



UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

=====@@=@====

FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES

=====@@=@====

ECOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE

« ESPACES, CULTURES ET DEVELOPPEMENT »

=====@@=@====



**Mémoire de fin de formation pour l'obtention du
Diplôme d'Etude Approfondie**

Filière : Sociologie - Anthropologie

Option : Sociologie du Développement

SUJET

**LA DEVIANCE PSYCHOSOCIALE EN MILIEU SCOLAIRE :
de sa genèse à l'expression des écarts de comportement**

Présenté et soutenu par :

M. Bernardin DOSSA

Sous la direction de :

Albert NOUHOUAYI
Professeur Emérite de
Philosophie et de Sociologie

Année académique 2012-2013

A ma femme Assiba et à mon fils Houénangnon.

REMERCIEMENTS

Je formule mes remerciements à tous ceux qui de près ou de loin, ont aidé et participé à la réalisation de ce mémoire, en l'occurrence :

✓ au Prof. Albert NOUHOUAYI qui a bien voulu faciliter la réalisation de ce travail en assurant sa direction ;

✓ au Prof. Hyppolite D. AMOUZOUVI qui a accompagné ce travail malgré ses multiples occupations ;

✓ aux enseignants de l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire de l'UAC, pour les efforts quotidiens et toutes les énergies qu'ils ne cessent de mobiliser pour la formation de la relève ;

✓ au Prof. Emilie FIOSSI-KPADONOU pour ses orientations conseils et sollicitudes au quotidien ;

✓ aux enseignants du DPSE pour les divers efforts au quotidien, notamment au chef du département, BOKO Gabriel et à son adjoint HOUESSOU Patrick pour leurs sacrifices et disponibilités ;

✓ aux divers responsables administratifs et aux enseignants des CEG que nous avons parcourus et qui ont aidé et contribué à la réalisation de ce travail ;

✓ aux élèves qui ont bien voulu remplir et rendre les questionnaires de cette étude, et qui ont bien accepté se mettre à notre disposition.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	9
PREMIERE PARTIE : Cadre théorique et approches méthodologiques de l'étude.....	11
Chapitre I : Cadre théorique de l'étude.....	12
Chapitre II : Approche méthodologique.....	23
DEUXIEME PARTIE : Présentation des résultats de l'étude et discussion.....	30
Chapitre III : Présentation des résultats de l'enquête.....	31
Chapitre IV : Connaissance et comportement vis-à-vis du règlement intérieur : le normal et le déviant.....	41
Chapitre V : Relation entre milieu familiale, école et émergence de comportement déviants chez les apprenants.....	51
CONCLUSION.....	63
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUE	66
ANNEXES.....	70
TABLE DES MATIERES.....	78

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

APC : Approches Par Compétences

CEG : Collège d'Enseignement Général

DPSE : Département de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

DS-A : Département de Sociologie-Anthropologie

EDUCI : Éditions Universitaires de Côte d'Ivoire

MESFTPRIJ : Ministre de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Technique et Professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des Jeunes

PUF : Presse Universitaire de Paris

TC : Troubles de Comportement

TIC : Technique de l'Information et de la Communications

UAC : Université d'Abomey-Calavi

LISTE DES GRAPHIQUES ET DES TABLEAUX

- **Liste des graphiques**

Figure I : Répartition des élèves enquêtés en fonction de leur connaissance du règlement intérieur	30
Figure II : Répartition des enquêtés en fonction de celui par qui ils ont eu connaissance de l'existence d'un règlement intérieur	30
Figure III : Adhésion des élèves enquêtés au contenu du règlement intérieur.....	31
Figure IV : Présentation des élèves selon la représentation qu'ils ont du règlement intérieur.....	31
Figure V : Ce que pensent les élèves de l'application du règlement intérieur... ..	31
Figure VI : Répartition des élèves selon qu'ils aient ou pas des difficultés par rapport à des matières données.....	33
Figure VII : Comportements des élèves aux cours estimés difficiles.....	32
Figure VIII : Répartition des élèves selon les fréquences dans lesquelles ils enfreignent le règlement intérieur à l'école.....	33
Figure IX : Répartition des élèves enquêtés selon les motifs pour lesquels ils enfreignent le règlement intérieur.....	33
Figure X : Respect ou non du règlement intérieur par les élèves enquêtés.....	34
Figure XI : Croisement : adhésion au contenu du règlement intérieur et réaction face aux sanctions que l'on inflige.....	34
Figure XII : Croisement : adhésion au contenu du règlement intérieur et point de vue par rapport aux sanctions infligées.....	34
Figure XIII : Répartition des élèves enquêtés selon qu'ils supportent particulièrement mal ou pas un enseignant.....	35
Figure XIV : Répartition des élèves enquêtés selon les motifs pour lesquels ils supportent mal un enseignant.....	35

Figure XV : Répartition des élèves enquêtés selon la nature de leurs relations avec leurs pairs.....	36
Figure XVI : Répartition des élèves enquêtés selon leurs réactions quand ils se sentent offensés par leurs camarades.....	36
Figure XVII : Répartition des élèves enquêtés selon le fait de troubler volontairement un cours.....	37
Figure XVIII : Récapitulatif des motifs selon lesquels les élèves enquêtés troublent volontairement les cours.....	37
Figure XIX : Répartition des enquêtés selon que les parents discutent ou non avec eux de leurs projets d'avenir.....	38
Figure XX : Répartition des enquêtés selon la fréquence de passage des parents dans les collèges.....	39
Figure XXI : Répartition des enquêtés selon l'intérêt des parents pour ce qui se passe à l'école.....	38
Figure XXII : Comportements des parents en fonction des résultats des élèves enquêtés.....	38
Figure XXIII : Carte géographique de la commune d'Abomey-Calavi.....	17

- **Liste des tableaux**

Tableau I : Tableau récapitulatif de la population mère et de l'échantillon enquêté.....	24
--	----

RESUME

L'école, un lieu de rencontre d'apprenants d'horizons variés avec des enseignants de personnalités et d'humeurs différentes et variables, reste un lieu d'apprentissage divers. Son objectif déclaré est d'apporter instruction, éducation et protection aux enfants. Mais dans l'exercice de cette mission, il arrive qu'elle devienne défavorable au développement d'une stabilité psychoaffective chez l'enfant par les diverses manifestations de déviances psychosociales qu'elle connaît. Il est vrai que le phénomène n'est pas si alarmant au point de mettre en péril ses actions sur les apprenants dans la globalité, et la remettre en cause dans cette mission si noble qu'elle accomplit; mais la menace est bien présente et produit ses résultats. C'est d'ailleurs pourquoi ces actions nocives sont considérées juste comme des dommages collatéraux passifs. Cette étude menée dans trois écoles publique à Abomey-Calavi a donc pour objet de montrer en quoi le milieu scolaire, par son fonctionnement, son organisation et ses membres, devient parfois favorable à la mise en place et l'expression de comportements déviants chez les apprenants.

Mot clés : Ecole, déviances psychosociales, Abomey-Calavi, Comportement déviant.

Abstract

The school, a place of meeting of varied horizon learners with teachers of personalities and different and variable modes, remain a various training places. Its stated aim is to provide education, care and education for children. But in the course of this mission, it sometimes becomes unfavorable to the development of psycho stability in children by various manifestations of psychosocial deviance knows what. It is true that the phenomenon is not so alarming as to jeopardize its actions on learners in the whole, and the question in this noble mission if she does, but the threat is present and produces its results. This is why these harmful actions are considered just as passive collateral damage. This study conducted in three public schools in Abomey-Calavi is therefore to show how the school through its operation, its organization and its members, sometimes becomes favorable to the development and expression of problem behaviors in learners.

Keywords: School, psychosocial deviance, Abomey-Calavi, behavior deviant.

INTRODUCTION

L'évolution des sociétés consacre des manières de vivre, différentes et variables en fonction des âges, des circonstances et des milieux de vie. Ces manières de vivre sont portées fondamentalement par les milieux familiaux et scolaires à qui sont dévolues les missions d'instruction, d'éducation et de transmission des valeurs. Ces changements qu'impriment ces variations laissent des espaces d'indétermination dans les habitudes, les orientations en valeurs, les formes et cultures qui pourtant doivent servir de cadre de référence pour un développement harmonieux et équilibré des enfants sur les plans sociaux, relationnels et psychologiques. Le comportement humain en effet prend appui sur des dispositions sociales existantes et détermine de nouvelles formes et de nouvelles articulations. Les individus grandissent et se structurent dans des contextes qui leurs impriment des orientations qui participent activement à la structuration de leurs personnalités, de leurs comportements vis-à-vis des normes et références sociales. Dans le cas du milieu éducatif selon, Mikulovic et Bui-Xuân (2010, p.4), « *les comportements sont jugés en fonction de leur degré de conformité sociale à la norme scolaire, ce qui permet d'interpréter l'adaptation ou l'inadaptation de l'élève* ». Ce faisant, des mesures sont implicitement et explicitement mises en œuvre pour permettre à l'institution scolaire de se protéger contre ses locataires que sont les élèves au mépris parfois des intérêts individuels de ces derniers.

Les traitements des informations en milieu scolaire, en situation de classe et en milieu d'apprentissage sont différents. Ils sont tout de même différemment perceptibles et appréciés par les apprenants et ceci varie extrêmement en fonction des modes de vie diversifiés dans les sociétés et les familles. Ces dispositions familiales et relationnelles impriment aux apprenants divers prédispositions et référentiels ; bases fondamentales des interrelations à l'école. Ces interrelations participent à la nature de leurs comportements en milieu scolaire ; leurs réactions vis-à-vis des pairs, des enseignants et des autorités administratives. Cette différenciation touche à la fois aux pratiques de consommation de biens matériels et culturels et aux mœurs ; tout ceci, caractéristique de chaque apprenant.

L'école est à la fois un lieu de socialisation et d'instruction, donc avec des normes, références et principes de fonctionnements. Elle accueille des élèves d'horizons divers et variés de même que des enseignants, de personnalités et humeurs différentes et

variables et disposant chacun d'une histoire personnelle. C'est une évidence que certains apprenants entrent au collège avec des dispositions vis-à-vis de la culture scolaire ou de la culture de la rue déjà partiellement structurées dans d'autres milieux de vie. Toutefois, c'est très souvent à l'intérieur même des établissements d'enseignement que se développent et se consolident, en interaction avec des processus scolaires, des conduites déviantes et potentiellement délinquantes chez certains d'entre eux. Ainsi, loin d'être un lieu d'éducation exclusif, l'école est parfois un lieu de mises en place chez les apprenants des conduites déviantes non seulement vis-à-vis des règles qui régissent le fonctionnement de l'école mais aussi de la famille et de la société d'appartenance de part ses constituants mais aussi de part les règles et les pratiques qui en sont faites.

Il n'est pas rare d'être témoin et de se rendre compte des écarts de comportement, de délinquance et de manque de respect de certains apprenants vis-à-vis des acteurs dans les établissements d'enseignement. Il se note aussi la stupéfaction de certains parents et leur surprise face à des déviances chez leurs enfants qui n'en avaient pas le profil ou dont les conditions de vie, comportements et habitudes ne prédisposent. Alors, il se pose la question de savoir en quoi, l'école, un lieu non seulement d'instruction mais aussi d'éducation des apprenants, en arrive à devenir, de par sa structure, son fonctionnement et ses acteurs un lieu non seulement de manifestation mais aussi de prédisposition de la déviance chez les apprenants. Cette préoccupation fait donc l'objet de notre recherche dans le cadre de la rédaction du mémoire de fin de formation pour l'obtention du Diplôme d'Etude Approfondie en sociologie du développement et dont le sujet est intitulé comme suit : « *la déviance psychosociale en milieu scolaire : de sa genèse à l'expression des écarts de comportement* ».

Pour essayer de trouver une solution aux préoccupations ci-dessus énumérées dans ce cadre, nous avons choisi comme lieu d'étude trois collèges publics de la commune d'Abomey-Calavi. Il s'agit des collèges d'enseignement généraux 1, 2 et 3. Les raisons de ces choix seront présentées plus loin; mais pour l'instant, ce travail de recherche s'articule autour de deux grandes parties. La première rassemble le cadre théorique et méthodologique de l'étude et se décline en deux chapitres, et la deuxième, la présentation des résultats de l'enquête, leurs analyse et interprétation en trois chapitres.

PREMIERE PARTIE :
Cadre théorique et approches méthodologiques de l'étude

Chapitre I : Cadre théorique de l'étude

1.1 Problématique

1.1.1 Mise en évidence du problème

La déviance comme une transgression des normes sociétales revêt des formes variées selon les groupes sociaux, leurs organisations et leurs fonctionnements. Elle s'analyse comme le résultat d'une suite d'interactions sociales qui aboutissent à reconnaître ou à étiqueter certains comportements comme déviants et à les sanctionner. « *Les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance, en appliquant ces normes à certains individus et en les étiquetant comme déviants* » (Becker, 1985, p.32). En tant que tel, elle est une construction sociale qui se définit par rapport aux cultures, valeurs, visions, objectifs et préoccupations dans une société à un moment donné puisque les indicateurs de la déviance peuvent varier dans une même société d'une époque à une autre. C'est ainsi que chaque société se définit un plan et se donne des outils pour l'éducation tant morale que physique et intellectuelle de ses membres et tout ceci principalement sous la responsabilité de l'institution scolaire, les familles et les centres d'éducation et de réinsertion. Dans ces conditions il devient évocateur qu'un milieu comme l'école, réputé comme étant un milieu d'éducation aux normes, aux valeurs civiques et citoyennes en arrive à devenir un milieu où on apprend à forger des types de comportements déviants.

L'institution scolaire opère en effet un contrôle sur les individus qu'elle rassemble. Parallèlement au domaine de la transmission des savoirs, l'école remplit également une fonction de socialisation des individus. Elle évalue et juge les comportements des élèves à la lumière de ses propres normes. Etant donc un système de discipline, l'institution scolaire détient en son sein ce que Foucault (1975) nomme « *un petit mécanisme pénal* », qui lui permet de définir et de gérer les pratiques qu'elle considère déviantes en référence au règlement intérieur et les codes de conduite en vigueur dans les collèges. Dans des établissements scolaires, se rencontre en effet une multiplicité de comportements en marge de l'éthique et de la morale qui s'y enseignent. Il est devenu presque un fait banal d'observer des actes de résistance, d'entêtement, de prise de position et de désobéissance ouverte ou voilée à l'intérieur des écoles, la falsification des carnets de notes, des conflits internes, le trafic d'influence, la déviance vestimentaire, des agressions physiques et morales, la tricherie etc., malgré l'existence

et l'application des dispositions existantes en la matière (le règlement intérieur surtout). Ces constats montrent comment les jeunes scolaires résistent à la prééminence du travail intellectuel, l'acceptation des valeurs sociétales que l'école tente de leur faire intérioriser à travers la morale, l'éthique et les prescriptions des règlements intérieurs. Qu'est-ce qui peut donc expliquer ces formations réactionnaires et l'accroissement des phénomènes de résistance à la socialisation imposée par l'école ? Le maintien dans une institution qui leur renvoie leur échec et qui y contribue, la longueur de la durée de la scolarisation pour tous les élèves, l'incertitude professionnelle et des parents qui ne s'intéressent point à ce que font leurs enfants à l'école, l'augmentation sans cesse croissante du taux de scolarisation sans effets égalitaires d'insertion constitueraient-elles, entre autres, des éléments marquants des attentes d'élèves déçues ? Ces conduites déviantes et réactionnaires seraient-elles l'objet de ressentiment de ces derniers par rapport à l'école qui ne masque plus les inégalités sociales, des enseignants qu'ils jugent injustes et partisans, une prédisposition purement relationnelle à ces apprenants mettant en cause leurs personnalités, la structure et le fonctionnement des familles de provenance ? Ces questionnements ont aidé à situer et à clarifier la thématique ; et pour ce faire, quelques hypothèses ont été émises.

1.1.2 Hypothèse de travail

Les hypothèses que nous avons émises dans le cadre de notre recherche se résument aux trois points suivants :

- l'écart de comportement vis-à-vis du règlement intérieur à l'école est appris par mimétisme et conformisme par certains apprenants ;
- les difficultés relationnelles à l'école conduisent à l'expression de frustrations par des comportements déviants chez les apprenants ;
- le désintérêt de certains parents vis-à-vis de leurs apprenants constitue des bases prédisposant à la déviance.

Afin de mener cette recherche à bien, et dans le but de vérifier les hypothèses ci-dessus formulées, les objectifs fixés se présentent comme suit :

1.1.3 Objectifs de la recherche

1.1.3.1 Objectif général

L'objectif général de ce travail de recherche est de décrire le cadre dans lequel le milieu scolaire constitue un lieu d'émergence et de développement de comportements déviants chez les élèves.

1.1.3.2 Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques se résument aux trois points suivants :

- décrire les manifestations des comportements déviants chez les apprenants à l'école ;
- décrire les difficultés relationnelles à l'école qui conduisent à l'expression des écarts de comportement;
- dégager les implications du désintérêt des parents pour leurs apprenants en milieu scolaire.

Mais avant d'aller plus loin, quels sens donner aux concepts clés de ce sujet ?

1.2 Clarification conceptuelle

Pour délimiter le champ de l'étude, et répondre aux exigences d'une recherche, nous clarifions ici les concepts qui participent à la compréhension du sujet.

1.2.1 Déviances

Les déviances rassemblent aussi bien les dérives comportementales visant à produire un effet sur l'environnement que sur l'individu lui-même. La délinquance juvénile, les actes d'autodestruction et parfois les tentatives de suicide sont classés dans certains cas dans les déviances compte tenue des spécificités. Leur conception normative selon le Dictionnaire de Psychologie (Doron et Parot, 1991) postule l'existence d'un consensus social minimal autour d'un système de règles connues comme légitime.

Les déviances se définissent selon trois approches. La première les conçoit comme le résultat de caractéristiques physiques individuelles ou collectives. Selon la deuxième, la déviance relèverait d'une pathologie individuelle, conception actuellement abandonnée. La deuxième l'explique par le déterminisme social. De ce point de vue, les déviances sont considérées comme le défaut d'une régulation sociale. La troisième approche conçoit les déviances comme le produit des interactions entre les individus. On privilégie ici dans l'analyse la réaction suscitée par la transgression plutôt que l'acte de transgression (Alpe et *al.*, 2010). Dans le cadre de cette étude, les déviances sont considérées comme définies par la troisième approche ci-dessus. Elles constituent donc un état d'expression de comportement ou d'opinion différents de ceux du plus grand nombre et comme un ensemble de comportements ou de pratiques de violation des normes en vigueur dans le milieu scolaire. Est alors considéré comme déviant, celui qui ne respecte pas les normes et les transgresse. La déviance en conséquence se mesurera en référence au règlement intérieur et les codes de conduite dans les établissements d'enseignement secondaire général en vigueur au Bénin.

1.2.2 Construction psychosociale de la déviance

La notion de construction sociale en sciences humaines exprime l'idée que « *les objets de ces sciences sont le produit d'un processus de construction dans lequel les interactions, les activités individuelles et les interlocutions jouent un rôle majeur* » (Guichard et Huteau, 2006, p.216). Seraient ainsi construites, les structures mentales ou les représentations des individus qu'étudie la psychologie et la réalité sociale qu'étudie la sociologie. La déviance n'est donc pas une caractéristique propre à certains comportements, elle est le produit d'un processus qui implique la réponse des autres individus à ces conduites (Becker, 1985). Selon l'idée de construction de la réalité sociale, le même comportement peut constituer une transgression des normes s'il est commis à un moment précis ou par une personne déterminée, mais non s'il est commis à un autre moment ou par une autre personne (Becker, 1985).

