enseignant comme des élèves → Tout est prévu pour ne pas laisser de place aux questionnements et à l'improvisation
Occupation	Occuper les élèves sur toute la durée du cours → Par des exercices, devoirs, exposés, lecture etc. → Pour faire en sorte que leur comportement soit tolérable
Moralisation	Justifier sa pratique de survie → Besoin ressenti par l'enseignant → Montrer qu'il n'a pas le choix d'agir ainsi, en raison des conditions devenues trop difficiles pour exercer son métier sereinement

CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce chapitre a pour objet la validation ou l'invalidation de mon système d'hypothèses. Dans un premier temps, je présenterai la démarche analytique que j'ai adoptée pour réaliser mon étude, en définissant une problématique issue des lacunes constatées dans la revue de littérature et en formulant plusieurs hypothèses. Je préciserai également mes choix concernant les outils de recueil de données utilisés pour réaliser mon enquête. La seconde partie de ce chapitre sera consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus suite à la diffusion des questionnaires d'enquête. Ils seront enfin discutés pour confirmer ou non la validation de mes hypothèses.

1 Démarche analytique

1.1 Problématisation

Cette revue de littérature, ainsi que mes propres observations lors de mon stage SOPA et pendant cette année de stage m'ont permis de mettre en évidence certaines lacunes. En effet, malgré la richesse des informations disponibles sur la gestion des classes difficiles et des dérégulations scolaires, il n'est pas aisé de recueillir des informations précises sur la gestion spécifique des comportements perturbateurs en lycée professionnel hôtelier.

En conséquence, plusieurs questions n'ont pas encore trouvé de réponse :

- Quels sont les comportements indésirables des élèves en lycée hôtelier ?
- Quels sont les moyens mis en œuvre par les enseignants pour y remédier ?
- Quel est leur impact sur les élèves ?
- Que peut-on proposer comme pistes de remédiation ?

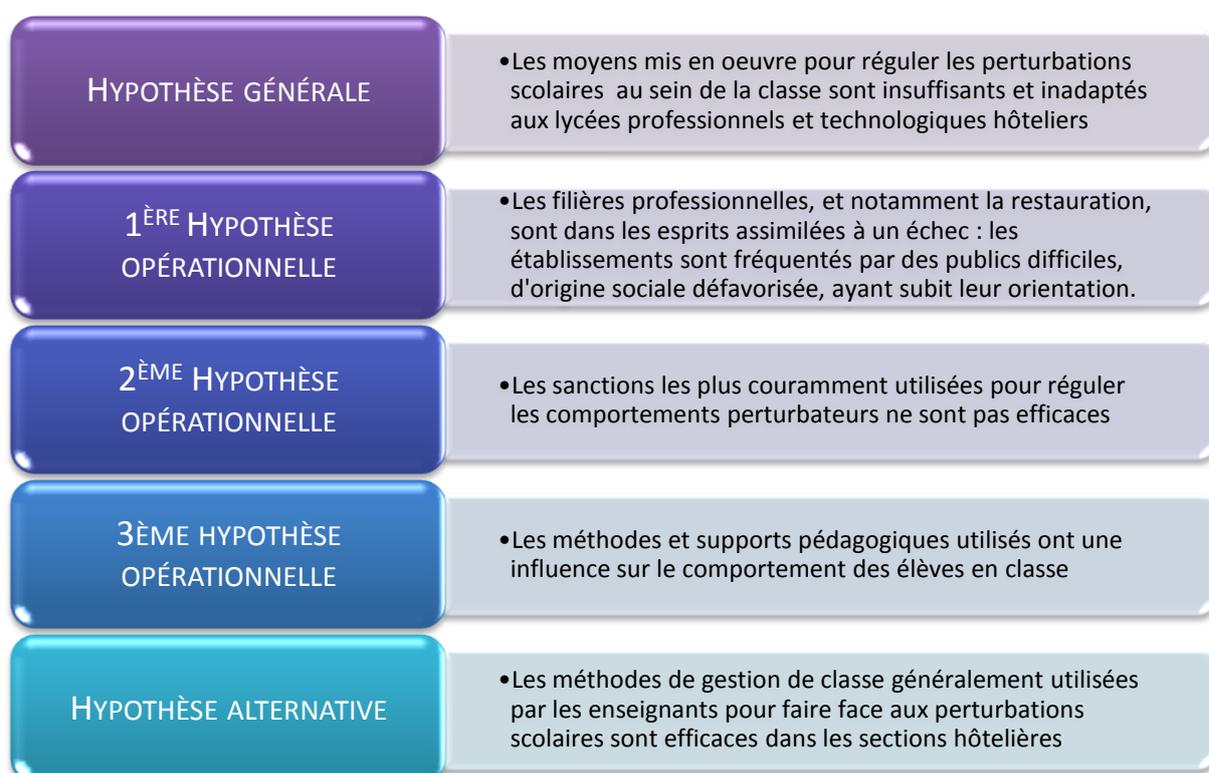
Du fait de la particularité des enseignements dispensés, des modèles de séquences pédagogiques, des lieux dans lesquels se déroulent ces enseignements et des publics qui fréquentent les établissements, cette filière est mal connue et est très peu étudiée par les spécialistes en matière d'éducation.

Cela conduit donc à la problématique suivante : **les moyens mis en œuvre pour réguler les comportements perturbateurs ont-ils des impacts positifs dans la gestion des classes des lycées hôteliers ?**

1.2 Système d'hypothèses

Pour répondre à cette problématique, il convient d'émettre un certain nombre d'hypothèses de travail. Elles permettront de s'interroger sur le phénomène des comportements perturbateurs au sein de la classe, en partant d'affirmations temporaires qui seront ensuite validées ou invalidées par l'étude exploratoire. Ces hypothèses sont directement issues des affirmations, des faits, des concepts observés grâce aux auteurs étudiés dans la revue de littérature. En effet, l'hypothèse générale prend appui sur le constat assez pessimiste réalisé par les auteurs A. Jellab et Marchandise-Zoubir qui se sont intéressés à la sociologie du lycée professionnel : le LP est une voie de relégation, fréquentés par des élèves orientés par défaut, où les enseignants doivent être de plus en plus créatifs dans leur pédagogie pour capter l'intérêt de leur élèves et ainsi maîtriser la gestion de leur classe et ainsi, limiter les comportements perturbateurs.

Le système d'hypothèse se présentera donc ainsi :



1.3 Méthode d'analyse

1.3.1 Choix de la méthode

Pour mon étude exploratoire, j'ai choisi d'utiliser la méthode d'analyse déductive qui consiste à appliquer un principe général à un cas particulier. En effet, on souhaite savoir si la filière hôtellerie restauration constitue ou non un cas à part de la voie professionnelle, pour ce qui concerne la gestion de la classe et la régulation de comportements perturbateurs, puisque des lacunes ont été mise en lumière à ce sujet dans la revue de littérature. Cette méthode permettra de vérifier l'hypothèse générale en exploitant les résultats d'observations particulières.

Le choix du questionnaire d'enquête pour la réalisation de cette étude me semble pertinent car la problématique soulevée est un problème complexe mettant en jeu un grand nombre de facteurs. Cet outil permettra d'obtenir des réponses et des témoignages concrets aux interrogations soulevées plus haut. L'analyse des réponses rendra possible une vision plus claire de la situation et de proposer par la suite une expérimentation lors d'une séance en ateliers expérimentaux.

1.3.2 Choix de l'échantillon

Ce questionnaire se destine aux enseignants de matières professionnelles uniquement, pour permettre d'établir un bilan sur leur ressenti par rapport à la gestion de leurs classes et sur les méthodes qu'ils emploient pour faire face aux difficultés comportementales des élèves, lors de séquences pédagogiques propres à la filière hôtellerie-restauration (modèle, déroulement, outils, lieux...).

Par manque de moyens, il s'agit ici d'un échantillonnage volontaire : le panel de répondants obtenu a été déterminé de manière complètement aléatoire en transmettant le questionnaire via les adresses électroniques des établissements proposant des sections hôtelières, sur l'ensemble du territoire français. Aucune sélection particulière n'a été réalisée que ce soit en termes de type d'établissement (professionnel ou technologique, public ou privé), de matière enseignée ou de type de classe en responsabilité.

1.3.3 Objectifs du questionnaire

Les objectifs de ce questionnaire sont les suivants :

- Identifier les différentes dérégulations scolaires rencontrées par les enseignants des filières hôtelières ;
- Connaître leur avis sur les moyens « classiques » mis en œuvre pour remédier à ces perturbations ;
- Recenser un certain nombre d'outils qu'ils jugent efficaces dans la gestion de la classe ;
- Recueillir des témoignages concrets sur leur vécu quotidien face à un public qui a évolué.

1.3.4 Construction du questionnaire

Le questionnaire a été réalisé et diffusé avec l'outil « Formulaires » de Google Drive³⁷. Il comporte 45 questions organisées en 6 parties distinctes :

- Des questions généralistes, qui permettront de présenter l'échantillon de répondants ;
- Des questions sur les classes difficiles, ayant pour but de recueillir les témoignages et les sentiments des personnes interrogées sur les classes qu'elles ont en charge. Les questions ouvertes ont donc été privilégiées ici pour laisser aux enseignants une plus grande liberté de réponse ;
- Des questions alternatives sur les comportements perturbateurs : les personnes sondées ont plusieurs choix de réponses à chaque question, l'objectif étant d'établir un recensement des différentes perturbations qu'ils peuvent rencontrer de manière plus ou moins régulière au sein de leurs classes ;
- Des questions sur la gestion de la classe par la discipline pour évaluer l'efficacité et l'impact sur les élèves des méthodes disciplinaires les plus courantes ;
- Des questions sur la gestion de la classe par les méthodes pédagogiques et la mise en activité de l'élève qui permettront de comparer les méthodes employées par les enseignants en hôtellerie restauration à celles recensées dans la revue de littérature ;
- Des questions sur la condition enseignante en lycée professionnel et/ou technologique hôtelier : soutien de la hiérarchie, formation au cours de la carrière etc.

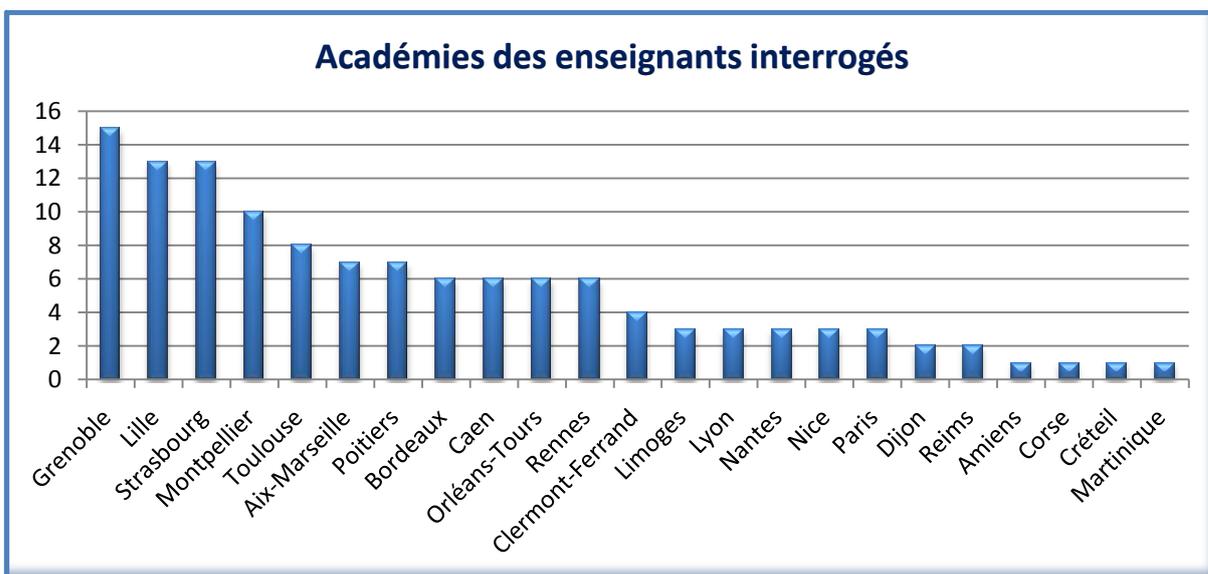
³⁷ Questionnaire enseignant – Annexe C p.92

2 Analyse des résultats

2.1 Présentation de l'échantillon

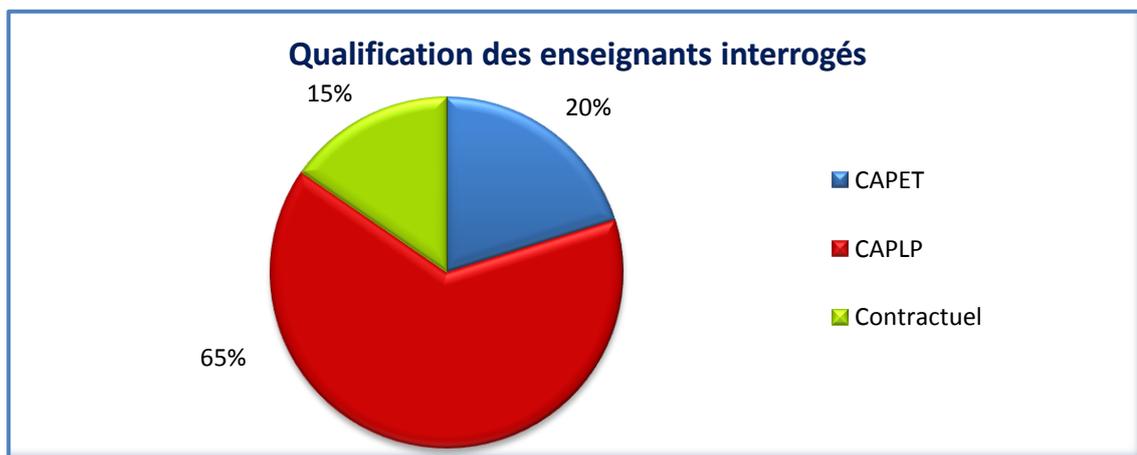
Le questionnaire a été diffusé aux enseignants de pratique professionnelle par le biais des adresses mail de leurs établissements scolaires, sur l'ensemble des académies de la France métropolitaine et des départements d'outre mer : 124 personnes ont répondu à cette enquête.

Figure 4 : Graphique - Académie des enseignants interrogés



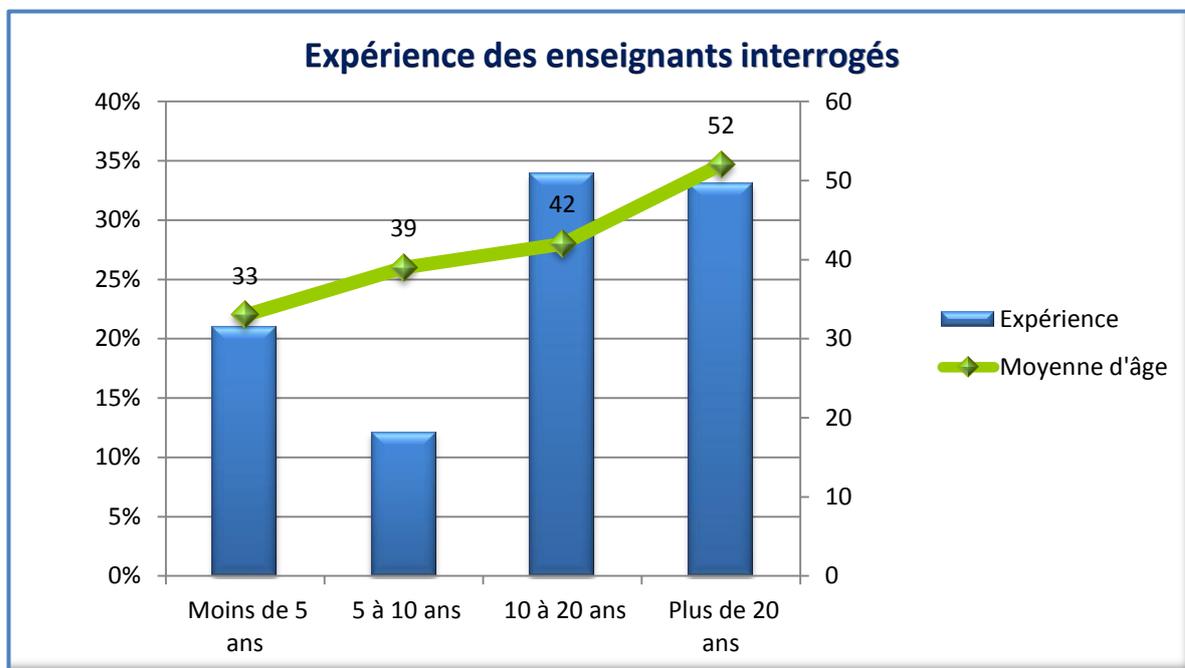
Une majorité des répondants à cette enquête enseigne dans des lycées d'enseignement professionnels, ce qui va dans le sens de la problématique à laquelle je souhaite répondre. Pour ce qui concerne les enseignants contractuels ayant répondu au questionnaire, 68% d'entre eux ont en charge des classes de la filière professionnelle.

Figure 5 : Graphique - Qualification des enseignants



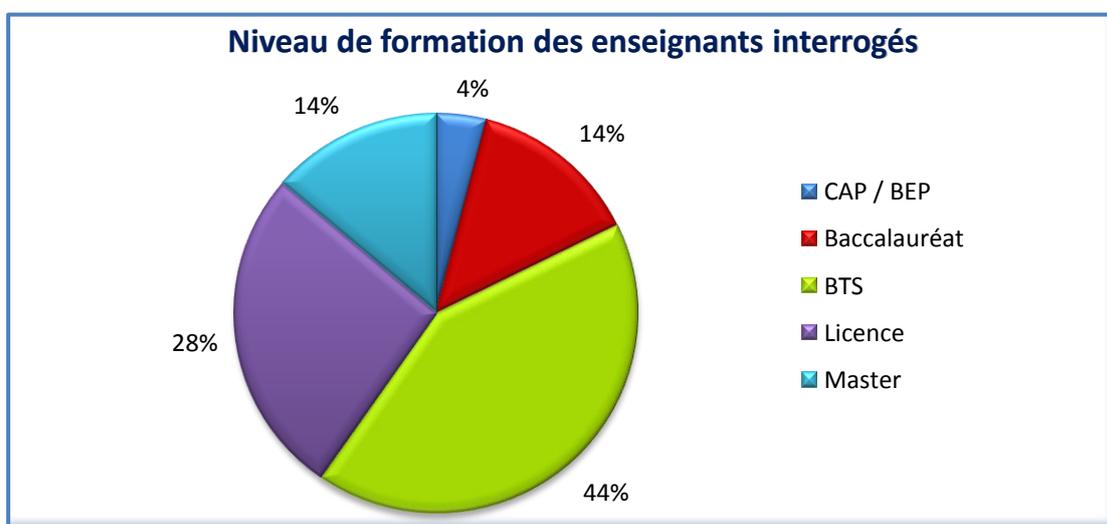
Le graphique suivant montre que 67% des répondants ont une solide expérience de l'enseignement (plus de 10 ans). Ceci, combiné à l'âge (la moyenne globale est de 43 ans) peut avoir une influence sur le comportement des élèves en classe.

Figure 6 : Graphique - Expérience des enseignants



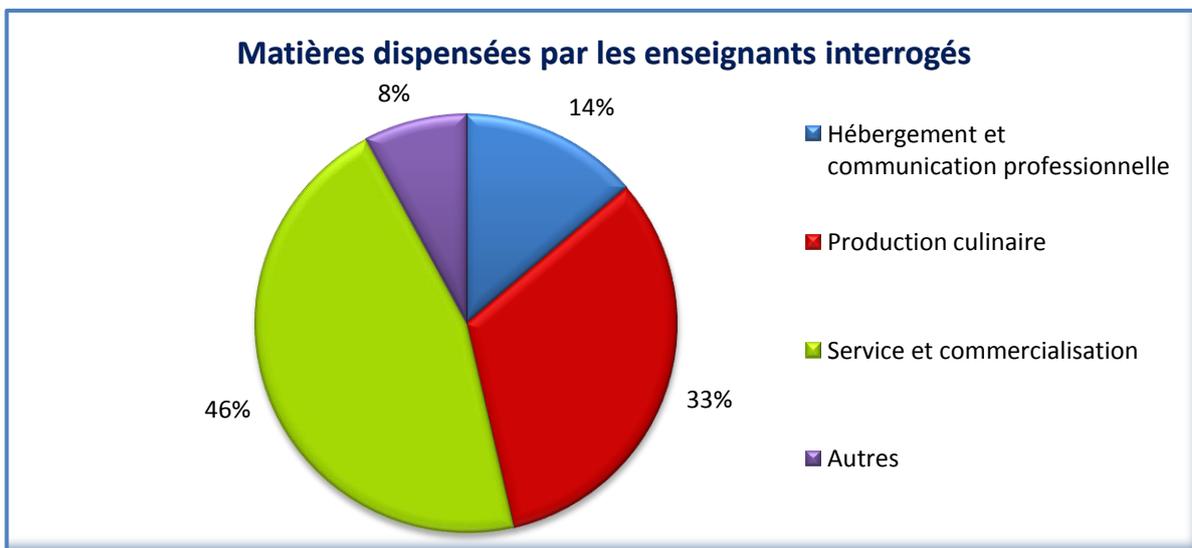
Voici le niveau de formation des enseignants qui ont répondu au questionnaire d'enquête. Deux répondants ont précisé être titulaires d'une maîtrise (niveau bac +4) et ont coché la réponse « Master ». Je précise que 60% des répondants affirment également avoir suivi une formation en IUFM ou ESPE.

Figure 7 : Graphique - Niveau de formation des enseignants



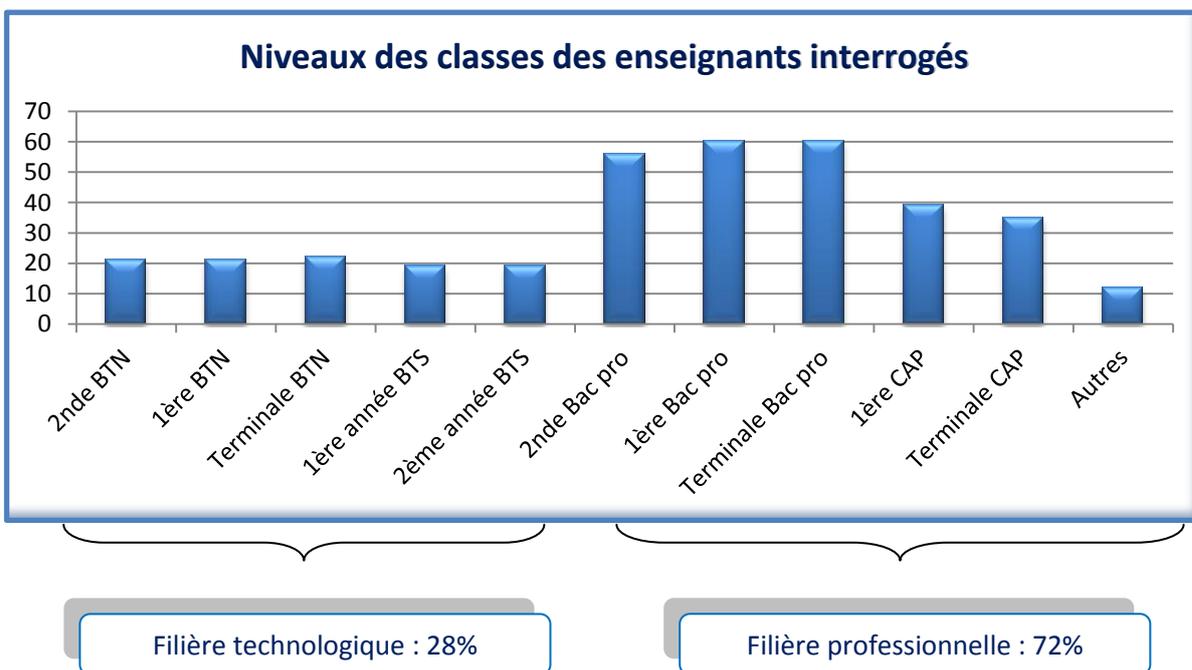
Dans le cadre de cette étude, 46% des répondants enseignent le service et la commercialisation. La catégorie « autres » représente les matières suivantes : pâtisserie (citée 4 fois), sciences appliquées à l'alimentation (3 fois), ingénierie hôtelière (1 fois) et biotechnologie (1 fois).

Figure 8 : Graphique - Matières dispensées par les enseignants



Pour ce qui concerne les niveaux de classe, la filière professionnelle est largement représentée dans les réponses des enseignants : 72%, si l'on inclut la catégorie « autres » dans laquelle sont citées des classes de 3^{ème} prépa pro (1 fois) et de mentions complémentaires (11 fois).

