



REPUBLIQUE DU BENIN

UNIVERSITÉ D'ABOMEY-CALAVI (UAC)

FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES

(FLASH)



DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (DPSE)

Filière : Psychologie

Option : Psychologie de la Vie Sociale et Professionnelle

MEMOIRE DE MAITRISE

SUJET :

**LES FACTEURS PSYCHOSOCIOLOGIQUES, CULTURELS ET
PEDAGOGIQUES DE L'INCIVILITE SCOLAIRE EN REPUBLIQUE
DU BENIN : CAS DU COLLEGE D'ENSEIGNEMENT GENERAL
DE DJASSIN A PORTO-NOVO**

Nom de l'Étudiant

Directeur de Mémoire

HOUSSOUVO.

Professeur Docteur Jean-Claude HOUNMENO

Gbèdandé A.

Psychopédagogue

Maître de Conférences des Universités

INTRODUCTION

A l'instar des Etats-Unis et de la France, (Felonneau & Lannegrand-Willems, 2004), le contexte socioéducatif du Bénin est caractérisé par une recrudescence infernale de comportements incivils ou déviants qui se manifestent régulièrement dans le rang des apprenants.

Au Collège d'Enseignement Général de Djassin à Porto-Novo, la notion d'incivilité est un véritable défi éducatif et social. Dans ce milieu, il s'agit, le plus souvent, de petites délinquances, qui ont surtout pour conséquences de nuire au cours normal des apprentissages mais aussi d'une façon plus diffuse et non moins insupportable de perturber la qualité de l'ambiance générale.

Au vue de cela, nous posons d'emblée que les représentations spatiales et les pratiques d'usage de l'espace scolaire font partie intégrante de la construction identitaire à l'adolescence. Des travaux précédents sur cette thématique (Felonneau, 1997 ; Felonneau & Busquets, 2001) ont révélé un profond clivage entre les représentations et les pratiques de l'espace selon que celui-ci est contraint comme l'espace scolaire ou non contraint et ludique comme la ville. En effet, dans chacun de ces contextes, les jeunes projettent des rôles différents, joués en compagnie des pairs et face aux adultes et mettent en scène leur vie quotidienne en accédant à l'urbanité.

Considérés comme étant un des principaux facteurs influençant le sentiment d'insécurité, plusieurs recherches ont démontré que les comportements incivils représentent le premier échelon de la délinquance. Une telle conceptualisation confère aux incivilités un caractère extensif puisqu'elles regroupent un ensemble d'incidents qui relèvent à la fois du champ pénal et de la sociologie. L'ambiguïté de cette notion provient en grande partie des représentations des acteurs qui sont directement ou indirectement affectés par les incivilités.

Ainsi, les perceptions de l'incivilité se trouvent influencées d'une part par les caractéristiques personnelles des individus et d'autre part par les normes en vigueur dans un environnement donné (communauté, institution, entreprise, etc.). Les recherches qui se sont intéressées aux incivilités et aux désordres ont principalement examiné la situation qui prévalait dans les Collèges d'Enseignement Général.

Par ailleurs, notre approche de la spatialisation de l'identité postule une certaine spécificité psychologique et sociale de l'adolescence. En effet, à défaut de trouver les repères identificatoires dans la société et les institutions, à défaut de devoir se soumettre à des rituels sociaux qui débouchaient traditionnellement sur la reconnaissance sociale, les adolescents inventent de nouveaux codes, langagiers, vestimentaires, culturels, sociaux.

A ce titre, et soucieux de l'état de trivialité très avancé qui a fréquemment cours dans les établissements scolaires au Bénin, en l'occurrence au CEG de Djassin à Porto-Novo, il est indispensable d'élucider cette situation inquiétante afin de la corriger et de la prévenir pour rendre plus appropriée la vie de l'école béninoise en général. C'est le fondement substantiel de notre thème de recherche intitulé : « les facteurs psychosociologiques, culturels et pédagogiques de l'incivilité scolaire en République du Bénin : cas du CEG de Djassin à Porto-Novo »

Pour mieux cerner les contours de ce thème et bien asseoir nos connaissances dans ce domaine, notre travail est structuré autour de deux parties principales. La première est consacrée au cadre théorique suivie de la démarche méthodologique. La seconde partie fait l'analyse des résultats et aboutit à des recommandations pour la prévention de l'incivilité scolaire.

Première partie :

**CADRE THEORIQUE ET DEMARCHE
METHODOLOGIQUE**

Chapitre I : CADRE THEORIQUE

Il comporte essentiellement, le contexte et l'identification du problème, l'état de la question, les objectifs de l'étude, les hypothèses de l'étude et la clarification conceptuelle.

I- PROBLEMATIQUE

1- Contexte et identification du problème

Les incivilités sont associées à des comportements nuisibles et indésirables faisant l'objet d'une désapprobation sociale. Dans le milieu scolaire, de nombreux adolescents présentent aujourd'hui des comportements susceptibles de perturber le cours normal des activités scolaires, certains s'avérant particulièrement violents. Dans ce cadre, nous avons pu prendre la mesure de l'ampleur de ce phénomène grâce aux observations réalisées et aux échanges informels que nous avons eu avec des enseignants du CEG de Djassin.