Dans le cas de la construction de cette réalité en psychologie, l'accent est mis sur le sujet individuel, conçu comme interprétant et construisant sa propre réalité. En ce qui concerne la réalité sociale en sociologie, les relations, interactions et interlocutions sont fondamentales ; « *la réalité est co-construite dans l'expérience avec les autres et par le*

langage mis en œuvre dans ces expériences » (Guichard et Huteau, 2006, p.218). Ainsi, dans le processus de construction des structures mentales et l'ensemble des productions humaines sociales telles que les valeurs, les représentations sociales, les traditions, les idéologies, les pratiques de même que les écarts de comportement, il y a une participation inconsciente, consciente et volontaire du sujet en action. Se rapportant à l'école, la notion de construction de la réalité prend tout son sens étant donnée que la socialisation et la formation caractérielle des apprenants fait son cours.

1.2.3 Comportement déviant

Le comportement déviant constitue un acte ou une parole qui traduit une violation des principes et des valeurs supposés universels dans un groupe d'appartenance ou encore dans une société. Une définition « réactiviste » selon Clinard et Meier cités par Steffgen (2009) considère le comportement déviant comme tout acte de transgression d'une interdiction spécifique, qu'elle ait ou non un caractère officiel. Par conséquent, un nombre important et varié de comportements déviants peut être détecté chez les élèves. De la sorte le comportement déviant dans le milieu scolaire traduit non seulement l'ensemble des conduites qui vont à l'encontre des prescriptions définies par le règlement intérieur, mais également des comportements qui vont à l'encontre des normes socialement admises dans le milieu.

1.3 Cadre d'étude et justification du choix du sujet

1.3.1 Cadre de l'étude

L'étude s'est déroulée au Bénin dans le département de l'atlantique et plus précisément dans la commune d'Abomey-Calavi. Les cadres qui ont servi de base pour les enquêtes sont les Collèges d'Enseignement Généraux publics 1, 2 et 3.

La commune d'Abomey-Calavi, est située dans la partie sud du Bénin et du département de l'Atlantique. Elle est limitée au nord par la commune de Zè, au sud par l'océan Atlantique, à l'est par les communes de Sô-Ava et la ville Cotonou, et à l'ouest par les communes de Tori-Bossito et de Ouidah. Elle est la commune la plus vaste du département dont elle occupe plus de 20% de la superficie. Elle s'étend sur 539 Km²

représentant 0,48% de la superficie nationale du Bénin (Biaou 2006). La carte géographique suivante en donne une représentation.

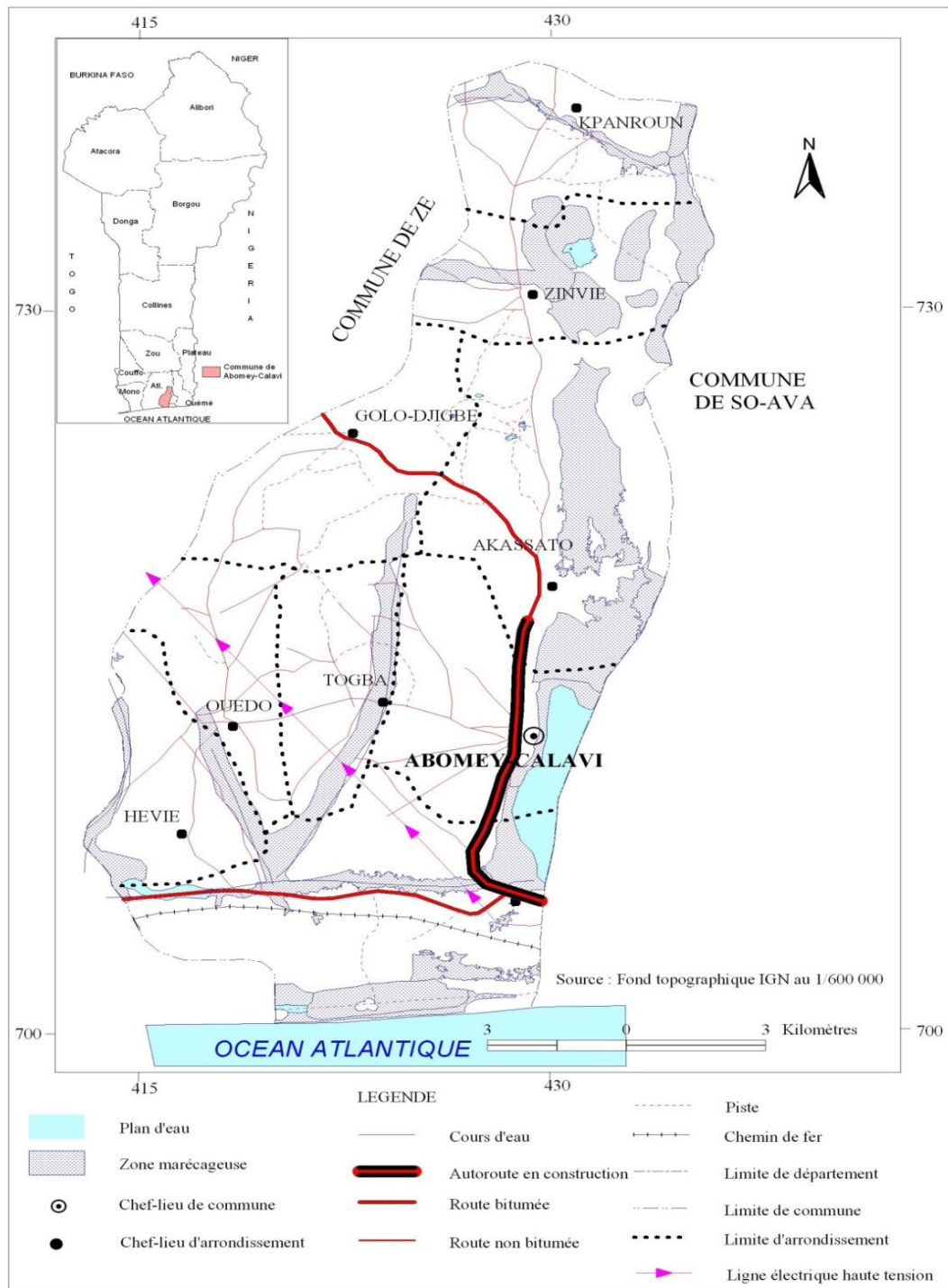


Figure XXIII : Carte géographique de la commune d'Abomey-Calavi

1.3.2 Justification du choix du thème

La cible de cette étude appartient à l'adolescence, une période critique pour la vie d'un être humain au cours de laquelle les enfants sont plus enclins à des difficultés relationnelles et de stabilité. L'environnement à cet âge est d'une grande importance. «*La plupart des adolescents délinquants sont des êtres qui n'ont pas connu des conditions familiales normales ni reçu la ration d'affection dont ils avaient besoin*» (Reymond-Rivier, 1997, p. 262). Ce sont en effet, les parents qui fournissent à aux enfants les éléments qui faciliteront leurs processus de socialisation à travers l'éducation, les normes véhiculées au sein de la famille et les éléments de protection et de prévention des déviances de tout genre. Toutefois, l'école joue aussi un rôle important dans l'équilibre et la structuration psychoaffective des apprenants. Premier milieu de socialisation de l'enfant après la famille, les enfants y passent le clair de leurs temps, mais il ne leur offre toujours pas une protection totale. En effet, au cours des enquêtes dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de maîtrise sur la responsabilité familiale dans les déviances psychosociales chez les adolescents, nous avons été interpellé par l'indignation de certains parents face à leurs constats de certains comportements déviants chez leurs enfants qui seraient selon eux appris à l'école.

L'école et la présence d'autres enfants ayant des comportements déviants ou qui sont objet et auteurs de grands troubles dans les collèges selon eux favorisent à l'intérieur même des établissements d'enseignement des brassages qui deviennent fatals pour les autres. Ainsi se développent des conduites déviantes chez certains d'entre eux. L'école se trouve en conséquence être un lieu d'apprentissage, d'installation et de manifestation de la déviance chez ces apprenants. Il devient donc pour nous un objet de préoccupation que de mettre en perspective les types de déviances associées aux élèves et situations de classe. De la sorte, nous allons faire un rapprochement des styles de vie dans ces milieux éducatifs choisis et les déviances qui s'y observent. C'est au regard de ces préoccupations que notre choix a porté sur le sujet traité à savoir *la déviance psychosociale en milieu scolaire : de sa genèse à l'expression des écarts de comportement*.

1.4 Etat de la question

La déviance a été largement et demeure un sujet d'interrogation, sans aucun doute dans toutes les sociétés. On peut alors noter un certain nombre de travaux de recherches qui abordent distinctement le problème de la déviance, mais n'appréhendent pas avec précision les contours de l'aspect qui nous intéresse ; à savoir le processus de sa mise en place dans le milieu éducatif béninois. Toutefois, il existe une abondante de littérature et d'approches explicatives de la déviance. Quelques-unes de ces approches seront présentées dans les lignes à suivre permettant de mieux cerner les contours explicatifs de la déviance en milieu scolaire. Ces approches portent sur les différents grands courants qui ont marqué la déviance en sociologie et ouvrent les champs pour une explication de ce phénomène dans le contexte de l'école béninoise.

1.4.1 Approche traditionnelle de la déviance

Les thématiques de l'innée et de l'acquis ont été les premières bases théoriques des premiers scientifiques qui ont travaillé sur le thème de la déviance. Ils sont partis d'un postulat de la déviance par transmission génétique ; ce qui est largement réfuté de nos jours. En effet, depuis le XVIIIe siècle, les scientifiques ont reproduit le préjugé selon lequel un individu déviant socialement ne pouvait être qu'un individu anormal biologiquement: « préjugé de l'anomalie individuelle », image de la « personnalité criminelle ». Conséquence, le comportement déviant est inné, il est déjà présent dans les gènes. Cette compréhension de la déviance dans ces termes a dominé le discours jusqu'au XXe siècle. Cette explication biologique atteint son apogée lors de l'entre-deux guerres avec l'eugénisme. L'eugénisme désigne le fait de « bien naître ». Par étendue du sens, l'eugénisme se rapporte au fait de faire naître ou empêcher de naître en référence à des types humains normatifs (Tenaerts, 2008). Deux exemples ont marqué l'histoire : la stérilisation massive des déviants aux Etats-Unis; la purification biologique sous l'Allemagne nazie.

Un autre courant, considère la déviance comme la résultante d'un apprentissage. C'est la théorie de l'éducation déviante. Cette théorie est attribuée à Sutherland. Selon ce dernier, on entre dans une logique d'acquisition de comportements déviants. Pour Sutherland (1999), le comportement criminel est appris dans l'interaction avec d'autres personnes par un processus de communication. Une part essentielle de cet apprentissage se déroule à l'intérieur d'un groupe restreint de relations personnelles.

Cet apprentissage inclut, d'une part, l'apprentissage de techniques de commission de l'infraction et d'autre part, l'adoption de certains types de motifs, de mobiles, de rationalisation et d'attitudes (Sutherland cité par Mucchieli, 1999). Cette approche de la déviance est proche de celle de la théorie actionniste. Elle considère une part de rationalité de l'individu et donc un choix stratégique de son action dans le processus de la déviance. L'école étant un milieu principalement d'apprentissage et échappant parfois aux contrôle exclusifs, des comportements déviants peuvent bien s'y apprendre. Mais qu'en dit concrètement l'explication actionniste ?

1.4.2 Théories actionnistes de la déviance

Selon le Professeur de criminologie Cusson, pour comprendre l'action d'un individu, il faut prendre au sérieux les raisons que celui-ci évoque pour justifier son acte (Meyrand, 2006). Il introduit dans l'explication du phénomène de la déviance, la notion de rationalité chez l'acteur. Il émet l'hypothèse selon laquelle « la délinquance doit être vue comme un choix de vie, car le délinquant adopte le raisonnement selon lequel violer la loi lui apporte plus d'avantages que d'inconvénients (Meyrand, 2006). La transgression des règles sociétales relève ainsi donc d'un choix stratégique et volontaire du déviant ; ce qui sans nul doute traduit dans son accomplissement un intérêt pour celui-ci. Cusson affirme que le crime apporte du plaisir à court terme ; mais à long terme, il conduit inéluctablement à la prison et/ou à la mort.

Le mode de vie du délinquant serait fondé sur un mépris du futur et à la prédominance de l'immédiat. Les choix des apprenants ne sont pas toujours anodins, ils sont souvent plain de sens, vu que l'affirmation de la personnalité est un exercice quotidien chez les apprenants à l'école. Tout le sens est ici donné à la déviance à l'école puisque l'acte déviant est conçu comme le résultat d'une décision prise par des individus soucieux de maximiser leur satisfaction. L'acte de déviance du fait relève d'une certaine responsabilité personnelle conséquente ou non dans le choix des orientations et de conviction avec peut d'incidence incisive de la société. Mais ceci n'est pas le point de vue des tenants des théories des théories déterministes de la déviance.

1.4.3 Théories déterministes : la société produit la déviance

Dans ce courant de pensée influencée par les travaux de Mucchieli (1999), les actes de déviances sont des produits de la société. Il écrit que l'augmentation actuelle du sentiment d'insécurité et de la violence s'explique par deux facteurs principaux : d'une part, la crise économique et sociale (hausse du chômage et emplois précaires, particulièrement chez les jeunes...) et d'autre part, le problème de représentation politique (les hommes politiques perdraient toute crédibilité) (Mucchieli, 1999). L'émergence d'une société violente et instable est donc une conséquence de problème en son propre sein. Cette explication de l'instabilité sociale surtout sur le plan économique est réfutée par Meyrand (2006). Selon lui, les causes de la délinquance ne seraient uniquement pas d'ordre économique et social. Il fera remarquer que l'augmentation de la délinquance serait liée à l'essor du mode de vie individualiste : les solidarités classiques étant moins fortes qu'avant, chacun verrait autrui comme quelqu'un à utiliser. Cette vision théorique de la question de la déviance soulève une question fondamentale. Comment expliquer alors que certains individus deviennent déviants alors que d'autres dans des circonstances et dans des contextes identiques n'adoptent pas les mêmes comportements ?

Cette perception des inégalités dans la déviance est abordée par Merton cité par (Meyrand 2006). Pour ce dernier, les mutations sociales tiennent une place prépondérante dans l'analyse des changements qui surviennent dans les sociétés surtout l'avènement et le développement de l'idéologie individualiste. Pour Merton, les inégalités sociales tiennent un rôle à ne pas négliger dans le processus de l'installation dans la déviance. D'après Mucchieli (2006), Merton serait le premier à comprendre l'importance du décalage entre les aspirations à la réussite sociale qu'encourage l'idéologie individualiste des sociétés modernes et la réalité des inégalités sociales (et raciales) qui, en réalité, n'offrent pas les moyens d'y parvenir à chacun. Cette idéologie individualiste étant largement diffusée par la société consumériste actuelle.

1.4.4 Approche binaire de la déviance : déviance primaire, déviance secondaire

L'existence d'une déviance suppose l'existence de normes qui désignent elles-mêmes des principes normatifs. Ainsi, pour qu'il y ait une situation de déviance, trois éléments doivent être réunis : l'existence d'une norme ; le comportement de transgression de cette norme et le processus de stigmatisation de cette transgression (Mucchieli, 1999). Dans les années 1950 Lemert (Médioni, 2005) introduit l'approche sociologique de la déviance et propose une taxonomie binaire : la déviance primaire qui est relative à la transgression de la norme et la déviance secondaire qui concerne la reconnaissance et la qualification de cette déviance par une instance de contrôle social. Des auteurs tels que Goffman, Becker, Cicourel (Médioni, 2005), ont davantage travaillé la déviance secondaire. Ce type de déviance suppose un processus de désignation et de stigmatisation. Dans ce cadre, la déviance est un rôle endossé par celui qui est victime de la stigmatisation des autres. Lemert a de ce fait, ouvert une voie en sociologie de la déviance qui explique bien comment une transgression est repérée, stigmatisée par la société et intériorisée par l'individu déviant lui-même. Ces sociologues ne disent généralement pas pourquoi à tel moment, dans telles conditions, tel individu ne présentant aucune singularité physique a transgressé une norme (Tenaerts, 2008).

Les comportements déviants sont condamnés par différentes normes sociales, reconnues ou pas par les droits, partagés à des degrés divers dans les différents groupes sociaux qui composent une société à un moment donné (Mucchieli, 1999). Il est utile de distinguer les termes en présence. De quoi se distinguera donc une norme d'une loi. Selon (Dortier, 1998, p.254) « *Une norme se distingue d'une loi en ceci qu'elle n'est pas codifiée dans un système juridique et ne fait pas l'objet de sanctions pénales* ». On peut en effet se rendre compte que la vie sociale est organisée par des normes. Dans l'ouvrage *Stigmate*, les usages sociaux des handicaps, Goffman fait remarquer que d'innombrables adaptations sont réalisées par les humains pour se conformer à ce que les personnes avec lesquelles ils interagissent attendent d'eux (Mucchieli, 1999). Nous adaptons alors des comportements verbaux, vestimentaires, de notre façon de nous comporter en fonction des groupes dans lesquels nous nous retrouvons. Nos comportements peuvent également être explicites et prendre le statut de « règle ». Nous pouvons citer en exemple l'existence des règlements d'ordre intérieurs dans les

établissements scolaires, les règlements de travail, ou encore des normes familiales qui peuvent différer de par leur nature ou encore par les sanctions affligées.

Selon Mucchieli, on aperçoit les normes les plus contraignantes, celles dont l'infraction entraîne une sanction juridique. En outre, Becker, dans son ouvrage « Outsiders », apporte un complément dans l'analyse « les différences dans la capacité d'établir les normes et de les appliquer à d'autres gens sont essentiellement des différences de pouvoir (légal ou extra-légal). Les groupes les plus capables de faire appliquer leurs normes sont ceux auxquels leur position sociale donne des armes et du pouvoir. Les différences d'âge, de sexe, de classe et d'origine ethnique sont toutes liées à des différences de pouvoir » (Mucchieli, 1999, p.20). Dans les sociétés contemporaines, les institutions principales créatrices de normes sont la famille, l'Ecole et l'Etat.

Chapitre II : Approche méthodologique

2.1 Nature et cible de l'étude

2.1.1 Nature de l'étude

Nous avons combiné les approches qualitative et quantitative dans le cadre de cette recherche, toutes les deux étant complémentaires. L'option d'un tel choix méthodologique se justifie par deux raisons. D'une part, le désir de comprendre en profondeur la problématique investiguée par une vue détaillée et moins condensée des comportements des élèves dans le milieu scolaire. Cette phase de la recherche a ciblé les élèves et leurs parents, les enseignants, les chefs d'établissement les censeurs de même que les surveillants généraux.

D'autre part, l'envie d'avoir une idée globale et donc chiffrée des informations à recueillir ; un aperçu des comportements et des perceptions des personnes enquêtées sur le sujet de recherche. Une telle démarche implique logiquement la production de statistiques, pour permettre de mieux comprendre l'ampleur du phénomène. L'aspect quantitatif a visé principalement les élèves. Les résultats de l'enquête fait à leurs niveaux ont donc été quantifiés et exprimés en pourcentage.

2.1.2 Groupes cibles et échantillonnage

2.1.2.1 Groupes cibles

Compte tenu du sujet de recherche à savoir ; le processus de mise en place de la déviance en milieu scolaire, trois catégories de groupes cibles ont été identifiées. Il s'agit des élèves, des enseignants et des membres des administrations (plus précisément les surveillants généraux, les censeurs et directeurs des établissements), le personnel d'encadrement constitué des enseignants et de façon spécifique ceux qui ont à charge les classes ciblées. Pour ce qui concerne les élèves, il s'agit de ceux des classes de cinquième, quatrième, seconde et première. Ces classes ont en effet été choisies du fait qu'elles ont été identifiées au cours de la pré-enquête que nous avons effectué auprès des enseignants et des surveillants généraux comme étant les classes dans lesquelles se manifestent le plus le phénomène objet de notre recherche.