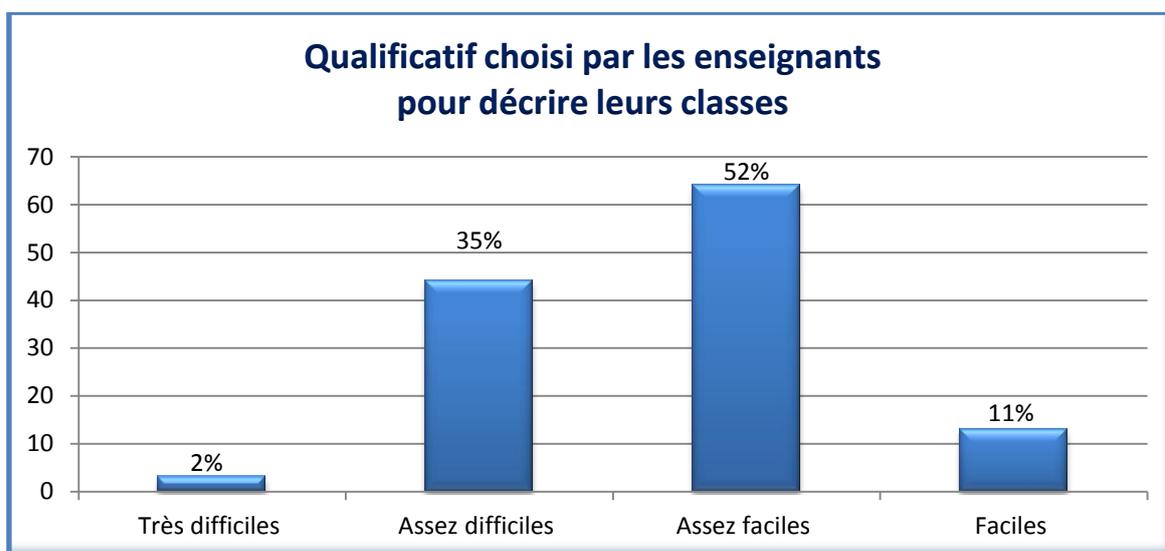
Figure 9 : Graphique - Niveaux des classes des enseignants



2.2 Classes difficiles ?

Les répondants ne sont pas catégoriques pour qualifier les classes auxquelles ils enseignent : 52% d'entre eux perçoivent leurs classes comme « assez faciles » et 35% disent avoir des classes « assez difficiles ». On peut toutefois constater que les enseignants interrogés considèrent en majorité s'adresser à un public relativement facile (à 63%).

Figure 10 : Graphique - Qualificatif des classes



→ Lorsque les enseignants considèrent leurs classes faciles ou assez faciles, voici comment pourrait être résumée leur justification du qualificatif employé :

	Nombre de citations
Les élèves sont motivés et n'ont pas de problèmes de comportement	34
Ils rencontrent toutefois des difficultés à se mettre au travail	19
Ils sont dans l'ensemble agréables, volontaires et intéressés par la matière	10

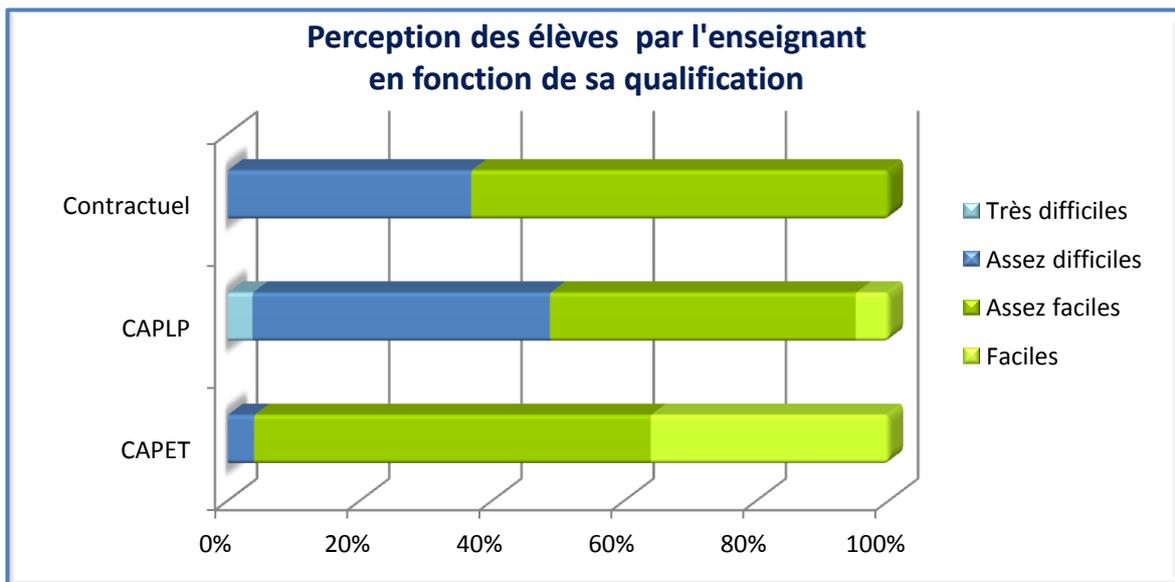
→ Lorsque les enseignants considèrent leurs classes assez difficiles ou très difficiles, voici comment pourrait être résumée leur justification du qualificatif employé :

	Nombre de citations
Les élèves ont des comportements inappropriés, n'ont plus le respect de l'adulte et ne connaissent pas les règles de savoir être	47
Ils ne travaillent pas suffisamment, ne s'investissent pas dans leur scolarité. Leur niveau est faible	14
Ils ont été orientés dans la filière par défaut	11

Il est également intéressant de mettre en relation cette perception de la classe avec le profil des enseignants et celui des élèves.

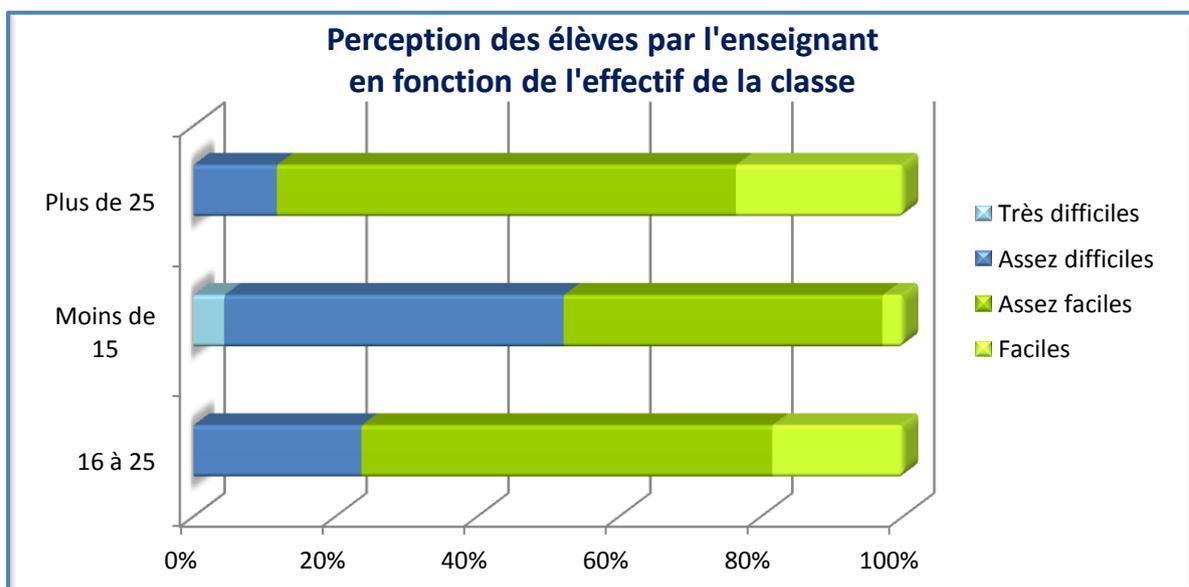
Ce premier graphique, qui met en relation la perception des élèves par l'enseignant avec la qualification de l'enseignant montre clairement que l'on retrouve des classes plus difficiles dans la filière professionnelle.

Figure 11 : Graphique - Perception des élèves par l'enseignant en fonction de sa qualification



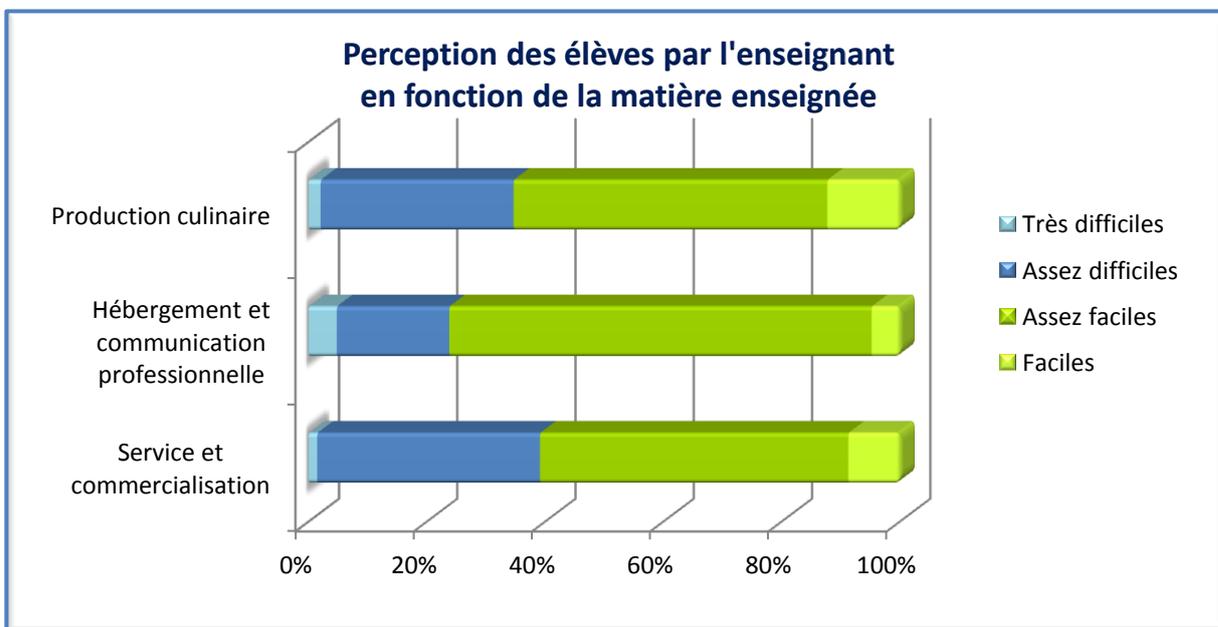
Ce second graphique met en relation la perception des élèves par l'enseignant avec les effectifs des classes. Il vient confirmer que les classes difficiles se retrouvent dans une plus grande proportion dans les filières professionnelles où les effectifs sont réduits.

Figure 12 : Graphique - Perception des élèves par l'enseignant en fonction de l'effectif



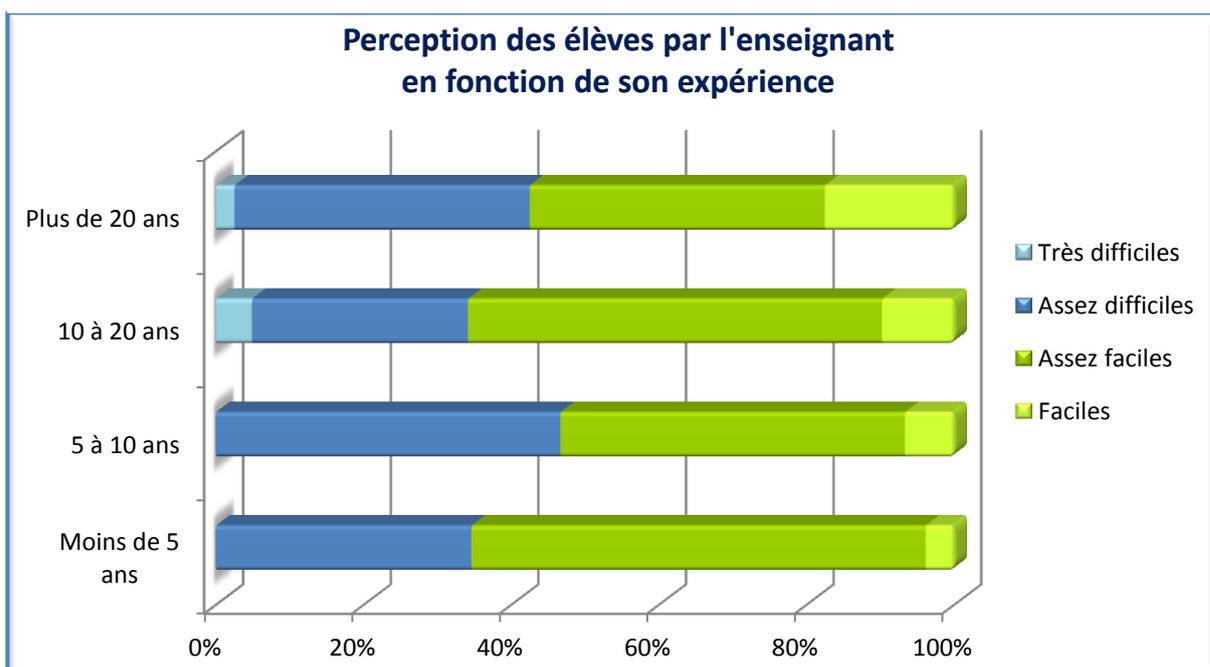
Le graphique ci-dessous montre que la matière enseignée n'a pas de lien clairement établi avec le comportement des élèves en classe, même si l'on constate que c'est en service et commercialisation que les classes sont les plus difficiles.

Figure 13 : Graphique - Perception des élèves par l'enseignant en fonction de la matière



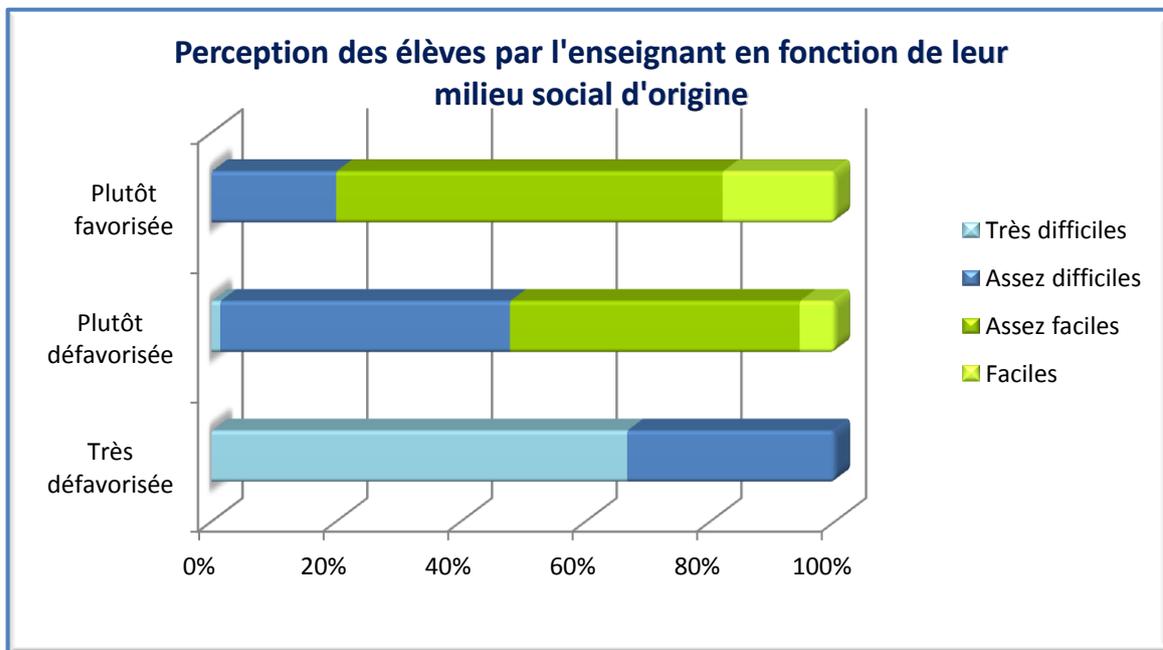
Le niveau d'expérience de l'enseignant n'a pas de lien clairement établi avec le comportement des élèves en classe.

Figure 14 : Graphique - Perception des élèves par l'enseignant en fonction de son expérience



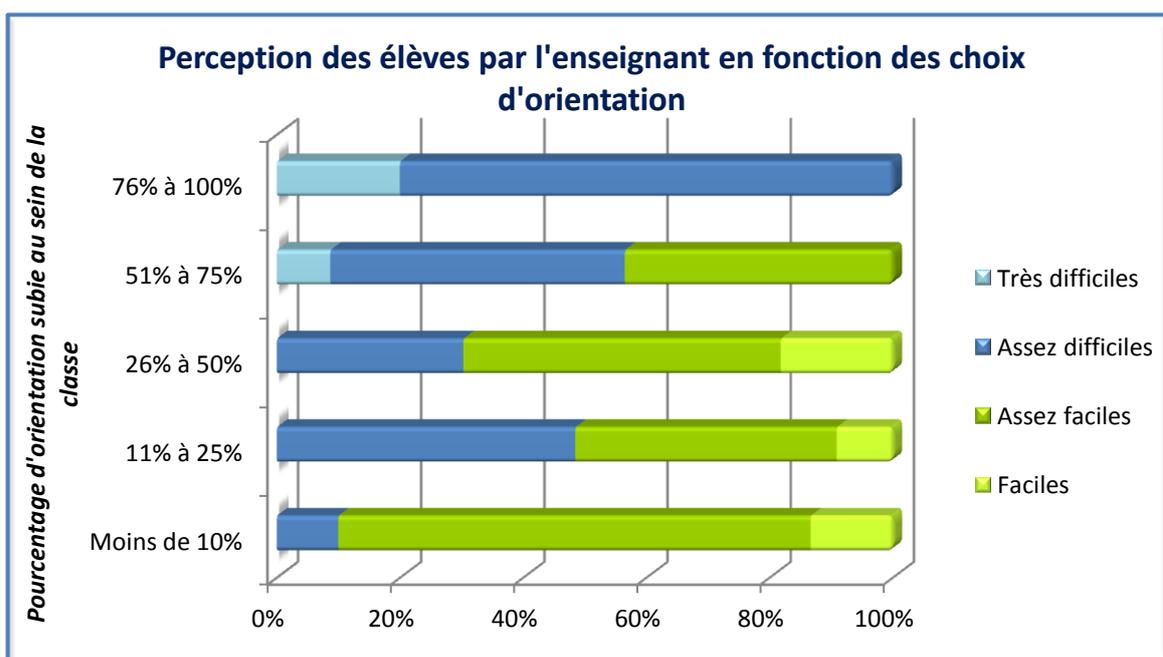
Le graphique suivant montre la relation entre les comportements perturbateurs et le milieu social d'origine, selon les observations des répondants au sein de leurs classes :

Figure 15 : Graphique - Perception des élèves par l'enseignant en fonction de leur milieu social



Le fait que l'orientation vers la filière hôtellerie restauration soit subie ou non par les élèves a un impact sur leur comportement en classe :

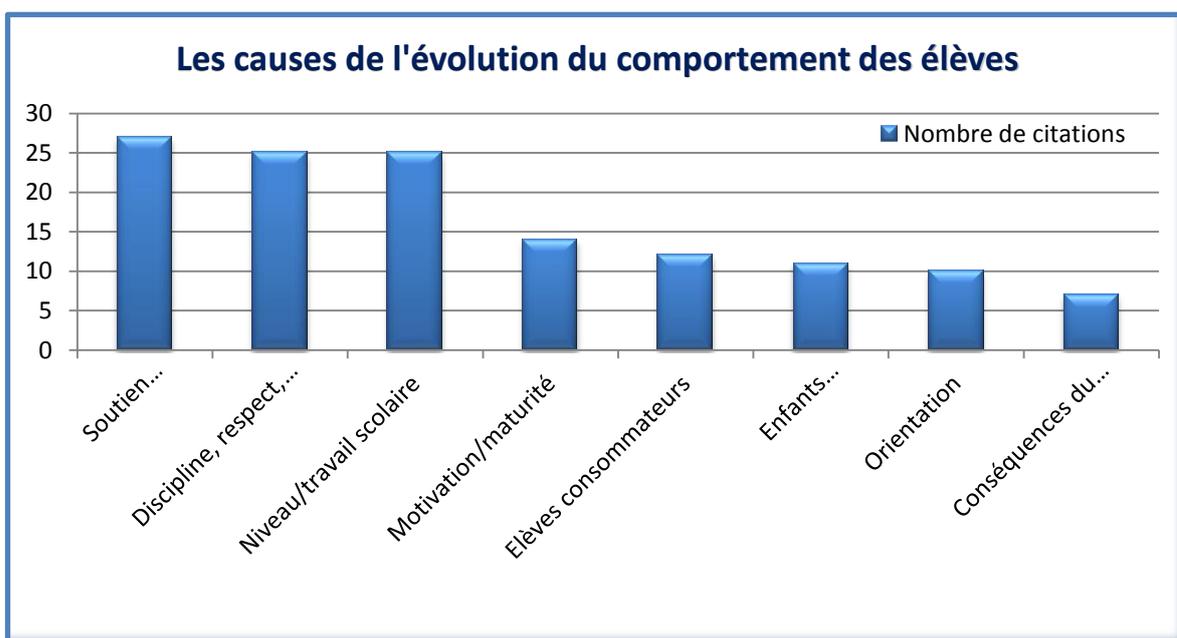
Figure 16 : Graphique - Perception des élèves par l'enseignant en fonction des choix d'orientation



A la question « pensez vous que la situation a évolué au ces dix dernières années ? », les enseignants étaient libres de rédiger leur réponse et d'évoquer leur quotidien. 14 répondants pensent que la situation au niveau du comportement des élèves n'a pas changé, soit seulement 11%. En revanche, 89% d'entre eux pensent qu'elle a évolué et que le comportement des élèves s'est dégradé. Ils justifient leurs réponses de la manière suivante :

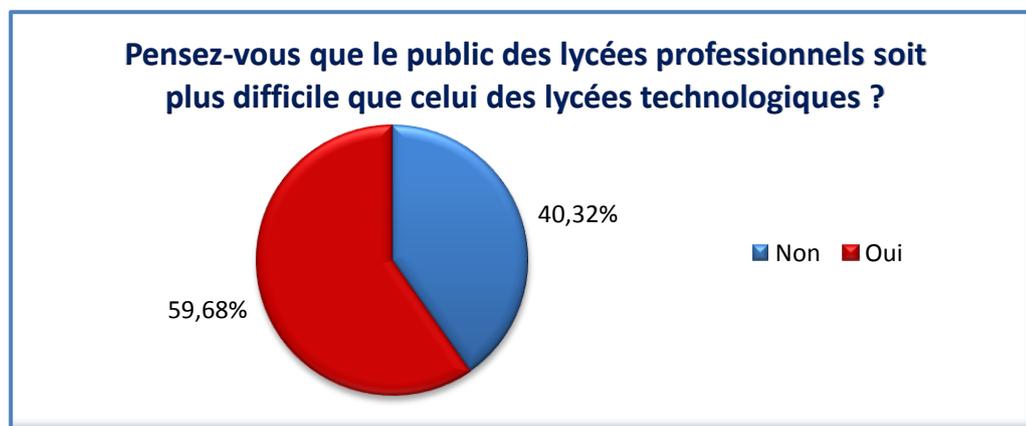
La situation a évolué et le comportement des élèves s'est dégradé car...	Nombre de citations
Les élèves manquent de soutien parental, familial . Le milieu social d'origine est une des causes du comportement inapproprié des élèves	27
Le manque de discipline , de respect et de savoir être	25
Le travail scolaire et le niveau sont insuffisants : les bases scolaires ne sont pas acquises en raison de la suppression des redoublements dans les classes élémentaires	25
Les élèves manquent de motivation et de maturité	14
Les élèves sont devenus consommateurs de l'Education Nationale	12
La société a changé : ce sont des enfants zappeurs car leur éducation est empreinte par l'usage des nouvelles technologies	11
Les élèves ont subi leur orientation , ils ne sont plus passionnés	10
La création du nouveau Bac pro en 3 ans a fait émerger de nouveaux comportements, inexistants jusqu'alors	7

Figure 17 : Graphique - Causes de l'évolution du comportement des élèves



Pour conclure cette première partie sur la perception de leurs classes par les enseignants, il est possible de constater que 60% d'entre eux considèrent que le public de la filière professionnelle est plus difficile que celui de la filière technologique :