Face à cette situation combien inquiétante, il est clair que l'incivilité en milieu scolaire constitue aujourd'hui un échec pour le système éducatif au Bénin.

De plus, le phénomène se retrouve partout dans le monde sous des formes plus ou moins diversifiées comme l'a encore montré la deuxième conférence mondiale sur la violence scolaire, tenue à Québec en mai 2003.

C'est pourquoi, il importe de faire connaître les véritables causes de ce problème social et de proposer aussi des directives idoines pour une meilleure performance de la chaîne de l'éducation nationale.

En clair, l'apparition du terme « incivilité » remonte au début des années 1970 aux Etats-Unis (Erving, 1971). Cependant, il reste d'actualité partout dans le monde et au Bénin en raison de son caractère sensible et fortement associé au sentiment d'insécurité.

C'est dire donc que la présente recherche vient à point nommé et permettra ipso facto d'endiguer les actes d'incivilité que posent les élèves et de réduire considérablement le taux de délinquance scolaire et par ricochet, le grand banditisme qui dicte sa loi au Bénin depuis quelques années, malgré les nombreuses interventions des forces de sécurité publique.

Le collège d'enseignement général de Djassin, lieu par excellence de notre étude, regorge de beaucoup d'élèves indéclicats en proie à la délinquance juvénile.

Dans ce lieu de formation et d'apprentissage, où les différents acteurs interagissent au quotidien, les élèves s'illustrent régulièrement à travers des actes d'incivilités intolérables et inadmissibles souvent dénoncés et réprimés par les enseignants.

Considérant les usages que ces adolescents font de l'espace scolaire, nous posons que les traces d'incivilités qu'ils y impriment peuvent être appréhendées comme des mécanismes de régulation du rapport aux adultes, susceptible de soutenir la construction identitaire. Plus précisément, il s'agit de montrer que les incivilités expriment la nature des relations intra et intergroupes (élèves-élèves ; élèves-enseignants ; élèves-parents et élèves-rues). Juge – t – on les comportements incivils comme étant les corollaires d'une mauvaise éducation (familiale ou donnée par la rue et les médias) ?

En fait, bien qu'ils symbolisent plus ou moins directement un type particulier de rapport à l'exogroupe des enseignants, ces comportements incivils (gestuelles, bruits, agitations, attroupements et autres) manifestés dans le monde scolaire sont susceptibles de varier selon le statut social de l'établissement fréquenté (public versus privé). Il s'agit ici de rendre compte de la fréquence perçue des incivilités dans chaque contexte. Perçoit – on les incivilités comme plus ou moins fréquentes selon que l'on est dans un collège public (manque d'enseignants qualifié, fréquence des grèves, pléthore des effectifs etc.) versus privé (effectif limité, rigueur des enseignants, absence de grèves etc.) ? Cette question se penche sur les problèmes liés au fonctionnement de l'institution scolaire.

A la suite des différentes interrogations formulées ci-dessus, une question cruciale se pose. Vu les conséquences extrêmement lourds qu'engendre l'incivilité scolaire, quels sont en réalité les facteurs psychosociaux, culturels et pédagogiques qui sont à la base de ce phénomène ?

Ce questionnement canalise bien le sujet en étude qui s'intitule comme suit : « les facteurs psychosociologiques, culturels et pédagogiques de l'incivilité scolaire en République du Bénin : cas du CEG Djassin de Porto-Novo ».

2- ETAT DE LA QUESTION

« La recension des écrits constitue la pierre angulaire de l'organisation systématique d'une recherche. Aucun chercheur sérieux n'oserait entreprendre une recherche sans avoir au préalable vérifié l'état de la question au niveau des écrits sur le sujet investigué » (Ouellet, 1982)

Il est donc « indispensable de prendre connaissance d'un minimum de travaux de référence sur le même thème ou plus largement, sur des problématiques qui y sont liées » (Raymond QUIVY & Luc Van CAMPENHOUDT, 1995, P.43)

Ainsi, des travaux relatifs à l'incivilité scolaire ont été consultés. Il s'agit d'une brève revue de littérature qui nous a permis de collecter des informations regroupées suivant les thématiques ci-après : manifestations et dimensions de l'incivilité scolaire, les causes récurrentes du phénomène et les répercussions et alternatives du phénomène.

2-1 MANIFESTATIONS ET DIMENSIONS DE L'INCIVILITÉ SCOLAIRE

Lorsqu'il est question de l'incivilité, on ne peut s'empêcher de l'associer à un manque de civisme. Or, il se trouve que cette référence au civisme constitue un abus de langage. En effet, le civisme est une notion qui se rapporte plutôt aux obligations et aux devoirs des citoyens envers leur patrie. En revanche, la « civilité » et le lien social qui en découle renvoient plutôt aux relations qui se tissent entre les citoyens et les relations que ces derniers entretiennent avec l'État, afin d'assurer le « bien-être » collectif. Dans ce contexte, la civilité doit donc être comprise comme « une observation des règles de politesse et du savoir-vivre qui régissent la vie en société » (Akoun & Ansart, 1999). Ainsi, l'incivilité est généralement perçue comme une non-conformité aux règles de convenance et aux bonnes manières en vigueur dans un groupe social donné. Cette première distinction demeure néanmoins incomplète et insatisfaisante puisqu'elle ne reflète pas la variété des manifestations et des dimensions sous-jacentes au concept d'incivilité. Nous proposons donc, dans cette première section, de porter une attention particulière à ces différents aspects.