2.1.2.2 Echantillonnage

La population mère est constituée des élèves des collèges visités de même que les enseignants et les surveillants généraux et censeurs. Pour déterminer la taille de l'échantillon, une méthode non probabiliste (choix raisonné) assorti de la technique de quotas a été utilisée pour les élèves¹. L'adoption d'une telle option est due au fait de l'étendue et de la densité de la population des élèves. L'application de cette méthode a consisté à déterminer dans un premier temps les classes dans lesquelles se manifestent plus le phénomène de déviance au collège, ce qui a été effectif avec l'aide des acteurs du milieu éducatifs. Nous avons ensuite procédé à la sélection des individus jusqu'à ce que le nombre précis d'unités, 10% de la population mère sensiblement égal à 130 soit atteint. Pour les diverses sous-populations sélectionnées à savoir le nombre de filles et de garçons ; les effectifs ont été déterminés à partir du calcul par la méthode de proportionnalité à la taille des élèves de la population mère de chaque sous groupe.

¹ Les principes de l'échantillon typique consistent à choisir: « des sujets présentant des caractéristiques typiques, comme dans l'étude des cas extrêmes ou déviants, ou des cas typiques, etc. La sélection des cas particuliers permet d'étudier des phénomènes rares ou inusités. [...]. Le choix raisonné amène à sélectionner des individus « moyens » que l'on déclare représentatifs d'un groupe. Représentatif signifie ici « typique » Paul N'DA, (2002), *Méthodologie de la recherche. De la problématique à la discussion des résultats. Comment réaliser un mémoire, une thèse, en sciences sociales et en éducation ?*, EDUCI (Éditions universitaires de côte d'Ivoire), p.71

En ce qui concerne les directeurs, les censeurs, les surveillants généraux, les enseignants et le personnel administratif, l'effectif a été déterminé en fonction des nombres trouvés sur le terrain et qui ont bien voulu se prêter à nos questions. Ainsi, dans le cadre de cette enquête, au total 162 individus dont 130 élèves ont été enquêtés. Du côté des parents d'élèves, 07 personnes ont bien accepté se prêter à nos questions. Les enseignants interviewés sont au nombre de 19 ; 01 directeur d'école, 02 censeurs et 3 surveillants généraux.

Le tableau ci-dessous présente une récapitulation des différentes catégories de ces personnes enquêtées.

Tableau I : Tableau récapitulatif de la population mère et de l'échantillon enquêté

Catégories	Sexe	Population mère	Pourcentage	Echantillon
Elèves	Masculin	735	55,81	73
	Féminin	582	44,19	57
Total (élèves)		1317	100	130
Enseignants	Masculin	-	-	12
	Féminin	-	-	7
Directeurs	Masculin	2	-	1
	Féminin	1	-	0
Censeurs	Masculin	5	-	2
	Féminin	1	-	0
Surveillants généraux	Masculin	5	-	3
	Féminin	0	-	0
Parents d'élèves	Masculin	-	-	5
	Féminin	-	-	2
Totaux				162

Source : Enquête de terrain

2.2 Modèle d'analyse

L'approche utilisée dans le cadre de la rédaction de ce travail pour expliquer le phénomène de notre étude est l'interactionnisme symbolique, un courant porté par Goffman implanté dans les années 60 en Californie. Le symbolisme dans cette approche s'appuie sur les références culturelles comme base de l'interaction. L'interactionnisme symbolique est une approche sociologique qui étudie l'influence réciproque que les partenaires exercent par leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres (Grawitz, 2000). La déviance est ici perçue comme un processus interactif impliquant une pluralité d'acteurs et ne tenant pas qu'aux seules caractéristiques du déviant. De la sorte l'interactionnisme nous fournit une perspective significative, globale et unifiée théoriquement pour analyser des dimensions de l'exclusion sociale et des inégalités (Anderson et Snow, 2001). Un point fort de l'engagement de la recherche interactionniste se trouve en ce qu'il se considère, le chercheur lui-même comme une partie de l'interaction, jouant un rôle ou un autre, participant ainsi à l'explication du phénomène à étudier faisant preuve d'une observation participante.

A ce sujet, Everett, estime que la principale spécificité de cette méthode est que l'observateur se trouve pris, à un degré ou à un autre, dans le réseau de l'interaction sociale qu'il étudie et dont il rend compte. Même s'il observe à travers un trou de serrure, il joue un rôle ; celui d'espion. Sur le plan méthodologique, cela implique en premier lieu l'observation et la description détaillée des pratiques locales comme lieux possibles de la construction des savoirs et des savoir-faire. Ceci amène à porter un choix privilégié sur les situations manifestes d'expression de la déviance dans la cour de récréation, en groupe dans les salles, et surtout dans les situations de classe.

Comme le relèvent Becker et McCall (1990), les chercheuses qui s'associent à l'interactionnisme symbolique inscrivent leurs travaux dans un paradigme interprétatif, partagent quelques concepts et un intérêt pour l'expérience quotidienne des acteurs vue comme la matrice sans cesse renouvelée de la vie sociale. La déviance sera donc étudiée sous l'angle des interactions qui lient les apprenants, enseignants, personnels administratifs et disciplinaires au quotidien, en cherchant à rendre compte des significations qu'ils engagent dans leurs interactions.

La finalité est de mieux comprendre les problématiques de la déviance en s'intéressant à l'univers de significations auxquelles les acteurs se réfèrent et donc aux logiques qui sous-tendent leurs actions. C'est vrai que comme l'a souligné Becker et McCall (1990), ils peuvent avoir des orientations et des cadres théoriques très variés, et en ce sens, ils ne se regroupent pas au sein d'une école de pensée homogène. Toutefois, ceci permettra de comprendre et de donner un sens à ce phénomène.

2.3. Techniques et outils de collecte de données

Cette étude a été faite en deux phases (la pré-enquête et l'enquête proprement dite). Pour les deux phases, trois techniques ont été utilisées : il s'agit de l'enquête par questionnaire, l'entretien et puis l'observation.

Au cours de la première phase (la pré-enquête), nous avons observé les élèves en situation de classe, la cour de récréation, après les cours à midi puis à la sortie le soir. Pour l'enquête proprement dite, (3) outils de collecte des données ont servi à collecter les données qui ont servi d'objet d'analyse :

- un questionnaire à l'intention des enseignants et responsables administratifs des écoles. Il est constitué de questions ouvertes et de questions fermées suivant les objectifs spécifiques énoncés plus haut dans la problématique. Nous avons donc recueilli auprès de ces derniers des informations précises, les catégories d'élèves qu'ils rencontrent. Il a tout de même été question de nous rendre compte de comment ils gèrent les difficultés qui surviennent au jour le jour et dans quelle mesure leurs comportements et les décisions qu'ils prennent pourraient perturber et modifier négativement les comportements de leurs apprenants ;
- un questionnaire à l'intention des élèves : ceci pour recueillir auprès de ces élèves des informations précises sur leurs connaissances du règlement intérieur et les règles qui régissent le milieu scolaire. Le questionnaire a également servi à recueillir des éléments sur la manière dont les événements qui se déroulent en situation de classe pourraient modifier en bien ou en mal leurs comportements, et établir un lien entre leurs humeurs et leurs comportements en classe ;

- un guide d'entretien à l'intention des parents d'élèves : l'objectif est de recueillir des informations sur l'évolution et les changements qualitatifs qu'ils remarquent ou perçoivent dans les comportements de leurs enfants.

Outre ces collectes de données empiriques, il y a eu aussi de la recherche documentaire qui a consisté en la consultation des sources écrites et des informations collectées sur le web. Ce faisant, nous avons eu un aperçu et une vue panoramique sur la littérature disponible et à notre portée sur la question de la déviance. Ces différentes données collectées nous ont été d'une utilité importante dans l'élaboration de la problématique de notre recherche.

2.4. Dépouillement et traitement des données

A la suite de la phase de la collecte des données du terrain, un mode de traitement manuel et automatique ont été adoptés. Le traitement manuel qui est utilisé pour traiter les données qualitatives s'est fait à travers le modèle Pression-Etat-Impact-Réponse (PEIR). Ce modèle est défini comme une approche systémique utilisée pour faciliter la connaissance dans le domaine de l'évaluation intégrée des composantes sociales, économiques, politiques et environnementales. Nous avons donc procédé à un regroupement des tendances qui se dégagent des entretiens afin de pouvoir analyser et expliquer comment se construit le phénomène de déviance étudiée en milieu scolaire. L'état des tendances a été en conséquence abordé avec pour centre d'intérêt les connaissances des déterminants et les causes profondes.

En ce qui concerne le traitement statistique, la version 17.0 du logiciel Statistical Package for the Social Science (SPSS pour Windows) a été le tableur qui nous a servi de base pour une étude des résultats de terrain. Ce logiciel informatique a permis de faire ressortir les tableaux simples et croisés, de calculer les fréquences des différentes variables et de déterminer les indices de corrélation entre les variables croisées, ce qui a permis de faire une bonne analyse et interprétation des données recueillies. La saisie des données et la réalisation des graphiques ont été opérées avec l'édition 2007 de la suite bureautique de Microsoft Office Word et Excel.

2.5. Difficultés rencontrées et limites de l'étude

Pour réaliser cette étude nous avons été confrontés fondamentalement à l'indisponibilité des enquêtés principalement les enseignants et les parents d'élèves. Les enseignants sont non seulement réticents mais vraisemblablement pas animés d'une volonté d'aider dans la collecte des données. Dans ce cadre, était prévu au départ, des entretiens avec ces derniers, ce qui permettrait certainement d'avoir plus d'informations sur le sujet investigué. Mais leur indisponibilité a été le principal motif qui nous a contraint à monnayer le guide d'entretien prévu en questionnaire. Et, même dans ces conditions, avoir les informations n'a pas non plus été facile. Du côté des élèves la difficulté fondamentalement a résidé dans les difficultés à récupérer les questionnaires, ce qui a pris un temps assez considérable.

Pour ce qui concerne les administrations, il ne nous a pas été possible, contrairement à ce qui est souhaité d'avoir accès aux décisions des conseils de discipline, ni à la liste des élèves exclus, les motifs des exclusions et les relevés et décisions qui en sont sortis pour pouvoir faire une analyse dans ce sens. Les parents d'élèves quand à eux n'ont pas tout de même été facile d'accès. Toutefois, il se note une polarisation paradoxale au sujet du sujet de recherche dans leur comportement. Soit ils sont totalement intéressés par la question, soit ils ne le sont pas du tout.

Malheureusement, peu de parent d'élève contre notre attente ont bien voulu se prêter aux questions de cette recherche. Ce défaut de volonté constaté n'a pas permis d'enquêter plus de parents d'élèves au delà du nombre présenté dans nos résultats. Toutes ces difficultés ci-dessus énumérées ont certes influencé les données recueillies, mais n'ont pas fondamentalement altérés les analyses qui découlent de ces données récupérées.

DEUXIEME PARTIE :
Présentation des résultats de l'étude et discussion

Chapitre III : Présentation des résultats de l'enquête

Dans ce chapitre, nous allons présenter les différents résultats des données recueillies sur le terrain. Cette présentation qui concerne principalement les élèves enquêtés qui sont au nombre de 130 au total dont 73 de sexe masculin et 57 de sexe féminin est en graphique. La présentation de ces graphiques sera regroupée autour des thématiques énumérées en titre. Pour les corrélations entre les variables, le seuil de significativité $p=50\%$ est le pourcentage que nous avons retenu.

3.1 Connaissance, perception et comportement des élèves en milieu scolaire

Les graphiques qui seront présentés dans cette section rendent compte non seulement de la perception qu'ont les élèves du règlement intérieur et de son application, mais aussi des éléments qui sous-tendent certains de leurs comportements contraires aux prescriptions pédagogiques.

3.1.1 Connaissance du règlement intérieur des élèves enquêtés

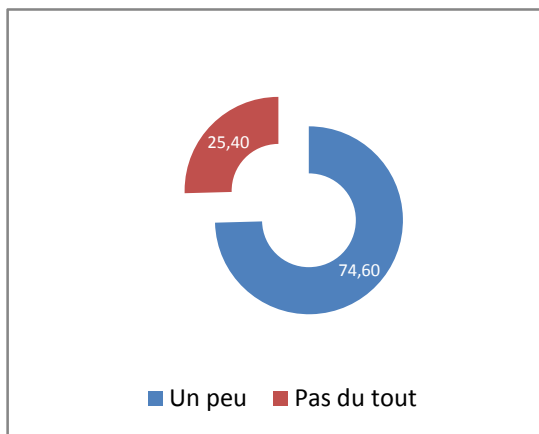


Figure I : Répartition des élèves enquêtés en fonction de leur connaissance du règlement intérieur

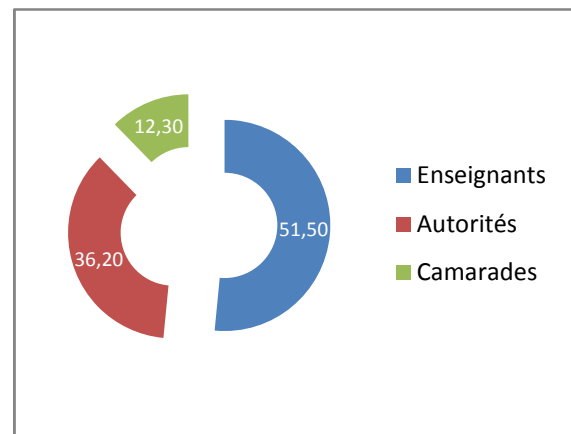


Figure II : Répartition des enquêtés en fonction de celui par qui ils ont eu connaissance de l'existence d'un règlement intérieur

Sur la Figure I qui présente une répartition en pourcentage des élèves enquêtés en fonction de leurs connaissances ou non du règlement intérieur, 74,60% ont déclaré en avoir un peu et 25,40% ont déclaré n'en avoir aucune connaissance.

De l'effectif de ceux qui ont déclaré en avoir une connaissance, la majorité représentée par 51,50% l'a connu à travers les professeurs ; 36,20 % par les autorités et les 12,30% restants par leurs camarades de classe.

3.1.2 Perception des élèves enquêtés du règlement intérieur et son application

Les figures qui suivent rendent compte de la représentation qu'ont les élèves du règlement intérieur et de son application.

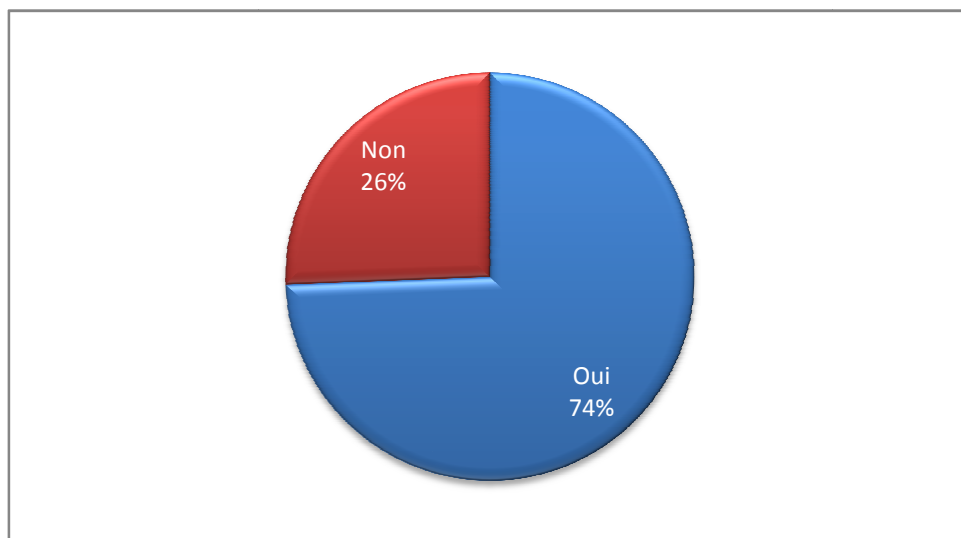


Figure III : Adhésion des élèves enquêtés au contenu du règlement intérieur

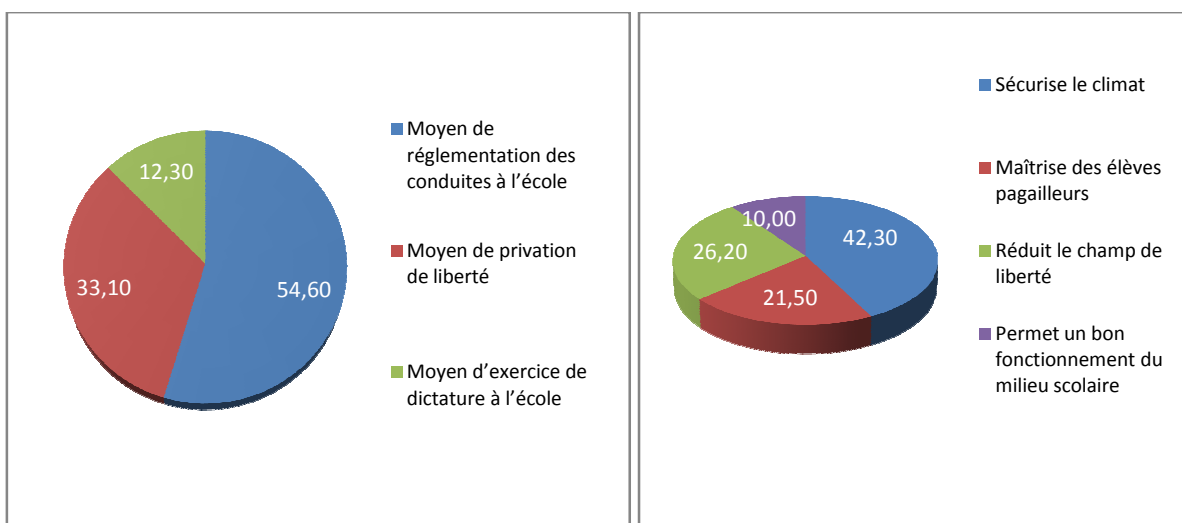


Figure IV : Présentation des élèves selon la représentation qu'ils ont du règlement intérieur

Figure V : Ce que pensent les élèves de l'application du règlement intérieur

Le règlement intérieur bien qu'étant le principal outil de réglementation des conduites en milieu scolaire ne reçoit pourtant pas l'adhésion de tous les élèves. La Figure 3 présente une proportion de 26 % des élèves enquêtés qui sont contre. Ceux qui ont déclaré leur adhésion pour son contenu et son application représentent 74% de l'échantillon (Figure 3).

De façon générale, 54,60 % des élèves pensent que le règlement intérieur est un moyen de règlement des conduites à l'école, 33,10% pensent que c'est un moyen de privation de la liberté et 12,30% un moyen de dictature à l'école (Figure 4).

Sur la Figure 5, 42,30% des enquêtés pensent que son application sécurise le climat à l'école. Pour 21,5%, son application permet une maîtrise des élèves pagailleurs ; pour 26,20% elle réduit le champ des libertés et pour 10% elle permet un bon fonctionnement du milieu scolaire.

3.1.3 Comportement des élèves en milieu scolaire

Les enquêtés ont des difficultés par rapport à des matières enseignées ce qui les amène à avoir des comportements spécifiques dans ces matières.