Figure 18 : Graphique - Comparaison des publics de LP et de LT



Voici quelques témoignages qui viennent illustrer ces résultats :

Professeur de service et commercialisation (CAPET), 48 ans, 10 à 20 ans d'expérience, académie d'Aix-Marseille : « Les classes auxquelles j'enseigne sont faciles et je n'ai jamais eu besoin de faire de rapport sur aucun de mes élèves en 19 ans de carrière, mais elles cohabitent dans le lycée avec des classes de CAP et Bac PRO, très difficiles avec lesquelles il y a de gros problèmes. Les classes CAP et Bac PRO service et CAP boulangerie (qui n'ont presque jamais choisi d'être là) sont des classes extrêmement difficiles et posent d'énormes problèmes de comportements en dehors de leurs classes. »

Professeur de service et commercialisation (CAPLP), 38 ans, 10 à 20 ans d'expérience, académie de Reims : « Les élèves du LP sont défavorisés par rapport aux élèves du général : ils ont beaucoup de difficultés à se concentrer, à mobiliser leurs acquis, à mémoriser et à travailler à la maison (conditions matérielles précaires, milieu défavorisé parfois, fréquentations etc.) »

Professeur d'hébergement et communication professionnelle (CAPLP), 34 ans, 10 à 20 ans d'expérience, académie d'Orléans-Tours : « L'évolution du comportement des élèves est évidente, principalement en LP où il a empiré, avec des élèves qui ne sont pas toujours là par choix. Elle est moins importante en LT, mais l'est quand même... »

Professeur de production culinaire et ingénierie hôtelière (CAPET), 44 ans, plus de 20 ans d'expérience, académie de Strasbourg : « *Le niveau des deux filières est différent. Les élèves de la filière professionnelle ne sont pas pour autant moins "bons" que ceux de la filière technologique mais la capacité des élèves de la filière professionnelle à se mobiliser et à se concentrer sur des plages horaires supérieures à 2 heures est moins grande que celle des élèves de la filière technologique. Les bac pro sont moins théoriques et ne vont pas toujours chercher les inconnus. Ils manquent aussi de méthodologie dans le travail* »

Professeur de service et commercialisation (CAPLP), 51 ans, 10 à 20 ans d'expérience, académie de Grenoble : « *Le public des différentes classes devient de plus en plus exigeant en termes de droits, tout en opposant parallèlement leur manque de devoirs et d'investissement. L'enseignement se complique encore dans des classes de CAP ou les élèves (particulièrement en salle) se "retrouvent" dans cette filière sans vraiment savoir pourquoi.* »

Professeur de service et commercialisation (CAPLP), 40 ans, 10 à 20 ans d'expérience, académie de Grenoble : « *Il y a une réelle différence de comportement entre des classes de CAP et des classes de Bac. C'est quelque chose qui est bien plus fort actuellement qu'il n'y a encore 5 ans. En CAP, avant de pouvoir commencer à enseigner il faut d'abord arriver à instaurer le respect des règles de vie... inconnues visiblement pour la plupart d'entre eux. A cela il faut ajouter ces derniers temps beaucoup de violence verbale et physique entre eux et même envers les profs. En Bac, des problèmes d'apprentissage surtout et d'organisation. Moins de problèmes de violence, mais également du mal avec les règles de bases essentielles pour la vie en communauté.* »

Professeur de service et commercialisation (CAPLP), 40 ans, 5 à 20 ans d'expérience, académie de Limoges : « *Les élèves de LP sont en échec scolaire et ont une mauvaise image d'eux-mêmes. Ils sont en révolte contre les parents et l'école, le système... La conjoncture au niveau de l'emploi ne les rend pas plus positifs pour leur avenir. Beaucoup de parents sont au chômage... et ne soutiennent absolument pas ces gamins. Aucune structure familiale ou peu. Beaucoup sont en familles d'accueil.* »

2.3 Comportements perturbateurs

Les graphiques ci-dessous permettent de constater que les enseignants ont, dans une grande majorité, déjà été confrontés à des violences au sein de leur classe, qu'elles soient symboliques, verbales ou physiques.

Figure 19 : Graphique - Violences symboliques

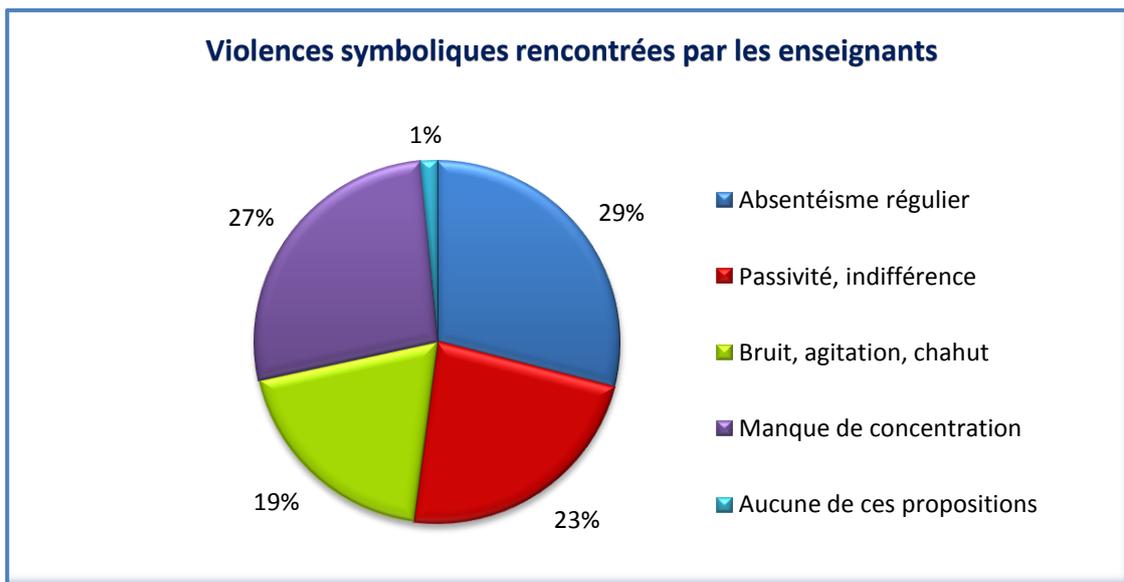


Figure 20 : Graphique - Violences verbales, incivilités, délits

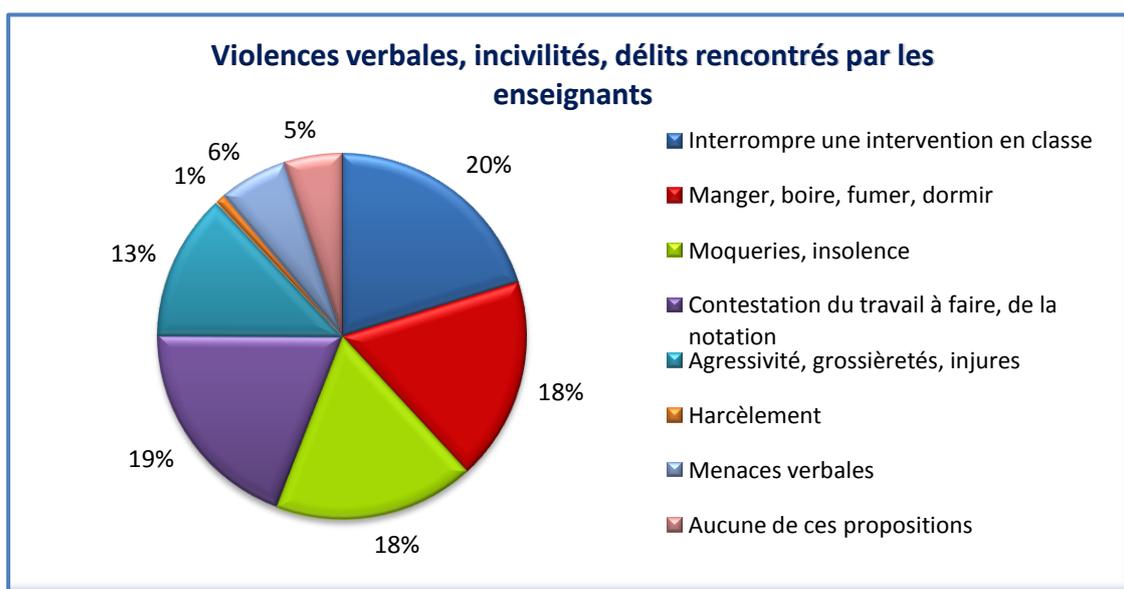
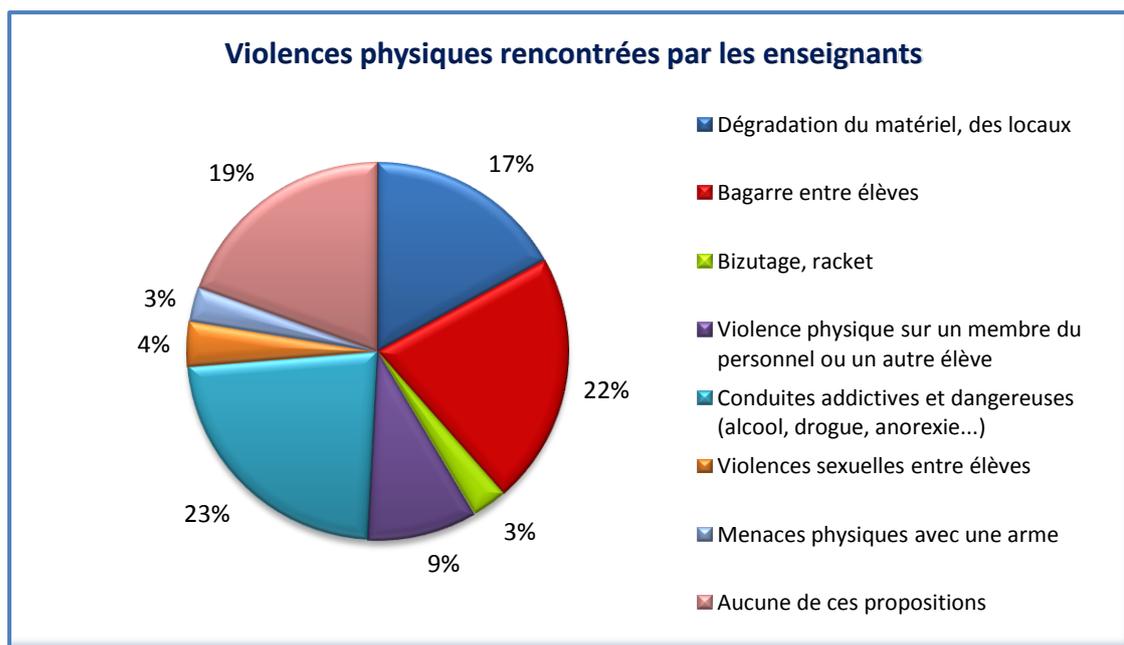


Figure 21 : Graphique - Violences physiques

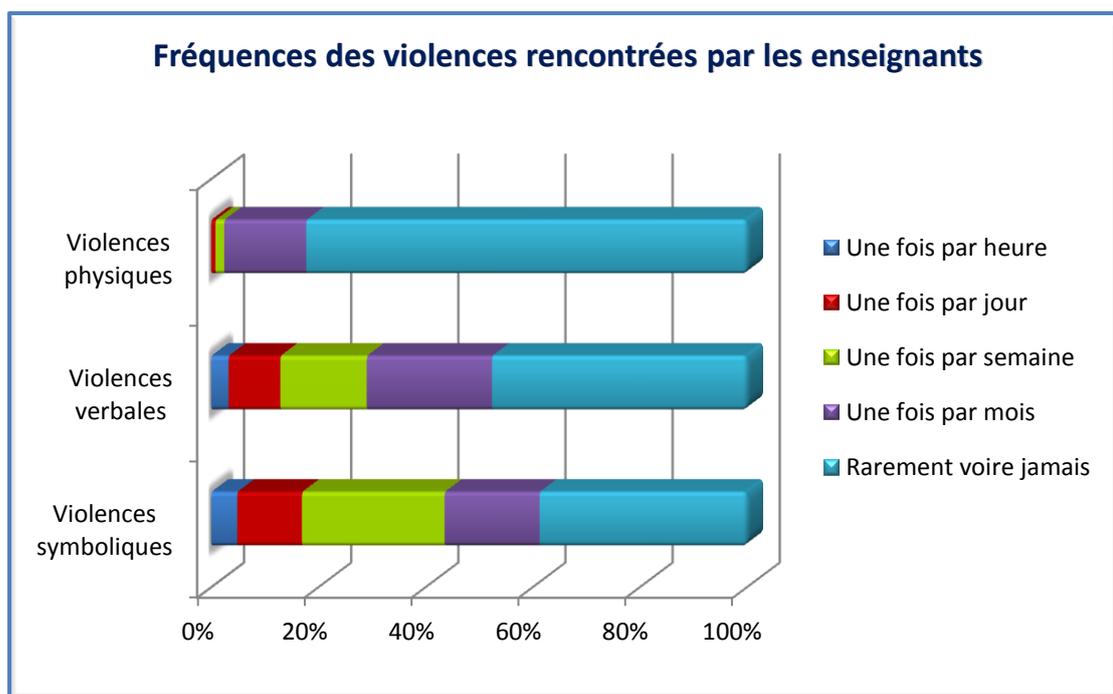


Les violences les plus graves sont rarement citées par les enseignants : le harcèlement, les menaces au moyen d'une arme, les violences sexuelles, le bizutage et le racket ont été rencontrés par moins de 5% des répondants.

Ce qui semble plus étonnant, c'est la fréquence à laquelle ils ont pu rencontrer ces violences. Ce graphique ci-après vient confirmer les affirmations des auteurs étudiés dans la revue de littérature : les violences les plus extrêmes restent relativement rares.

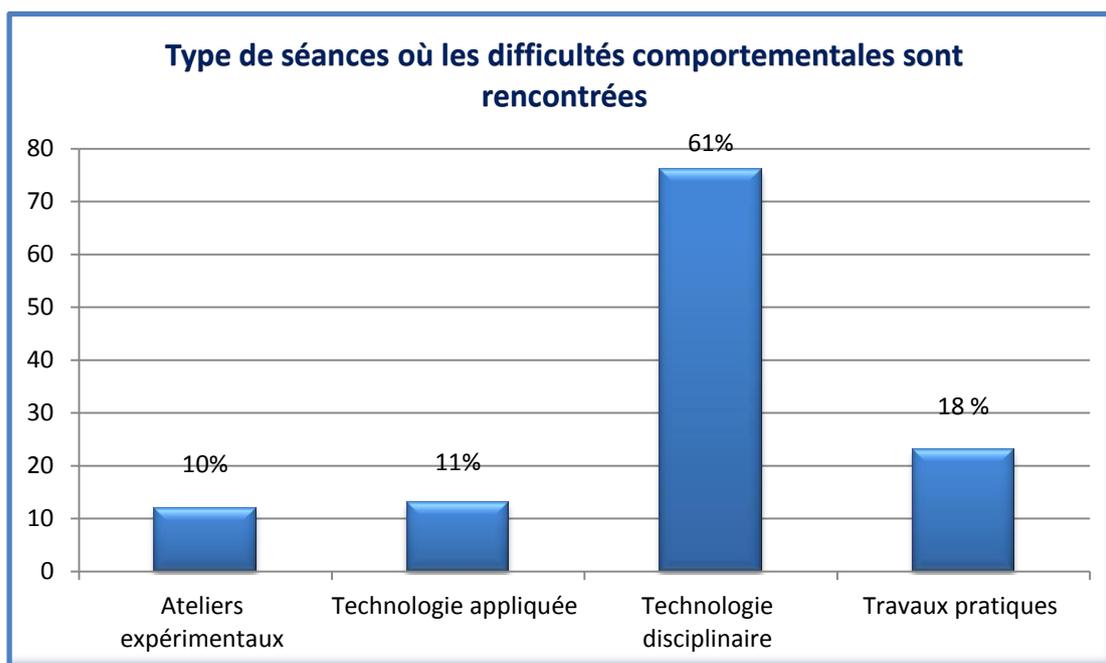
- Seulement 3% des répondants sont confrontés à des violences physiques plus d'une fois par semaine.
- Environ 29% des répondants sont confrontés à des violences verbales plus d'une fois par semaine.
- En revanche, il est étonnant et intéressant de constater que 56% des répondants sont confrontés moins d'une fois par mois aux violences symboliques, qui paraissent faire partie du quotidien de l'enseignant.

Figure 22 : Graphique - Fréquence des violences



De façon très claire, le graphique ci-dessous montre que les perturbations scolaires sont principalement rencontrées par les enseignants durant les séances de technologie disciplinaire (à 61%).

Figure 23 : Graphique - Difficultés comportementales selon le type de séance

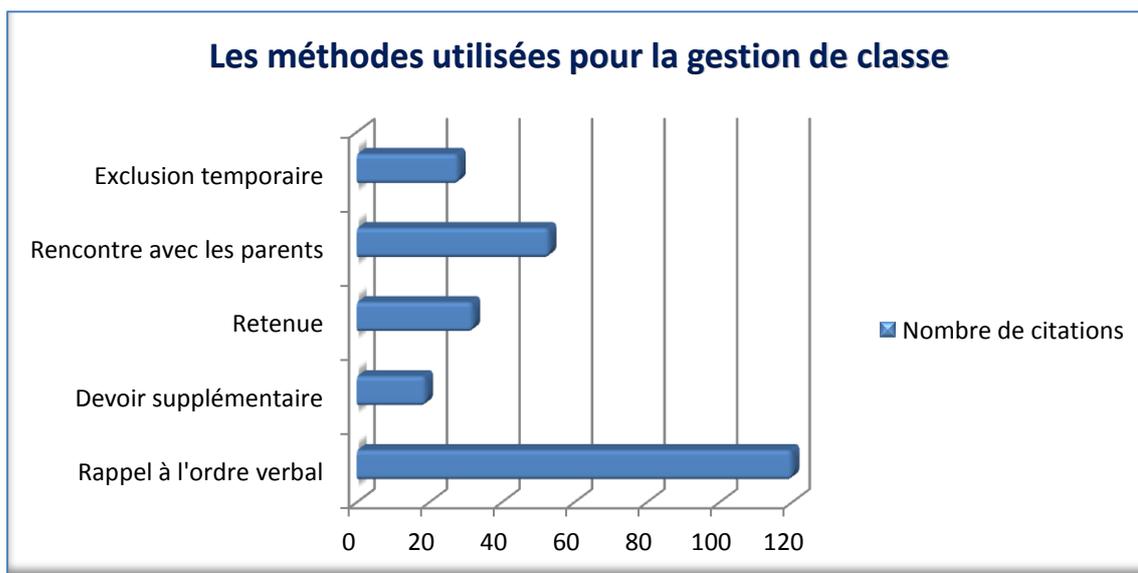


2.4 Méthodes disciplinaires et pédagogiques employées

2.4.1 Gestion de la classe par la discipline

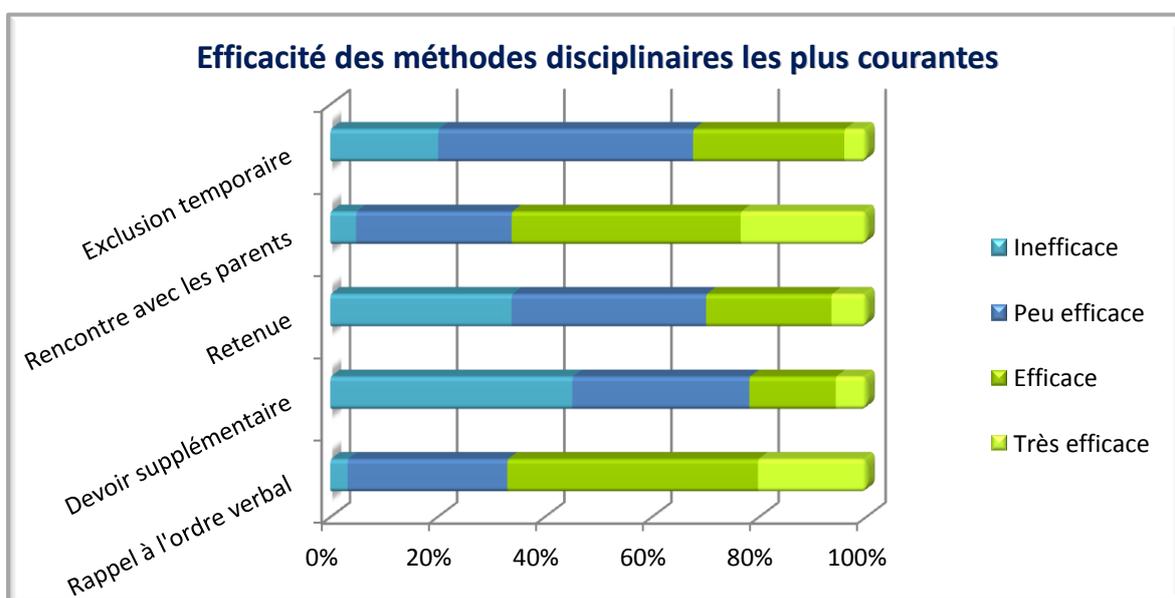
Le rappel à l'ordre verbal est clairement la méthode la plus employée par les enseignants pour gérer les perturbations au sein de la classe :

Figure 24 : Graphique - Méthodes de gestion de classe



Ce graphique montre que les enseignants privilégient le dialogue, que ce soit au sein de la classe ou avec les parents d'élèves, puisqu'ils jugent majoritairement inefficaces les retenues, devoirs supplémentaires et exclusions temporaires.

Figure 25 : Graphique - Efficacité des méthodes disciplinaires

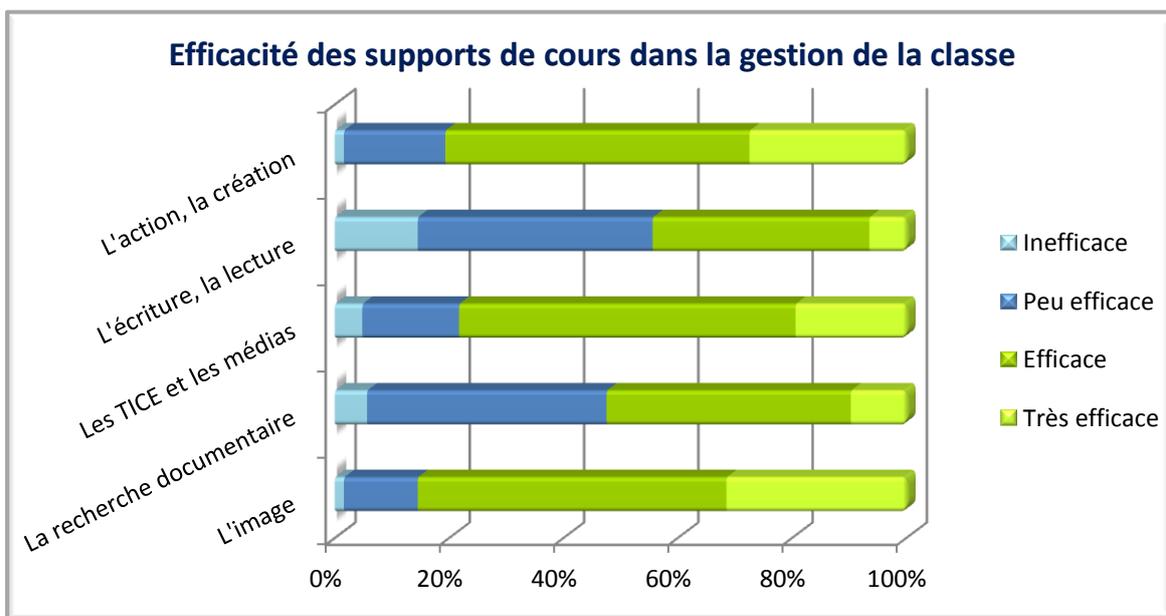


2.4.2 Supports et méthodes pédagogiques

Parmi les différentes propositions, les méthodes jugées les plus efficaces dans la gestion de la classe sont :

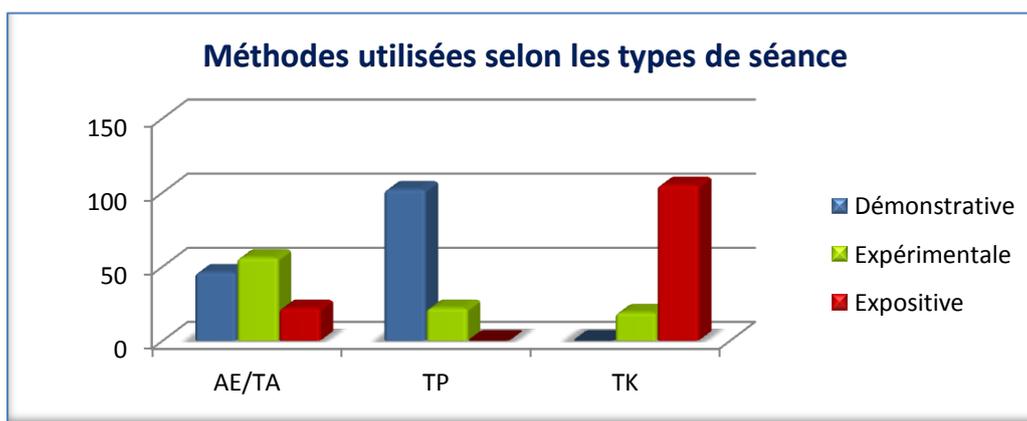
- L'action, la création : la mise en activité de l'élève par une démarche expérimentale ;
- L'utilisation des TICE et des médias dans les apprentissages ;
- L'utilisation de l'image : intégrer la photo, la vidéo dans la construction pédagogique.