2-1-1 Définitions et analyse du concept

L'utilisation du terme incivilité remonte relativement à plusieurs années. Utilisée en criminologie, cette notion s'est ensuite imposée en sociologie, en particulier à partir de la publication, à New York, dans les années 1980, de l'article intitulé Broken Windows (fenêtres brisées), par James Wilson et Georges Kelling. Dans la même année, des recherches sociologiques menées en France et poursuivies depuis, ont également souligné l'impact des « incivilités » sur le sentiment d'insécurité et de rupture du lien social, ainsi que dans les dégradations d'établissements ou de biens publics.

En effet, la littérature psychologique et sociologique traitant des incivilités scolaires est foisonnante depuis une décennie (Debarbieux, 1996, 1999 ; Lagrange, 1995 ; Roché, 1996).

Dans le cadre de cette recherche, les incivilités seront définies comme des actes d'irrespect ou d'agression envers autrui et l'environnement n'entrant pas obligatoirement dans la catégorie juridique de la délinquance et du crime (Furstenberg, 1971 ; Lagrange, 1984, 1995 ; Roché, 1996, 1998). Ces comportements sont généralement peu graves, mais deviennent intolérables au quotidien (Wievorka, 1999), dans la mesure où ils déclenchent un sentiment diffus de déclin de l'ordre social et moral et, donc, de peur (Debarbieux, 1996 ; Mathieu, 1995 ; Moser, Lidvan, 1991). Dans de très nombreux travaux, vandalisme et incivilités sont confondus ou, plus exactement, les incivilités sont incluses dans le cadre général du vandalisme. Celui-ci paraît inhérent à certaines caractéristiques urbaines. Le rejet d'une nouvelle composante de l'environnement, une faible cohésion sociale, la multiplication de micro-comportements de négligence et l'inadéquation de l'environnement aux besoins de l'utilisateur, peuvent expliquer l'émergence du vandalisme (Lévy-Leboyer, 1984).

Pour d'autres auteurs (Moser, 1992), incivilités et vandalisme ne sont pas synonymes. Le vandalisme est alors défini comme une dégradation volontaire de l'environnement, caractérisée par l'absence de motivations et de projets. À la différence du vandalisme « générique », les incivilités ne sont donc pas réductibles à une situation d'anomie. À la suite de Goffman (1973), qui les considère comme des « offenses territoriales » ou de Bernard (1997), qui les oppose à la civilité en tant que non observance de règles tacites relatives aux actes usuels de la vie quotidienne, nous replaçons la question des incivilités dans le cadre des normes qui régissent les interactions dans un contexte donné.

Par ailleurs, la notion d'incivilité regroupe un spectre très large de conduites : l'indifférence, l'impolitesse, le manque de courtoisie, les dégradations, les expressions diverses de l'agressivité verbale (haussement de ton, les injures) et parfois même physique (les lances de projectiles, les coups portés sur une personne) (Eléna & al, 2005).

De plus, les motivations et les intentions des auteurs des conduites d'incivilité paraissent très variées : la déception, la frustration, le désir de se faire entendre, de se distinguer des autres, etc. (Eléna & al, 2005).

Les actes d'incivilité sus cités se manifestent souvent dans des espaces ouverts au public (rue, transport en commun, les services, le commerce, les écoles), mais il peut également s'agir d'espaces privés, par exemple au sein des entreprises. On s'aperçoit, alors, que la notion d'incivilité comprend de multiples facettes, tout comme d'ailleurs celle d'insécurité (Amerio & Roccato, 2004). Par conséquent, vouloir en donner une définition trop stricte serait

nécessairement la réduire à un cadre interprétatif spécifique. Sans prétendre à l'exhaustivité, on l'abordera ici en tant que conduite fondamentalement sociale.

- Le caractère interactif de l'incivilité

L'incivilité sous toutes ses formes n'est pas un simple comportement individuel, mais le résultat d'une interaction entre l'acteur et l'objet (Moser, 1992) ou plutôt entre les acteurs de l'enjeu, réel ou imaginaire, de leur confrontation.

Si l'incivilité est une interaction sociale ayant forcément un point de départ (situation précédente) et un point d'arrivée (réaction jugée incivile), il convient aussi de prendre en compte les éléments intermédiaires qui articulent ces deux points (Eléna & al, 2005).

- Le caractère contre normatif de l'incivilité

D'une manière générale, les normes sociales forment un cadre qui sert de référence pour distinguer les conduites socialement acceptables des conduites qui ne le sont pas. Les interactions sociales font toujours référence à ce cadre normatif, c'est-à-dire, à l'ordre, à la civilité. Pour reprendre Bernard (1997), "les règles de civilités sont un ensemble de conventions partagées sur ce qui dans les actes usuels de la vie quotidienne se fait ou ne se fait pas, un guide d'action mental qui serait recommandé". Ainsi, l'incivilité apparaît comme un refus temporaire ou local de ces standards sociaux (Elias, 1973). Selon Rouquette (2000), les normes forment une suite ordonnée sur laquelle on peut distinguer : ce que l'individu ne doit pas faire, ce qu'il lui est permis de faire, ce qu'il convient pour lui de faire, ce qu'il doit faire. Cependant, les frontières sont floues entre : l'interdiction et une permission exceptionnelle qu'on croit pouvoir se donner, entre celle – ci et la convenance sociale, et entre cette dernière et un devoir collectif. Le choix entre ces options dépend de l'interprétation de la situation, des enjeux relatifs de la conduite choisie, de l'appartenance sociale et de la confrontation.