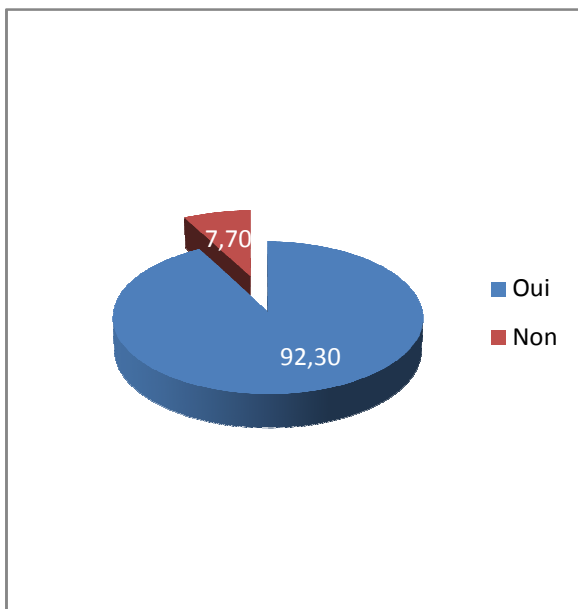


Figure VI : Répartition des élèves selon qu'ils aient ou pas des difficultés par rapport à des matières données

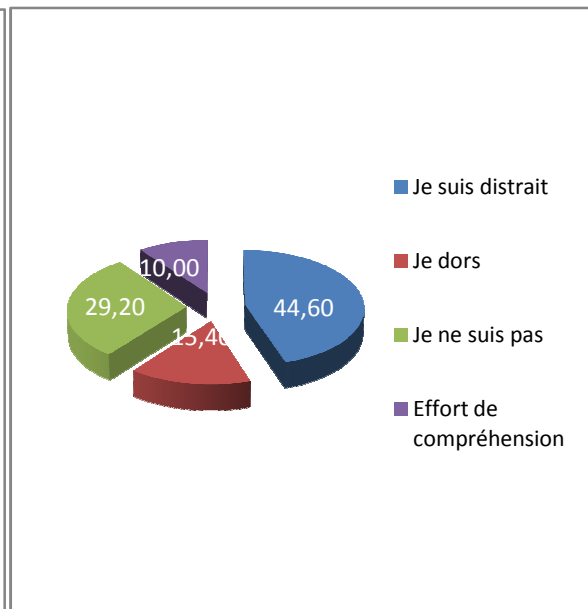


Figure VII : Comportements des élèves aux cours estimés difficiles

La Figure 6 présente une proportion de 92,2 % des élèves enquêtés qui déclarent avoir des difficultés par rapport à des enseignements donnés. Ces apprenants ont des comportements diversifiés au cours du déroulement de ces enseignements en situation de classe. Ces différents comportements résumés par la Figure 7 laissent comprendre ce qui suit : 44,60 % de ces élèves sont distraits à ces cours ; 15,4% dorment ; 29,20 % ne suivent rien et 10 % déclarent faire un effort de compréhension.

Les élèves adoptent souvent des comportements contraires au règlement intérieur. A ces comportements, ils donnent parfois du sens.

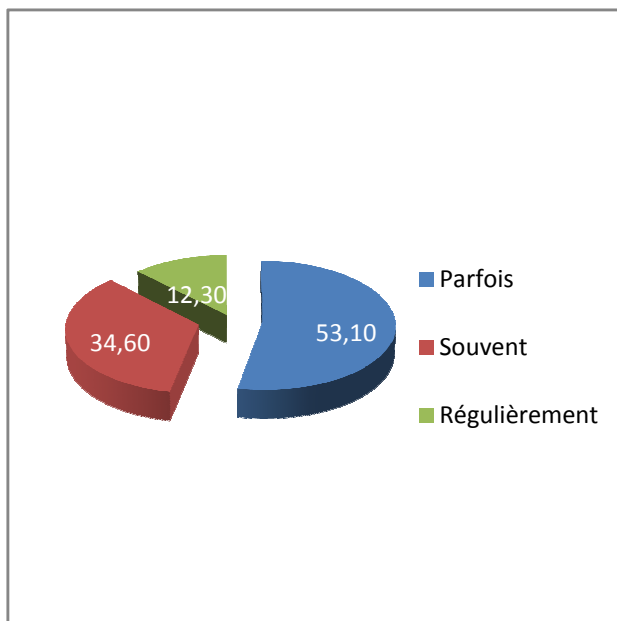


Figure VIII : Répartition des élèves selon les fréquences dans lesquelles ils enfreignent le règlement intérieur à l'école

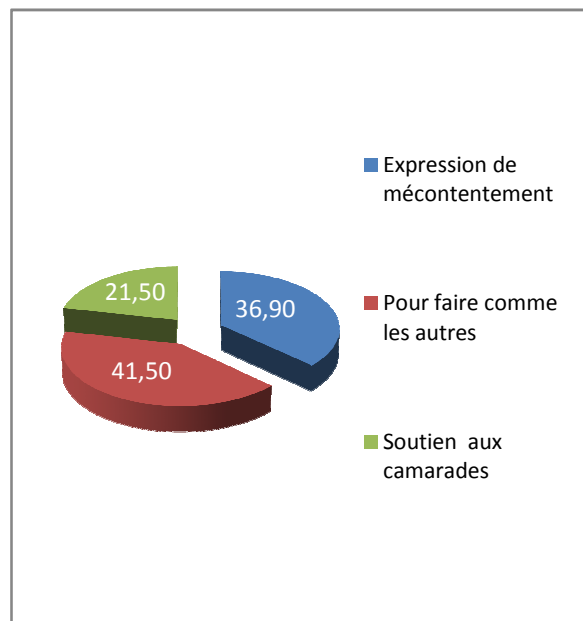


Figure IX : Répartition des élèves enquêtés selon les motifs pour lesquels ils enfreignent le règlement intérieur

Déclarer enfreindre volontairement les règlements qui régissent un milieu de vie sous-tend la détention d'une raison particulière, ceci n'est pas forcément le cas chez les élèves enquêtés. Selon la Figure 8 ; parfois, souvent ou régulièrement et ceci respectivement dans 53,10%, 34,60% et 12, % de cas, les élèves enquêtés enfreignent volontairement les prescriptions du règlement intérieur. Les motifs de ces comportements varient de l'expression d'un mécontentement au soutien aux camarades passant par une envie de faire comme les autres dans 36,90%, 21,50% et 41,50 des cas (Figure 9).

Les figures ci-dessus présentent les apprenants qui déclarent ne pas adhérer aux prescriptions du règlement intérieur ; leurs points de vue, de même que leurs réactions face aux sanctions que l'on leur inflige.

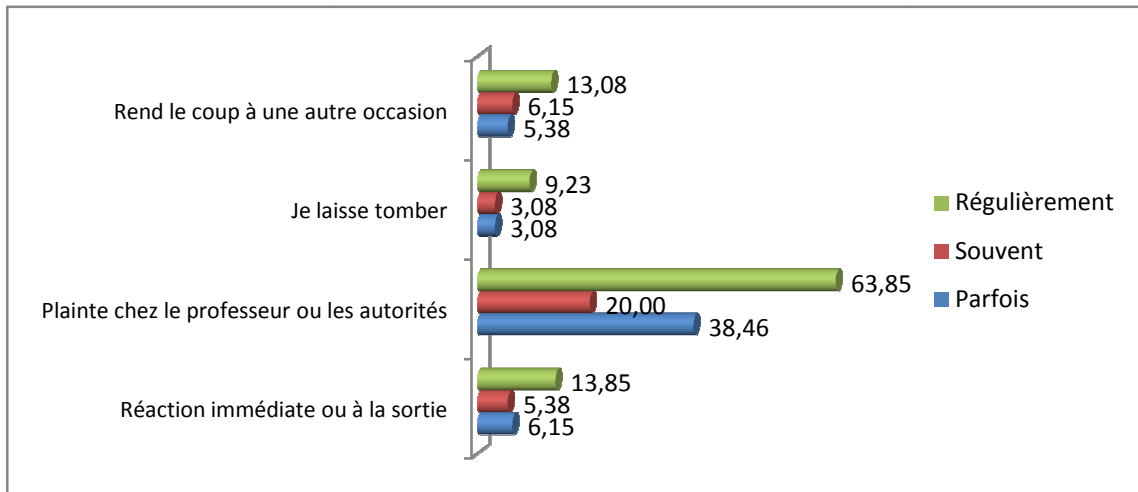


Figure X : Respect ou non du règlement intérieur par les élèves enquêtés ; **p=34%**

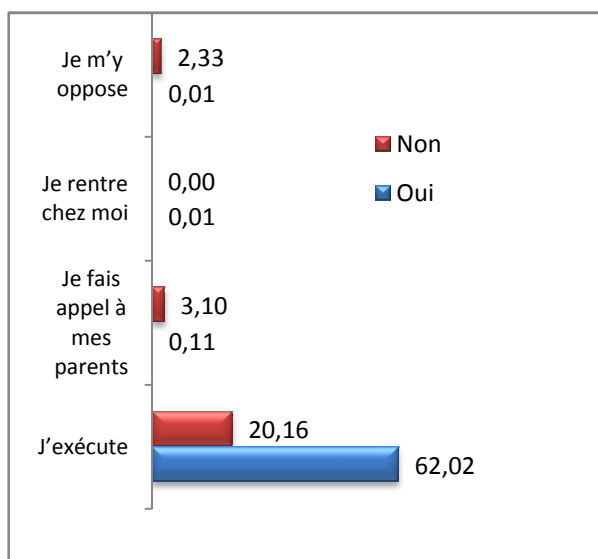


Figure XI : Croisement : adhésion au contenu du règlement intérieur et réaction face aux sanctions que l'on inflige

➤ **p=12%**

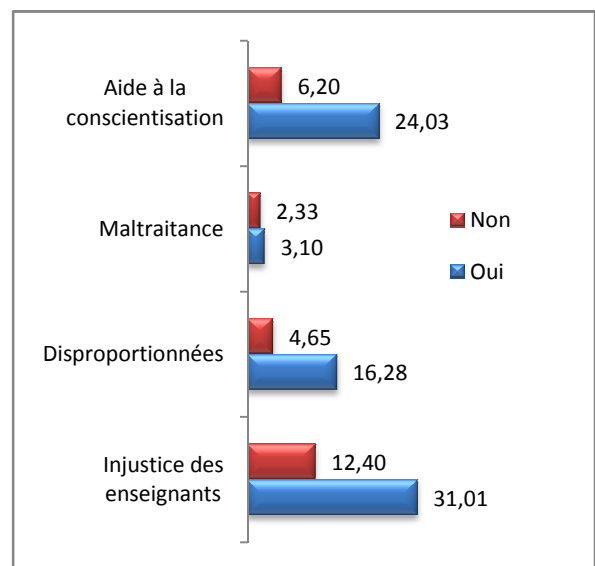


Figure XII : Croisement : adhésion au contenu du règlement intérieur et point de vue par rapport aux sanctions infligées

➤ **p=49%**

La lecture de la Figure 10 permet de comprendre que parmi les élèves qui ont déclaré rendre le coup à leurs camarades à une autre occasion quand ils se sentent offensés, ceux qui enfreignent régulièrement le règlement intérieur viennent en tête avec 13,08%. Ils sont également les premiers à se plaindre auprès des enseignants et des

autorités et également les premiers à avoir des réactions immédiates ou à rendre le coup à la sortie.

La lecture de la Figure 11 permet de rendre compte du fait que les élèves qui exécutent les sanctions que l'on leur inflige à l'école sont majoritairement ceux qui ont déclaré adhérer à son contenu (62,02%). Parmi ceux qui s'y opposent, les élèves qui n'adhèrent pas au contenu du règlement intérieur viennent en tête avec 2,33% suivis de ceux qui s'y adhèrent dans une proportion de 0,10 %.

Pour la Figure 12 qui présente les résultats de croisement entre l'adhésion des enquêtés au règlement intérieur et leurs points de vue par rapport aux sanctions infligées, 31,10% des enquêtés qui n'y adhèrent pas le perçoivent comme une injustice des enseignants contre 12,4% pour ceux qui y adhèrent. Toujours dans le rang de ceux qui n'adhèrent pas à son contenu, 2,30% le considèrent comme de la maltraitance à leur endroit contre 3,10% de ceux qui y adhèrent. 4,65% de ceux qui n'y adhèrent pas considèrent que ces mesures sont disproportionnées contre 16,28% de ceux qui y adhèrent et enfin 6,20% de ceux qui n'y adhèrent pas considèrent que cela aide à la conscientisation contre 24,03 des élèves enquêtés qui y adhèrent.

3.2 Les difficultés relationnelles à l'école

L'école est aussi un milieu dans lequel les apprenants rencontrent tout du même des difficultés d'adaptation aux circonstances et aux situations d'apprentissage.

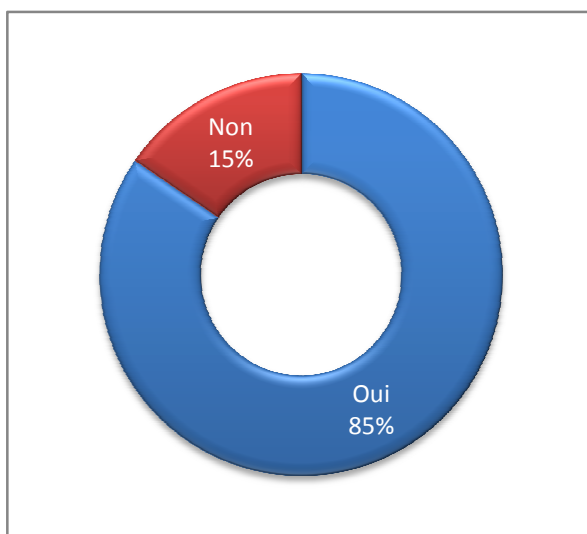


Figure XIII : Répartition des élèves enquêtés selon qu'ils supportent particulièrement mal ou pas un enseignant

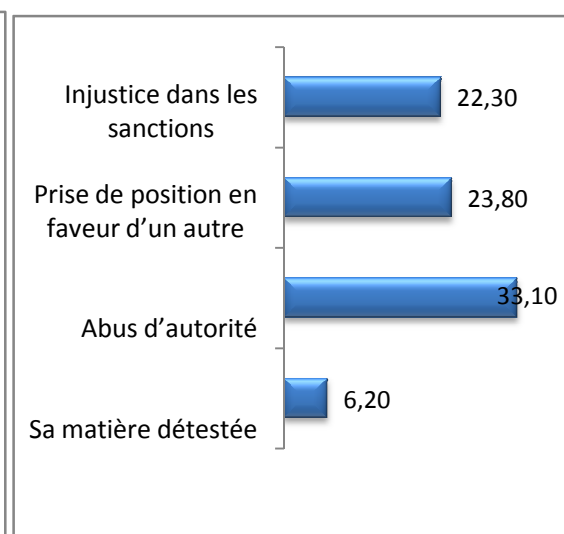


Figure XIV : Répartition des élèves enquêtés selon les motifs pour lesquels ils supportent mal un enseignant

Les élèves dans une majorité de 85% traduite par la Figure 13 déclarent avoir l'habitude de troubler volontairement les cours contre 15% qui n'ont pas cette habitude. Les motifs de tels comportements regroupés sur la Figure 14 sont multiples. En effet, la majorité dans une proportion de 33,10 % déclare le faire lorsque que l'enseignant fait preuve d'un abus d'autorité, 23,80% quand le professeur a la nature de prendre position en faveur des élèves donnés ; 22,30% le font lorsque l'enseignant leur parait injuste dans les sanctions qu'il inflige aux élèves et 06,20% le font parce qu'ils détestent la matière de l'enseignant.

Les figures qui suivent présentent la nature des relations des enquêtés avec leurs pairs.

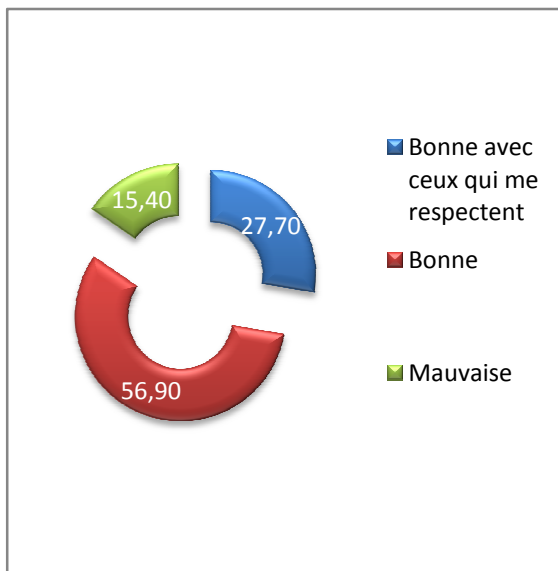


Figure XV : Répartition des élèves enquêtés selon la nature de leurs relations avec leurs pairs

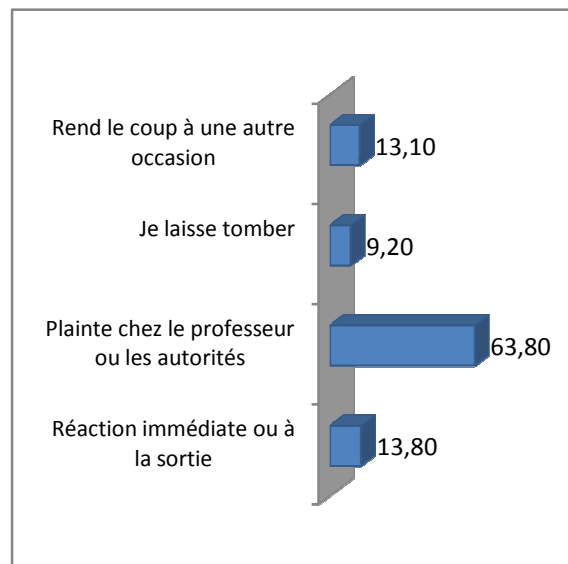


Figure XVI : Répartition des élèves enquêtés selon leurs réactions quand ils se sentent offensés par leurs camarades

Selon la Figure 15, plus de la moitié des élèves enquêtés ont déclaré avoir de bonnes relations avec leurs pairs. Pour 27,70%, leurs relations sont bonnes exclusivement avec ceux qui les respectent et pour 15,40% leurs relations sont mauvaises. Lorsqu'il arrive qu'ils se sentent offensés par leurs pairs (Figure 16), 68,80% ont déclaré se plaindre auprès de l'enseignant ou des autorités ; 9,20 % sont fairplay tandis que 13,10% rendent le coup à une autre occasion et 13,8% ont une réaction immédiate ou attendent la sortie pour régler leurs comptes à leurs camarades.

Les figures suivantes présentent les fréquences et les motifs pour lesquels les élèves troublèrent les cours.

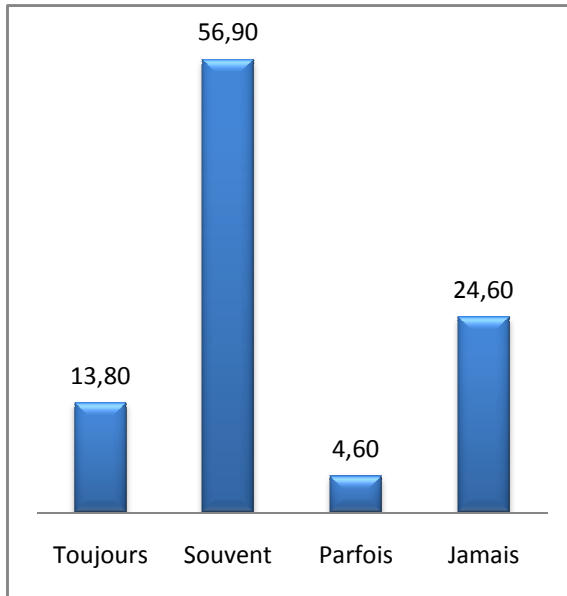


Figure XVII : Répartition des élèves enquêtés selon le fait de troubler volontairement un cours

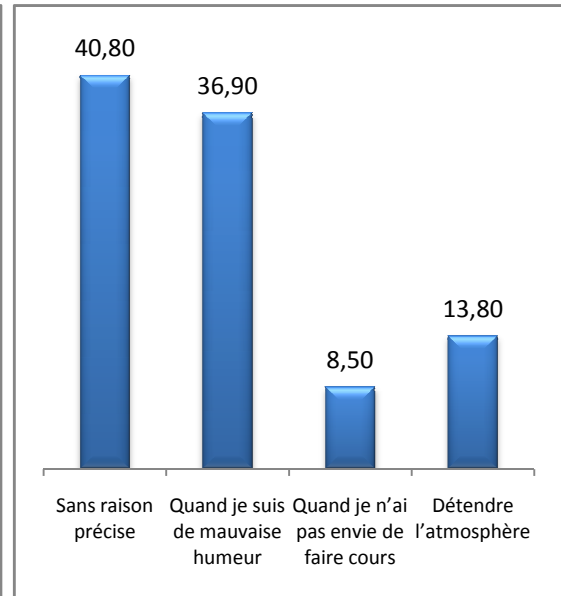


Figure XVIII : Récapitulatif des motifs selon lesquels les élèves enquêtés troublent volontairement les cours

Certains apprenants en situation de classe se permettent de troubler volontairement les cours, ce qu'exprime la Figure 17. Ceux qui le font souvent représentent 67,70% ; ceux qui le font parfois 19,20% et ceux qui le font toujours 4,6%, par contre, d'autres ne le font jamais (8,5% des enquêtés).