Figure 26 : Graphique - Efficacité des supports



Le graphique ci-dessous montre que les méthodes pédagogiques classiques restent ancrées dans les habitudes des enseignants : la méthode expositive est la plus utilisée en technologie ; la démonstration est dominante en TP. Depuis la mise en place des ateliers expérimentaux en baccalauréat professionnel et le développement de l'idée selon laquelle l'élève doit construire son apprentissage par l'expérimentation, la méthode expérimentale a toutefois tendance à dépasser la démonstration lors des séances de TA/AE.

Figure 27 : Graphique - Méthodes vs type de séance



Ces résultats permettent de s'interroger :

- En technologie disciplinaire, la méthode expositive est la plus utilisée par les enseignants (à 85%) et c'est celle qu'ils considèrent comme la plus efficace (à 81%) pour ce type de séance. Pourtant c'est une méthode où l'élève n'est pas en action : le cours est construit, dirigé, transmis par l'enseignant. La technologie est le type de séance où les enseignants rencontrent le plus de problèmes dans leur gestion de classe (61%). On peut donc se poser la question de la réelle efficacité de la méthode expositive en technologie.

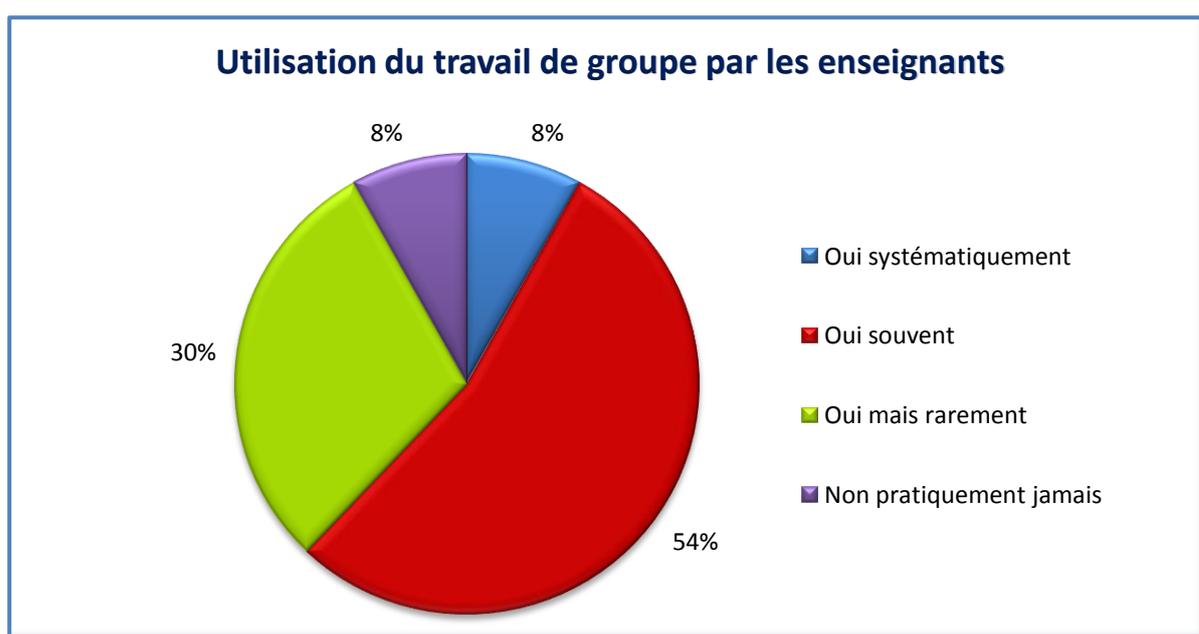
- En TP, 82% des enseignants utilisent la démonstration. 18% rencontrent des problèmes dans leur gestion de classe : cependant, les répondants accordent-ils la même importance aux perturbations intervenant au cours des séances « pratiques » que pendant les cours plus « théoriques » comme la technologie où, même si les élèves sont acteurs, les activités proposées sont plus basées sur la réflexion cérébrale que sur l'action physique ?

2.4.2.1 Mise en activité des élèves

- Le travail de groupe

Même si la majorité des enseignants interrogés utilise le travail de groupe en classe (62% l'utilisent souvent), l'enquête révèle que 52% d'entre eux estiment qu'il ne facilite pas la gestion de classe de manière significative.

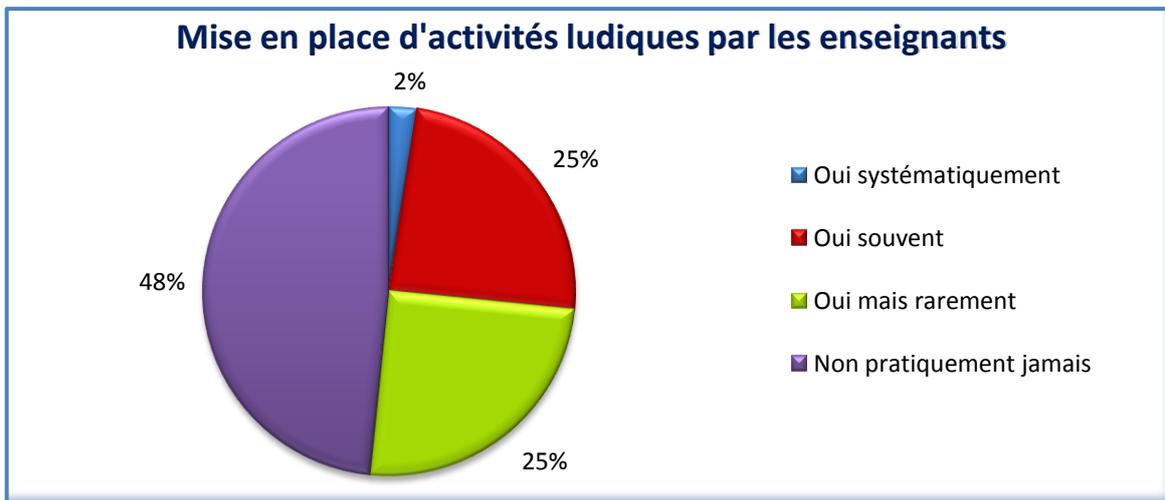
Figure 28 : Graphique - Utilisation du travail de groupe



▪ Le jeu

Seulement un quart des enseignants interrogés utilisent régulièrement des activités ludiques pendant leurs séances. 44% pensent que cela ne facilite pas la gestion de classe de manière significative.

Figure 29 : Graphique - Mise en place d'activités ludiques



Voici les activités les plus originales proposées par les enseignants à leurs élèves :

EN SERVICE ET COMMERCIALISATION	Mission sur l'année pour les AE : rechercher des éléments liés au cours. Exemple : un bouchon avec des précipités d'acide tartrique, des photos des différents types de sommelier existant ...
	En technologie : tous les élèves se mettent debout. Je pose une question, celui qui lève la main en premier répond à la question. Si c'est juste, il s'assoie, et si c'est faux, il reste debout ; et ainsi de suite. Si un élève assis triche, en donnant une réponse à un élève debout, il se relève et rentre à nouveau dans le jeu. Le prof a une marge de manœuvre pour que ce ne soit pas toujours les élèves en difficultés qui soient les derniers debout (notamment quand plusieurs élèves lèvent le doigt en même temps). Mes élèves aiment beaucoup ce jeu, ils le réclament souvent quand le cours de TK se terminent. Parfois, je le fais au milieu du cours pour "réveiller" les élèves, ou vérifier le niveau d'acquisition avant de passer à un nouvel objectif.
	Ateliers de remédiation sur les vinifications par groupe de travail et ateliers qui tournent avec comptabilisation des points par équipe de 2 et à la fin les gagnants choisissent leur poste pour le prochain APS
	J'ai demandé à mes élèves de préparer des questions pour évaluer les autres élèves / 3 questions par groupe de 4 élèves. Le groupe proposant les meilleures questions obtenant 1 pt bonus à la prochaine évaluation.
	Le jeu de celui qui "peut en dire le plus" sur un thème/produit : mettre les élèves en équipe et compter les bonnes réponses par équipe sur une évaluation formative. Par exemple : le meilleur vendeur en TP, le jeu des 10 mots sur un produit...
	Séance : découverte professionnelle avec 3PP. Thème : découverte du restaurant : port de 2 puis 3 assiettes sur un parcours (chaise à éviter, table en travers du chemin) jusqu'à une table dressée pour deux (réalisée en amont). Le tout chronométré, pour mettre les élèves en compétition. <i>Autres thématiques possibles</i> : pliage de serviettes, réalisation de cocktails... Toujours avec la variable du temps et en imposant des critères de réussite pour éviter les débordements.

EN HEBERGEMENT	Le jeu voyage en France par groupe en 2nde BTH, en cours de TA, afin de mieux connaître la géographie française.
	J'ai fait créer à une classe de terminale BEP un jeu type trivial poursuit pour les révisions avant leur examen. Du début à la fin tout a été pris en charge par les élèves et cela a été une réussite. Les questions étaient d'ailleurs plus difficiles que ce que j'aurais fais en technologie.
EN PRODUCTION CULINAIRE	Construction d'un jeu de carte des "7 familles" sur les fruits et légumes, qu'il est possible d'adapter aux autres connaissances produits technologie Analyse sensorielle à l'aveugle.
	Organisation d'un mini concours type "télé réalité" 2 équipes face à face pour réaliser une même production (même temps imparti, mêmes contraintes...).
	Travail de manière ludique avec mise en avant des élèves, travail sur la créativité, réalisations d'expériences, rencontres découvertes ex: noëls d'Europe
	Une mise en situation d'animation d'un thème sous forme de théâtre, exemple en situation réaliser un contrôle de livraison, etc., simuler un accident grave, choisir un produit, etc.....

▪ Les projets de classe et les sorties scolaires

Pour ce qui concerne la construction de projets de classe ou l'organisation de sorties scolaires, 56% des enseignants répondants disent s'investir régulièrement dans ces démarches. Si 38,60% d'entre eux estiment que l'impact de ce type d'activité est nul sur le comportement des élèves, aucun ne considère qu'elles puissent entraîner une détérioration de ces comportements.

Figure 31 : Graphique - Mise en place de projets, d'activités extra scolaires

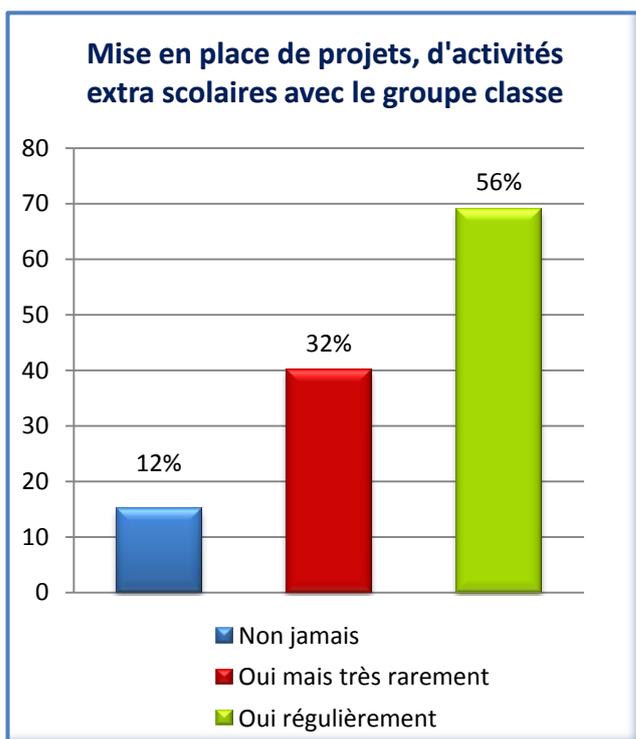
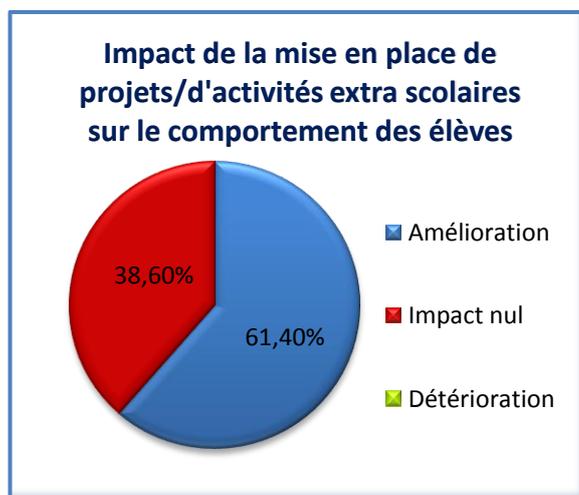


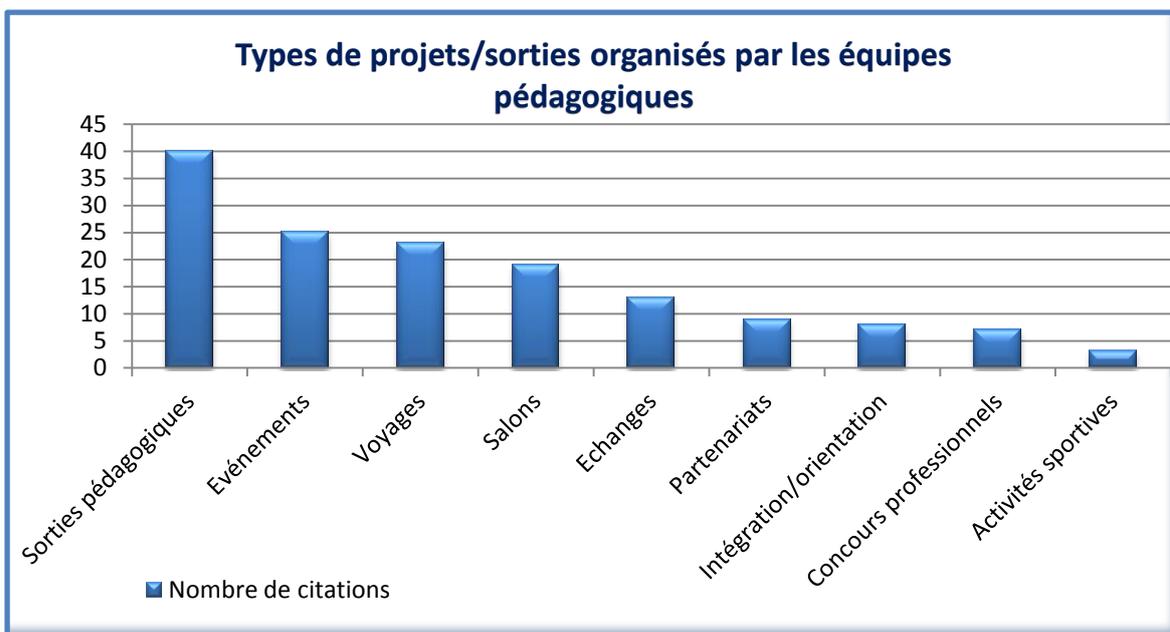
Figure 30 : Graphique - Impact de la mise en place de projets



Les types d'activités et projets mis en place par les équipes pédagogiques sont variés, voici des exemples de projets de classe ou de sorties scolaires mentionnés par les répondants au questionnaire :

Types de projets/activités	Nombre de citations
Organisation de sorties pédagogiques : <ul style="list-style-type: none"> - Visites d'hôtels - Visites liées au secteur de la restauration : restaurateurs, cavistes, brasseurs, fromagers, vigneron, torréfacteurs, fournisseurs, grossistes, MIN... 	40
Organisation d'événements : <ul style="list-style-type: none"> - <u>Dans l'établissement</u> : soirées à thèmes (permettant de financer des voyages/sorties), soirées de gala, soirées musicales et gastronomiques, invitation d'intervenants, semaine du goût, création de restaurants éphémères... - <u>Hors de l'établissement</u> : TP déplacés, vendanges, repas d'inauguration, repas pour des associations caritatives ou sportives, buffets pour les vœux des personnalités locales (maire, préfet...), immersion totale chez un restaurateur... 	25
Organisation de voyages scolaires : <ul style="list-style-type: none"> - Voyages en France - Voyages à l'étranger : avec la classe ou dans le cadre des PFMP 	23
Participation à des salons, les plus fréquemment cités : <ul style="list-style-type: none"> - Salons des vins - SIRAH 	19
Mise en place d'échanges : <ul style="list-style-type: none"> - <u>Avec d'autres classes</u> : exemple d'un projet autour du Porto créé par une classe de MC sommellerie (en partenariat avec l'Institut des vins de Porto) avec animation de conférences, malettes pédagogiques, dégustations... Dans un second temps, cette classe de MC organise des animations à partir du projet réalisé, à destination de classes de terminale bac professionnel. - <u>Avec d'autres établissements scolaires</u> : lycée agricole, horticole, écoles primaires... - <u>Avec des lycées étrangers</u> : dans le cadre des classes européennes, programme Leonardo - <u>Avec des associations caritatives</u> : téléthons, Restos du Cœur... 	13
Mise en place de partenariats : <ul style="list-style-type: none"> - <u>Avec des festivals culturels</u> : musique, cirque, théâtre... pour la gestion des concepts de restauration - <u>Avec des professionnels</u> : MOF, chefs étoilés, vigneron... - <u>Avec d'autres établissements scolaires</u> : exemple d'un partenariat avec une structure spécialisée dans l'accueil d'élèves handicapés où les élèves du lycée hôtelier prenaient chacun en charge un élève handicapé pour réaliser la production et le service d'un menu (expérience menée une fois par mois pendant sept mois). 	9
Intégration/orientation : <ul style="list-style-type: none"> - <u>Journées d'intégration</u> organisées pour les classes entrantes à la rentrée scolaire avec activités et visites culturelles diverses - <u>Forum des métiers, rencontre des professionnels, journées portes ouvertes</u> 	8
Participation à des concours professionnels	7
Organisation d'activités sportives : <ul style="list-style-type: none"> → Courses d'orientation, compétitions, courses à pied, sorties équestres 	3

Figure 32 : Graphique - Types de projets/sorties mis en place

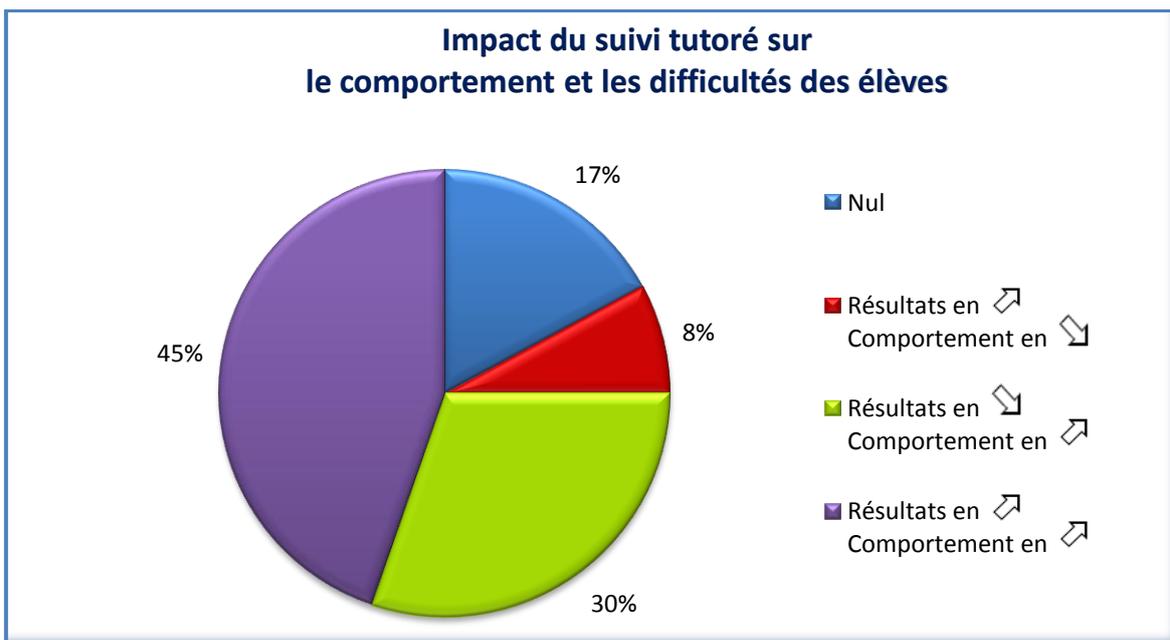


2.4.2.2 Accompagnement des élèves

- Le tutorat

Seulement 52% des enseignants consacrent du temps au tutorat de certains de leurs élèves. Ce graphique illustre le niveau d'efficacité du tutorat pour améliorer le comportement et les difficultés de ces élèves, qu'elles soient scolaires ou sociales :

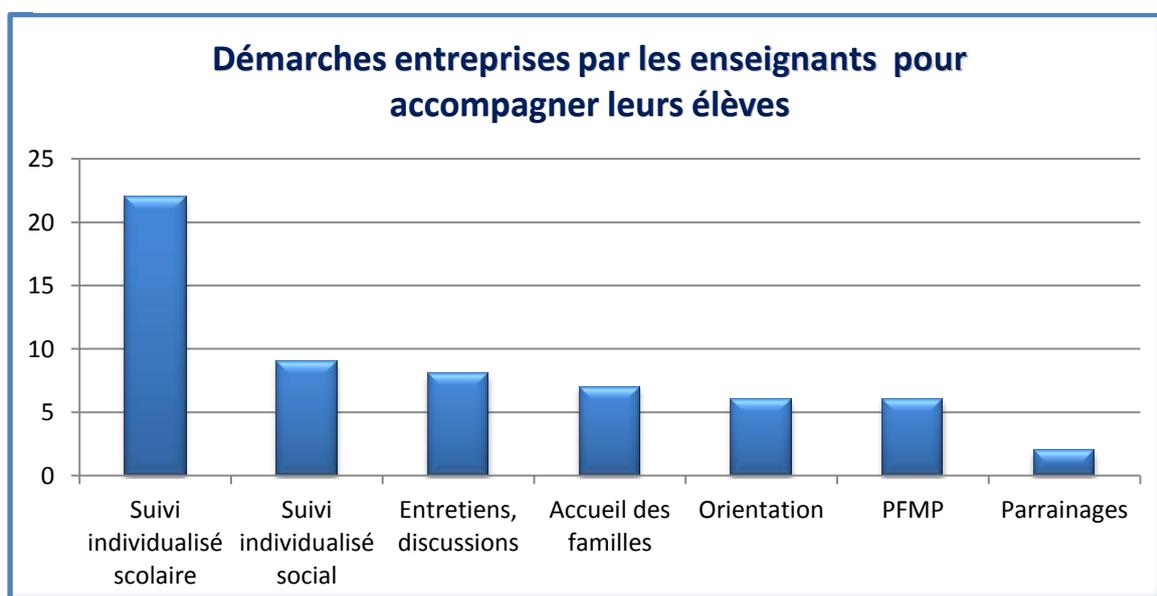
Figure 33 : Graphique - Impact du tutorat sur le comportement



Voici les démarches entreprises par les enseignants pour accompagner leurs élèves. (Il est intéressant de noter que les séances d'accompagnement personnalisé prévues dans les référentiels n'ont été mentionnées que 4 fois dans les réponses recueillies).