- Le caractère représentationnel de l'incivilité

Pour qualifier un acte d'incivil ou de civil, les personnes s'appuient sur des représentations socialement partagées de l'acceptabilité de différentes conduites selon des classes de situations. Ainsi, un acte est jugé incivil s'il ne s'inscrit pas dans le " répertoire de l'admissible" établi pour un type de contexte donné (Eléna & al, 2005).

L'appartenance à un groupe particulier étant susceptible de faire varier les normes de la civilité, les représentations des différents groupes sociaux n'évalueront pas la même conduite de façon identique.

L'incivilité perçue apparaît donc aussi comme le produit d'un jugement porté sur une conduite, le résultat d'une évaluation circonstancielle basée sur des représentations socialement partagées, lesquelles sont informées et régulées par un niveau cognitif supérieur, celui de l'idéologie, qui comprend les valeurs et les normes d'application générale (Flament & Rouquette , 2003)

En résumé, l'incivilité est donc une conduite dirigée vers un objet physique ou une personne, et consensuellement perçue par un groupe social comme un non respect des règlements instaurés et /ou des règles implicites de la vie en communauté dans une situation donnée (Eléna & al, 2005). Ainsi, les attitudes jugées inciviles se manifestent à travers plusieurs formes d'expressions.

2-1-2 Les manifestations de l'incivilité scolaire

L'apparition du terme « incivilité » remonte au début des années 1970 aux États-Unis. Le précurseur de cette notion fut le sociologue Erving Goffman (1971) mais ce sont les chercheurs Wilson et Kelling (1982) qui développeront, par la théorie des « vitres cassées », les implications de cette notion d'incivilité. En général, les auteurs nord américains identifient les comportements incivils comme étant une des principales sources du sentiment d'insécurité ou de la « peur du crime ». Ainsi, ils ont tendance à préférer les vocables « signes du crime » (signs of crime) et « désordres » (disorders) plutôt que le vocable « incivilités » (incivilities). Quant à l'Europe, c'est au regard de l'importante montée de la délinquance et du sentiment d'insécurité dans les années 1990 que le politologue Roché (1993) a introduit la notion d'incivilité. Selon cet auteur, la notion d'incivilité relève d'une conception sociologique qui réfère aux perceptions et aux représentations de chacun (Roché, 1996).

Toujours selon l'auteur, l'incivilité renvoie plutôt aux « ruptures de l'ordre dans la vie de tous les jours, ce que les acteurs ordinaires considèrent comme la loi et non pas ce que les institutions qualifient d'ordre (infractions) ».

D'ailleurs, un sondage réalisé en juillet 1998 par Bonnemain (2000) auprès de 70 préfectures françaises montre le caractère extensif de cette notion. Les résultats de cette étude portant sur l'analyse de 122 réponses indiquent une grande disparité quant à la conception de la définition d'incivilité.

En effet, les résultats indiquent qu'un peu plus d'un tiers des répondants (33,6 %) banalisent des actes de petite délinquance, qui plus est pénalement qualifiables, sous le vocale « incivilité » contre un quart (20,4 %) des répondants qui, en revanche, font une distinction claire entre une infraction et une incivilité. Quant aux opinions intermédiaires, près de la moitié des répondants (45,8 %) considèrent à la fois des faits non qualifiables pénalement et des faits qualifiables (soit en délit et/ou en contravention) comme des incivilités. L'ambiguïté socio-légale du concept d'incivilité suscite un débat dans lequel les acteurs du système judiciaire dénoncent le fait que l'expression masque de réelles infractions ainsi qu'une partie de la délinquance alors que les chercheurs considèrent que ce concept « fourre tout » favorise l'élargissement du filet pénal (Bonnemain, 2000; Milburn, 2000).

En somme, la définition et la portée de l'incivilité ne fait pas l'objet d'un consensus mais de quels faits s'agit-il exactement, de quelle façon les incivilités se manifestent-elles? De manière générale, Biderman et coll. (1967) associent le désordre ou les incivilités à des signes facilement perceptibles qui sont le résultat de comportements turbulents et perturbateurs prenant place dans la communauté. Selon Bonnemain (2000), les incivilités font notamment référence à des conflits interpersonnels (familiaux, de voisinage), à des troubles de jouissance (bruit, obstruction), à des conduites sociales (impolitesse, injures) et à des petites malfaisances (vandalisme, dégradation). Selon Roché (1996), les comportements incivils recouvrent entre autres: les dégradations de boîtes aux lettres, le manque de propreté, les bruits, les vitres brisées, le manque de politesse et les groupes de jeunes parfois agressifs au pied des immeubles. Finalement, Sampson & Raudenbush (2001) ont mesuré le concept de désordre à partir des éléments suivants : la présence de déchets, de graffitis, d'automobiles abandonnées, d'aiguilles, de seringues, la flânerie, la consommation d'alcool en public et la présence de groupes de jeunes démontrant des signes d'affiliation à des gangs de rue.