De ces 91,5% d'apprenants qui troublent volontairement les cours dont la Figure 18 rend compte des motifs; la majorité (40,80%) le fait sans une raison précise. Pour le reste, 39,60% le font quand ils sont de mauvaises humeurs ; 8,50% quand ils n'ont pas envie de faire le cours et 13,80% pour détendre l'atmosphère en classe.

3.3 Relations familiales et comportements à l'école

Les comportements des élèves sont souvent influencés pas les relations que ces derniers entretiennent avec les parents et tuteurs. Les figures qui suivent rendent compte de la nature de ces relations.

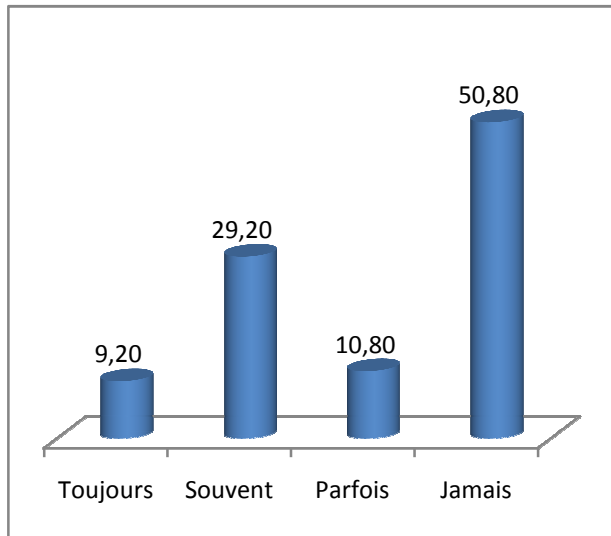


Figure XIX : Répartition des enquêtés selon que les parents discutent ou non avec eux de leurs projets d'avenir

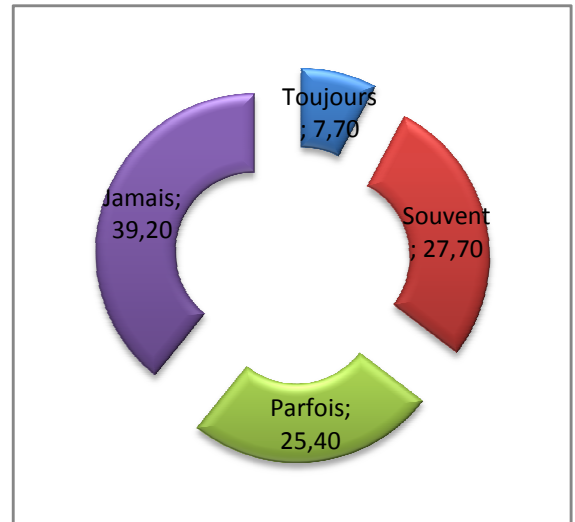


Figure XX : Répartition des enquêtés selon la fréquence de passage des parents dans les collèges

Selon les résultats de l'enquête présentés par la Figure 19 ; plus de 50% des élèves enquêtés ont déclaré que leurs parents ne discutent jamais avec eux au sujet de leurs projets d'avenir, leur travail à l'école... Pour 29,20%, cela arrive souvent, 10,8% parfois et pour quelques uns (9,2%) les parents discutent toujours avec eux à ce sujet.

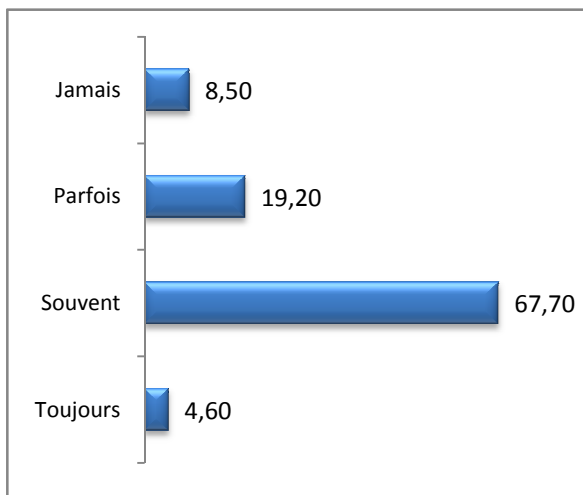


Figure XXI : Répartition des enquêtés selon l'intérêt des parents pour ce qui se passe à l'école

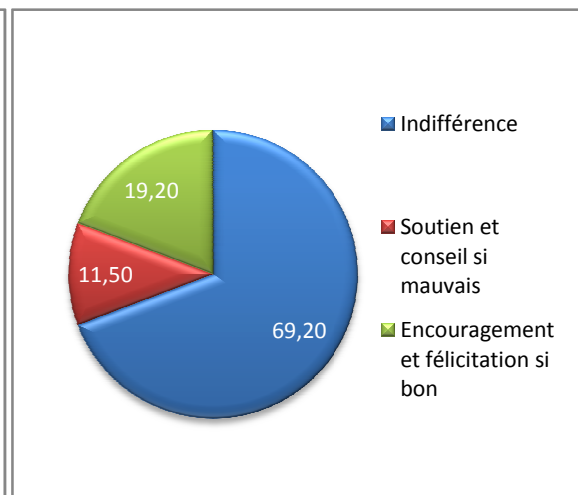


Figure XXII : Comportements des parents en fonction des résultats des élèves enquêtés

Pour la majorité exprimée par la Figure 20, les élèves ont déclaré que leurs parents ne se rendent jamais dans leurs collèges dans une proportion de 39,20%. Ceux pour qui les parents se rendent parfois à l'école représentent un pourcentage de 25,4% des élèves enquêtés. Ceux dont les parents se rendent toujours à l'école occupent une proportion de 7,70%, et ceux qui y vont souvent occupent une proportion de 27,70%.

Les parents majoritairement (dans une proportion de 67,7%) s'intéressent souvent à ce que font leurs enfants à l'école selon les déclarations de ces derniers (Figure 21). Ceux pour qui les parents s'y intéressent toujours représentent 4,6% et 8,5% ne le font jamais.

Selon la Figure 22, la majorité (69,20%) des enquêtés ont déclaré que leurs parents restent indifférents par rapport à ce qui se passe à l'école. Pour 19,20% les parents encouragent et félicitent si le résultat est bon et 11,50% déclarent avoir le soutien et des conseils de la part des parents si leurs résultats sont mauvais.

Chapitre IV : Connaissance et comportement vis-à-vis du règlement intérieur : le normal et le déviant

4.1 Objet, contenu et fonction du règlement intérieur

Le règlement intérieur a pour fonction de réguler la vie et les rapports entre les différents acteurs des établissements scolaires. La réglementation en vigueur dans les établissements d'enseignement secondaire général à régime d'externat au Bénin en date du 12 janvier 2012 portant la signature du Ministre de l'enseignement secondaire, de la formation technique et professionnelle, de la reconversion et de l'insertion des jeunes, le mentionne dans son préambule. Son adhésion qui impose l'acceptation des règles préalablement définis est nécessaire, indispensable et sans condition.

Les règles contenues dans ledit règlement s'appliquent sans exception à tous les membres de la communauté éducative ainsi que les modalités selon lesquelles sont mises en application les libertés et les droits dont bénéficient les élèves. Toutefois, un nombre moins important d'élèves ne connaissent que de nom son existence. A ce sujet justement, 74,60% ont déclaré en avoir un peu de connaissance et 25,40% ont déclaré n'en avoir aucune connaissance. Tenant compte de la sensibilité de ce document qui sert non seulement de cadre de référence aux élèves mais également aux autres acteurs du système ; que plus du quart de la population des élèves enquêtés en arrive à ignorer son existence ; les répercussions sur l'environnement et sur les pairs sont certaines et ceci vice versa. Et pour ceux qui connaissent l'existence du document, comment l'ont-ils été ? La recherche de la compréhension de cet aspect a permis de rendre compte du fait frappant que 36,20% des enquêtés ont déclaré avoir connu ce document par les autorités de leurs collèges, la majorité représentée par 51,50% l'ont connu à travers les enseignants ; et le reste, 12,30% l'ont été par leurs camarades de classe en référence à des sanctions disciplinaires et des enseignants.

Allant plus loin, si connaissance est du règlement intérieur, nous pouvons aussi relever que dans le cas de ceux qui l'affirment ; beaucoup le sont sous la menace de son application en relation avec un comportement répréhensible par les enseignants et les surveillants généraux. C'est dire que c'est à travers les sanctions ou les menaces de sanction que certains élèves savent que pour tels ou tels comportements ils courent une sanction donnée. Dans ces conditions, on est en droit de se poser la question de savoir

son importance et ce qu'il réglemente réellement en milieu scolaire du point de vue de son contenu et du point de vue des acteurs du milieu éducatif.

Dans le sens exprimé par le règlement intérieur, et ceci en 81 articles assorti d'une échelle des punitions, il a pour but d'assurer au sein des établissements d'Enseignement Secondaire Général, les conditions matérielles et morales en vue de permettre aux élèves de s'instruire et de devenir des citoyens conscients et responsables². Du point de vue des surveillants généraux enquêtés, l'objet du règlement est perçu comme double dans le contexte de l'école. D'une part, il fixe les règles d'organisation et de fonctionnement interne au sein des établissements, et d'autre part, laisse la latitude aux autorités administratives de chaque établissement l'appréciation des cas non prévus dans ses articles et absents de l'échelle de punition. De ce fait, le règlement intérieur laisse à charge les responsables administratifs de chaque établissement la détermination des conditions dans lesquelles les droits et les obligations s'exercent au sein de leurs établissements, compte tenu de la configuration, des moyens et du contexte local. En conséquence, les divergences d'interprétation et la dissemblance dans son application qui se traduit par les élèves enquêtés comme étant une source de couverture d'une déviance qualifiée ou un excès de zèle au sein même des membres de l'administration (surtout les surveillants généraux et quelques cas des directeurs) pourrait s'avérer justifiées. En effet bien que n'ayant pas vraiment une connaissance stricte du règlement intérieur dans la majorité, certains élèves s'insurgent contre la manière dont les responsables administratifs gèrent les comportements qualifiés de déviants des élèves ce qui les renforce dans leurs entêtements.

Cette situation se justifie en évidence par des aveux de certains surveillants généraux qui reconnaissent utiliser des moyens peu orthodoxes pour réglementer les conduites à l'école. Pour Justin « *s'ils ne veulent pas suivre les cours, ils iront les donner à leur tour aux herbes ; d'ailleurs nous n'avons pas des agents d'entretien et il leur revient de veiller à la propreté de leur milieu d'étude* ». D'autres surveillants généraux affirment tout du même recourir à des moyens qui ne se retrouvent pas dans l'échelle des punitions pour résoudre des problèmes de discipline à l'école. De la sorte, certains soulèvements et prises de position d'élèves pourraient se justifier car, qui parle

² (Ministère de l'enseignement secondaire, de la formation technique et professionnelle, de la reconversion et de l'insertion des jeunes, 2012)

de déviance fait référence à une réglementation connue et non une définition circonstancielle et relativement conséquente au jugement personnel. Il se laisse donc transparaître assez de subjectivités dans certaines décisions et applications des règles de conduite vis-à-vis des élèves dans le milieu scolaire.

Le règlement intérieur ne peut en conséquence se contenter de procéder à un simple rappel des droits et des devoirs qui s'imposent aux usagers de l'école, mais il convient qu'il précise les modalités selon lesquelles ces droits et ces obligations doivent s'appliquer à l'école. De ce point de vue, le règlement intérieur a une triple fonction. Il est à la fois normatif, éducatif et informatif. Document de référence pour l'action éducative, il participe également à la formation, à la citoyenneté des élèves et facilite les rapports entre les acteurs de la communauté éducative. Il définit la norme en milieu scolaire. Mais en quoi consiste cette norme et comment cette norme est-elle perçue ; à quoi est-elle assimilée par les acteurs du monde éducatif ?

4.1.1 La norme en milieu scolaire

De part l'éducation de l'enfant, la société confère à l'école une mission à compétence double. Il s'agit de l'instruction et de l'éducation à la norme ce qui en conséquence fait arracher l'enfant à la famille pour un temps relativement long. Au bout du processus, il doit devenir un individu respectueux de ses droits et de ses devoirs. Pour assurer cette mission, l'école se dote d'un cadre normatif. Cette norme se définit conformément aux prescriptions du règlement intérieur. Dans la pratique, le personnel scolaire au Bénin a recours à deux types d'outils qui constituent la base d'un encadrement rigide et systématique pour l'ensemble des élèves à savoir le cahier de présence et le cahier de punition.

Le cahier de présence sert à marquer la présence, recueille les retards et absences. Il permet aux élèves de prendre conscience de l'enjeu que représentent les informations collectées chaque jour à leur sujet à savoir les absences et les retards aux cours. Le retard au cours, un comportement répréhensible par le règlement intérieur entraîne généralement le refus d'admission dans la salle de cours par le professeur. La majorité des enseignants enquêtés se contentent juste de l'application de cette mesure qui n'est qu'une partie de ce qui est prévu par l'échelle des punitions. Elle prévoit en effet que

soit exigé de l'élève retardataire un billet d'entrée et que lui soit donné en plus ; deux heures de colle³. Pour Dominique « *si un apprenant ne sait pas ce pourquoi il est à l'école, moi je n'en suis pas responsable. J'ai une classe d'examen et je dois finir mon programme. Je n'ai pas mon temps à perdre à interrompre mon cours chaque fois que se présente un retardataire ; à aller lui mettre des heures ou à le faire suivre par le surveillant...* ». Ces comportements laissent transparaître des failles dans la gestion des conduites des apprenants. De la même manière, ces failles sont souvent utilisées de travers par certains élèves. De la sorte, des défaillances dans la fréquentation de l'école se construisent peu à peu chez certains d'entre eux puisqu'ils savent que des retards comptabilisés sont peu sanctionnés au regard des absences non justifiées qui peuvent entraîner l'exclusion de l'établissement. Ils choisissent en conséquence le retard à côté de l'absence non justifiée.

Le carnet de punition selon Dovi⁴ permet « *d'exercer un contrôle sur le comportement global des élèves tout au long de leur scolarité en pourvoyant des informations sur les manières d'agir des élèves. Il sert à réaliser une comptabilité des actes de déviance vis-à-vis des règlements pédagogiques et de l'intérieur, et rend possible la disqualification des comportements des élèves* ». Chaque élève est de la sorte individuellement mis en demeure de prouver, en fin d'année, l'excellence de son parcours en présentant un carnet aussi vierge que possible, ce qui lui valorise une bonne note en conduite. Les sanctions consistant à retirer des points d'un tableau qui se fixe à la fin de chaque semestre pour tout l'établissement, une promotion ou une classe en fonction des spécificités. Le constat à ce sujet est assez élogieux, ce processus est bien connu des élèves qui, pourtant, ont leur perception non seulement du remplissage de ces cahiers par les heures de colles qu'ils reçoivent mais également de l'application des autres formes de réglementation des conduites à l'école.

³ Les heures de colles sont consignées dans les cahiers de punition de chaque élève. Chaque heure de colle équivaut à 0,5 point à retrancher de la note de conduite des élèves à la fin des semestres

⁴ Un surveillant général

4.1.2 Perception des élèves et parents d'élèves du règlement intérieur et son application

Le règlement intérieur ne reçoit pas l'adhésion de tous les élèves enquêtés ; 26% des avis en ce sens des élèves enquêtés présentés par la Figure 3 le confirment. C'est vrai que de façon générale, 54,60 % des élèves pensent que le règlement intérieur est un moyen de réglementation des conduites à l'école ; mais à côté 33,10% pensent que c'est un moyen de privation de la liberté et 12,30 un moyen de dictature à l'école; tout ceci représenté statistiquement par la Figure 4. Cette perception qu'ont ces élèves influe non seulement sur les comportements à l'école mais a également des répercussions sur la manière de penser et le comportement des autres élèves dans le milieu scolaire. Cette interaction est due à la dynamique relationnelle qui existe à l'école, et également du fait que ces élèves pratiquement tous des adolescents, ont des tendances d'identification à l'environnement. La situation devient d'autant plus grave que si l'enseignant en face n'est pas d'une personnalité assez forte. Dans ces cas, le repère d'identification qu'il devrait constituer change en direction de l'élève qui ici est comparable à une figure héroïne. Du point de vue représentation, 42,30% des enquêtés pensent que l'existence et l'application du règlement intérieur sécurise le climat à l'école. Pour 21,5%, son application permet une maîtrise des élèves pagailleurs ; pour 26,20%, elle réduit le champ des libertés et pour 10% elle permet un bon fonctionnement du milieu scolaire.

Pour certains parents d'élèves enquêtés, le règlement intérieur dans son application s'apparente à un refuge indécent pour les enseignants qui oublieraient leurs rôles réels. Ces enseignants qui s'y réfugient sont considérés comme des enseignants qui enseignent sans éduquer ; qui ne croient qu'en la punition et particulièrement aux heures de colles. Hounsou un parent d'élève nous relate ici l'histoire de son enfant exclu pour mauvaise conduite : *« ...que voulez-vous, lorsque vos enfants se retrouvent en face des enseignants non formés, qui eux aussi ne connaissent pas assez leurs rôles, on ne peut qu'assister à des situations du genre de ce qui est arrivé à mon fils. Elève moyen, mais s'est pourtant retrouvé à 02 comme note de conduite à la fin de l'année, ce qui lui a valu une exclusion et moi je n'ai pas les moyens pour le mettre dans un privé... »*.

Les questions de la discipline à l'école doivent évidemment être gérées avec beaucoup plus de délicatesse et ceci surtout à cause du fait que ces élèves sont tous des adolescents ; vue la fougue qui caractérise cette tranche d'âge. Ainsi, en tant que lieu non seulement d'instruction mais aussi d'éducation, il appartient à chaque établissement d'enseignement de régler ses problèmes. L'école est par excellence un lieu d'éducation, mais l'existence des conflits et leurs apparitions participent à la structuration des personnalités de ces apprenants et à la construction de leurs caractères. Considérant l'unicité de chaque établissement et la singularité des situations, il appartient à chaque établissement de régler ses conflits internes. Dans ces conditions, quelle sanction associée à quelle comportement déviant ? Et, en quoi consiste la discipline en milieu scolaire ?

4.2 La discipline en milieu scolaire : sanction et punition

4.2.1 Les comportements dits déviant en question

Généralement, les enseignants en situation de classe, font face à des situations où la confrontation avec leurs élèves semble inévitable et incontournable. Il arrive en effet qu'un élève s'oppose de façon systématique à tous ordres ou toutes demandes venant de l'enseignant. *«...parfois, ils vous injurient avec les pires insanités ; d'autres ont le courage de vous menacer, vous font du tapage dans le but évident de vous mettre hors de vous-même et vous refusent toute autorité sur leurs conduites.* » a expliqué Alex un enseignant de la classe de quatrième. A côté de ces comportements manifestes et agressifs, certains autres types de comportement aussi passagers et inaperçus qu'ils puissent paraître constituent un handicap pour l'entourage et un mauvais exemple en milieu scolaire. Il faut tout de même remarquer que la cible ici est constituée de sujet adolescent et qui dans la généralité sont en proie à des crises relatives à leurs âges. Certains ont des problèmes relationnels qui remontent aux âges antérieurs; d'autres, des instabilités purement relatives à leurs personnalités ou encore des troubles de comportements. De toute évidence, si l'acte d'enseigner est difficile, il l'est encore plus lorsque les sujets auxquels il s'adresse sont des sujets blessés. Certaines dégénérescences en effet en milieu scolaire sont dues au fait que certains enseignants ne connaissent pas ou peu leurs élèves ou que ces enseignants s'impatientent plus. Ce cas s'illustre par cet avis de Gildas qui, quant à lui rejette plutôt le tort sur la famille et

l'élève. Il affirme que « *dans certains cas, je procède à une ignorance intentionnelle ; mais quand vous ne vous sentez pas respecté, il est difficile de reprendre sa respiration, de faire comme si de rien n'était et accepter de paraître impuissant en face des autres élèves. Que faire alors ? Plusieurs fois vous avez déjà essayé en vain de le faire asseoir et de vous remettre en activité ; et le résultat de vos interventions est d'une nullité complète* ». Ceci pose en effet un problème de formation et de maîtrise de soi par l'enseignant et ceci de façon générale.