Types de démarches	Nombre de citations
Suivi individualisé au niveau scolaire : <ul style="list-style-type: none"> - Aide aux devoirs - Adaptation des supports et des contenus de cours, des méthodes pédagogiques et d'évaluation - Préparation de concours - Aide personnalisée pour les élèves en difficultés... 	22
Suivi individualisé au niveau social <ul style="list-style-type: none"> - Grilles de savoir être - Intégration d'élèves en difficultés (comportementales) - Soutien personnalisé (situations familiales difficiles) 	9
Entretiens individuels, discussions <ul style="list-style-type: none"> → Avec questionnaire préalable → Par trimestre 	8
Accueil des familles : entretien téléphonique ou en face à face	7
Accompagnement pour l'orientation <ul style="list-style-type: none"> - Orientation post bac - Aide à la recherche d'emploi 	6
Définition / choix des objectifs et des lieux des PFMP	6
Parrainages : <ul style="list-style-type: none"> - Professeurs référents - Classes sortantes et classes entrantes 	2

Figure 34 : Graphique - Démarche entreprises par les enseignants pour l'accompagnement des élèves

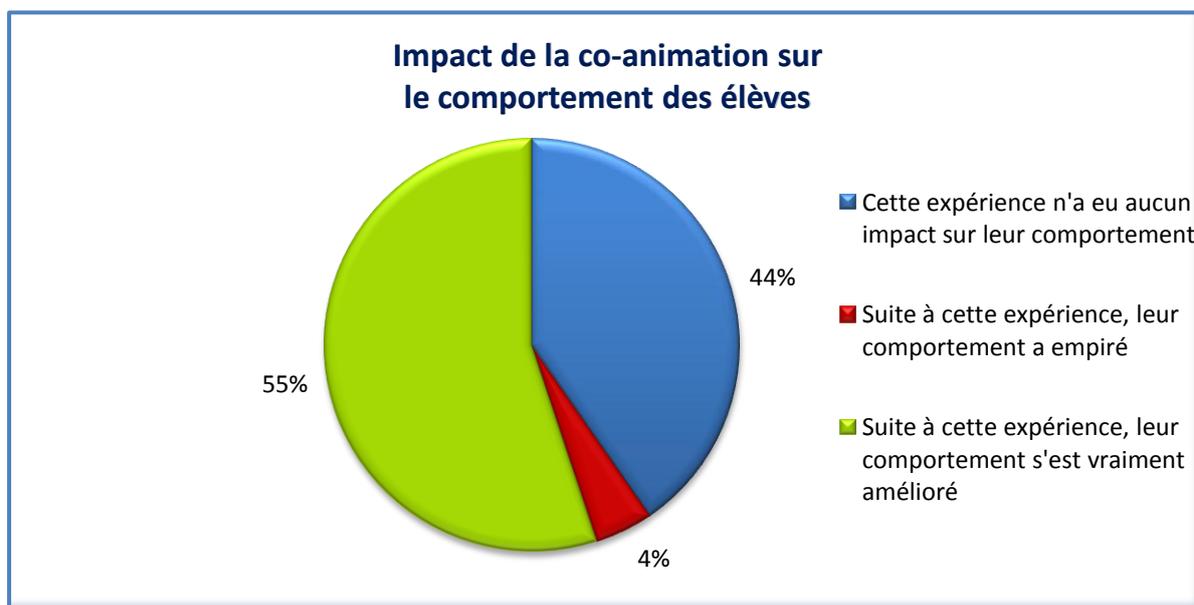


▪ La co-animation

- 60% des répondants pratiquent la co-animation
- Parmi ces 60%, 56% la pratiquent régulièrement (au moins une fois par trimestre) et 44% rarement (environ une fois par an).
- 55% affirment que cette expérience a réellement amélioré le comportement de leurs élèves
- La co-animation peut prendre les formes suivantes :

Professeurs concernés	Exemples d'activités
Professeurs de langues vivantes :	<ul style="list-style-type: none"> - Dégustations, « wine tasting » - Organisation de TP avec une clientèle étrangère - Travaux sur l'argumentation commerciale, le vocabulaire professionnel
Professeurs de sciences appliquées	<ul style="list-style-type: none"> - Nettoyage des locaux - Mise en place des protocoles d'hygiène (HACCP) - Identification, choix et utilisation des produits d'entretien - Séances SST - Prévention des risques (sanitaires, sécurité)
Professeurs d'arts appliqués	<ul style="list-style-type: none"> - Création de packaging - Création de supports commerciaux - Dressages d'assiette - Création de planches de tendances
Professeurs de gestion appliquée	<ul style="list-style-type: none"> - Découverte des logiciels de facturation/encaissement - Calcul des coûts de revient des plats - Ateliers corps et voix

Figure 35 : Graphique - Impact de la co-animation sur le comportement



Selon les enseignants interrogés, la co-animation permet la mise en place d'une pédagogie différenciée, un accompagnement individualisé des élèves en difficultés ainsi qu'un meilleur cadrage des éléments perturbateurs. Cette méthode présente aussi certaines limites dans son efficacité en raison d'un manque de connaissances du milieu professionnel hôtelier des collègues des autres matières.

2.5 La condition enseignante en lycée hôtelier

2.5.1 Le ressenti des enseignants face à leurs classes

Malgré les difficultés qu'ils peuvent rencontrer, la majorité des répondants éprouvent des sentiments positifs quant à la gestion de leurs classes. Voici quelques citations laissées par les enseignants dans l'espace « vos commentaires » du questionnaire :

« Dans mon établissement les effectifs sont faibles et j'ai donc moins de 12 élèves en atelier, (8 en moyenne) ce qui engendre une meilleure gestion de la classe et de chacun. De plus en cours de technologie les effectifs de mes classes sont de 12 maximum, ce sont des conditions optimales pour enseigner, je n'ai aucun problème d'indiscipline. »

« Travail souvent en groupe et en matières professionnelles donc les élèves sont plus motivés et voient plutôt les enseignants comme des professionnels leur transmettant un savoir-faire et étant dans la vraie vie que les professeurs de matières générales. »

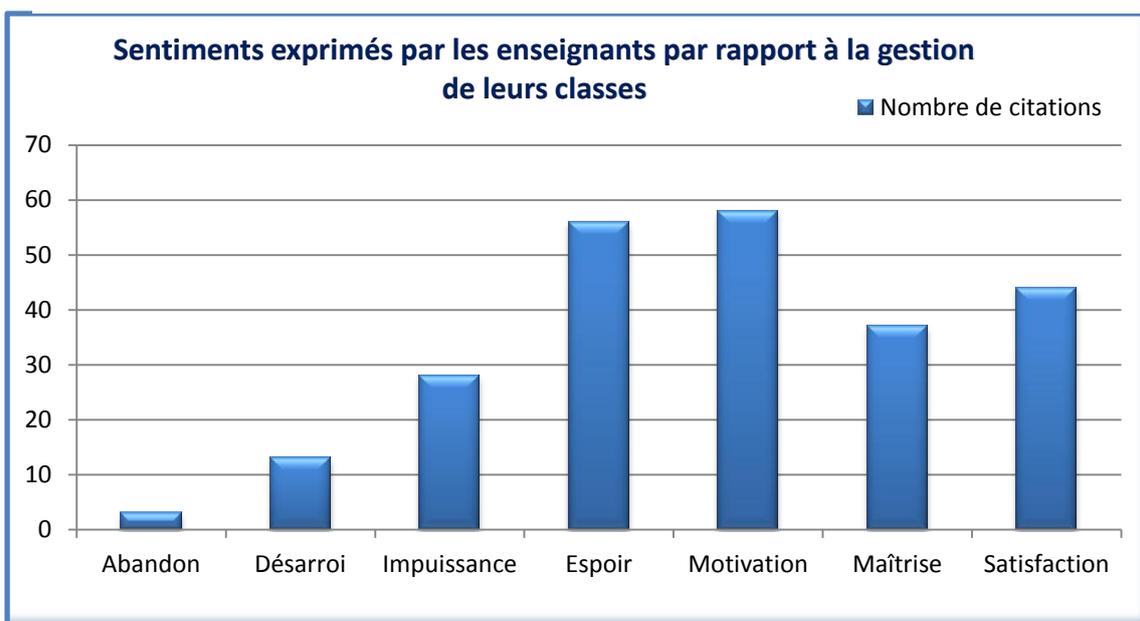
« J'ai une classe de 2^{nde} agitée mais dès qu'on les cadre et qu'on les occupe, ils sont agréables et se mettent au travail. J'ai une classe première très bavarde mais avec un bon esprit dans l'ensemble. »

Je pense qu'avec l'âge tout s'arrange, on va vers l'essentiel et vers plus de respect des élèves. Une grande chance pour nous d'enseigner une belle matière et d'avoir toujours le contact avec ce merveilleux métier.

« Un très beau métier qui nécessite un investissement au quotidien pour aider nos élèves en difficultés qui méritent toute notre attention. »

« J'ai la chance d'être dans un lycée de 750 élèves, principalement des Bretons, têtus mais déterminés, travailleurs et courageux. Même si aujourd'hui certains sont présents par influence des émissions de télévision, beaucoup découvrent au gré des stages ou PFMP que le métier est agréable, il suffit juste de trouver l'entreprise et le rythme qui convient. »

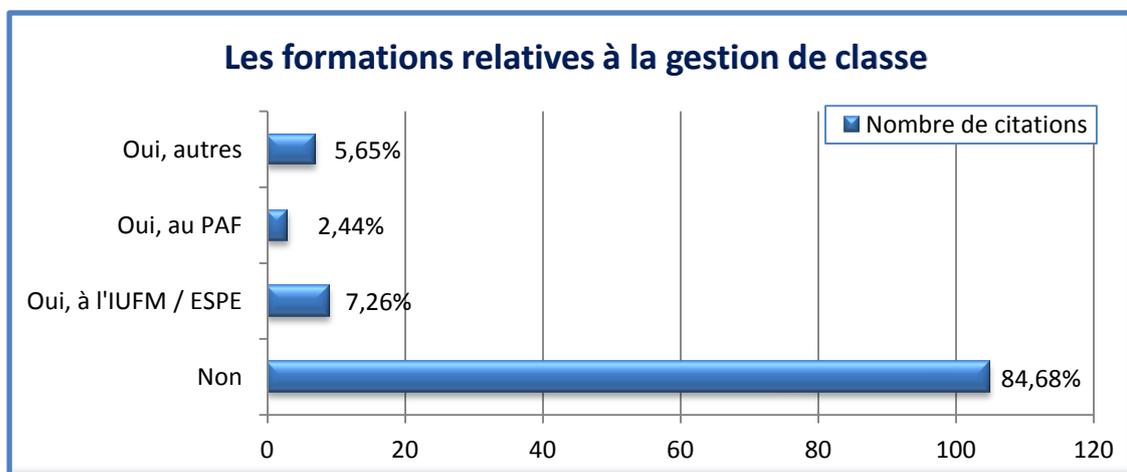
Figure 36 : Sentiments exprimés par les enseignants par rapport à la gestion de classe



2.5.2 La formation

Un grand nombre d'enseignants regrette le fait de ne pas bénéficier de formations qui permettraient de les aider dans la gestion de leurs classes : 85% des répondants n'ont suivi aucune formation depuis leur sortie de l'IUFM/ESPE.

Figure 37 : Graphique - Formations sur la gestion de classe

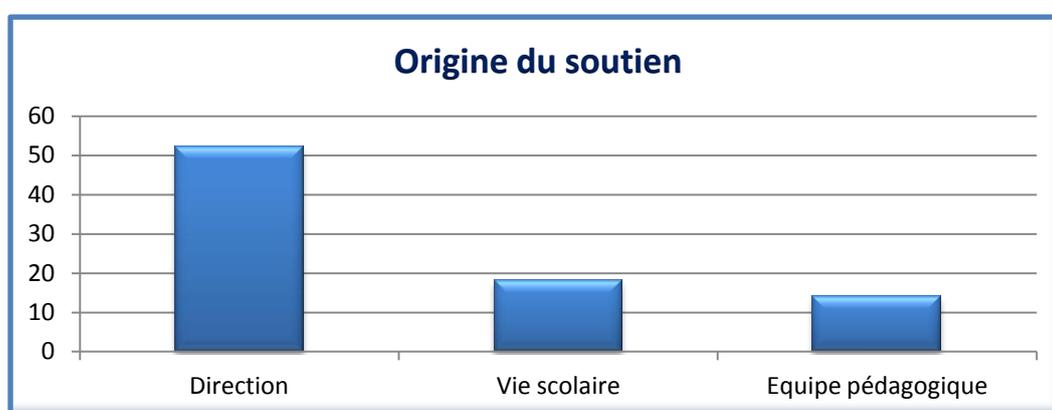


2.5.3 Le soutien de la hiérarchie

Les répondants estiment, à 43,55%, ne pas avoir suffisamment le soutien de leur hiérarchie. Pour les autres, ce soutien prend diverses formes, et est accordé par des personnes différentes au sein de l'équipe pédagogique, selon les cas :

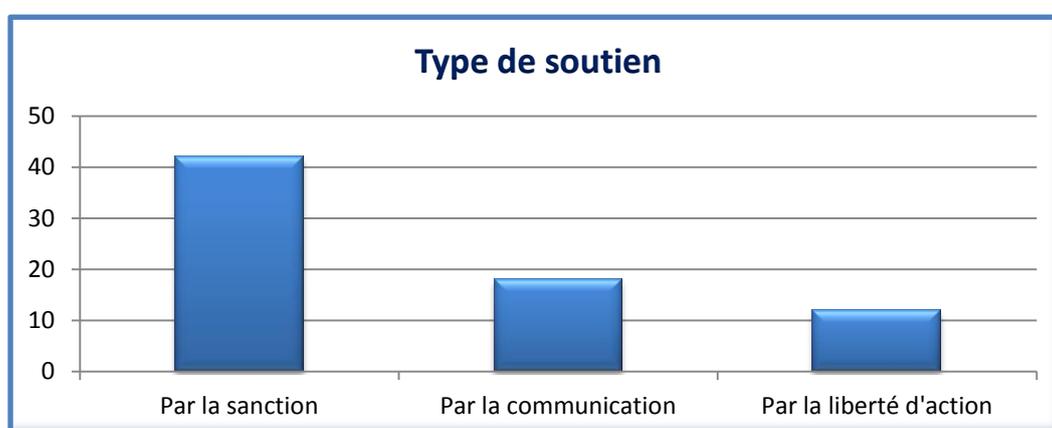
De qui les enseignants reçoivent ils un soutien dans la gestion de leurs classes ?	Nombre de citations
De la direction de l'établissement : proviseur, proviseur adjoint et chef de travaux	52
De la vie scolaire : CPE	18
De l'équipe pédagogique : collègues, tutorat, commission éducative	18

Figure 38 : Graphique - Origine du soutien



Comment les enseignants reçoivent ils un soutien dans la gestion de leurs classes ?	Nombre de citations
Soutien dans les décisions de sanction	42
Soutien par la communication	18
Soutien par la liberté d'action	12

Figure 39 : Graphique - Type de soutien

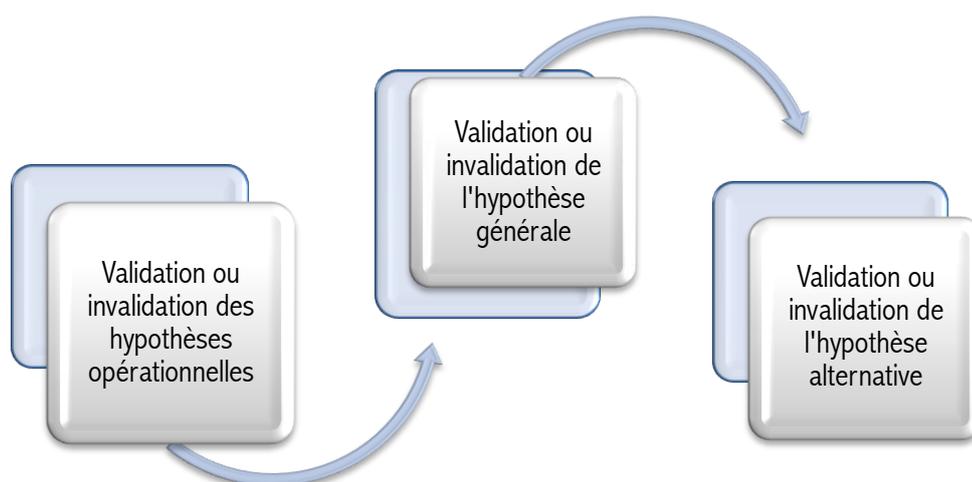


3 Discussion des résultats

Cette partie a pour objectif la confrontation des résultats de l'enquête au système d'hypothèses préalablement établi, et ce, malgré les biais rencontrés dans l'analyse des réponses obtenues et les difficultés que j'ai pu rencontrer au niveau méthodologique.

En effet, j'ai pris conscience, lors de la réalisation de ce travail, de l'importance de mettre en œuvre une méthodologie rigoureuse, d'anticiper les éventuels biais et de réfléchir en amont au mode d'analyse des questions d'enquête pour obtenir des résultats exploitables et significatifs, qui permettent d'apporter des réponses catégoriques à la problématisation de départ et au système d'hypothèses.

Voici la manière dont sera articulée cette analyse :



3.1 Les hypothèses opérationnelles

3.1.1 Hypothèse opérationnelle n°1

Les filières professionnelles, et notamment la restauration, sont dans les esprits assimilées à un échec : les établissements sont fréquentés par des publics difficiles, d'origine sociale défavorisée, ayant subi leur orientation.

D'après les résultats du questionnaire, cette hypothèse opérationnelle ne peut être validée : les élèves qui fréquentent les lycées hôteliers sont qualifiés de « faciles », par 63% des répondants.

Néanmoins, leur comportement peut varier et être influencé par les facteurs suivants :

- **L'orientation** : plus l'élève subit son orientation, plus son comportement sera difficile à gérer pour l'enseignant ;
- **Le milieu social d'origine** : plus l'élève est issu d'un milieu social défavorisé, plus son comportement sera perturbateur pour l'enseignant ;
- **Le type de lycée fréquenté** : selon 60% des enseignants répondants au questionnaire d'enquête, les élèves des lycées professionnels seraient plus difficiles que ceux des lycées technologiques. On retrouve les élèves les plus difficiles dans les classes de petits effectifs préparant des diplômes destinant à une entrée rapide dans la vie active (à l'exception des mentions complémentaires).

3.1.2 Hypothèse opérationnelle n°2

Les sanctions/punitions les plus couramment utilisées pour réguler les comportements perturbateurs ne sont pas efficaces.

Le rappel à l'ordre verbal est la méthode la plus couramment utilisée pour réguler les perturbations au sein de la classe : cela s'explique par le fait que ce sont les violences symboliques qui sont les plus fréquentes. Les méthodes jugées efficaces par les enseignants sont celles privilégiant le dialogue : avec l'élève, avec les parents d'élève. Les autres méthodes disciplinaires répressives fréquemment employées sont jugées majoritairement inefficaces.

Les résultats obtenus viennent donc valider cette deuxième hypothèse.

3.1.3 Hypothèse opérationnelle n°3

Les méthodes et supports pédagogiques utilisées ont une influence sur le comportement des élèves en classe.

D'après les résultats de l'enquête les méthodes pédagogiques les plus conventionnelles sont celles qui sont le plus fréquemment utilisées par les enseignants (expositive, démonstrative) et plébiscitées pour leur efficacité.

Cependant, on peut constater qu'elles n'apportent pas toujours les résultats attendus en termes de comportement, en fonction du type de séance. Par exemple, en technologie disciplinaire, la méthode jugée la plus efficace et la plus appropriée par les enseignants est la méthode expositive. Pourtant, c'est lors de ce type de séance qu'ils rencontrent le plus de problèmes liés aux comportements des élèves (à 61%).

Cette enquête permet également de faire le constat que les méthodes privilégiant la mise en activité de l'élève (par l'expérimentation, par le jeu, par l'interactivité des supports utilisés) ainsi que l'attention particulière portée à l'élève (mobilisation des équipes pédagogiques par un investissement de chacun dans le tutorat ou la co-animation par exemple) sont celles qui apportent le plus de résultats satisfaisants. Il est également surprenant de constater que le travail de groupe largement utilisé au sein des classes des filières hôtelières n'est pas considéré comme une méthode efficace pour gérer la classe (à 52%).

Cette hypothèse opérationnelle peut donc être validée : les méthodes et supports pédagogiques ont une réelle influence sur le comportement des élèves. Cependant, il est nécessaire d'y apporter une nuance : selon les commentaires et témoignages des enseignants qui ont répondu à cette enquête, une méthode pédagogique ne peut être généralisée à un type de séance ou à toutes les classes, même de niveau identique.

3.2 L'hypothèse générale

Les moyens mis en œuvre pour réguler les perturbations scolaires au sein de la classe sont insuffisants et inadaptés aux lycées professionnels et technologiques hôteliers.

L'hypothèse générale ne peut pas être validée de manière catégorique puisque l'enquête a permis de démontrer que la didactique orientée sur une pédagogie active, inductive, permet de faciliter la gestion de classe. En revanche, certaines méthodes d'enseignement, et notamment le travail de groupe, manquent parfois d'efficacité et sont à adapter en fonction des individus qui composent la classe et du type de séance.

Pour ce qui concerne la gestion de la classe par la discipline, ce sont les méthodes privilégiant le dialogue avec l'élève, sa famille qui sont considérées les plus efficaces contrairement aux sanctions répressives classiques (comme les retenues, devoirs supplémentaires ou exclusions).

Enfin, cette étude a permis de montrer que la majorité des enseignants (82%) éprouve des sentiments positifs quant à la gestion de leurs classes. En revanche, ils sont nombreux à faire part de leur isolement lorsqu'ils font face à des problèmes : 85% n'ont suivi aucune formation sur la gestion de classe depuis leur sortie de l'IUFM/ESPE, et 44% ne se sentent pas soutenus par leur hiérarchie. Lorsqu'ils sont soutenus, cela se traduit dans la majorité des cas par un appui dans l'attribution des sanctions (alors que ce sont des méthodes jugées inefficaces pour canaliser les élèves perturbateurs).

3.3 L'hypothèse alternative

Les méthodes de gestion de classe généralement utilisées par les enseignants pour faire face aux perturbations scolaires sont efficaces dans les sections hôtelières.

Comme pour l'hypothèse générale, les résultats obtenus ne permettent pas de valider cette hypothèse alternative de manière catégorique, du fait du trop grand nombre de facteurs intervenant dans la vérification de cette affirmation.

4 Biais et limites de l'enquête

Pour conclure cette enquête, j'évoquerai les difficultés rencontrées ainsi que certains biais et limites détectés qui pourraient remettre en cause la fiabilité de mon étude.

J'ai rencontré des difficultés au niveau méthodologique : selon moi, pour rendre ce travail plus fiable, une meilleure anticipation aurait été nécessaire pour construire le questionnaire d'enquête, en suivant rigoureusement l'articulation du système d'hypothèses, pour parvenir à atteindre les objectifs définis dans la problématisation. Il m'a manqué une vision plus globale, au commencement de mon mémoire, de la méthodologie à employer. Ces difficultés ont, je pense, eu une influence sur la validité des résultats que j'ai obtenus.

D'autre part, la méthode d'administration du questionnaire a été faite de manière complètement aléatoire : il a été transmis aux enseignants par l'intermédiaire des adresses électroniques de leurs établissements.

En ciblant de manière plus précise les répondants et en catégorisant de manière plus efficace l'échantillon par des questions adaptées, j'aurai sans doute obtenu des réponses plus facilement exploitables.

Grâce aux commentaires laissés par certains répondants, voici comment mon enquête aurait pu être améliorée pour obtenir des résultats plus probants :

- En proposant une plus grande proportion de questions sur l'individu (élève ou enseignant) plutôt que sur les méthodes d'enseignement, que l'on ne peut généraliser à une seule classe : en effet ce sont les individus qui composent la classe qui vont créer ou non des difficultés ou un climat de classe difficile ;

- En différenciant de manière plus claire les niveaux de classe dans les possibilités de réponses : la frontière est immense entre le public de CAP, de baccalauréat professionnel ou technologique. Il est alors difficile de répondre aux questions en généralisant des faits alors que les situations vécues seront différentes selon les classes ;

- En tenant compte de facteurs plus subjectifs qui peuvent influencer sur les comportements comme par exemple les emplois du temps et les créneaux horaires, la fatigue des élèves etc. ;

- En étudiant l'influence du lieu géographique sur le comportement des élèves : de nombreux enseignants qui exercent dans les zones rurales affirment ne pas rencontrer de problèmes importants de gestion de classe.

- En donnant la possibilité de ne pas répondre à certaines questions, qui ne concernaient pas forcément la totalité des répondants. Certains, ne rencontrant aucun problème de gestion de classe n'avaient pas la nécessité de répondre à la partie « comportements perturbateurs » du questionnaire d'enquête.

CHAPITRE 3 : PRAXIS PEDAGOGIQUES

TRAVAIL DE GROUPE : LES ILOTS BONIFIES

Grâce à l'enquête réalisée, nous avons pu constater que le travail de groupe avec les classes des sections hôtelières était une option qui pouvait souvent manquer d'efficacité pour canaliser les comportements perturbateurs. Cependant, compte tenu de la particularité de l'enseignement des matières professionnelles, je reste convaincue que le travail de groupe permet de favoriser les apprentissages des élèves ainsi qu'un moyen de leur apporter une attention particulière pour que chacun puisse apprendre à son rythme et se sente valorisé.