Les manifestations d'incivilité sont de diverses formes et de différentes gravités : langage argotique, injures, agressivité, port de la casquette, intimidations, introduction d'armes, tutoiement du professeur, refus d'obéissance ou autres comportements juvéniles, pouvant

atteindre une limite plus grave tels les toxicomanies ou les viols. En effet, ils peuvent aller du simple parasitage au cours jusqu'aux meurtres, et relèvent de ce fait un paradoxe important : la multiplicité des aspects que revêt l'incivilité influe directement sur les conséquences de ses actes (Vanderbick, 2004).

En milieu scolaire, la notion d'incivilité regroupe un spectre très large de conduites : l'indifférence, l'impolitesse, le manque de courtoisie, les dégradations, les expressions diverses de l'agression verbale (haussements de ton, les injures) et parfois même physique (les lances de projectiles, les coups portés sur une personne) (Eléna & al, 2005).

L'incivilité scolaire se manifeste parfois à travers certaines formes de violences. Il importe de reconnaître que la mise en place d'interactions au sein des situations sociales implique la mutuelle adaptation des partenaires et l'adaptation à l'institution dans laquelle se déroule la relation sociale. Tel est bien le cas au collège où l'on peut distinguer ce qui tient de l'adaptation au groupe de ce qui a trait au cadre institutionnel. Le phénomène adaptatif étant complexe, il ne faut pas s'étonner des difficultés d'intégration de certains jeunes.

L'agressivité, les incivilités, le harcèlement et les violences occasionnelles s'avèrent ainsi le lot quotidien de nombreux établissements, où ils créent un climat d'indiscipline et de tension (Coslin, 1997). Il existe plusieurs manières de définir la violence scolaire. Les unes assimilent ces comportements à des actes délictueux ou criminels repérés par les qualifications du Code pénal (Pain, 1994). Les comportements alors incriminés excluent cependant certaines conduites fréquemment observées. Une telle limitation paraît donc discutable à Debarbieux (1996) en ce qu'elle laisse de côté de nombreuses mises en actes au sein des classes, mais aussi en ce qu'elle est associée aux mœurs et valeurs de la société. Pour Debarbieux (1994), il n'y a ainsi violence que dans un rapport à la violence. Ce n'est pas un *en soi* conceptualisé mais un *ressenti* comme tel par les victimes. Il s'avère dès lors nécessaire de distinguer les crimes et délits susceptibles de donner suite à des procédures, les incivilités décrites par les personnels et les élèves et le sentiment d'insécurité (Debarbieux parle de « sentiment de violence ») résultant des deux précédentes composantes. Ces incivilités (insultes, irrespect, désordres, etc.) participent grandement au climat d'indiscipline et de tension que l'on rencontre fréquemment dans les collèges, climat qui ne peut s'expliquer par les seules infractions retenues au plan judiciaire. Un autre abord de ces comportements consiste à distinguer les violences scolaires proprement dites des délinquances extérieures qui pénètrent dans les établissements et des comportements anti-scolaires. Les premières peuvent être associées aux particularités de certaines populations. D'aucuns ne voient pas l'utilité de leur maintien dans l'école. Incapables d'intérioriser l'ordre scolaire et de donner un sens à leur

présence dans l'établissement, ces adolescents marquent leur refus du système par des manifestations anormales : agitation incessante, bagarres ou vols diversifiés. Il s'agit en quelque sorte d'une violence réactionnelle aux contraintes de l'institution. Les deuxièmes manifestent l'extension des agressions extérieures : règlements de compte entre bandes des cités, « quatrième mi-temps » de matches sportifs ayant opposé deux équipes, « dépouillent » et rackettent profitant des opportunités de l'environnement. Les élèves transposent alors leurs comportements habituels dans le milieu scolaire. Ceux-ci peuvent être plus ou moins « adaptés » dans la vie courante, mais ils sont pour le moins « déplacés » dans l'enceinte de l'école. Ce deuxième type de violences se manifeste directement contre les établissements et ceux (personnels ou élèves) qui leur sont associés. Elles sont le fait d'adolescents en situation d'échec qui voient là le seul moyen de s'affirmer et de se valoriser dans un monde dont ils se sentent exclus. Il y a ainsi dans les classes des groupes d'élèves plus ou moins importants en nombre qui constituent le détonateur susceptible de provoquer des réactions en chaîne pouvant embraser les établissements. Ce sont les « noyaux durs » pour reprendre l'expression usitée chez les enseignants (Léon, 1983). Certains jeunes voient ainsi un moyen de se faire reconnaître. Dévalorisés par leur statut institutionnel, ils cherchent à travers leurs comportements à rétablir une certaine estime d'eux-mêmes. Ces faits sont aujourd'hui constatés non seulement au sein des pays développés, mais aussi dans les pays en voie de développement, comme l'a montré la Conférence mondiale sur les violences scolaires qui s'est tenue à l'U.N.E.S.C.O. en mars 2001. Ils n'en prennent pas moins des significations différentes selon les pays. La notion même de violence n'a pas le même sens d'une culture à une autre. On peut, à ce propos, se référer à l'analyse qu'en font Barrier et Pain (1997). En allemand, la notion suppose l'autorité et la puissance. La violence aveugle est considérée comme une perte de contrôle, un débordement débridé. Gewalt a ainsi une dimension politico-sociale qui est associée à la délinquance et au racisme et met la démocratie en question. En Allemagne, la violence scolaire correspond au champ des activités et des actes entraînant une douleur physique ou mentale ou une blessure chez les acteurs du milieu scolaire. Son but est d'endommager des objets au sein de l'école. Elle ne prend généralement en compte ni les actes agressifs commis par les enseignants à l'égard des élèves, ni la violence institutionnelle et est plutôt associée à une mauvaise estime de soi et à la perception d'une réduction notable des opportunités de développement personnel. Le discours des élèves s'avère à cet égard assez éloquent dans la mesure où ils justifient leur passage à l'acte par le désir de se faire reconnaître et accepter par les autres et par la recherche d'une mise en valeur de soi. Les dysfonctionnements du contexte familial sont également mis en avant même si ce sont, le plus