La plupart des études réalisées depuis dix ans confirment les différences de jugement entre les enseignants et les cliniciens sur les comportements des élèves en milieu scolaire (Abella et al., 2001). Les enseignants sont plus préoccupés par les attitudes provocatrices des élèves qu'aux problèmes émotionnels de ces derniers en situation de classe (Laffite, 2002). Ainsi, au nombre des comportements déviants en milieu scolaire énumérés par les acteurs des milieux éducatifs et qui prioritairement peuvent se construire ou se copier à l'école, il y a fondamentalement les déviances verbales, vestimentaires comportementales et dans certains cas sexuelles. Nous pouvons énumérer les tenues incompatibles avec certains enseignements, susceptibles de mettre en cause la sécurité des personnes ou les règles d'hygiène ou encore d'entraîner des troubles de fonctionnement dans l'établissement ; toute introduction ou port d'armes blanche ou à feu ; des objets dangereux quelle qu'en soit la nature ; l'introduction et la consommation dans l'établissement de produits stupéfiants ; la consommation d'alcool et l'usage du tabac dans les établissements scolaires.

A ce niveau il convient de noter qu'en fonction de la sensibilité morale, éthique, religieuse et la position vis-à-vis de la consommation de ces produits, certains enseignants enquêtés estiment que l'introduction et la consommation d'alcool ou de boissons alcoolisées ne peuvent être réductibles seulement aux apprenants. Les personnels, de même que le corps enseignant se permettant de s'adonner à la consommation de ces substances dans les lieux de restauration doivent être considérés comme auteurs d'actes de déviance en milieu scolaire. Et ceci est un exemple élogieux de l'accusation du milieu scolaire et de ses pratiques comme instigateur de la déviance en milieu scolaire. L'éducation à la norme devant être plus la pratique que ce qui s'enseigne aux apprenants, ce qui devrait amener ces derniers à être des exemples. Les comportements des enseignants et des membres de l'administration doivent en conséquence constituer des références pour les apprenants. Revenant aux élèves,

comment pourrait s'expliquer que bien que conscients de l'existence d'une réglementation à l'école, et malgré les injonctions et les conseils du corps enseignant, et conscients des risques qu'ils courent, certains adolescents se permettent royalement d'enfreindre aux prescriptions des écoles ? Comment expliquer que l'on puisse être sans gênes d'être qualifié de tout ce qui est négatif et s'en plaire ?

4.2.2 Enfreindre les prescriptions du règlement intérieur : choix personnel, effet du groupe ou effet établissement ?

Les comportements répréhensibles des apprenants sont parfois le résultat combiné de la conséquence de plusieurs variables qui ne sont toujours pas mesurables du fait de leurs spécificités et leurs dynamismes. Toutefois, il faut reconnaître aussi le déroulement des activités pédagogiques en situation de classe avec les interactions qu'elles génèrent comme occasionnant la construction de la déviance, la pédagogie étant variable en fonction de l'enseignant en situation⁵. La diversité culturelle, les inégalités sociales dans leurs multiplicités, les relations entre apprenants marquent des caractéristiques spécifiques qui distinguent les établissements les uns des autres de même que la dynamique que ces caractéristiques instaurent par leur présence dans ces établissements. Mais excepté tous ces paramètres, les milieux peuvent aussi avoir leurs propres effets sur le comportement des apprenants.

Les établissements peuvent leur propre efficacité indépendamment des caractéristiques de leurs élèves (Coussin, 2000). Dans ce cadre, l'établissement scolaire est considéré comme une organisation qui ne peut se définir que par les seules contraintes qui pèsent à savoir les résultats de ses actions : instruction et éducation. Ces paramètres ci-dessus énumérés par leur présence ou leur absence entrent dans l'explication de la variation du phénomène de déviance entre les écoles. Il existe donc ce que Coussin appelle *effet établissement*⁶ sur les comportements des élèves dans le

⁵ Les enseignants en fonction de leurs expériences dans le métier ont des priorités variables. Selon les études menées par Marsollier, les enseignants en début de leurs carrières sont tâtonnants. A partir de 4 années d'expérience, on observe une consolidation du répertoire pédagogique et ensuite une stabilisation relative.

⁶ Cousin a mené son travail sur trois enquêtes différentes : un premier travail comparatif entre douze collèges sur la notion d'effet établissement dans le cadre de sa thèse de doctorat, l'enquête sur l'expérience

milieu scolaire. La dynamique, la vivacité et les dispositions psychologiques favorables à la réussite dans certains collèges peuvent être donc déterminées par la réputation de ce collège et ceci favorablement quotté par la présentation physique et les dispositions pratiques. Généralement, même si ceci n'a aucune connotation officielle, certains établissements tout comme certains quartiers de ville sont réputés ou doigtés comme des établissements d'élèves pagailleurs. Dans ces conditions, le simple fait de fréquenter ce genre d'établissements sur le plan psychologique peut avoir des influences qui expliqueraient la tendance chez un apprenant. La preuve, certains parents à tort ou à raison pensent que dans les écoles publiques, la dimension morale et éthique n'est pas totalement prise en compte dans les interrelations à l'école. Ce qui expliquerait une préférence et une affluence vers les écoles confessionnelles, qui en conséquence entraîneraient selon certains parents d'élèves un développement équilibré et des vertus chez leurs enfants. En tout état de cause, cet effet que les établissements peuvent avoir sur les apprenants n'est pas que négatif. Il est d'autant plus favorable que se conjuguent des dimensions qu'il clarifie en des points spécifiques (le fantasme, la présence d'un ami, d'un parent, la dimension éthique et religieuse...).

Dans les établissements enquêtés et ceci non seulement des propos des élèves mais aussi de certains enseignants la discipline n'est clairement définie et les règles de la vie scolaire ne sont connues de tous et appliquées par tous, adultes, enfants et adolescents. Les acteurs et surtout les élèves ne sont vraiment pas sensibilisés à l'importance et l'utilité du règlement intérieur dans les collèges ; pire le personnel ne se sent pas concerné. Ce constat, les élèves le font et n'ont pas de complaisance à exprimer clairement que des déviants se trouvent aussi dans le rang de leurs enseignants et ceci les amuse bien. Estelle, une enseignante déclare : *« moi je suis souvent triste face à ce qui se passe dans nos collèges, l'éducation civique et morale a disparu des programmes de formation et le pire est que certains collègues ont même des difficultés à se dire bonjour. Le pire dans tout ça est que parfois, ils se permettent de le faire savoir aux apprenants. C'est vrai qu'il y a que certains collègues se permettent d'avoir des liens avec les élèves adolescents, mais je trouve dangereux surtout pour la grande masse que ça puisse se savoir que tels et tels enseignants ne se saluent pas parce qu'ils auraient tels ou tels problèmes ou qu'ils se partagent une fille de la classe... »*.

scolaire, sous la direction de Dubet et une troisième étude d'un collège de la banlieue Parisienne dans le cadre d'un projet de recherche européen.

Dans ces conditions, certains élèves sont facilement amenés à adopter les mêmes comportements. En effet, entre autres motifs justifiant les écarts de comportement des élèves à l'école et ceci vis-à-vis des élèves, nous pouvons souligner le soutien aux camarades traduisant un certain élan de solidarité et l'envie de faire comme les autres exprimée par la Figure 9. De ce fait, l'établissement à travers l'effet qu'il produit sur les élèves se révèle ici être un acteur important dans la construction de l'identité chez les apprenants.

En fonction de la nature des relations entre enseignants et élèves, les effets que produisent les établissements sur les apprenants, la construction et l'installation de la dérive comportementale dans ces milieux sont des comportements normaux chez les apprenants. Ces situations font du milieu éducatif une source de difficultés pour les apprenants, mais quelle pourrait être la part de ces difficultés dans la construction de la déviance dans le milieu scolaire ?

Chapitre V : Relation entre milieu familiale, école et émergence de comportement déviants chez les apprenants

5.1 Comportements à l'école et résultats scolaires

Il est de toute évidence que l'école a des attentes vis-à-vis des élèves en ce qui concerne la question du comportement. L'école non seulement attend un certain type de comportements vis-à-vis d'eux, mais en fait elle en construit. Autre que le résultat (réussite ou échec) par lequel se distingue chaque élève, l'école sollicite suffisamment d'autres types de comportements tels que le respect, la soumission, le goût à la recherche, la coopération, l'élaboration collective, la capacité de faire des projections, la participation, la conformité, l'assiduité... L'école, comme toute institution impose naturellement ses normes et contraintes aux apprenants. Elle attend donc que ces derniers intègrent comme l'a souligné Perrenoud (1998) ces nombreuses règles du jeu, parfois implicites et suscitant dans certains cas un conformisme sans une conviction réelle. L'intérêt pour ces élèves est d'éviter la punition, en faisant le travail demandé, les exercices de maison etc. en un mot, se conformant à la réglementation et aux autres règles pédagogiques existantes et même les orientations personnelles de chaque enseignant. Toutes ces attentes permettent aux apprenants de s'intégrer dans les établissements. Ces pressions passives amènent les apprenants dans certains cas, également à suivre le groupe et parfois sans mesurer toujours les conséquences. Les élèves, comme le traduit la Figure 9, posent dans la majorité des actes répréhensibles juste pour faire comme les autres. Dans une dynamique de réponse aux attentes de l'école et ceci en fonction de leur intégration, se tissent entre apprenants, des relations et liens interpersonnels. Ces éléments participent à l'appréciation des résultats de chaque apprenant puisque de façon implicite les enseignants font des jugements de valeur sur la nature des comportements de leurs apprenants. Ils ne se rendent souvent pas compte, mais leurs qualificatifs à l'endroit des apprenants modèlent et modifient la nature de leurs relations avec eux.

Le qualificatif donc d' "élève scolaire" de la part d'un enseignant revêt en conséquence assez de significations et ceci précisément dans le sens de la discipline en milieu scolaire. Ce qualificatif s'attribue en tenant compte du fait que l'apprenant se conforme ou non à la norme scolaire, c'est-à-dire, des élèves passifs et qui généralement adoptent des comportements exemplaires et ceci en référence aux attentes ci-dessus

énumérées et souvent dans la forme. Mais ce conformisme ne garantit pas l'évidence du contenu. Inversement et ceci paradoxalement, dans le langage de la recherche, un élève scolaire est davantage un élève qui a plein de connaissances, curieux, aime poser des questions, et bien parfois dans une tentative de mettre l'enseignant à défi. Mais sur ce dernier plan, certains enseignants prennent cet état de chose comme une affaire personnelle et même un affront. Roger considère ces attitudes qu'ont certains apprenants comme une façon de le troubler dans le déroulement normal de son cours ; il déclare « ... *je ne tolère pas que des élèves fassent leurs malins pour me distraire à mon cours, ils sont des apprenants et ils n'ont pas à m'apprendre comment faire mon métier. Je suis désolé mais c'est comme ça et ça l'est parce que moi je suis franc avec vous... C'est vrai qu'il y a les APC qui amènent à susciter de telles démarches, mais si vous ne savez pas faire, vous resteriez superficielle dans vos cours* ». Beaucoup d'enseignants ont évidemment ces types de comportement, mais n'imaginent à quel point ceci peut être déstabilisateur pour les apprenants. Ces genres de comportements de la part des apprenants devraient pourtant être encouragés par les enseignants tenant compte de l'ampleur du développement des TIC, qui de nos jours facilitent plus l'accès aux informations. La conséquence est que ces élèves désormais troublent volontairement les cours de ces genres d'enseignants (Figure 17). Il est vrai que ceux qui le font sans une raison précise viennent en tête avec une proportion de près de 41% ; mais près de 37% de ces élèves le font quand ils sont de mauvaises humeurs, et ces humeurs sont souvent en relation directe avec l'enseignant puisque plus de 85% ont déclaré en supporter particulièrement mal un.

Dans ces conditions, des difficultés relationnelles avec leurs enseignants, certains apprenants à moins d'avoir une force de caractère et une intégration plus ou moins réussie, se résignent à participer aux cours. Pire, dans d'autres cas ils en veulent à leurs enseignants. Ils considèrent en effet que ceux-ci abusent de leurs autorités ou considèrent qu'ils prennent souvent négativement position contre eux au profit d'autres apprenants (Figure 14). Ces types de perceptions des relations enseignant-enseigné sont généralement dues aux qualificatifs que ceux-ci adressent aux apprenants. Et, puisqu'ils sont animés par ce type de sentiment, c'est très facile de ressentir une injustice dans les sanctions et ainsi des matières de ces enseignants sont détestées. Dans ces conditions, la productivité baisse et évidemment avec un manque de volonté dans la participation et l'assimilation des cours et en conséquence la compétitivité. Au total, la déviance en

milieu scolaire peut-elle ne pas être assimilée comme une paresse en milieu scolaire ?
Qu'en est-il du jugement des acteurs du milieu éducatif ?

5.1.1 La déviance comme refuge de la paresse en milieu scolaire : du jugement des acteurs du monde éducatif à la réalité des faits

Etre enclin à des comportements qui s'écartent de la norme amène les enseignants à étiqueter ou à reconnaître certains élèves comme étant des paresseux ; et ceci à cause du fait qu'ils ne reconnaissent pas chez ces élèves certaines dispositions favorables à la réussite et ceci fondamentalement la motivation. La motivation selon ces enseignants est une disposition qui s'exprime notamment par l'implication, la persévérance de l'élève dans les travaux scolaires, mais ceci dans le respect de l'autorité ; l'école étant le seul lieu où cela peut s'apprendre, il n'y a pas mieux peut-on comprendre des propos d'un directeur d'école. Il explique que *«...que des élèves pensent qu'ils sont brisés dans leurs egos à l'école, cela va de soi... vous savez, l'école n'est pas faite pour caresser dans le sens des poils ; ces sentiments d'injustice qu'ils ressentent et que vous avez énumérés sont tout à fait normaux. Ce n'est facile nulle part, des pressions il faut apprendre à en supporter, les relations interpersonnelles ne sont pas faciles...»*. Il se dégage clairement des propos de ce directeur l'importance d'une bonne capacité d'adaptation, disposition associée à une bonne estime de soi. Certes, la réussite scolaire correspond à la notion dite traditionnelle de performance exprimée par les résultats obtenus et l'ordre d'enseignement atteint (Rivière, 2003) et dont nous avons retenu de l'analyse des positions des acteurs du milieu éducatif. Mais le défaut chez un élève devrait-il systématiquement faire de celui-ci un déviant ? Il est en effet fréquent que les enseignants qualifient les élèves à faible performance d'avoir d'autres priorités que les études surtout quand ceux-ci sont dans leurs plaines adolescence. Il est facile de les accuser de s'intéresser au sexe.

Ce genre d'accusation amène certains à commencer à forger effectivement ces types de caractère. A ce propos, Amélie une enseignante s'interroge bien : *« Je me demande si parfois essayer d'attirer leurs attentions sert à quelque chose ; plus vous les conscientisez en les faisant savoir le risque qu'ils courent plus ils s'entêtent »* ; *« le mieux c'est de ne même pas en parler, faire son cours et foutre le camp, ça ne sert à rien de penser à les sensibiliser ; bien au contraire ça s'empire... »*. Mais qu'en disent

les élèves? Les élèves enquêtés affirment subir de violences verbales de la part des enseignants ; ils pensent que ces derniers les ridiculisent et les exposent. Les enseignants ne sont donc pas conscients comme l'a souligné (Courtecuisse, 2005) qu'"étiqueter" l'adolescent revient souvent à lui ouvrir la porte à la déviance. Il continue en expliquant qu'on peut fixer un adolescent dans des comportements à risques par le seul fait de l'amener à se sentir classé dans telle ou telle catégorie "typique". Outre qu'il peut avoir la naïveté de se croire effectivement décrit à lui-même, le sentiment d'être une cible vers laquelle pointe le "montré du doigt social" peut l'amener par lui seul à développer des conduites impulsives d'isolement, d'agressivité, de retrait, voire d'auto-agression. Et, de la sorte, pour les acteurs du monde éducatif, ces genres de comportement constituent pour ces adolescents un refuge de la paresse. Parfois, ils ne s'en occupent plus, ils attendent juste la fin de l'année pour s'en débarrasser.

Les élèves de façon générale n'entretiennent pas de relation significative avec les professeurs et ne leur demandent évidemment pas d'aide. Les enseignants enquêtés ont confiés recevoir de moins en moins de sollicitations et de demandes d'aides de la part de leurs élèves. Ils n'ont tout de même pas toujours recours à des services d'aide d'orientation et information scolaire, aides psychologiques et pédagogiques (services dont les enseignants reconnaissent l'importance mais déplorent l'absence). De ce fait il est impossible de se rendre compte quand l'élève petit à petit se plonge dans la déviance si ce n'est dans les phases expressives. La mesure de prévention perd de la sorte son sens.

5.1.2 Déviance et réussite à l'école : influence de la subjectivité dans les relations enseignants-enseignés

Les comportements des élèves à l'école à travers les effets qu'ils produisent au niveau des enseignants influencent qualitativement les appréciations et en conséquence les attributions de notes (effet halo⁷; effet d'attente⁸). Les influences sont d'une importance capitale non seulement dans l'évolution de l'élève dont le résultat est déterminé par les notes qu'attribuent les enseignants, mais aussi la nature du résultat de

⁷ Le professeur, influencé par des caractéristiques de présentation (soin, écriture, orthographe) surestime ou sous-estime les notes qu'il attribue.

⁸ Les attentes de réussite ou d'échec des maîtres à l'égard de leurs élèves sont susceptibles d'influencer les connaissances acquises par ceux-ci.

l'action éducative au bout du processus. L'influence de ces effets énumérés entraîne dans certains cas une discordance dans le comportement et les actes de l'enseignant (Merle, 1998). Ce que les apprenants ne restent pas sans ignorer. La conséquence est que certains élèves pensent que des enseignants n'observent pas de justice dans leurs différents actes à leur endroit. C'est vrai que ce sentiment d'injustice exprimé par les apprenants (Figure 14) concerne principalement les différentes sanctions à leur encontre, mais en réalité c'est un sentiment général vis-à-vis de l'enseignant et surtout ses qualifications relatives à l'appréciation et aux dépréciations des uns et des autres par rapport à leurs résultats. Certains apprenants pensent même que ces enseignants ne dispensent pas leurs cours pour toute la classe. Ils pensent que les cours sont dispensés principalement pour la catégorie d'élèves que ces enseignants jugent mieux et apprécient ; se sentant du coup exclus par les enseignants. C'est vrai que dans le lot des apprenants, il y en a qui n'ont pas de bonnes prédispositions d'assimilation des apprentissages. Les raisons sont multiples et variées ; soit ils ne sont pas dans de bonnes conditions d'assimilation de par leurs origines sociales, ce qui ne facilite pas à leur niveau le décodage des attentes de l'école, ou parce que délibérément ils refusent de s'y plier, et c'est ceux dont on souligne le comportement. Qu'est ce qui peut donc faire de l'école un milieu difficile d'intégration pour certains apprenants ?