Le travail en îlots bonifiés, que je présenterai dans ce chapitre, est une méthode de travail en groupe qui a été inventée par une enseignante en langue anglaise, Marie Rivoire³⁸. Elle a imaginé cet outil de gestion de classe pour remplir les objectifs suivants :

- S'adapter aux besoins de ses élèves ;
- Satisfaire ses propres besoins de professionnelle de l'enseignement ;
- Diminuer l'échec de ses élèves dans sa matière en proposant un système de travail valorisant et non pénalisant ;
- Eviter les stigmatisations : les « bons élèves » et les « mauvais élèves » ;
- Renforcer la motivation, l'autonomie et le travail des élèves ;
- Responsabiliser les élèves sur leur propre travail mais aussi sur le climat de classe lié à leur comportement.

L'enjeu de la méthode est de pouvoir ritualiser le travail de groupe sans que ce soient toujours les mêmes élèves qui effectuent le travail, mais aussi de réguler les perturbations scolaires qui viennent gêner les apprentissages et la transmissions des savoirs par l'enseignant, qu'ils soient professionnels ou technologiques.

³⁸ M. Rivoire. Travailler en îlots bonifiés, 2011.

Dans la revue de littérature, nous avons pu constater que les élèves de lycée professionnel avaient du mal à donner un sens à l'école, à leurs études : ce dispositif devrait faire prendre conscience à ces élèves de l'importance de leur propre réussite et a pour vocation de transmettre des valeurs comme la solidarité et l'entraide en développant l'autonomie et en régulant l'énergie des adolescents.

Selon M. Rivoire (p.3), ce « *système pédagogique émerge à plusieurs champs : la didactique, la pédagogie, les sciences humaines, la communication et le bricolage* ». Il permet, selon elle, de créer des liens entre les élèves, mais aussi entre les élèves et leur enseignant en développant un climat de confiance au sein de la classe.

La mise en œuvre de cet outil m'a paru possible dans ma matière : en effet il m'a semblé que cette méthode pouvait également développer l'esprit d'équipe, une qualité indispensable à acquérir pour exercer un métier dans l'hôtellerie restauration. J'ai donc voulu faire un test dans ma classe, lors des séances en ateliers expérimentaux (qui se prêtent particulièrement aux travaux de groupe) et sur une durée de 5 semaines. En effet, durant cette année de stage, j'ai eu la responsabilité d'enseigner le service et la commercialisation à une classe de seconde professionnelle, sur des séances de travaux pratiques, d'ateliers expérimentaux et d'accompagnement personnalisé. Bien que ces élèves ne fussent pas particulièrement difficiles, j'ai rencontré des problèmes quotidiens avec deux d'entre eux, sans trouver de solutions efficaces.

Dans un premier temps je présenterai le système du travail de groupe en îlots bonifiés de Marie Rivoire, puis dans un second temps, la mise en œuvre de cette méthode au sein de ma classe et les résultats qu'elle a pu apporter dans ma gestion de classe, sur le comportement des élèves et leur travail, pendant les séquences d'ateliers expérimentaux.

1 Présentation du système

1.1 Placement des élèves

L'enseignant doit laisser les élèves se placer autour d'une table, avec les personnes de leur choix. Les groupes seront constitués de maximum 4 personnes. Selon M. Rivoire, ce point est primordial pour la réussite du système. D'une part, les élèves se mobiliseront plus rapidement sur leur travail s'ils ont choisi leur placement en fonction de leurs affinités ; d'autre part, même si une table se compose naturellement et inévitablement d'éléments plus perturbateurs, elle sera plus facile à gérer que si les individus sont disséminés dans plusieurs groupes. A chaque séance, les élèves conserveront leur table et leur groupe de travail, jusqu'à l'attribution d'une première note d'activité.

1.2 Notion de groupe

Le travail en groupe doit permettre de souder les élèves et motiver leur mise au travail. L'attitude de chaque membre du groupe, tant au niveau du comportement que de l'assiduité, aura un impact sur la notation globale de la table. Les élèves prennent donc conscience de leur objectif commun et doivent faire preuve de solidarité. L'enseignant anime les différents groupes comme des équipes, sans toutefois exacerber la compétition, mais en insistant sur le côté ludique et en valorisant le travail de chaque groupe : chacun pourra donc y trouver sa place en contribuant à sa réussite, ne serait-ce que par le respect des consignes pour les élèves les plus faibles.

1.3 Attribution de points

L'enseignant va attribuer des points à chaque table en fonction de la qualité du travail fourni, du respect des consignes et des règles de vie de classe préalablement établies, et de l'attitude de chacun pendant la séance. En partant de zéro, les points seront cumulés pour atteindre 20. Ce système insiste sur la valorisation de l'effort fourni et se démarque des modes de fonctionnement pénalisant les élèves, que j'ai moi-même utilisés en début d'année et qui n'ont pas démontré une efficacité remarquable.

En effet, l'attribution d'un note de comportement sur vingt avec des retraits de points à chaque écart de comportement a pour conséquence une démotivation rapide des élèves, et a peu d'impact sur le respect des règles, j'ai pu le constater. En revanche, la valorisation de la participation, du travail et d'un comportement correct devrait encourager chaque élève à participer à la progression de son groupe.

Un code couleur doit être préalablement établi : par exemple le vert pour les points bonus et le rouges pour les points malus. Ce système peut paraître infantilisant au premier abord, cependant il peut se montrer efficace avec des classes entrantes (1^{ère} CAP ou 2^{nde} professionnelle) dont les élèves sont encore très jeunes (14 à 16 ans).

1.3.1 Points bonus

Les points bonus doivent stimuler et motiver les élèves. Ils sont attribués de manière collective (à chaque table) ou individuelle, dans les cas suivants :

- Rangement et propreté de la classe et du matériel de travail,
- Respect de la tenue professionnelle,
- Apport du matériel nécessaire à la séance,
- Assiduité et qualité du travail fourni,
- Bon comportement du groupe,
- Pertinence de la participation orale.

1.3.2 Points malus

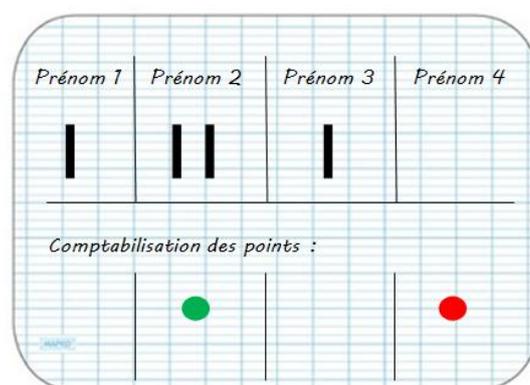
Les points malus sont attribués dans les situations suivantes :

- Non respect des règles de classe,
- Refus de mise au travail,
- Manque de participation,
- Devoirs non rendus,
- Comportements inappropriés...

1.4 Participation orale

Cette méthode de gestion de classe permet de répartir la prise de parole et d'encourager la participation orale des élèves les plus réservés. Une ardoise sera attribuée à chaque table pour noter la participation orale de chacun des élèves. L'un d'entre eux est désigné responsable de l'ardoise (il changera à chaque cours) : c'est lui qui notera d'une croix la participation de chacun de ses camarades et qui sera également responsable de l'état de l'ardoise.

Pour l'attribution des points, on peut décider d'un point bonus pour deux barres par élève et par séance, par exemple. Les élèves refusant de participer se verront attribuer un point malus. Les points obtenus par chacun seront ensuite reportés sur la fiche de marque à la fin de chaque séance.



1 prise de parole = 1 barre

1.5 Organisation du travail

Pour que chaque élève se mette au travail, il est indispensable selon M. Rivoire (2011, p.27) d'accorder un temps au travail individuel, en début de cours. Cela permet d'obliger chaque membre du groupe à garder une trace écrite de sa production. D'autre part, l'objectif est de responsabiliser l'élève : s'il refuse de suivre les consignes, il bloque la progression de sa table puisque le professeur vérifiera la totalité des productions de chaque table avant de poursuivre avec les activités collectives.

Au départ, il sera très probable que les élèves les plus perturbateurs en profitent pour laisser les autres faire le travail à leur place, mais le fait qu'ils recopient des éléments justes les aidera tout de même à progresser. La récurrence de ce type de comportement pourra aussi faire l'objet d'un point malus individuel. D'autre part, c'est à l'enseignant d'apporter son soutien à la table qui se trouve en difficulté : les élèves sont sensibles à l'attention qui leur est portée et poursuivront leurs efforts.

1.6 Rotation des groupes

A chaque fin de période, lorsque les élèves obtiennent leur note d'activité, il faut leur laisser la possibilité de changer de groupe, avec l'accord de l'enseignant qui pourra décider d'intervenir pour rééquilibrer la situation si l'un des groupes se trouve pénalisé. Pour réaliser cette rotation, il est préférable d'effectuer un changement deux par deux pour limiter les réticences des élèves qui ont pris l'habitude de travailler ensemble. Il est également important de les valoriser en mettant en exergue l'entraide : par exemples deux élèves qui changent de groupe pour apporter leur soutien à deux élèves se trouvant en difficulté.

2 Mise en œuvre de la méthode

Pour expérimenter la méthode des îlots bonifiés au sein de ma classe, il était nécessaire de l'adapter à ma matière. D'autre part, ayant rédigé ce mémoire et découvert cette méthode en cours d'année scolaire, cela a constitué certaines limites quant à son efficacité. Enfin, comment modifier les règles de fonctionnement de la classe en cours d'année et mobiliser les élèves afin qu'ils participent à cette expérience ?

2.1 Présentation de la méthode aux élèves

J'ai choisi de réaliser la présentation des nouvelles règles au cours d'une séance d'accompagnement personnalisé puisque ces modules se prêtent particulièrement bien au dialogue et aux discussions sur la vie de classe.

En seconde professionnelle, le calendrier de l'accompagnement personnalisé doit notamment remplir les objectifs suivants :

- apporter une aide aux élèves dans la construction de leur identité professionnelle et dans l'affirmation de soi ;
- leur permettre de trouver leur position en termes de compétences sociales (au sein de classe mais aussi dans l'entreprise, dans le cadre des PFMP) en adoptant un comportement citoyen et en respectant les règles de la vie collective.

Les élèves n'ont pas été informés du but de mon expérience, et j'ai utilisé le thème du travail d'équipe en restauration pour tester la méthode des îlots bonifiés.

Scénario de la séance

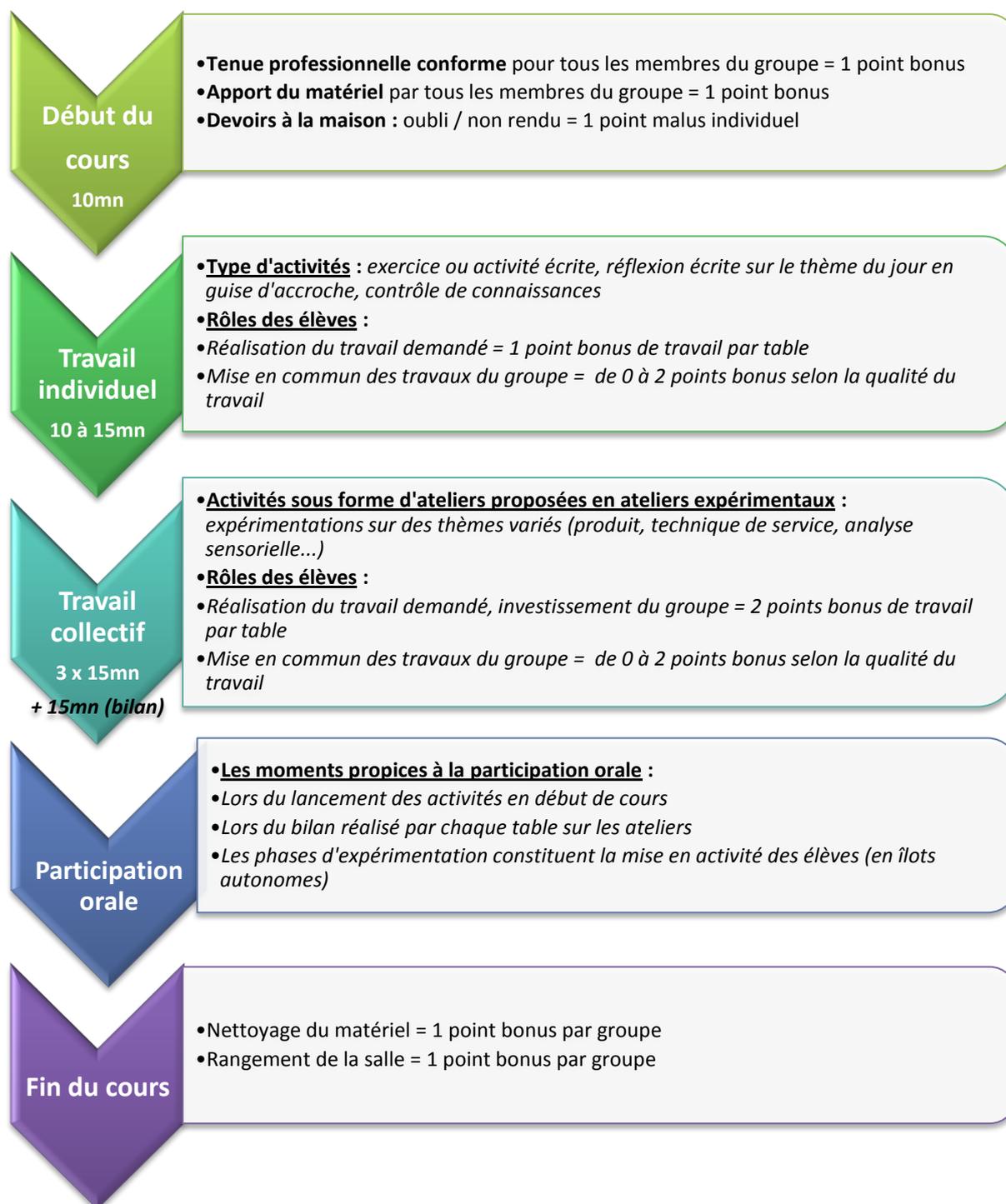
DUREE	CUMUL	ACTIVITES PROPOSEES	SUPPORTS UTILISES
2'	2'	Appel	
5'	7'	Accroche : Réflexion individuelle sur le travail d'équipe	
8'	15'	Mise en commun des idées	Tableau Polycopié cours, page 1
10'	25'	Présentation des règles du travail en îlots bonifiés	Polycopié cours, pages 2 et 3
5'	30'	Formation des groupes, organisation de la salle	
15'	45'	1 ^{er} exercice en groupe : quizz de révision	QCM
10'	55'	Correction du quizz par groupe	QCM sur Power Point®

Contenu de la séance

- Temps de réflexion : individuellement, chaque élève devait réfléchir aux mots clés qui lui venaient à l'esprit à l'évocation du terme « travail d'équipe » et dans quelles circonstances ils ont déjà eu l'occasion de participer à un travail d'équipe ;
- Mise en commun des idées : ces quinze minutes ont permis une confrontation des idées et l'institution d'une discussion au sein de la classe ;
- Institutionnalisation : synthèse de l'activité par l'établissement d'une définition du travail d'équipe en restauration, de ses objectifs et de ses conditions de réussite.
- Présentation des règles, réponses aux questions des élèves, formation des groupes pour les semaines à venir ;
- Réalisation du quizz par groupe : cette activité était également l'occasion de faire un bilan des connaissances acquises durant l'année scolaire, sur des thèmes variés, étudiés en ateliers expérimentaux et mis en pratique lors des TP ;
- Correction du quizz : la mise en application des nouvelles règles s'est tout de suite fait ressentir avec une participation active et spontanée des élèves dans chacun des groupes.

2.2 Adaptation de la méthode à la matière

Voici comment j'ai choisi d'organiser les séances d'ateliers expérimentaux de 2h en intégrant le travail de groupe en îlots bonifiés :



2.3 Observations réalisées au cours des séances

2.3.1 Réaction des élèves

Voici les observations que j'ai pu faire au sein de ma classe pendant la mise en œuvre du travail en îlots bonifiés :

- Les élèves ont tout d'abord été assez surpris par la méthode, et notamment l'utilisation de l'ardoise de participation (beaucoup de rires, de questions...), mais ils ont joué le jeu et ont apprécié le fait que je leur laisse le choix des personnes avec lesquelles ils allaient travailler (ce que je ne faisais pas auparavant) ;
- La participation spontanée a augmenté lors de chaque séance de manière indiscutable : je n'ai eu à mettre un point rouge qu'une seule fois ;
- La passivité de certains et les bavardages des autres ont cessé pour laisser place à des discussions de travail, en rapport avec l'activité proposée ;
- Les élèves les plus réticents, ou perturbateurs ont même été rappelés à l'ordre par les autres élèves de leur groupe lorsqu'ils ne respectaient pas les règles ou les consignes données ;
- En ateliers expérimentaux, les élèves d'habitude les moins « courageux » pour réaliser les tâches de nettoyages (en fin de séance) se sont mis au travail ;
- J'ai toutefois pu noter une certaine lassitude de leur part au bout des cinq semaines « test ».

Pour conclure cette expérience, je leur ai soumis un court questionnaire pour connaître leur avis sur cette méthode de travail.³⁹

Voici les commentaires et résultats obtenus :

- Un seul élève a répondu ne pas être plus motivé par le travail de groupe que lorsqu'il travaille seul : il a justifié sa réponse en affirmant qu'en travaillant individuellement, il était responsable des éventuelles erreurs qu'il pouvait faire et donc de la note qu'il obtenait lorsque le travail était évalué.

³⁹ Questionnaire élève – Annexe D p.104

- Tous les élèves ont été encouragés à participer davantage pendant les séances d'ateliers expérimentaux, pour « apporter des points à leur équipe ».

- Neuf élèves ont affirmé changer de comportement lorsqu'ils travaillaient en groupe (par rapport à un travail individuel).

« On s'entraide, on s'écoute parler »

« Je demande l'opinion des autres »

« Je suis plus concentré sur le travail »

« Oui, à l'aide des connaissances de chacun on s'aide »

« Oui, si je travaille avec quelqu'un que j'apprécie, je serai plus motivée, joyeuse, je sais que j'ai un soutien si j'ai besoin d'aide »

« Oui car on parle plus et on échange plus, du coup notre comportement change et le cours passe plus vite »

« On discute entre nous et on peut faire évoluer nos avis »

« Oui, le cours est plus intéressant donc on discute moins et c'est plus motivant pour travailler que quand on est tout seul »

« Ça m'aide à comprendre donc je suis moins distrait et je réfléchis pour aider mon groupe »

- Un seul élève pense ne pas être plus efficace lorsqu'il réalise un travail en groupe.

- Tous élèves affirment apprendre des autres lorsqu'ils travaillent en groupe et que c'est aussi l'occasion de leur apporter une aide : c'est valorisant.

- Le travail de groupe permet aux élèves d'acquérir des compétences supplémentaires qu'ils pourront utiliser pour leur vie professionnelle :

« Ça aide pour travailler en brigade »

« On apprend à s'aider et à être à l'écoute de l'autre »

« J'aime dialoguer et avec le travail d'équipe, on parle, on rigole, chacun s'exprime, on écoute les autres, on se respecte plus. Ça aide pour plus tard et ça permet d'avoir plusieurs points de vue »

« Le travail d'équipe c'est bien mais des fois on a moins à réfléchir »

« Je m'adapte plus vite quand je suis en stage »

« Je me sens mieux et j'ose plus prendre la parole que quand je parle toute seule devant tout le monde »

2.3.2 Impact sur l'estime de soi

Le professeur doit apprendre à chacun de ses élèves à tirer parti des ressources dont il dispose pendant son parcours scolaire. Pour cela, l'élève doit avoir une bonne image de lui-même et percevoir les opportunités que peuvent lui offrir sa formation (scolaire et professionnelle).

Les travaux en groupe, et notamment la méthode des îlots bonifiés, permettent à l'enseignant de consacrer plus de temps à la discussion avec les élèves, qui perçoivent alors le cours d'une manière différente. Les groupes restreints sont l'occasion de montrer aux élèves les plus faibles ou en difficultés (qu'elles soient sociales ou scolaires) qu'ils peuvent arriver à réaliser quelque chose par eux-mêmes en collaborant avec les autres, alors que d'ordinaire, ils sont persuadés du contraire. La revalorisation de leur travail, de leurs productions, la responsabilisation de chacun (en leur donnant des objectifs, des missions pendant le cours), l'attention portée aux élèves, sont des moyens de les mettre en position de réussite (ce qu'ils n'ont jamais connu auparavant) : ils ne déçoivent pas leur entourage (professeurs, parents) et cela contribue à l'amélioration de l'image de soi et des comportements au sein de la classe.

2.4 Limites de la méthode

Le fait de mettre en œuvre les îlots bonifiés en cours d'année scolaire a constitué un frein à leur efficacité. Les élèves ont besoin de rituels, d'une routine : lorsque celle-ci est bouleversée, les impacts ne sont pas toujours positifs ; il est compliqué de les faire adhérer à de nouvelles règles de fonctionnement alors qu'ils ont déjà pris des habitudes. Cela a donc limité l'efficacité de la méthode, puisqu'au bout de cinq semaines, les élèves montraient déjà des signes de la lassitude.

Cependant, les réactions positives ont été nombreuses (et notamment de la part des deux éléments les plus perturbateurs), je pense donc que la méthode peut fonctionner parfaitement si elle est mise en place dès la prise de contact à la rentrée scolaire, sous forme d'un « contrat » de vie de classe.

D'autre part, si ce système peut fonctionner avec de jeunes élèves (14 à 16 ans), il ne sera pas applicable avec les classes des niveaux supérieurs car l'attribution de points pourrait leur donner le sentiment d'être infantilisées, alors qu'il faut au contraire les responsabiliser pour que chaque membre acquière une certaine autonomie. En revanche, pour les classes entrantes (première CAP, seconde professionnelle), elle peut aider les élèves à s'adapter à leur nouvel environnement et à se socialiser au sein du groupe classe.

Enfin, les ateliers expérimentaux, bien qu'ils se déroulent en groupe, ne sont peut-être pas les séances idéales pour l'application de ce système. Les ateliers trop dispersés dans l'espace (et par conséquent le déplacement des élèves dans la classe), la rotation et la variété des activités (différentes pour chaque groupe), la quantité de matériel utilisé (selon le thème) peuvent constituer des freins à sa réussite. Il est plus difficile pour l'enseignant d'être omniprésent pour évaluer la quantité de travail fournie, la participation individuelle etc. Je regrette également de ne pas avoir eu l'occasion d'expérimenter la méthode en technologie disciplinaire qui, selon les enseignants interrogés dans le cadre mon enquête, serait la séance au cours de laquelle ils rencontreraient le plus de difficultés en terme de gestion de classe.