souvent, des facteurs d'origine scolaire qui déclenchent les comportements (Hurrelmann, 1990 ; Funk, 2001). En Angleterre, la terminologie faisant référence aux violences scolaires est assez variée. Quatre secteurs sont généralement distingués : le comportement des élèves, les interactions entre élèves et enseignants, la culture d'établissement et les intrusions étrangères sur le site scolaire. En anglais, le terme violence peut à la fois être générique et abstrait, mais aussi imputer une dimension de force physique. Ce n'est pas ce terme qui est utilisé pour parler de la violence au sein des établissements scolaires mais plutôt celui de bullying, qui recouvre les différentes formes de brutalités et de brimades nuisant à l'individu et introduisant une relation de pouvoir et de contrainte morale ou physique. C'est l'idée même de la malmenace, de l'abus de pouvoir, du harcèlement entre pairs, avec intention délibérée de faire mal à l'autre et de le stresser (Hayden, 1997 ; Cowie, 1998 ; Hayden & Blaya, 2001). L'étymologie, dit Pain, évoque l'image du taureau à la brimade. C'est aussi ce terme de bullying qui rend au mieux la perception de la violence scolaire en Espagne, alors que Norvégiens et Suédois évoquent plutôt l'image de la bousculade, de la foule en action par l'usage d'un autre mot : mobbing (Smith, Lieshout & Olweus, 1992 ; Olweus, 1993 ; Ortega, 2001). Il n'y a que peu de temps que la violence scolaire est devenue un phénomène préoccupant dans la Communauté francophone de Belgique. Elle est associée au vécu scolaire négatif et à la démotivation des élèves (Galand & Philippot, 1999 ; Blomart, 2001). De même, si l'augmentation du phénomène est incontestable en Suisse, bien peu de travaux lui ont été consacrés jusqu'à ces dernières années, alors que de nombreux textes existent à propos de sa prévention (Clémence, 2001). Joseph Avodo propose, dans le cadre camerounais, une analyse discursive de la violence verbale dans les situations d'apprentissage. S'il s'appuie sur des références classiques, il n'en cherche pas moins à saisir des spécificités en soulignant le décalage entre un modèle pédagogique et l'enracinement culturel. Gérard Boutin et Simon Forget nous proposent une analyse de différents programmes de prévention de la violence au Québec. Ils en interrogent les fondements théoriques au sens où ils sont marqués par une certaine représentation de la violence qui ne prend guère en compte la complexité. Somme toute, les comportements incivils renvoient à une gamme variée de faits et de situations qui peuvent recouvrir plusieurs dimensions.

2-1-3 Les dimensions de l'incivilité scolaire

Les manifestations des incivilités peuvent être regroupées selon trois dimensions. La première découle d'une catégorisation qui départage les incivilités selon leur nature, celles

relevant de comportements sociaux et celles relevant de traces physiques (Skogan, 1990). Selon cette perspective, la forme sociale désigne les expériences vécues et qui sont directement perceptibles par les acteurs sociaux tels que les impolitesses, la flânerie, le vacarme, etc. Quant à la forme physique, elle désigne plutôt les signes évoquant le manque de salubrité et la dégradation de l'environnement tels que : la présence de déchets, de graffitis, le vandalisme, etc. De plus, selon Skogan (1990), les incivilités physiques correspondent à des comportements récurrents tandis que la dimension sociale des incivilités se manifeste plutôt au travers d'une série d'événements épisodiques.