5.2 Du rejet du monde éducatif aux comportements jugés déviants

L'école dans la mission qui lui est dévolue est bien emmenée à être rejetée par les apprenants à cause des dispositions et les mesures contraignantes qu'elle est amenée à prendre pour réussir sa mission. Ces mesures sont ressenties de la sorte à cause surtout du fait que ces apprenants ont une tendance libertine des relations à l'école. Il ne fait aucun doute en effet que de la qualité de la socialisation de l'enfant, de l'adolescent, du jeune adulte dépendra le respect des valeurs qui fondent l'harmonie sociale (Cario, 1996), et l'école se donne des moyens à cette fin. Ce que pensent majoritairement les enseignants enquêtés. Pour Mauricette qui pense avoir réussie sa scolarité grâce aux mesures coercitives de l'école, « ...qu'il arrive que certains apprenants rejettent l'école c'est bien normal, je dis normal pour vous amener à comprendre que ce n'est pas parce que l'école court le risque d'être rejetée qu'elle doit avoir de retenue dans l'application des mesures disciplinaires...» Cette pensée est d'autant plus vraie qu'elle est non

seulement partagée par les autres acteurs du système éducatif mais aussi par les parents d'élèves. Toutefois, l'école dans cette mission ne s'en prend-t-elle pas durement aux apprenants surtout à cause du manque de moyen pour des solutions personnalisées en fonction des élèves en situation ? L'école n'exclut-elle pas certains élèves en dehors de la sélectivité naturelle dont elle fait preuve ? Le système éducatif de part son fonctionnement n'expliquerait-il pas les écarts de comportement et en conséquence le décrochage chez ces certains apprenants ?

5.2.1 Déviance en milieu scolaire : une explication par le système et ses pratiques

Il est difficile de comprendre quand un élève se met dans une position ou une posture pour reconnaître une certaine injustice ou un écart dans les pratiques du système, ou au niveau de ceux qui incarnent la norme et la justice en milieu scolaire. Pourtant, il faut reconnaître des propos des enquêtés que les acteurs du monde éducatif par certaines pratiques en sont bien auteurs et soigneusement protégés par le système. L'analyse des propos de Dovi un surveillant général à ce sujet collabore ces faits. Il pense ceci : *« l'on ne saurait faire des omelettes sans casser des œufs, et soufflez que ce ne soit ainsi car rien n'est parfait. En plus ces petites situations de dérapage ne peuvent en réalité être considérées que comme des dommages collatéraux vue l'immensité de la responsabilité qui est la notre dans la formation de nos élèves »*. Le système éducatif de la sorte pratique ce que l'on pourrait bien qualifier de déviance. Defrance et Jacquard cités par Médioni (2005) dénoncent en effet l'école d'être un lieu de non-droit. Cette dénonciation se trouvant surtout dans la pratique de l'évaluation de l'attribution des notes et des influences interrelationnelles qui s'en suivent. L'enseignant étant à la fois juge et partie, fort de son pouvoir s'en prend mal dans certains cas avec les élèves. La première des déviances c'est la violence de l'échec scolaire, de l'inégalité qui entraîne la misère, l'exclusion, l'ignorance, l'enfermement, la résignation, le décrochage, dans le contexte qui occupe, ou l'expression la plus violente du désespoir qui fait la une de l'actualité (Médioni, 2005)

L'expérience que les élèves font de l'injustice ne se structure pas seulement autour des inégalités sociales de réussite ; elle se construit aussi sur le sentiment d'arbitraire, arbitraire des verdicts scolaires (notes, orientations, le traitement réservé

par l'autorité...) et des sanctions (Meuret 1999). Les conséquences sur l'expérience scolaire sont d'autant plus fortes que l'obtention de diplômes apparaît incontournable pour entrer sur un marché du travail non seulement restreint, mais inégalement réparti. Le cas des aînés ayant terminés les études mais toujours sous la responsabilité des parents faisant légion. Un autre élément rendant compte de la perception de l'injustice à l'école et qui amène les élèves à se remonter contre elle réside dans la perception des apprenants des pouvoirs de l'institution. En effet, quand le pouvoir de l'institution est ressenti comme arbitraire, lorsque les sanctions paraissent injustes, les élèves peuvent réagir soit en tentant de se soustraire à la domination culturelle que l'école exerce (en désertant dès que possible l'école), soit en adoptant des conduites de résistance ou d'opposition (chahut, insolence, refus de travailler), soit en essayant d'imposer leur propre définition des rapports de force (agressions et vandalisme à l'encontre des élèves, des enseignants, des établissements scolaires). Ces comportements se construisent contre l'école; qualifiés de violences antiscolaires et de déviance auxquelles sont appliquées les dispositions du règlement intérieur ou au gré de l'humeur de l'enseignant, du surveillant général ou encore de la direction de l'école. Ils constituent une manière de résister à l'incorporation des identités négatives que peut imposer l'école (Dubet, 1998). La construction de comportement déviant trouve donc ses prémices dans la pratique même de l'école. Mais sur d'autres plans, cela pourrait simplement être dû à un besoin de subsistance.

5.2.2 De la déviance en milieu scolaire au décrochage chez les élèves : lien entre caractéristiques de l'école et aptitudes des enseignants à gérer la situation de classe

La situation de classe en milieu scolaire fait appel à une diversité de personnalité que l'enseignant est appelé à gérer. Les enseignants aussi selon Rey (2010) ont une histoire personnelle, un inconscient, une sensibilité qui ne peut pas intervenir dans le métier. Dans le même temps, Rey trouve qu'il n'est pas étonnant que les attitudes ou la personnalité d'un apprenant viennent réveiller chez l'enseignant des attitudes auxquelles il ne s'attend pas à savoir la haine, la peur ou le sentiment d'une haine en cause radicale. Et c'est dans ces circonstances que les identifications catégorielles se font en classe au sujet des apprenants. En effet, les principaux repères d'identification catégoriels des

apprenants se font surtout en classe. Selon les censeurs enquêtés ce sont plutôt les enseignants qui aident le plus à identifier les élèves inadaptés et pagailleurs.

L'étiquetage se fait très souvent sur une certaine base de plainte répétitive des enseignants vis-à-vis de certains élèves. Les premières réactions des enseignants sont les heures de colle et les renvois des classes. Or, dans beaucoup de situations les méthodes pédagogiques ne sont pas toujours favorables à la compréhension en classe. Ces réactions qui peuvent traduire l'abus et l'oppression du régime pédagogique, l'absence d'encadrement et l'inadaptation des méthodes pédagogiques et considérés comme tels ne sont pas de nature à favoriser un climat propice à une instruction digne du nom (Langevin 1994). Contrairement à ce que pense la majorité des responsables et censeur d'école qui ne se retrouvent pas dans une logique d'abandon de la masse pour une mobilisation des énergies et moyens existants pour sauver une brebis égarée, l'importance du taux de fréquentation à l'école rend banal l'abandon ou l'exclusion d'un élève. Mais si petit que cela pourrait être, un taux d'abandon ou d'exclusion devrait inquiéter car c'est contraire à la vocation de l'école.

Les enseignants enquêtés sont en grande partie dans les cinq premières années⁹ de leurs carrières ; ils se concentrent moins sur les caractéristiques des élèves que les leurs. Assez de choses leurs échappent, l'abandon des études et le décrochage paraît alors fortuits pour ces derniers. Eugene, un enseignant déclare : « *parfois, ils abandonnent sans raison ; ils pensent que c'est plus facile que de gagner leur vie dans la facilité surtout ceux qui fréquentent les cybers criminel* ». C'est vrai que ce point de vue est vraisemblable ; mais l'aboutissement d'un vécu scolaire parsemé de déceptions, de frustrations, de crises sont des causes plus plausibles (Rivière 2003). Dans la masse que constituent les élèves, des changements d'humeur sont légion, et un élève ayant des troubles affectifs peut démontrer une grande variété de comportements selon la gravité du trouble, ce qui n'est pas toujours compris par les apprenants. C'est le cas de Sylvain qui déclare « *... parfois, ils sont incompréhensifs et ont des sauts d'humeurs, vous lancent des insanités. Et que voulez vous ? Qu'ils continuent d'être acceptés dans la classe, ce n'est pas possible* ».

⁹ Selon une étude menée par Marsollier portant sur l'innovation pédagogique, les enseignants dans leurs premières années d'exercice de leur carrière sont beaucoup plus préoccupés par eux même que les situations de classes et les effets interactifs sur les apprenants.

L'école dans sa vocation ne devant donc pas être une institution d'exclusion, elle doit se centrer dans la mesure du possible sur la façon dont l'élève fonctionne en classe, son attitude pendant qu'il est à l'école et sa manière de gérer ses comportements. Et c'est ici l'importance des psychologues scolaires. La législation béninoise n'ayant pas prévue cela, il n'est pas possible de vérifier si de tels élèves n'avaient pas été évalués antérieurement comme ayant des difficultés d'apprentissage ou des troubles de la personnalité. Des comportements variant du repliement sur soi et du découragement, à l'inquiétude excessive concernant le contrôle des émotions et de la perception de soi non réaliste n'étant pas des modèles en milieu scolaire sont purement et simplement objet de sanction à l'encontre de ces élèves. Cette incapacité à déterminer lesquels des comportements sont situationnels et intentionnels et lesquels sont extérieurs au contrôle rationnel, rend le problème plus difficile à cerner. Ainsi les situations telles que des difficultés à faire face à un apprentissage malgré les mesures compensatoires mises en place, des difficultés d'apprentissage qui ne sont pas attribuables à des raisons intellectuelles, sensorielles ou de santé; de la difficulté à engager et/ou à entretenir des relations avec les autres, du découragement, un repliement sur soi-même, une crainte à l'égard de l'école font purement et simplement objet de sanction ou de blâme en milieu scolaire béninois. Ainsi des difficultés de gestion des situations personnelles conflictuelles et relationnelles, on passe de déviance à la sanction puis au décrochage. De l'école, l'enfant est retourné à la famille. Elle voit en conséquence l'enfant lui échapper ou le voit dans certains cas basculer dans la délinquance. Mais quel pourrait être l'influence des relations école familles dans la survenue de ces situations ?

5.3 Le poids de la famille dans l'émergence de condition favorable à la construction de la déviance à l'école

Il est évident que les enfants de milieux favorisés réussissent globalement mieux que les autres, étant plus habitués et plus rompus à la culture scolaire et à ses exigences. Des travaux de la sociologie critique ont tout de même fait apparaître des écarts importants de réussite scolaire selon les milieux d'origine des enfants. Mais, si l'école est mise en cause dans son fonctionnement par les méthodes d'enseignement de la pratique de l'évaluation et dans les interactions enseignants-enseignés-sanctions, la famille devient aussi l'objet d'un questionnement. Une attention particulière pour tenter

d'identifier ce qui permet, au sein de la famille, et dans les liens qu'elle établit avec l'école, de favoriser ou d'entraver le fonctionnement normal de l'école ou la prédisposition à la construction de comportement déviants chez les apprenants est utile.

L'une des difficultés la plus évoquée par les enseignants enquêtés au sujet la question de la famille est la difficulté qu'ils rencontrent pour être en contact avec les parents, et en particulier les parents des apprenants les plus en difficulté ou les plus difficiles à gérer. Selon eux, une partie des parents ne se rend que très rarement à l'école, ne rencontre pas les professeurs ou les autres personnels éducatifs. Ces déclarations sont en effet corroborées par celles des élèves présentés par la Figure 20. Ces élèves ont déclaré que leurs parents ne se rendent jamais dans leurs collèges dans une proportion de 39,20%. Ceux dont les parents se rendent toujours à l'école occupent une proportion de 7,70%, et ceux qui y vont souvent occupent une proportion de 27,70%. Des parents qui y vont, la majorité ne vient que lorsqu'ils sont explicitement convoqués, et parmi eux, quelques-uns refusent de venir. Dovi un surveillant général confie ce qui suit : *« il n'est pas facile de rencontrer individuellement les parents, ils viennent peu spontanément et ne répondent pas toujours aux demandes d'entrevues ou aux convocations qui leur sont adressées. Je vois souvent les même et ironie du sort ; ce ne sont pas souvent des parents de ceux qui sont les plus en difficulté »*. De l'analyse de ces propos, il se dégage un phénomène d'évitement de l'école par une partie des familles, ce qui ne facilite pas les tâches aux enseignants et aux autorités académiques dans le règlement des problèmes quotidiens des apprenants et surtout ceux de discipline.

Un autre type de difficulté beaucoup plus marginal mais qui met particulièrement à l'épreuve les équipes éducatives, est le fait que certaines familles entrent frontalement en conflit avec le personnel des établissements scolaires. Il arrive bien des cas où des parents viennent affronter ouvertement des enseignants à l'école suite à des plaintes de leurs enfants au sujet d'un probable, ou des écarts de comportement vis-à-vis de leurs enfants. Or, la fonction parentale et celle de l'école sont essentiellement de transmettre des valeurs. Ce qui normalement doit laisser transparaître une sorte de complémentarité entre ces deux institutions qui devraient ensemble œuvrer pour le bien être des enfants que la famille confie à l'école. Cette notion de complémentarité dans les relations est bien ignorée dans certaines circonstances par certains parents qui n'hésitent pas à faire du tapage à l'école. *« Des cas où des parents viennent à l'école suite à des plaintes d'enfants sont fréquents, mais*

dans la majorité des cas, nous arrivons à les convaincre de la nécessité et du bien fondé de nos actes. Il faut en revanche reconnaître que parfois c'est tout à fait le contraire¹⁰ ». Certaines attitudes de certains parents en effet n'aident pas leurs enfants à se conformer aux dispositions de l'école. Ces cas ne sont pas légion mais cela contribue à mettre à l'épreuve l'autorité même de l'école en tant qu'institution.

Fort du soutien de leurs parents et de leurs positions catégoriels, ils forgent ainsi des comportements contraires à la norme, aux pires des cas, ces parents leur change d'écoles ou les envoient simplement dans les écoles privées. Or, la question de la déviance ne se pose pas ici en termes de "commettre" ou de "ne pas commettre" initialement un acte déviant ; c'est le maintien de l'engagement dans la déviance qui ferait apparaître plus tard des comportements antisociaux ou une instabilité morale et psychologique chez ces enfants (Darmon, 2003). Ces crises multiformes entre ces deux institutions vitales pour le bien être des apprenants mais banalisées ne restent pourtant pas sans conséquence pour les apprenants. C'est vrai que dans certains cas, la mise en exécution d'une sanction réparatrice en collaboration avec les parents face à des écarts de comportement responsabilise l'adolescent auprès de la communauté par une démarche de réparation reposant sur la reconnaissance et le respect des valeurs communes et de l'autre¹¹. Mais, ces types de relations ne sont pas les plus courantes de celles qui lient les écoles et les familles.

En méconnaissance du fait que les élèves sont des êtres sociaux qu'il s'agit d'éduquer collectivement, certains parents n'hésitent pas à inciter leurs enfants à la violence contre leurs professeurs et en conséquence contre l'institution scolaire. Ces constats et ces expériences de ces enseignants, et les comportements de certains de ces parents d'élèves sont l'expression vivante de dysfonctionnement dans les familles en question. Il est sans nul doute que ces genres d'intervention à l'école sont des exemples de précipitation de la société (ici la famille) dans la survenue d'une pathologie sur une personnalité psychiquement prédisposée¹² (Guillemot et Laxenaire, 1997). Dans ces conditions certains élèves sont forcément troublés, ce qui peut amener d'autres à

¹⁰ Dovi, un surveillant général

¹¹ Certains parents en effet n'acceptant pas du tout que leurs enfants ne se comportent mal vis-à-vis de l'école, demandent que ces derniers soient sanctionner par les autorités avec la dernière rigueur.

¹² Les informations que nous avons recueillies ne peuvent pas nous permettre de faire une analyse approfondie de cet aspect de la situation qui a fondamentalement rapport avec la vie et le fonctionnement même des familles.

reproduire les mêmes types de comportement par mépris vis-à-vis des codes de conduite de l'institution. Il est donc nécessaire qu'une solution qui passe par une éducation collective et non l'exclusion, la collaboration entre famille, enseignants, et éducateurs autour de l'être social qu'est l'adolescent soit priorisée.

CONCLUSION

Au terme de cette étude dont l'objectif a été de décrire dans quel cadre le milieu scolaire constitue un lieu d'émergence, de manifestation et de développement de comportements déviants chez les élèves, il nous plait ici de rappeler nos hypothèses de départ afin de faire ressortir les liens entre ces dernières et nos résultats de terrain.

La première hypothèse formulée au sujet de cette étude s'intitule ; l'écart de comportement vis-à-vis du règlement intérieur est appris à l'école par mimétisme et conformisme par certains apprenants. Qu'en est-il des résultats de terrain ? Tous les élèves ne sont pas sensibilisés aux contenus des dispositions qui réglementent leur conduite à l'école. C'est vrai que 74,60% des élèves enquêtés ont déclaré en avoir un peu de connaissance mais tenant compte de la sensibilité de ce document qui sert de cadre référentiel à l'école, et de la dynamique des influences interrelationnelles, ces 25,40% qui ont déclaré n'en avoir aucune connaissance peuvent produire des comportements déstabilisateurs pour l'ensemble. Dans un environnement où des élèves adoptent certains types de comportement seulement pour faire comme des camarades, la méconnaissance de ces dispositions réglementaires n'est pas favorable à un développement comportemental exemplaire. En effet, 41,5% des élèves ont déclaré avoir l'habitude d'enfreindre volontairement aux prescriptions du règlement intérieur juste pour faire comme les autres. Mais d'autres, ulcérés par le sentiment de l'injustice à l'école, allant de l'appréciation aux attributions de note ont des attitudes déviantes. D'autres apprenants, juste pour distraire parfois les enseignants adoptent des comportements contraires aux prescriptions du règlement intérieur. A ce sujet 21,50% de nos enquêtés enfreignent volontairement ces prescriptions dans le but de soutenir leurs camarades. De ces éléments ci-dessus énumérés, nous pouvons affirmer que le processus qui part de sa genèse à l'expression des écarts de comportement vis-à-vis des prédispositions réglementaires à l'école et qui se transpose par extension à la famille et à la société, se fait dans certains cas par mimétisme. Il y a aussi le sentiment d'appartenance au groupe renforcé par la solidarité suscitée par des frustrations accumulées et qui sont dues à l'injustice ressentie par les élèves vis-à-vis de l'institution scolaire. Notre première hypothèse est ainsi vérifiée.

Les difficultés relationnelles à l'école conduisent à l'expression de frustrations par des comportements déviants chez les apprenants. Il arrive que certaines familles

entrent frontalement en conflit avec le personnel des établissements scolaires en réaction contre des injustices probables que leurs enfants auraient subies en mépris total de la complémentarité qui devrait exister entre la fonction parentale et celle de l'école à transmettre des valeurs. En situation de classe, certains apprenants troublent volontairement les cours et en réaction, certains enseignants font preuve d'une passivité dans l'application des mesures disciplinaires à l'école. La banalisation de ces comportements de la part des enseignants tels que les retards répétitifs qui entraînent juste un refus d'accès au cours amène les élèves à perdurer dans ces comportements et à s'adonner enfin à l'absentéisme. D'autres faits qu'ont relevés les résultats de terrain sont le constat que des difficultés d'adaptation relatives aux apprenants ne sont pas identifiées. Des complications et des enlisements s'en suivent à cause de la méconnaissance et le mauvais traitement des apprenants par les enseignants sur le plan psychologique, vu que la catégorie qui domine dans le rang des enseignants est celle des vacataires. La législation béninoise n'ayant pas prévu de psychologues scolaires pour des interventions dans le but de sauver les meubles quand c'est encore possible. La deuxième hypothèse de notre étude est de la sorte vérifiée.

Pour la troisième hypothèse de notre étude, le désintérêt de certains parents vis-à-vis de leurs apprenants constitue des bases prédisposant à la déviance. Selon les résultats de terrain, les parents ne s'intéressent pas à ce que font leurs enfants à l'école. Parfois, ils ne sont même pas disposés à rencontrer les enseignants ou les autres personnels administratifs et ceci même s'ils sont invités. Ceci laisse comprendre aux enseignants une sorte d'évitement du milieu éducatif par certains parents et ceci curieusement, les parents dont les élèves ont le plus de difficultés relationnelles à l'école. Pour 39,20% des élèves enquêtés, les parents ne se rendent jamais dans les collèges et pour plus de la moitié, 50,80% les parents ne discutent jamais avec eux au sujet de leurs projets scolaires. C'est vrai que pour la majorité des élèves exprimée par 67,70% les parents, quelques fois posent de petites questions au sujet de l'école, mais ceci pour s'intéresser aux frais de scolarité et aux fournitures mais ils restent indifférents par rapport à la nature de leurs résultats scolaires et leurs comportements à l'école.