3 Valoriser l'élève par des stratégies pédagogiques

3.1 Mettre en œuvre l'accompagnement personnalisé

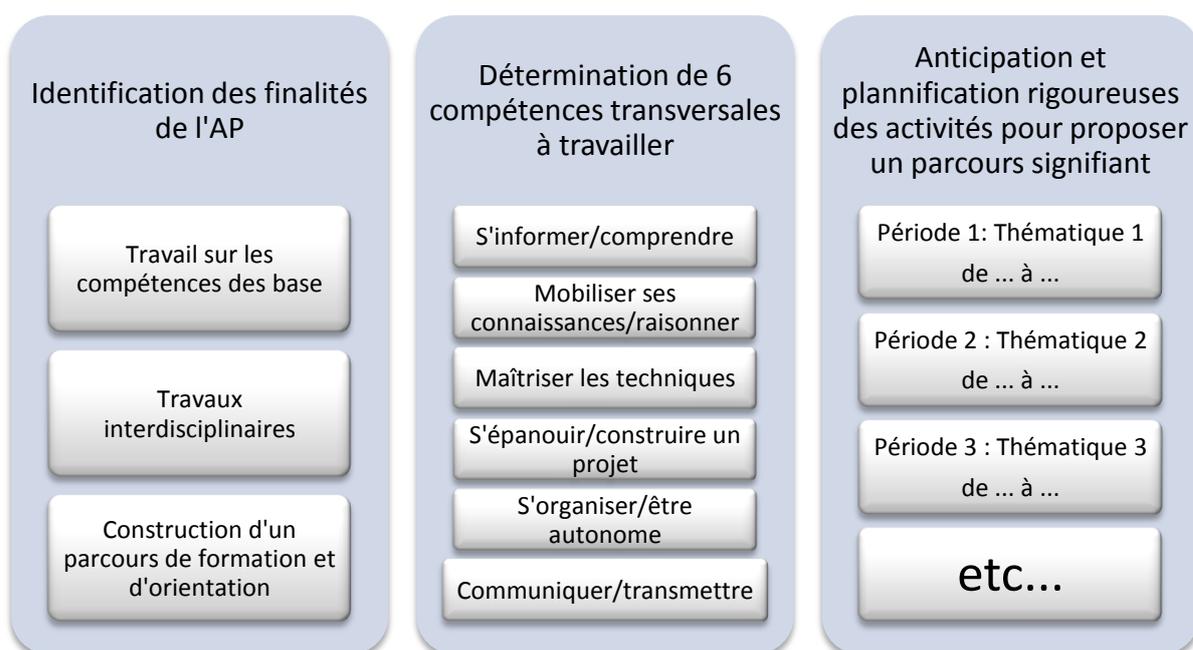
L'accompagnement personnalisé est un espace pédagogique privilégié où l'enseignant développe une démarche de suivi de l'élève, pour le positionner dans une situation de réussite, lui redonner confiance dans ses capacités et ainsi limiter les comportements perturbateurs au sein de la classe. Le BO n°2 du 19/02/2009⁴⁰ indique que « *les dispositifs d'accompagnement personnalisé s'adressent aux élèves selon leurs besoins et leurs projets personnels. Il peut s'agir de soutien, d'aide individualisée, de tutorat, de modules de consolidation ou de tout autre mode de prise en charge pédagogique.* »

⁴⁰ BO n°2 du 19/02/2009 : Enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au baccalauréat professionnel. <http://www.education.gouv.fr/cid23841/mene0900061a.html>

3.1.1 Mise en activité de l'élève en AP

Nous avons pu voir que la mise en activité de l'élève était un moyen efficace pour une bonne gestion de la classe. L'académie de Caen propose un guide pour la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé en lycée professionnel.⁴¹ Celui-ci montre un exemple d'organisation de l'AP en classe de seconde professionnelle⁴² et définit les critères qui vont conditionner sa réussite :

Figure 40 : Les critères conditionnant la réussite de l'AP



A partir d'un projet présenté dans ce guide (que j'ai adapté à ma matière), je propose un exemple d'activité qu'il serait possible de réaliser en classe, dans le cadre de l'accompagnement personnalisé : la réalisation d'un dictionnaire disciplinaire⁴³.

Les objectifs de cette activité sont les suivants :

- Créer des situations d'apprentissage permettant aux élèves de développer leur culture disciplinaire ;
- Développer des compétences sociales pour améliorer le climat de classe par un travail collaboratif qui dynamisera le groupe classe ;

⁴¹ L'accompagnement personnalisé – Document académique, production des IA-IPR – Juillet 2011

http://www.ac-caen.fr/mediatheque/ressources_professionnelles/accompagnement_personnalise/accompagnement_personnalise.pdf

⁴² Proposition d'organisation de l'AP en seconde professionnelle – Annexe E p.105

⁴³ Réalisation d'un dictionnaire disciplinaire – Calendrier et extrait du cahier des charges – Annexe F p.106

- Valoriser le travail de l'élève par la diffusion de sa production à un public non averti (parents, professeurs des autres matières, autres élèves) via l'ENT.

3.1.2 Tutorat et échange entre deux classes de niveaux différents

L'échange et la communication entre des élèves d'origines et de niveaux différents va permettre de stimuler, de motiver les éléments les plus perturbateurs ou ceux qui se trouvent en difficultés scolaires. Ceci peut parfois se faire dès le début d'année, comme c'est le cas dans l'établissement où j'ai réalisé mon année de stage : chaque élève entrant se voit attribuer un parrain dans une classe de niveau supérieur qui va l'aider à s'intégrer à son nouvel environnement (le lycée, la classe) et constituer un soutien, un appui pour faire face aux difficultés.

Mais il existe d'autres projets originaux qui auront, selon moi, le même effet sur le comportement des élèves. Par exemple, dans les réponses au questionnaire d'enquête, un enseignant de service et commercialisation mentionne un projet de tutorat et d'échange qu'il a mis en œuvre au sein de ses classes :

« Dans le cadre d'un partenariat avec l'institut des vins de Porto, à partir d'une mallette pédagogique et de quelques références en dotation, j'anime une conférence sur le Porto à l'attention de la classe de MC sommellerie. Dans un second temps, celle-ci propose une animation à deux classes de terminale sur le Porto. Sous forme d'atelier, les élèves présentent un vin à déguster, et un aspect sur les connaissances de la région viticole (situation géographique, terroir, histoire, cépages, élaboration, nuancier, notions d'accords mets et vins...). Le public, par groupe de trois élèves passe d'un atelier à l'autre, dans un circuit défini selon la chronologie organoleptique des vins à déguster. Ce type d'activité est très motivant pour les deux niveaux de classe. La première est censée maîtriser son sujet, donc se l'approprie pleinement et se sent responsabilisée par le tutorat, la prise en charge de la classe du niveau inférieur. La seconde est séduite par le rapport au savoir transmis par d'autres élèves, la richesse des échanges. »

Ce type d'initiative pourrait être adapté à d'autres thématiques d'apprentissage selon les compétences que l'on souhaite faire acquérir aux élèves.

3.2 Favoriser la pluridisciplinarité

Nous l'avons vu grâce au questionnaire, la co-animation a globalement des impacts positifs sur le comportement des élèves. Pour aller encore plus loin, la mise en place d'un enseignement pluridisciplinaire dans le cadre d'une stratégie globale de formation permettrait de rendre visibles, aux yeux des élèves, l'articulation et le lien qui existent entre les enseignements professionnels et généraux. La condition est bien sûr de diversifier les stratégies pédagogiques en alternant travail personnel (en dehors de la classe), individuel, collectif, en groupe et en variant les supports (TICE, recherche documentaire, productions personnelles).

Les référentiels des CAP (cuisine et restaurant) et des baccalauréats professionnels (cuisine et service et commercialisation en restauration), préconisent un enseignement par compétence (ou savoir-faire) où la notion de pluridisciplinarité trouve toute sa place : le lien est fait entre les matières par la définition de savoirs associés à chaque compétence opérationnelle.

Même si depuis la disparition du BEP, la mise en œuvre des PPCP n'est plus obligatoire, les projets dans une classe peuvent rester selon moi une source de motivation pour les élèves et avoir un impact positif sur leur comportement. Un des objectifs du PPCP était de *« développer la motivation de l'élève et de l'aider à mieux définir son projet professionnel »* ; le PPCP permet *« l'appropriation et la mise en perspective d'un projet, au travers d'une démarche dont le résultat prendra une forme concrète, la valorisation liée à la contribution au travail de l'équipe, sont sources de motivation et d'implication personnelle de l'élève. Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel permet aussi à l'élève de se faire une représentation plus précise du futur métier préparé, et par là, de former ou de consolider son projet personnel et/ou professionnel. »*⁴⁴

⁴⁴ BO n°25 du 29 juin 2000 : Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel - Classes de terminale BEP et de baccalauréat professionnel. <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/encart.htm#projet>

Conclusion

Cette conclusion est l'occasion de faire un bilan sur le travail réalisé et d'analyser les informations collectées. La revue de littérature a permis de définir les phénomènes de dérégulations scolaires et d'en donner les exemples des manifestations les plus fréquentes. Les comportements perturbateurs peuvent parfois être associés à de la violence scolaire, dans leurs représentations les plus graves, comme les atteintes aux biens et aux personnes. Toutefois, nous avons pu constater que dans la majorité des cas, les dérégulations dans une classe ou un établissement se traduisent par des actes mineurs, venant perturber un cours, gêner les apprentissages, déstabiliser le professeur. La problématique, pour l'institution scolaire et pour l'enseignant en contact, n'est pas seulement de canaliser un élève difficile ou de réguler quelques perturbations, mais c'est de faire face à leur fréquence et leur expansion au sein du groupe : celui de la classe difficile, hantise du jeune professeur, qui peut devenir un cauchemar quotidien.

J'ai choisi d'étudier les causes pouvant expliquer ces comportements perturbateurs en orientant mes lectures sur l'aspect sociologique du problème, qui m'intéressait tout particulièrement : l'évolution et les transformations de la société, les modifications voire l'éclatement de la structure familiale, les origines socio-économiques des élèves, la violence institutionnelle, la crise d'adolescence, les troubles du comportement etc. Cela m'a permis d'apprendre et de comprendre beaucoup de choses, notamment sur la construction du système éducatif en France, l'histoire de l'enseignement professionnel (auquel je me destine) et les raisons qui ont conduit à sa transformation, son évolution, jusqu'à cette image négative qu'il véhicule malheureusement aujourd'hui.

La société, les gouvernements, l'institution scolaire et les acteurs de l'éducation tentent de trouver des solutions pour réguler les phénomènes de violences et de perturbations scolaires, et éviter d'en arriver à des actes extrêmes, largement relatés par les médias. De gros efforts sont fournis en termes de prévention, de modernisation des sanctions disciplinaires et d'accompagnement des élèves difficiles, pour ne pas stigmatiser la violence à des catégories de population ou à des types d'établissement.

Les PLP doivent sans cesse innover pour capter l'attention de leurs élèves et leur permettre d'entrevoir leur avenir professionnel de manière positive.

Cette revue de littérature, malgré la richesse des informations disponibles sur le thème général de la gestion des classes difficiles et des dérégulations scolaires, a fait apparaître certaines lacunes : la gestion spécifique des comportements perturbateurs en lycées professionnels hôteliers, du fait de la particularité des enseignements dispensés et des publics qui le fréquentent, est mal connue et est très peu abordée par les scientifiques.

Cela m'a conduit à réaliser une phase de recherche pour répondre à la problématique suivante : les moyens mis en œuvre pour réguler les comportements perturbateurs ont-ils des impacts positifs dans la gestion des classes des lycées hôteliers ? Cette démarche m'a permis de me familiariser avec le travail de recherche. Je tiens par ailleurs à remercier l'ensemble des enseignants qui ont pris du temps pour répondre à mon questionnaire d'enquête. Leurs commentaires, leurs encouragements, le partage de leurs pratiques pédagogiques et de leurs idées, m'ont non seulement permis de construire cette étude, mais ils m'ont également confortée mon projet professionnel et n'ont fait qu'accroître ma motivation pour exercer ce métier.

Le troisième chapitre de ce mémoire m'a permis d'expérimenter une méthode de gestion de classe sur le terrain, mais je regrette de ne pas avoir eu le temps de constater ses effets sur le comportement des élèves à long terme. Pour gérer la classe, l'enseignant en lycée professionnel doit faire preuve d'adaptabilité, d'une capacité à jauger les problèmes et d'apporter des formes de remédiation par la discipline, par la construction de cours participatifs et créatifs et par un dialogue permanent, avec des élèves qui fonctionnent énormément par l'affect. Ce mémoire, ainsi que mon année de stage m'auront permis d'effacer certaines de mes craintes et d'adopter une véritable posture d'enseignante face à la classe, que je devrai consolider avec l'expérience.

Annexes

Annexe A : Classification des principales dérégulations scolaires par J.F. Blin (2009)

	Décrites par les personnels chez les élèves	Décrites par les élèves chez les personnels
Violences symboliques	<ul style="list-style-type: none"> - Absentéisme occasionnel, sélectif ou régulier ; - Arriver en retard, sortir avant la sonnerie ; - Passivité, indifférence à l'égard de l'enseignant ; - Manque d'attention, difficulté de concentration ; - Dormir en classe, bâiller, soupirer ; - Bruits et agitations, chahuts ; - Refuser d'effectuer le travail demandé ; - Quitter la classe sans l'autorisation de l'enseignant ; - Copier, tricher ; - Consumérisme scolaire (exigences sur les contenus) - Mise en cause des compétences de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de prise en compte de la parole des élèves ; - Diffusion d'informations personnelles ; - Méfiance, doute, indifférence ; - Attitude de rejet ; - Chantage (examens, conseils de classe) ; - Sanctions répétitives non justifiées ; - Renvoi de la classe ; - Convocation chez le CPE ou des parents ; - Exclusion temporaire
Incivilités, violences verbales et délits	<ul style="list-style-type: none"> - Interrompre une intervention en classe ; - Contester la notation, le travail à faire, le contenu du cours ; - Moqueries, insolences, défis ; - Manger, boire, fumer en classe ; - Indécence ; - Vol ; - Agressivité, grossièretés, injures ; - Menaces verbales ; - Propos sexistes, racistes ; - Harcèlement sexuel ; - Trafic de stupéfiants ; - Port d'arme ; - Intrusion d'une personne étrangère à la classe 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoritarisme dans la relation pédagogique ; - Ignorance volontaire d'un élève ; - Attitude irrespectueuse ; - Moqueries, surnoms humiliants ; - Stigmatisation ; - Propos méprisants ; - Humiliation ; - Injure concernant un trait physique ou moral ; - Insultes, grossièreté ; - Propos sexistes, racistes ; - Incivilités à l'égard des parents
Violences physiques	<ul style="list-style-type: none"> - Dégradation des locaux, du matériel, des biens du personnel ; - Bagarres entre élèves ; - Bizutage ; - Racket ; - Caïdat dans la classe ou l'établissement ; - Violence sexuelle entre élèves ; - Violence physique sur un membre du personnel ; - Violences intériorisées (conduites addictives, anorexie, suicide...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Violence institutionnelle (emploi du temps et/ou classes surchargés, programmes inadaptés) ; - Vétusté des locaux ; - Hurlements ; - Violence physique sur les élèves (gifle, coup de pied, envoi de craie) ; - Atteinte à l'intimité (fouille des casiers, ou des chambres en internat...) ; - Violences intériorisées (conduites addictives des personnels)

Annexe B : La typologie des troubles du comportement, par M. Sieber (2000)

Types de syndromes	Comportements indisciplinés susceptibles d'apparaître au cours de leçons
<p>Déficit d'attention/hyperactivité, type inattention prédominant</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ne parvient pas à prêter attention aux détails ou fait des étourderies - A du mal à soutenir son attention au travail - Semble ne pas écouter quand on lui parle personnellement - Perds les objets nécessaires à son travail (cahiers de devoirs, livres...) - A des oublis dans la vie quotidienne
<p>Déficit d'attention/hyperactivité, type impulsivité/hyperactivité prédominant</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Laisse échapper une réponse à une question qui n'est pas encore entièrement posée - A du mal à attendre son tour - Interrompt les autres - Remue, se tortille sur son siège - Se lève en classe alors qu'il est censé rester assis - Court partout - Est « sur la brèche » comme s'il était « monté sur ressorts » - Parle trop
<p>Trouble oppositionnel avec provocation et troubles des conduites</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Menace d'autres personnes (en l'occurrence ses camarades ou l'enseignant) - Commence les bagarres - Se met en colère - Conteste ce que disent les adultes (l'enseignant) - S'oppose activement ou refuse de se plier aux demandes et aux règles des adultes - Embête les autres délibérément - Fait porter à autrui la responsabilité de ses erreurs ou de sa mauvaise conduite - Est susceptible et facilement agacé - Est fâché et plein de ressentiments - Se montre méchant ou vindicatif

Annexe C : Questionnaire enseignant

La gestion des comportements perturbateurs et des classes difficiles en lycée hôtelier

Dans le cadre de ma formation en master des métiers de l'enseignement et de la formation en hôtellerie restauration, je réalise une étude sur la gestion des comportements perturbateurs et des classes difficiles dans les lycées hôteliers. Je vous sollicite donc pour répondre à ce questionnaire. Merci par avance pour le temps que vous y consacrerez et pour votre aide dans la réalisation de cette étude.

*Obligatoire

1. De quel concours êtes vous titulaire ? *

- CAPET
- CAPLP
- Contractuel

2. Dans quelle académie se trouve l'établissement où vous enseignez ? *

(sélectionnez votre réponse dans la liste ci-dessous)

3. Quel âge avez-vous ? *

Indiquez seulement un nombre (ex.: 40)

4. De quel diplôme êtes vous titulaire ? *

(diplôme le plus haut)

- Master
- Licence
- BTS
- Baccalauréat
- CAP / BEP

5. Depuis combien de temps enseignez-vous ? *

- Moins de 5 ans
- 5 à 10 ans
- 10 à 20 ans
- Plus de 20 ans

6. Avez-vous suivi une formation en IUFM ? *

- Oui
- Non

7. Quelle matière enseignez-vous ? *

(plusieurs réponses possibles)

- Hébergement et communication professionnelle
- Service et commercialisation en restauration
- Production culinaire
- Sciences appliquées à l'alimentation
- Autre :

8. A quel niveau de classe principalement ? *

(plusieurs réponses possibles)

- 2nde BTN
- 1ère BTN
- Terminale BTN
- 1ère année BTS
- 2ème année BTS
- 1ère CAP
- Terminale CAP
- 2nde Bac pro
- 1ère Bac pro
- Terminale Bac pro
- Autre :

9. Quels sont les effectifs de vos classes ? *

- Moins de 15
- 16 à 25
- Plus de 25

Classes difficiles ?

10. Comment qualifieriez-vous vos classes ? *

- Très difficiles
- Assez difficiles
- Assez faciles
- Faciles

11. Pouvez-vous justifier du qualificatif en donnant des explications ? *

12. Trouvez-vous que cette situation a évolué (sur ces 10 dernières années) ? Si oui, pourquoi selon vous ? *

13. Pensez-vous que le public des lycées professionnels soit plus difficile que celui des lycées technologiques ou généraux ? Si oui, pourquoi ? *

- Oui
- Non

14. Si oui, pourquoi ?

15. Diriez vous que vos élèves sont issus d'une origine sociale... *

(d'une manière générale)

- Très favorisée
- Plutôt favorisée
- Plutôt défavorisée
- Très défavorisée

16. Dans quelle proportion diriez-vous que l'orientation de vos élèves vers la voie professionnelle a été subie ? *

- Moins de 10%
- 11% à 25%
- 26% à 50%
- 51% à 75%
- 76% à 100%

Comportements perturbateurs

17. A quels types de violences symboliques avez-vous déjà été confronté(e) ? *

(plusieurs réponses possibles)

- Absentéisme régulier, retards
- Passivité, indifférence
- Bruit, agitation, chahut
- Manque de concentration
- Aucune de ces propositions

18. A quels types de violences verbales, incivilités ou délits avez-vous déjà été confronté(e) ? *

(plusieurs réponses possibles)

- Interrompre une intervention en classe
- Manger, boire, fumer, dormir
- Moqueries, insolence
- Contestation du travail à faire, de la notation
- Agressivité, grossièretés, injures
- Harcèlement
- Menaces verbales
- Aucune de ces propositions

19. A quels types de violences physiques avez-vous déjà été confronté(e) ? *

(plusieurs réponses possibles)

- Dégradation du matériel, des locaux
- Bagarre entre élèves
- Bizutage, racket
- Violence physique sur un membre du personnel ou un autre élève
- Conduites addictives et dangereuses (alcool, drogue, anorexie...)
- Violences sexuelles entre élèves
- Menaces physiques avec une arme
- Aucune de ces propositions

20. Quelle est la fréquence de ces comportements perturbateurs ? *

	J'y suis rarement confronté(e), voire jamais	Au moins une fois par mois	Au moins une fois par semaine	Au moins une fois par jour	Au moins une fois par heure
Violences symboliques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Violences verbales, incivilités, délits	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Violences physiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Au cours de quel type de séance rencontrez-vous le plus de difficultés dans la gestion de vos classes ? *

- Technologie appliquée
- Ateliers expérimentaux
- Travaux pratiques
- Technologie disciplinaire

La gestion de la classe par la discipline

22. Quelles sont les méthodes de gestion de classe que vous utilisez le plus souvent ? *

(3 réponses maximum)

- Rappel à l'ordre verbal
- Devoir supplémentaire
- Retenue
- Rencontre avec les parents
- Exclusion temporaire
- Autre :

23. Comment jugez-vous ces méthodes dans votre gestion de classe ? *

	Inefficace	Peu efficace	Efficace	Très efficace
Rappel à l'ordre verbal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Devoir supplémentaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Retenue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rencontre avec les parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exclusion temporaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La gestion de la classe par les activités et les méthodes pédagogiques

24. Comment jugez-vous l'efficacité de l'utilisation des supports suivants dans votre gestion de classe ? *

	Inefficace	Peu efficace	Efficace	Très efficace
L'image (vidéo, vidéo projecteur, rétro projecteur...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La recherche et la lecture documentaire (supports écrits, photocopiés, presse professionnelle, recherche au CDI...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les outils informatiques et les médias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La dictée/l'écriture, le livre de cours/la lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'action, la création (production des élèves, jeu de rôle...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Les principales méthodes pédagogiques

- Méthode expositive : la transmission du savoir est faite de façon "magistrale". L'enseignant est le principal acteur, les élèves écoutent et reçoivent l'information. Le contrôle des acquis est réalisé par des évaluations formatives régulières au cours de la séance.

- Méthode expositive avec questionnement : l'enseignant crée une dynamique en instaurant un dialogue avec ses élèves à l'aide d'un questionnement. Les questions vont orienter les élèves vers l'objectif à atteindre. Le savoir sera finalement stabilisé par l'enseignant et transmis aux élèves comme dans la méthode expositive.

- Méthode démonstrative : le savoir-faire est transmis par la démonstration de l'enseignant. Il est acquis par l'élève par la copie et la répétition d'un geste. Cette méthode nécessite des évaluations formatives régulières.

- Méthode expérimentale : les élèves découvrent, expérimentent par le biais d'exercices et de supports variés. Les élèves s'approprient le savoir par leurs découvertes et leurs erreurs. L'enseignant stabilise le savoir et les limites de connaissances par la correction des expérimentations. L'élève est le principal acteur, l'enseignant est la ressource et le guide qui permettra aux élèves de trouver les solutions.

25. Pendant vos séances d'ateliers expérimentaux/technologie appliquée, quelle méthode pédagogique utilisez-vous le plus souvent ? *

- Expositive
- Expositive avec questionnaire
- Démonstrative
- Expérimentale

26. Pendant vos séances de technologie disciplinaire, quelle méthode pédagogique utilisez-vous le plus souvent ? *

- Expositive
- Expositive avec questionnaire
- Expérimentale

27. Quelle méthode jugez vous la plus efficace dans votre gestion de classe ? *

	Expositive	Expositive avec questionnaire	Démonstrative	Expérimentale
En AE / TA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En TP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En technologie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Pendant vos cours, utilisez-vous le travail de groupe ? *

- Oui, systématiquement
- Oui, souvent
- Oui, mais assez rarement
- Non, pratiquement jamais

29. Diriez vous que le travail de groupe facilite la gestion de classe ?

- Oui, de manière très efficace
- Non, le travail de groupe ne facilite pas la gestion de classe de manière significative

*30. Pratiquez-vous le jeu pour mobiliser vos élèves dans votre matière ? (exemples : mise en concurrence de groupes d'élèves où chacun doit trouver les erreurs de l'autre, activités type "jeux de société" pour acquérir des connaissances théoriques ...) **

- Oui, systématiquement
- Oui, souvent
- Oui, mais assez rarement
- Non, pratiquement jamais

31. Si oui, expliquez un exemple d'activité "ludique" que vous avez déjà eu l'occasion de mettre en place et pour quel type de séance.

32. Diriez-vous que les activités ludiques facilitent la gestion de la classe ?

- Oui, de manière très efficace
- Non, ce type d'activité ne facilite pas la gestion de classe de manière significative

*33. Au cours de votre carrière, avez-vous déjà organisé des activités extrascolaires ou des projets de classe pour vos élèves **

- Oui, régulièrement (au moins une fois par an)
- Oui, mais très rarement
- Non, jamais

34. Si oui, de quel type ?

35. Pensez vous que ces activités ont eu un impact positif a posteriori, sur le comportement de vos élèves en classe ?

- Oui, suite à cette expérience, leur comportement s'est vraiment amélioré
- Non cette expérience n'a eu aucun impact sur leur comportement
- Non, suite à cette expérience, leur comportement a empiré

*36. Consacrez-vous du temps au tutorat ou au suivi individualisé de certains de vos élèves ? **

- Oui
- Non

37. Si oui, pouvez-vous donner un exemple des démarches que vous avez entreprises ?

38. Pensez-vous que cela a pu aider l'élève (ou les élèves) dans les difficultés scolaires ou sociales qu'il(s) rencontrai(en)t ?

- Oui, suite à cette expérience, son comportement et ses résultats scolaires se sont améliorés
- Oui, suite à cette expérience, son comportement s'est amélioré mais pas ses résultats scolaires
- Oui, suite à cette expérience, ses résultats scolaires se sont améliorés mais pas son comportement
- Non, cette expérience n'a eu aucun effet : ni sur ses résultats scolaires, ni sur son comportement

40. Si oui, donnez un exemple concret d'une séance en co-animation que vous avez déjà réalisée (quels enseignants, quel thème de cours, quelles activités, quels objectifs recherchés...)

41. Pensez-vous que cette méthode d'enseignement peut avoir un impact positif a posteriori sur le comportement de vos élèves en classe ?