Ces dernières constatations nous amènent aux deux autres dimensions de l'incivilité qui sont : la proximité et la fréquence. Contrairement à la première dimension, la proximité et la fréquence des incivilités ne réfèrent pas à une représentation catégorielle mais bien à une perception d'intensité du phénomène. En effet, la proximité d'un comportement incivil aura pour conséquence d'influencer les représentations des acteurs sociaux sur la notion même d'incivilité. Comme le souligne Milburn (2000), l'incapacité des chercheurs à circonscrire clairement la notion d'incivilité tient au fait que ces comportements « n'ont de portée incivile que pour ceux qui en sont les témoins ou les victimes ». Ainsi, la distance sociale ou géographique qui sépare les acteurs sociaux des manifestations de l'incivilité module les perceptions individuelles en ce sens qu'elle peut refléter, d'une part, une appréciation de la réalité et, d'autre part, une distorsion découlant de la construction politico-médiatique du phénomène. Pour ce qui a trait à la fréquence des incivilités, cette dimension revêt une importance majeure concernant la qualification des comportements « indésirables ». En effet, la récurrence de certaines incivilités dans un lieu donné et à un moment précis peut avoir pour incidence la banalisation ou la judiciarisation de ces comportements. Tout comme certaines petites malfaisances (pénalement qualifiables) qui sont étiquetées sous le vocable incivilités (Bonnemain, 2000), les comportements incivils peuvent faire l'objet d'une réaction différentielle selon qu'un grand nombre de personnes les commet ou bien faire l'objet d'une réprobation formelle s'ils constituent une atteinte sérieuse aux valeurs morales et à la sécurité publique. Ils sont le plus souvent occasionnés par certains facteurs inhérents à l'existence humaine.

2-2 CAUSES RECURRENTES DU PHENOMENE

L'incivilité est « l'ensemble des nuisances sociales extraordinairement variées qui ne blessent pas physiquement les personnes, mais bousculent les règles élémentaires de la vie

sociale qui permettent la confiance » (Sébastien Roché, Seuil, 1996). Elle est généralement provoquée par certains facteurs de la vie sociale.

Bien que les incivilités se manifestent à travers des comportements anodins, il n'en demeure pas moins que leur agrégation spatio-temporelle est associée à une augmentation de la délinquance. Comme le remarquait Jack Lang en 2001, la violence scolaire est donc un phénomène récemment nommé, qui « dans les perceptions et les discours est passé de l'euphémisme gêné à l'hyperbole excessive ».

2-2-1 Les facteurs psychologiques

Armand Chanel écrit en 2001 : « Les causes de la montée des incivilités sont d'abord le développement de la tolérance vis-à-vis des déviances mineures : elle est en relation notamment avec une plus grande mobilité géographique qui, en diminuant, les relations d'interconnaissance, affaiblit la pression sociale tant chez ceux qui l'exercent que chez ceux qui la subissent. Elle s'explique aussi par un relâchement de l'autorité parentale, relativisée chez les enfants par d'autres modèles normatifs proposés par les médias notamment, et délaissée par les parents eux-mêmes qui répugnent à des relations autoritaires dans le foyer qu'on souhaite d'abord hédoniste ».

Dans le même registre, Etienne Hayot a publié le dimanche 8 juin 2008 dans son article « les Problèmes de Comportement », les causes suivantes :

- traumatisme lié à l'enfance (séviences sexuels, violences, décision de placement etc....) entraînant un vécu familial insécure.
- absence d'autorité et de protection parentale : les parents ne peuvent ou ne veulent assurer un rôle d'autorité : familles séparées, monoparentales, problèmes de couples, déni ou démission des parents, problème de chômage entraînant chez le parent une perte de l'estime de soi
- pathologie narcissique : faille narcissique amenant l'enfant à rechercher l'amour d'autrui pour compenser un manque essentiel, fondamental. Volonté de dominer l'autre et de le rejeter quand il n'y parvient pas. C'est en relation avec la problématique de l'abandon qui confirme une image de soi négative : la dépendance affective peut être niée et masquée par des attitudes de prestance qui préservent la toute puissance de l'enfant.
- l' « enfant Roi » : Les enfants doivent sortir de leur toute puissance infantile et de leur égocentrisme afin de pouvoir respecter les règles de société et de morale.

Ce côté « laisser faire » engendre une prolongation de ce statut égocentrique provoquant une situation conflictuelle lors d'une confrontation avec un milieu où des règles sont établies (école)

L'évolution des mœurs a conduit les jeunes parents à vouloir le bonheur de leur enfant à tout prix, en les mettant sur un statut d'égalité. Cette attitude conduit l'enfant à ne plus connaître son statut, ses limites car il ne s'y est pas trouvé confronté.

➤ violence et échec scolaire :

S'exprimer par la violence pour montrer son point de vue peut être révélateur de limites dans la capacité d'expression, de frein dans leur possibilité à apprendre et à penser, qui expliqueraient leur échec. Ces enfants qui ont des capacités psychiques insuffisantes pour affronter les contraintes et les exigences de la situation d'apprentissage les transforment souvent en frustration excessive et en remise en cause personnelle, ce qui justifie à leurs yeux leur opposition à un système qui les persécute. Arrive alors un refus ou une peur d'apprendre pouvant se traduire par de la violence.

- la frustration, engendrée par l'impossibilité d'atteindre un but serait donc source d'agressivité qui peut être parfois dirigée vers une autre cible (bouc émissaire) ;
- imitation : par observation puis imitation des modèles auxquels l'enfant peut se référer. Par conséquent si l'enfant est soumis à un modèle violent (ex : parents, adultes en général) il aura tendance à reproduire ce modèle, devenant ainsi plus agressif à son tour ;
- impact négatif des médias.

Le fait de voir des images de violence dans les médias, de s'adonner à des jeux vidéo violents provoquerait une désensibilisation à la violence dans la vie réelle.