L'école et la famille sont les deux institutions fondamentales qui modèlent le comportement de l'enfant en lui apportant instruction et éducation, protection contre les dérives, les pathologies etc. Toutefois, la cohabitation et les interrelations qui se

développent dans ces institutions et surtout à l'école constituent parfois des bases pour la construction de comportements déviants, et c'est ce que les résultats de notre étude ont démontré. Mais cette étude aurait été plus accomplie s'il y avait une possibilité pour différencier les comportements normaux des comportements pathologiques à l'âge scolaire. En conséquence, en perspectives pour une thèse, nous envisageons une étude portant sur : *les troubles de comportement chez les enfants en âges scolaire.*

Les troubles de comportement dont les enseignants se plaignent et qui se traduisent par le déficit de l'attention, des troubles de conduite, des troubles oppositionnels fréquents chez les enfants scolarisés en maternelle et au primaire et qui se manifestent par la désobéissance, la provocation, l'irritation de l'enseignant, la contestation des ordres et le développement d'une opposition active... peuvent avoir une allure pathologique avec des conséquences qui se révéleront plus tard au secondaire. Au cours du processus du développement, chaque enfant peut présenter des troubles de comportements. Ces troubles peuvent correspondre à une phase normale de maturations transitoires et participent à la construction de la personnalité de l'enfant. Mais lorsqu'ils sont différents de la normale ou lorsqu'ils surviennent en dehors des périodes habituelles, ils deviennent pathologiques. Or, ces troubles sont considérés comme mineurs dans la généralité alors qu'ils peuvent plus tard présenter un tableau incluant des agressivités physiques, le vandalisme, les vols et les fraudes, conduisant à d'autres troubles de comportements antisociaux sérieux. L'accumulation des difficultés scolaires sociales ou psychologiques entravent plus tard le bon déroulement de la scolarité, une cause des difficultés à partir du cours secondaire. Les comportements décriés à l'école peuvent donc avoir une origine lointaine et avoir une allure pathologique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abella, A., Gex-Farbry, M., & Manzano, J. (2001). Enseignants et cliniciens face aux difficultés des enfants en âge scolaire : une étude longitudinale prospective. *Neuropsychiatre: enfance adolescence*.
- Alpe, Y., Beitone, A., Dallo, C., Lambert, J.-R., & Parayre, S. (2010). *Lexique de sociologie*. Paris: Dalloz.
- Becker, H. (1985). *Outsiders, Etudes de sociologie de la déviance*. Paris: Métailié.
- Bernard, R. (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Montréal: Logiques.
- Cario, R. (1996). *Jeunes délinquants (à la recherche de la socialisation perdue)*. Paris: l'Harmattan.
- Courtecuisse, V. (2005). *L'adolescent malade, ce qu'il faut savoir : violence des secrets, secret des violences*. Paris: Armand Colin.
- Cousin, O. (2000). *Politiques et effets-établissements dans l'enseignement secondaire*, in VAN ZANTEN A., *L'école. L'état des savoirs*. Paris: la Découverte.
- Cusson, M. (1992). *Déviance*. Traité de sociologie 1ère Edition. Paris : PUF
- Darmon, M. (2003). *Devenir anorexique : une approche tionsociologique*. Paris: Editions La Découverte.
- Doron, R. (1970). *La vie affective de l'adolescent inadapté : changement et personne*. Paris: Dunod.
- Doron, R., & Parot, F. (1991). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: PUF.
- Dortier, J. (1998). « *Les sciences humaines, panorama des connaissances* », *Editions Sciences Humaines*. Paris: PUF.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?* Seuil: coll. L'épreuve des faits.

- *Encyclopédie philosophique universelle, Tom I.* (1990). Paris: PUF.
- Everett, C. H. (1998). Le Regard sociologique. Essais sociologiques. *Annales. Histoire, Sciences Sociales. Volume 53*, pp. p.425- 429. Paris: EHESS.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Editions Gallimard.
- Grawitz, M. (2000). *Lexique des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- Guillemot, A., & Michel, L. (1997). *Anorexie mentale et boulimie : le poids de la culture*. Masson.
- Hberman, A. M., & Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Buxelles: De Boeck Université.
- Hugues, E. (1999). *L'œil sociologique*. Paris: EHESS.
- Joing, I., Mikulovic, J., & Bui-Xuân, G. (2010). International Journal of Violence and School.
- Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire*. Montréal: Logiques.
- L'Écuyer, R. (1990). *L'écuyer, Méthode de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery, QC: Presse de l'Université du Québec.
- Marsollier, C. (s.d.). L'innovation pédagogique: ses figures, son sens et ses enjeux. *IUFM de la Réunion* .
- Mead, G. (2006). *L'Esprit, le soi et la société*. Paris: PUF.
- Médioni, M.-A. (2005). Comportement scolaire / dévianceet échec scolaire. Comment aider les élèves qui décrochent ? Lyon.
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris: PUF.
- Meuret, D. (1999). *La justice du système éducati*. Paris: De Boeck Université.
- Meyrand, R. (2006). « Comment devient-on délinquant ? » Article de la rubrique « Le pointsur... » in « Comment devient-on délinquant ».

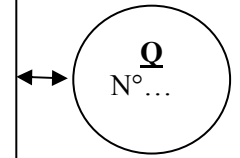
- Michel, B. S. (2003). *Violences urbaines, violence sociale*. Paris: Genèse des nouvelles classes dangereuses.
- Ministère de l'enseignement secondaire, de la formation technique et professionnelle, de la reconversion et de l'insertion des jeunes . (2012). *Règlement intérieur des établissements d'enseignement général à régime d'externat* . Cotonou.
- Mucchueli, L. (1999). « Normes Interdits Déviance », in Normes Interdits Déviance, Sciences Humaines.
- N'DA, P. (2002). *Méthodologie de la recherche. De la problématique à la discussion des résultats. Comment réaliser un mémoire, une thèse, en sciences sociales et en éducation ?* Côte d'Ivoire: EDUCI.
- P, M., & D, H. (1986). *Les troubles de comportement*. Maloine SA.
- Raymond-Rivier, B. (1997). *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles: Galerie des Princes.
- Rey, B. (2010). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant : éléments de réflexion et d'action*. Bruxelles: De Boeck.
- Rey, B. (2010). *Discipline en classe et autorité de l'enseignants : éléments de réflexion et d'action*. Bruxelles: De Boeck.
- Rivière, B. (2003). Réussir pour qui? Pourquoi ? *La revue de carriérologie* .
- Steffgen, G. (2009). Comportement déviant et violence dans les Etablissements scolaires du Luxembourg. *International Journal Of Violence And School*.
- Tenaerts, M.-N. (2008). *Approches sociologiques de ladéviance*. Bruxelles.
- Vienne, P. (2005). *Violences à l'école, neuf approches qualitatives*. Mons-Hainaut: Université de Mons-Hainaut.

2- Références webliographiques

- Anderson, L., & Snow, D. A. (2001). *<http://id.erudit.org/iderudit/008309ar>*. Consulté le Décembre 10, 2012
- Biaou, C. F. (2006, mars). *<http://www.ancb-benin.org>*. Consulté le février 15, 2013

ANNEXES

*Le présent questionnaire vous est adressé enseignants du secondaire dans le cadre de la collecte d'information pour la rédaction d'un mémoire de DEA en Sociologie du Développement portant sur le sujet : **construction psychosociale de la déviance en milieux scolaire**. Rassuré de votre volonté à y contribuer, nous vous remercions pour le temps que vous nous consacrez.*



I- Déroulement

1. En dehors de l'exécution de vos heures de cours, est ce que vous suivez les comportements (**respect de la norme et du règlement intérieur**) de vos élèves ?
1= Oui 2= Non

Que vous inspirent les comportements de vos élèves (respect ou non, connaissance ou méconnaissance du règlement intérieur) ?

.....

2. Que faites vous lorsque surviennent des problèmes relationnels entre vos élèves (avant, pendant ou après vos cours)?

.....

3. Quels sont les problèmes liés à la discipline que rencontrent les élèves à l'école ?

.....

4. Quels sont selon vous les comportements de vos élèves qui s'écartent de la norme en milieu scolaire ?

.....

5. Quelle est la part de l'école dans la survenue de ces comportements chez les élèves ?

.....
.....
.....

6. Rencontrez-vous des catégories d'élèves qui délibérément vous empêchent de bien dérouler vos cours ou qui les troublent? 1= Oui 2= Non

Que faites-vous dans ces conditions ?

7. Qu'est ce qui fait selon vous de l'école un milieu où on peut apprendre à devenir non seulement déviant vis-à-vis de la réglementation (*règlement intérieur*) mais aussi des normes sociétales ?

.....
.....
.....

9. Vous arrive-t-il de recevoir de reproches de vos élèves par rapport à vos conduites en situation de classe ? Si oui comment les percevez-vous ?

.....
.....
.....

Comment vous comportez vous vis-à-vis de ces élèves (est ce que la nature de vos relations avec lui change) ?

.....
.....
.....
.....

Arrive-t-il que des parents d'élèves s'en prennent particulièrement à vous par rapport à une situation de classe (*reproches à l'élève, mauvaises notes, sanctions*) ?

.....
.....
.....
.....

Quel rapport peut établir entre le comportement (norme/déviance) à l'école et l'origine sociale des élèves (nature et type de relations familiales)

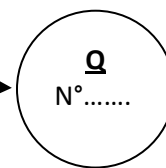
.....

Identification du répondant

- Prénom du répondant :

- Sexe:
- Classe (s) à charge :
- Poste : Enseignant Censeur Directeur Surveillant général
 Autre.....
- Statut : APE ACE Vacataire Autre
- Ancienneté dans l'enseignement : 1 à 3 ans 4 à 6 ans 7 à 25 ans
 25 et plus

Le présent questionnaire vous est adressé (**élève des classes de cinquième, quatrième, seconde et première**) dans le cadre de la collecte d'information pour la rédaction d'un mémoire de DEA en Sociologie du Développement portant sur le sujet : **construction psychosociale de la déviance en milieu scolaire**. Rassuré de votre volonté à y contribuer, nous vous remercions pour le temps que vous nous consacrez.



I – Questions

• CONNAISSANCE ET COMPORTEMENT VIS-A-VIS DU REGLEMENT INTERIEUR

N°	Questions	Modalités	Réponses
1	a- Connaissez-vous le règlement intérieur ?	1= Un peu ; 2=Pas du tout	
	b- Si oui par quel moyen ?	1= Enseignants ; 2=Autorités ; 3= Camarades ; 4= Précisez si autre	
2	Que représente le règlement intérieur pour vous ?	1= Moyen de réglementation des conduites à l'école ; 2= Moyen de privation de liberté ; 3 = Moyen d'exercice de dictature à l'école ; 4= Précisez si autre	
3	a- Adhérez-vous au contenu du règlement intérieur ?	1=Oui ; 2=Non	
	b- Si non pourquoi ?	Précisez :	
4	Quel est son utilité pour vous ?	Précisez :	
5	Que pensez-vous de son application dans le milieu scolaire ?	1= Sécurise le climat ; 2= Maîtrise des élèves pagailleurs, 3= Réduit le champ de liberté ; 4= Précisez si autre	
6	a- Vous arrive-t-il d'enfreindre volontairement les prescriptions du règlement intérieur ?	1=Parfois ; 2=Souvent ; 3=Régulièrement	
	b- Si oui pourquoi ?	1= Expression de mécontentement ; 2= Pour faire comme les autres ; 3= Soutien aux camarades	

• LES DIFFICULTES RELATIONNELLES A L'ECOLE

N°	Questions	Modalités	Réponses
----	-----------	-----------	----------

1	a- Avez-vous du goût pour les études?	1=Oui ; 2=Non	
	b- Si non pourquoi ?	1= Une obligation ; 2= Difficile ; 3= Incertitude professionnelle ; 4=Milieu d'injustice ; 5= Précisez si autre	
2	a- Avez-vous de difficultés par rapport à des matières données ?	1=Oui ; 2=Non	
	b- Que faites vous aux heures de ces cours ?	1= Je suis distrais ; 2= Je dors ; 3= Je ne suis pas ; 4= Je rentre ; 5= Je fais un effort de compréhension ; 6= Précisez si autre	
3	a- Supportez-vous particulièrement mal un ou des enseignants ?	1=Oui ; 2=Non	
	b- Si oui pourquoi?	1= Sa matière détestée ; 2=Abus d'autorité ; 3= Prise de position en faveur d'un autre ; 4= Injustice dans les sanctions ; 5= Précisez si autre	
4	Participez-vous au cours ?	1=Régulièrement ; 2=Parfois ; 3=Rarement	
5	Avez-vous confiance en vos capacités personnelles ?	1=Totallement ; 2=Partiellement ; 3=Pas du tout	
6	Êtes-vous satisfait de vos prestations (notes) a l'école ?	1=Oui ; 2=Non	
7	Vous sentez vous intéresser par ce qui se passe dans votre classe ?	1=Oui ; 2=Non	
8	Comment réagissez-vous face aux sanctions que l'on vous inflige ?	1= J'exécute ; 2= Je fais appel a mes parents ; 3= Je rentre chez moi ; 4= Je m'y oppose ; 5= Précisez si autre	
9	Point de vue par rapport aux sanctions infligées	1= Injustice des enseignants ; 2= Disproportionnées ; 3= Maltraitance ; 4= Aide à la conscientisation ; 5= Précisez si autre	
10	Quelle est la nature de vos relations avec vos paires ?	1= Bonne avec ceux qui me respectent ; 2= Bonne ; 3= Mauvaise ; 4= Précisez si autre	
11	Comment vous comportez vous quand vous vous sentez offensé par un camarade ?	1= Réaction immédiate ou à la sortie ; 2 = Plainte chez le professeur ou les autorités ; 3= Je laisse tomber ; 4= Rend le coup a une autre occasion ; 4= Précisez si autre	
12	a- Vous arrive-t-il de troubler volontairement les cours ?	1=Toujours ; 2=Souvent ; 3=Parfois ; 4=Jamais	
	b- Si oui pourquoi ?	1= Sans raison précise ; 2= Quand je suis de mauvaise humeur ; 3= Quand je n'ai pas envie de faire	

		cours ; 4= Détendre l'atmosphère ; 5= Précisez si autre	
--	--	--	--

• **SITUATION FAMILIALE ET COMPORTEMENTS A L'ECOLE**

N°	Questions	Modalités	Réponses
1	Avec qui vivez-vous?	1= Père seul/Tuteur ; 2= Mère seule/Tutrice ; 3= Père et mère ; 4= Tuteur et tutrice 5= Précisez si autre	
2	Vos parents discutent-t-ils avec vous de vos projets d'avenir (travail, études)	1=Toujours ; 2=Souvent ; 3=Parfois ; 4=Jamais	
3	Après une journée de classe vos parents vous questionnent-ils-au sujet de ce que vous avez fait en classe ?	1=Toujours ; 2=Souvent ; 3=Parfois ; 4=Jamais	
4	a- Vos parent ont-t-ils accès à vos carnets de note ; copies...	1=Oui ; 2=Non	
	b- Si non pourquoi	1= je les cache ; 2= personne ne s'y intéresse, 3= personne ne me les demande; 4= Précisez si autre	
	c- Si oui comment se comportent-ils-en fonction de vos résultats ?	1= Punition si mauvais ; 2= Indifférence ; 3= Soutien et conseil si mauvais ; 4= Encouragement et félicitation si bon ; 4= Précisez si autre	
5	a- Vos parents se rendent-ils souvent au collège ?	1=Toujours ; 2=Souvent ; 3=Parfois ; 4=Jamais	
	b- Si oui à quelle occasion ?	1= Sur invitation quand il y a des problèmes ; 2= Pour mon suivi académique ; 3= = Précisez si autre	

II - Identification du répondant

- Nom et prénom du répondant :
- Sexe : Age :
- Classe

*Canevas d'entrevue pour **parents d'élèves** dans le cadre de la collecte d'informations pour la rédaction d'un mémoire de DEA en Sociologie du Développement portant sur le sujet : **construction psychosociale de la déviance en milieux scolaire** à propos d'une étude menée dans les CEG1, 2 et 3 d'Abomey-Calavi.*

Fiche
N°.....

- Evolution et suivie scolaire des enfants à l'école
- Communication entre parents et enfants
- Problèmes que rencontrent les enfants à l'école
- Réactions en cas de problème
- Comportement des enfants au cours de l'année académique
- Part de l'école dans la modélisation du comportement chez l'enfant

TABLE DES MATIERES

DEDICACE	2
REMERCIEMENTS.....	3
SOMMAIRE	4
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	5
LISTE DES GRAPHIQUES ET DES TABLEAUX.....	6
RESUME	8
INTRODUCTION	9
PREMIERE PARTIE : Cadre théorique et approches méthodologiques de l'étude	11
Chapitre I : Cadre théorique de l'étude.....	12
1.1 Problématique	12
1.1.1 Mise en évidence du problème	12
1.1.2 Hypothèse de travail	13
1.1.3 Objectifs de la recherche	14
1.2 Clarification conceptuelle	14
1.2.1 Déviations	14
1.2.2 Construction psychosociale de la déviance	15
1.2.3 Comportement déviant	16
1.3 Cadre d'étude et justification du choix du sujet.....	16
1.3.1 Cadre de l'étude.....	16
1.3.2 Justification du choix du thème.....	18
1.4 Etat de la question	19
1.4.1 Approche traditionnelle de la déviance	19
1.4.2 Théories actionnistes de la déviance	20
1.4.3 Théories déterministes : la société produit la déviance	21
1.4.4 Approche binaire de la déviance : déviance primaire, déviance secondaire	22
Chapitre II : Approche méthodologique	23

2.1 Nature et cible de l'étude	23
2.1.1 Nature de l'étude	23
2.1.2 Groupes cibles et échantillonnage	24
2.3. Techniques et outils de collecte de données	27
2.4. Dépouillement et traitement des données	28
2.5. Difficultés rencontrées et limites de l'étude.....	29
DEUXIEME PARTIE : Présentation des résultats de l'étude et discussion.....	30
Chapitre III : Présentation des résultats de l'enquête	31
3.1 Connaissance, perception et comportement des élèves en milieu scolaire	31
3.1.1 Connaissance du règlement intérieur des élèves enquêtés	31
3.1.2 Perception des élèves enquêtés du règlement intérieur et son application.....	32
3.1.3 Comportement des élèves en milieu scolaire	33
3.2 Les difficultés relationnelles à l'école.....	36
3.3 Relations familiales et comportements à l'école.....	39
Chapitre IV : Connaissance et comportement vis-à-vis du règlement intérieur: le normal et le déviant	41
4.1 Objet, contenu et fonction du règlement intérieur	41
4.1.1 La norme en milieu scolaire	43
4.1.2 Perception des élèves et parents d'élèves du règlement intérieur et son application	45
4.2 La discipline en milieu scolaire : sanction et punition.....	46
4.2.1 Les comportements dits déviantes en question	46
4.2.2 Enfreindre les prescriptions du règlement intérieur : choix personnel, effet du groupe ou effet établissement ?	48
Chapitre V : Relation entre milieu familiale, école et émergence de comportement déviantes chez les apprenants.....	51
5.1 Comportements à l'école et résultats scolaires	51

5.1.1 La déviance comme refuge de la paresse en milieu scolaire : du jugement des acteurs du monde éducatif à la réalité des faits	53
5.1.2 Déviance et réussite à l'école : influence de la subjectivité dans les relations enseignants-enseignés.....	54
5.2 Du rejet du monde éducatif aux comportements jugés déviants.....	55
5.2.1 Déviance en milieu scolaire : une explication par le système et ses pratiques.....	56
5.2.2 De la déviance en milieu scolaire au décrochage chez les élèves : lien entre caractéristiques de l'école et aptitudes des enseignants à gérer la situation de classe	57
5.3 Le poids de la famille dans l'émergence de condition favorable à la construction de la déviance à l'école	59
CONCLUSION.....	63
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	66
ANNEXES.....	70
TABLE DES MATIERES.....	78