- Oui, suite à cette expérience, leur comportement s'est vraiment amélioré
- Non, cette expérience n'a eu aucun impact sur leur comportement
- Non, suite à cette expérience, leur comportement a empiré

*42. Diriez-vous que l'impact des périodes de formation en milieu professionnel sur la gestion de la classe est ... **

- Très positif
- Plutôt positif
- Nul
- Plutôt négatif
- Très négatif

La condition enseignante en LP

*43. Quels sont vos sentiments par rapport à la gestion de vos classes ? **

(plusieurs réponses possibles)

- Abandon
- Retrait
- Désarroi
- Impuissance
- Espoir
- Motivation
- Maîtrise
- Satisfaction

*44. Bénéficiez-vous de formations spécifiques à la gestion de classe ? Si oui, de quel type ? **

*45. Avez-vous le soutien de votre hiérarchie dans la gestion de vos classes ? Si oui, sous quelles formes ? **

Vos commentaires...

Annexe D : Questionnaire élève

	OUI	NON
As-tu la sensation d'être plus motivé(e) lorsque le cours est organisé avec des travaux de groupe ?		
Ces dernières semaines, est-ce que la méthode que nous avons utilisée en classe (avec l'ardoise) t'as encouragé(e) à participer davantage ?		
Changes-tu de comportement lorsque tu travailles en groupe (par rapport au travail individuel) ? Si oui, peux-tu donner quelques explications...		
Penses-tu être plus efficace lorsque tu travailles en groupe en classe ?		
Penses-tu apprendre de tes camarades lorsque tu travailles en groupe ?		
Penses-tu que le travail de groupe est l'occasion d'apporter une aide à tes camarades ?		
Trouves-tu cela valorisant ?		
Qu'est ce que le travail en groupe peut t'apporter ?		

Annexe E : Proposition d'organisation de l'AP en seconde

Période 1 – septembre/octobre

- entretiens individuels
- rotations sur des ateliers définis en termes de compétences et d'outils transversaux
 - pratiques documentaires : CDI
 - sélectionner et traiter l'information à partir de supports documentaires variés : texte et vidéo
 - maîtrise des TICE

Période 2 – novembre/décembre

- ateliers avec un support identifié mettant en jeu des compétences multiples
 - échanges avec des établissements scolaires étrangers
 - atelier thématique
 - amorce de la réflexion sur l'orientation

Période 3 – janvier/février

- présentation orale des productions issues des ateliers thématiques de la période 2
- module orientation avec l'organisation d'un mini-forum des métiers (interviews des professionnels intervenants)
- - module « Portes Ouvertes » : préparation de la présentation du lycée prise en charge par les élèves lors de la journée « Portes Ouvertes » (posture réflexive des élèves sur leur parcours et leurs apprentissages au lycée ; compétences d'expression orale)

Période 4 – mars/avril

- module « présentation des enseignements d'exploration dans les collèges » en prolongement du module « Portes Ouvertes »
- nouvelle série d'ateliers thématiques avec un support identifié mettant en jeu des compétences multiples (soutien ou approfondissement en fonction du repérage des besoins)

Annexe F : Activité à proposer en AP – La réalisation d'un dictionnaire disciplinaire

La réalisation d'un dictionnaire disciplinaire

Calendrier de l'activité (proposé dans le guide)

	Consignes	Atouts de l'activité pour la gestion de classe
S1 (1h)	<ul style="list-style-type: none"> → Distribution du cahier des charges, contrat de temps et de production compris, → Lecture par groupe, → Explication des critères de réussite, → Prise en main des ressources identifiées (TICE, visite du CDI) 	<p>Les élèves sont mis en situation de donner du sens à ce qu'ils apprennent.</p> <p>D'utilisateurs passifs d'encyclopédie en ligne, il leur est proposé de devenir producteurs et à des niveaux naturellement adaptés à leurs compétences en construction.</p> <p>Une telle situation d'apprentissage contribue à construire l'autonomie intellectuelle des élèves.</p>
S2. 3. 4. 5. (4h)	<ul style="list-style-type: none"> → Dialogue permanent avec les élèves → Recherches documentaires → Ecriture / synthèse des articles → Formation au respect du contrat de citation des sources. → Validation des contenus → Création du support (choix des matériaux, mise en page...) 	<p>Dans l'accompagnement personnalisé, la posture de l'enseignant n'est plus seulement celle d'un dispensateur de savoir, mais également, voire surtout, celle d'un médiateur / orienteur.</p> <p>Une aide peut être apportée par le professeur pour réorienter la démarche entreprise vers l'atteinte des objectifs fixés ; mais on peut aussi favoriser l'entraide (un groupe « en panne » peut ainsi prendre le temps d'interroger les autres groupes sur leurs stratégies).</p>
S6 (2h)	<ul style="list-style-type: none"> → Entraînement à la présentation orale. → Elaboration de critères de réussite avec les élèves. → Auto évaluation → Evaluation des séances d'AP 	<p>Un exposé oral ne s'improvise pas. Les compétences d'expression orale s'apprennent. Les élèves doivent donc être mis en situation de s'entraîner, de s'auto-évaluer, d'évaluer leurs camarades</p>

Extrait du cahier des charges remis aux élèves

Objectifs du projet : (à adapter en fonction du niveau de classe)

- Réaliser un dictionnaire disciplinaire et thématique sur la restauration, de manière collaborative
- Utiliser les outils de recherche documentaire : le CDI, Internet
- Utiliser un outil de traitement de texte pour réaliser le document
- Effectuer une présentation orale des travaux réalisés

Contraintes :

- Constitution de groupes de travail
- Durée du projet : 6 séances, en accompagnement personnalisé

Consignes pour la thématique n°1 : les vignobles français (extrait)

- Définir les principaux termes œnologiques (à partir d'une liste de mots)
- Présenter les différents types de vinifications (rouge, blanc, rosé, effervescent)
- Réaliser la cartographie des vignobles français, des différents cépages et des terroirs
- Utiliser le vin au restaurant : déguster, servir, accorder avec les mets...

Bibliographie

Ouvrages consultés

- ARCHAMBAULT Jean et CHOUINARD Roch. Vers une gestion éducative de la classe (chapitres 3 et 5). 1ère édition européenne. Bruxelles : Éditions De Boeck, 2009.
- BLIN Jean-François, avec GALLAIS-DEULOFEU Claire. Classes difficiles, des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires, 2ème édition. Paris : Éditions Delagrave, 2009.
- CAMPERNOLLE Théo, LOOTENS Hilde, MOGGRE Rob, VAN EERDEN Théo. Gérer des adolescents difficiles – Comportements impulsifs, excessifs ou agités, 3ème édition (chapitre 1, p. 11-30). Bruxelles : Éditions De Boeck, 2012.
- DURUY Victor. Circulaires et instructions officielles relatives à l'instruction publique. Années 1863-1869. (pages consultées : 41-50, « Instruction relative à l'établissement d'un enseignement secondaire, dit professionnel, dans les lycées »). Livre Google.
- HUME Karen. Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents ? – La réussite scolaire pour tous (chapitre 3). Bruxelles : Éditions De Boeck, 2009.
- JELLAB Aziz. Sociologie du lycée professionnel – L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation. Toulouse : Éditions des Presses Universitaires du Mirail, 2008.
- RICHOZ Jean-Claude. Gestion de classes et d'élèves difficiles, 2ème édition. Lausanne : Éditions Favre, 2010.
- RIVOIRE Marie. Travailler en îlots modifiés pour une meilleure réussite de tous. Chambéry : Éditions Génération 5, 2011.
- PAPILLON Xavier. Gérer la classe, une compétence à développer (2ème partie), 2ème édition. Lyon : Éditions de la Chronique Sociale, 2010.
- PRAIRAT Eirick. La sanction en éducation, 3ème édition (2ème partie, chapitre 3). Que sais-je ? Éditions PUF, 2007.
- PROST Antoine. Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours. Paris : Éditions du Seuil, 1997.
- REY Bernard. Discipline en classe et autorité de l'enseignant – Éléments de réflexion et d'action, 2ème édition. Bruxelles : Éditions De Boeck, 2010.
- SIEBER Marc. Comment gérer l'indiscipline en classe ? (chapitres 2 et 3). Fribourg : Éditions Universitaires, 2000.
- VAN ZANTEN Agnes. L'École de la périphérie – Scolarité et ségrégation en banlieue. Paris : Éditions PUF, 2001.
- WOODS Peter. Teacher skills and strategies, (chapter 4). London; New York: Falmer Press, 1990.

Articles

- BARRERE Anne. Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et société*, 2002/1 Vol. 26 p.3-19
- BESSES (de) Marie. L'estime de soi, enjeu éducatif pour préparer à la vie professionnelle. *Revue française de sciences sociales – Formation Emploi*, 2007, p.109-121
- COUSIN Olivier. L'effet établissement – Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, 1993, 34-3 p. 395-419
- DERVAUX Philippe, CARLIER Ghislain et GÉRARD Philippe. Regards croisés des stagiaires et des élèves sur l'origine d'incidents disciplinaires significatifs au cours d'éducation physique. *Unité Éducation par le Mouvement*. Université catholique de Louvain, Belgique. Janvier 2008
- DURU-BELLAT Marie. Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 2004/3 Vol. 45 p.441-468
- DURU-BELLAT Marie et KIEFFER Annick. La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité. *Population*, 55ème année n°1, 2000, p. 51-79
- JELLAB Aziz. Les enseignants de lycées professionnels et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 2005/2 Vol 46 p. 295-323
- MANESSE Danielle. Enseigner dans des classes difficiles. *Le français aujourd'hui* 2002/2 n°137, p.110-114
- MARCHANDISE-ZOUBIR Danièle. Le lycée professionnel, entre gestion et résolution des tensions liées à l'orientation. *Spirale, revue de recherches en éducation*, 2008, N°41 p.31-42
- MARTIN Franck, MORCILLO Agnès et BLIN Jean-François. Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 2004/3 Vol. 30 p.579-604
- MILLET Mathias et THIN Daniel. Une déscolarisation encadrée, le traitement institutionnel du désordre scolaire dans les dispositifs relais. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003/4 n°149, p.32-41
- PRAIRAT Eirick. Penser la sanction. *Revue française de pédagogie*, 1999 Vol. 127 p.107-117
- SIROTA Régine. Note de synthèse - Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 1993 Vol. 104 p.85-108
- STRAUSS-RAFFY Carmen. Élèves difficiles, enseignants en difficulté. IUFM d'Alsace, Strasbourg, Conférence du 7 février 2007

Documents consultés en ligne

- Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), 20/11/89, articles 13, 14, 28 et 29 : <http://www.droitsenfant.org/convention/texte-integral-convention-internationale-relative-droits-enfant-1989/>
- Décret du 11/07/2006, (BO n°29 du 20/07/06), le socle commun de connaissances et de compétences : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>
- Circulaire interministérielle du 16/08/2006 (BO n°31 du 31/08/06), la prévention et la lutte contre la violence en milieu scolaire : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601694C.htm>
- Circulaire du 25/10/96, la surveillance des élèves : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_1397.pdf
- Circulaire du 01/08/2011, le règlement intérieur dans les EPLE : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57068
- Circulaire du 23/03/04, le contrôle et la promotion de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/14/MENE0400620C.htm>
- Circulaire du 30/11/2006, la mise en place des CESC (BO n°45 du 07/12/06 et art. R421-46 et 47 du code de l'Éducation) : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/45/MENE0602019C.htm>
- Note d'information de juillet 2012, les pratiques éducatives et pédagogiques en dispositifs relais : <http://www.education.gouv.fr/cid60729/les-pratiques-educatives-et-pedagogiques-en-dispositif-relais.html>
- Réforme des procédures disciplinaires, 09/2011 : <http://eduscol.education.fr/cid48593/reforme-des-procedures-disciplinaires.html>
- Point d'étape sur les travaux de la délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire, 26/02/2013 : <http://www.education.gouv.fr/cid68983/prevention-et-lutte-contre-la-violence-en-milieu-scolaire%C2%A0-%C2%A0point-d-etape.html>
- BO n°2 du 19/02/2009 : Enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au baccalauréat professionnel. <http://www.education.gouv.fr/cid23841/mene0900061a.html>
- L'accompagnement personnalisé – Document académique, production des IA-IPR – 07/2011 http://www.ac-caen.fr/mediatheque/ressources_professionnelles/accompagnement_personnalise/accompagnement_personnalise.pdf
- BO n°25 du 29 juin 2000 : Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel - Classes de terminale BEP et de baccalauréat professionnel. <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/encart.htm#projet>

Liste des abréviations

3

3PP : Classe de 3^{ème} préparatoire à la voie professionnelle 58

A

AE : ateliers expérimentaux 56, 58
AP : accompagnement personnalisé 85
APS : activités professionnelles de synthèse 58

B

BEP : brevet d'études professionnelles 87

C

CAP : certificat d'aptitudes professionnelles 26, 51, 87
CAPET : certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique 50, 51
CAPLP : certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel 50, 51
CIDE : convention internationale des droits de l'enfant 23

E

ENT : environnement numérique de travail 86
EPL : établissement public local d'enseignement 30, 31
EREA : établissement régional d'enseignement adapté 31
ESPE : école supérieure du professorat et de l'éducation 32, 65, 70

H

HACCP : Hazard Analysis Critical Control Point 63

I

IUFM : institut universitaire pour la formation des maîtres 65, 70

L

LP : lycée professionnel 5, 19, 27, 28, 36, 39, 50, 51
LT : lycée technique 50

M

MC : mention complémentaire 60, 86
MIN : marché d'intérêt national 60
MOF : meilleur ouvrier de France 60

P

PFMP : période de formation en milieu professionnel 60
PLP : professeur de lycée professionnel 35, 37, 89
PPCP : projet pluridisciplinaire à caractère professionnel 87

S

SST : sauveteur secouriste du travail 63

T

TA : technologie appliquée 56, 59
TICE : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement 56, 87
TK : technologie disciplinaire 58
TP : travaux pratiques 56

Z

ZEP : zone d'éducation prioritaire 33

Table des annexes

Annexe A : La typologie des troubles du comportement, par M. Sieber (2000)	90
Annexe B : Classification des principales dérégulations scolaires par J.F. Blin (2009)	91
Annexe C : Questionnaire enseignant	92
Annexe D : Questionnaire élève	104
Annexe E : Proposition d'organisation de l'AP en seconde	105
Annexe F : Activité à proposer en AP – La réalisation d'un dictionnaire disciplinaire.....	106

Table des figures

Figure 1 : Différents niveaux explicatifs des dérégulations scolaires	20
Figure 2 : Evolution du nombre de bacheliers, de 1900 à 2005	24
Figure 3 : La triple fin de la sanction éducative	35
Figure 4 : Graphique - Académie des enseignants interrogés	42
Figure 5 : Graphique - Qualification des enseignants.....	42
Figure 6 : Graphique - Expérience des enseignants	43
Figure 7 : Graphique - Niveau de formation des enseignants	43
Figure 8 : Graphique - Matières dispensées par les enseignants	44
Figure 9 : Graphique - Niveaux des classes des enseignants.....	44
Figure 10 : Graphique - Qualificatif des classes.....	45
Figure 11 : Graphique - Perception des élèves par l'enseignant en fonction de sa qualification.....	46
Figure 12 : Graphique - Perception des élèves par l'enseignant en fonction de l'effectif.....	46
Figure 13 : Graphique - Perception des élèves par l'enseignant en fonction de la matière.....	47
Figure 14 : Graphique - Perception des élèves par l'enseignant en fonction de son expérience	47
Figure 15 : Graphique - Perception des élèves par l'enseignant en fonction de leur milieu social.....	48
Figure 16 : Graphique - Perception des élèves par l'enseignant en fonction des choix d'orientation	48
Figure 17 : Graphique - Causes de l'évolution du comportement des élèves	49
Figure 18 : Graphique - Comparaison des publics de LP et de LT.....	50
Figure 19 : Graphique - Violences symboliques	52
Figure 20 : Graphique - Violences verbales, incivilités, délits.....	52
Figure 21 : Graphique - Violences physiques	53
Figure 22 : Graphique - Fréquence des violences	54
Figure 23 : Graphique - Difficultés comportementales selon le type de séance	54
Figure 24 : Graphique - Méthodes de gestion de classe	55
Figure 25 : Graphique - Efficacité des méthodes disciplinaires.....	55
Figure 26 : Graphique - Efficacité des supports.....	56
Figure 27 : Graphique - Méthodes vs type de séance	56
Figure 28 : Graphique - Utilisation du travail de groupe	57
Figure 29 : Graphique - Mise en place d'activités ludiques	58
Figure 30 : Graphique - Impact de la mise en place de projets	59
Figure 31 : Graphique - Mise en place de projets, d'activités extra scolaires	59
Figure 33 : Graphique - Impact du tutorat sur le comportement	61
Figure 32 : Graphique - Types de projets/sorties mis en place	61
Figure 34 : Graphique - Démarche entreprises par les enseignants pour l'accompagnement des élèves.....	62
Figure 35 : Graphique - Impact de la co-animation sur le comportement.....	63
Figure 36 : Sentiments exprimés par les enseignants par rapport à la gestion de classe	65
Figure 37 : Graphique - Formations sur la gestion de classe.....	65
Figure 38 : Graphique - Origine du soutien	66
Figure 39 : Graphique - Type de soutien	66
Figure 40 : Les critères conditionnant la réussite de l'AP.....	85

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	8
---------------------------	----------

CHAPITRE 1 : REVUE DE LITTERATURE

1 COMPORTEMENTS PERTURBATEURS	12
1.1 GENERALITES	12
1.2 IDENTIFICATION DES DEREGULATIONS SCOLAIRES.....	13
1.2.1 <i>Le bruit et l'agitation</i>	13
1.2.2 <i>L'agressivité et les comportements d'opposition</i>	14
1.2.3 <i>La passivité</i>	14
1.2.4 <i>L'hétérogénéité scolaire</i>	15
1.3 CLASSES DIFFICILES, ELEVES DIFFICILES.....	15
1.3.1 <i>Classes difficiles</i>	15
1.3.2 <i>Elèves difficiles</i>	17
2 RECHERCHE D'EXPLICATIONS AUX PERTURBATIONS SCOLAIRES	20
2.1 TRANSFORMATIONS DE LA SOCIETE.....	21
2.1.1 <i>Mutations idéologiques</i>	21
2.1.2 <i>Stigmatisations sociales, culturelles et ethniques</i>	21
2.1.3 <i>Évolution de la place de l'enfant dans la famille et la société</i>	22
2.1.4 <i>Influences anti-éducatives</i>	23
2.2 TRANSFORMATIONS DE L'INSTITUTION SCOLAIRE	24
2.2.1 <i>Démocratisation de l'enseignement</i>	24
2.2.2 <i>Notion d' « effet établissement »</i>	25
2.2.3 <i>Image de l'enseignement professionnel</i>	26
2.3 TRANSFORMATIONS DE L'ADOLESCENT	28
2.3.1 <i>Transformations physiologiques</i>	28
2.3.2 <i>Transformations psychologiques</i>	28
3 OUTILS DE GESTION ET DE PREVENTION DES PERTURBATIONS SCOLAIRES	30
3.1 PLANS DE PREVENTION (INSTRUCTIONS OFFICIELLES).....	30
3.1.1 <i>Prévention et lutte contre les perturbations scolaires</i>	30
3.1.2 <i>Agir contre la violence : dispositifs récents</i>	32
3.2 LES ENSEIGNANTS FACE AUX PERTURBATIONS SCOLAIRES.....	33
3.2.1 <i>Gestion de la classe par la discipline</i>	33
3.2.2 <i>Pratiques pédagogiques des enseignants de lycée professionnel</i>	35
3.2.3 <i>Les stratégies de survie des enseignants</i>	36

CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE

1 DEMARCHE ANALYTIQUE	38
1.1 PROBLEMATISATION.....	38
1.2 SYSTEME D'HYPOTHESES	39
1.3 METHODE D'ANALYSE.....	40
1.3.1 <i>Choix de la méthode</i>	40
1.3.2 <i>Choix de l'échantillon</i>	40
1.3.3 <i>Objectifs du questionnaire</i>	41
1.3.4 <i>Construction du questionnaire</i>	41
2 ANALYSE DES RESULTATS	42
2.1 PRESENTATION DE L'ECHANTILLON	42

2.2	CLASSES DIFFICILES ?	45
2.3	COMPORTEMENTS PERTURBATEURS	52
2.4	METHODES DISCIPLINAIRES ET PEDAGOGIQUES EMPLOYEES	55
2.4.1	<i>Gestion de la classe par la discipline</i>	55
2.4.2	<i>Supports et méthodes pédagogiques</i>	56
2.5	LA CONDITION ENSEIGNANTE EN LYCEE HOTELIER	64
2.5.1	<i>Le ressenti des enseignants face à leurs classes</i>	64
2.5.2	<i>La formation</i>	65
2.5.3	<i>Le soutien de la hiérarchie</i>	66
3	DISCUSSION DES RESULTATS	67
3.1	LES HYPOTHESES OPERATIONNELLES	67
3.1.1	<i>Hypothèse opérationnelle n°1</i>	67
3.1.2	<i>Hypothèse opérationnelle n°2</i>	68
3.1.3	<i>Hypothèse opérationnelle n°3</i>	68
3.2	L'HYPOTHESE GENERALE.....	69
3.3	L'HYPOTHESE ALTERNATIVE.....	70
4	BIAIS ET LIMITES DE L'ENQUETE	70
 CHAPITRE 3 : PRAXIS PEDAGOGIQUES		
1	PRESENTATION DU SYSTEME	74
1.1	PLACEMENT DES ELEVES	74
1.2	NOTION DE GROUPE.....	74
1.3	ATTRIBUTION DE POINTS	74
1.3.1	<i>Points bonus</i>	75
1.3.2	<i>Points malus</i>	75
1.3.3	<i>Exemple d'une fiche de marque</i>	76
1.4	PARTICIPATION ORALE	77
1.5	ORGANISATION DU TRAVAIL.....	77
1.6	ROTATION DES GROUPES	78
2	MISE EN ŒUVRE DE LA METHODE	78
2.1	PRESENTATION DE LA METHODE AUX ELEVES	78
2.2	ADAPTATION DE LA METHODE A LA MATIERE	80
2.3	OBSERVATIONS REALISEES AU COURS DES SEANCES	81
2.3.1	<i>Réaction des élèves</i>	81
2.3.2	<i>Impact sur l'estime de soi</i>	83
2.4	LIMITES DE LA METHODE	83
3	VALORISER L'ELEVE PAR DES STRATEGIES PEDAGOGIQUES	84
3.1	METTRE EN ŒUVRE L'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISE	84
3.1.1	<i>Mise en activité de l'élève en AP</i>	85
3.1.2	<i>Tutorat et échange entre deux classes de niveaux différents</i>	86
3.2	FAVORISER LA PLURIDISCIPLINARITE	87
CONCLUSION		88
ANNEXES		90
BIBLIOGRAPHIE		107
LISTE DES ABREVIATIONS		110
TABLE DES ANNEXES		110
TABLE DES FIGURES		111

RESUME

Le climat scolaire est au cœur du débat public et politique actuel : en effet, la très grande médiatisation des phénomènes de violence en milieu scolaire, a poussé les derniers gouvernements à faire de la prévention une priorité.

Toutefois, les actes graves sont rares, et ce sont les simples dérégulations scolaires qui font aujourd'hui partie du quotidien des établissements, des enseignants et des élèves. Chaque enseignant a du faire face à une situation qui perturbait sa classe à un moment donné. La gestion de la classe est donc une compétence indispensable à acquérir pour que l'enseignant parvienne à réaliser ses missions : transmettre des savoirs, contribuer à l'éducation et à l'insertion sociale et professionnelle de ces élèves.

Une question simple se pose alors : que peut-on faire, lorsque l'on est enseignant, pour éviter les perturbations scolaires, notamment en lycée professionnel hôtelier ?

ABSTRACT

The school climate is currently a great question in the public and politic debate: indeed, the media coverage of the violence in school, urged the last governments to take action by making the prevention of these phenomenon a priority.

However, serious adverse events are very rare, and it is simple school deregulations (such as gossips, noise, absenteeism, lack of motivation...) which are a part of everyday life of vocational schools, teachers and pupils. In point of fact, every teacher has already had to face a situation which disrupted its class at some point. Thus the management of the class is an essential skill to acquire, so that the teacher succeeds in the accomplishment of his missions: pass on knowledge, contribute to the education and to the social and professional integration of these pupils.

A simple question settles then: what can we do, as teachers, to avoid or regulate the school disturbances, in particular in vocational schools for the catering industry?

Mots clés : comportements perturbateurs, dérégulations scolaires, élèves difficiles, classes difficiles, outils de gestion de la classe, prévention