Désensibilisés, les enfants réagiraient de manière neutre ou positive face à un modèle violent et auraient de ce fait davantage tendance à reproduire ce modèle que les enfants y réagissant de manière négative. L'acte violent est donc perçu comme moins grave, il y a une baisse de la sympathie pour les victimes et une augmentation de l'idée que la violence c'est plutôt la norme.

2-2-2 Les facteurs sociologiques

Sans vouloir idéaliser le passé, on doit constater qu'un certain nombre de règles de savoir-vivre et de bienséance tendent à être de moins en moins respectées au fil des ans. Il s'agit de

l'incivilité : une notion sociologique avant tout, qui renvoie aux perceptions et aux représentations des gens.

Selon Hayot (2008), ce phénomène a pour causes :

- le sentiment d'exclusion : quartiers sensibles, ghettos, conditions matérielles et économiques difficiles ;
- crispations identitaires : conflits entre minorités ethniques, religieuses ;
- développement de la violence sur les écrans : télévision, consoles de jeux, cinéma...les combats sur jeux vidéo permettent de frapper, de tuer, d'être tué... les enfants font-ils la différence entre le réel et le virtuel ?
- modification de la composition de la famille et du comportement des parents : moins d'enfants qu'autrefois composent la famille : 1 ou 2 enfants sont fréquents. Certains parents rendent leurs enfants très dépendants, ne leur apprennent plus l'autonomie et la responsabilisation.
- image des enseignants dégradées dans la société : l'éducateur n'a plus le prestige d'autrefois aux yeux des parents, ceux-ci sont nombreux à remettre en question devant leurs enfants l'enseignement qu'ils reçoivent.

Tous les éléments poussent à dire que les causes prennent leur source dans la société de l'enfant, et plus particulièrement dans son environnement familial et scolaire. Des parents continuellement absents, ayant un travail précaire avec des horaires imposés et incompatibles; une vie de famille où personne ne communique et où la violence devient un mode d'expression ; un contexte familial fragilisé par les disputes – si ce n'est le divorce – pire, une mère soumise, battue, spécialement sous les yeux de ses enfants est une scène que l'on rencontre souvent, et qui ne peut que rendre les enfants plus violents, car un adolescent violent est un enfant qu'on a laissé s'installer dans la violence. Un échec scolaire, source de frustration et d'angoisse des parents, ne fait que renforcer la révolte de ses jeunes et les pousser à douter de leur propre utilité. Une famille empreinte de pauvreté et de misère, et dont les enfants veulent améliorer la situation mais, malheureusement, sont dans l'incapacité de le faire ne fait que renforcer ce sentiment. Ceci est surtout présent chez des jeunes issus de familles immigrées et de quartiers populaires. Des divertissements de moins en moins instructifs, des jeux violents, de la musique provocante et injurieuse, des films de moins en moins pudiques : tout contribue à une influence négative sur les jeunes (Vanderbick, 2004).

2-2-3 Les facteurs culturels

La mise en évidence de cultures adolescentes plurielles va à l'encontre de l'image populaire d'une culture adolescente homogène opposée aux valeurs des adultes (Brown, 1990 ; Steinberg & Morris, 2001), et l'on observe fréquemment un chevauchement entre les valeurs du groupe de pairs et les valeurs des parents (Conger, 1991). Néanmoins, une grande majorité des jeunes adoptent des comportements dérogatoires au cours de l'adolescence (Coslin, 1999; Farrington, 1995) qui peuvent être envisagés comme des questionnements des conduites et des pratiques sociales : l'adolescent questionne ainsi la conformité des comportements qui lui sont proposés ou imposés par la société et dont il n'a pas participé à l'élaboration (Coslin, 2002).

Les pairs prennent une place prépondérante dans l'univers social des adolescents notamment au milieu de la période adolescente entre 14 et 17 ans (Buhrmester, 1996 ; Furman & Whener, 1997), période où l'influence entre pairs est la plus forte (Brown, 1990). Or, l'établissement secondaire est un des lieux où se donne à voir quotidiennement le groupe d'appartenance générationnel. Il est un des lieux majeurs de l'expérience sociale (Dubet, 1991) des adolescents, lieu de rencontres et d'échanges qui incarne en quelque sorte une communauté de destin (Maffesoli, 2000) au moins de façon transitoire. C'est dans l'espace scolaire que se joue l'image de soi, et se construit l'identité psychosociale de l'élève (Lannegrand-Willems, 2000).

Du point de vue des professeurs, la cause principale de l'incivilité est la juxtaposition entre deux cultures différentes : l'école et la rue (Vanderbick, 2004).

2-2-4 Les facteurs pédagogiques

L'adolescence étant considérée comme une période à risque (Cloutier, 1996) au cours de laquelle les comportements dérogatoires sont plus fréquents que chez les jeunes adultes et les adultes (Coslin, 2002 ; Steinberg, 1999), l'adoption de certains comportements déviants ou incivils, soit vis-à-vis d'autrui soit vis-à-vis de l'environnement physique pourrait être interprété comme une certaine forme d'idiome adolescent ayant aussi des causes internes au système éducatif.

En effet, pour certains parents, la respectabilité de la fonction enseignante a été quelque peu mise à mal durant ces dernières années. L'autorité du professeur est devenue discutable et les sanctions qu'il donne sont parfois discutées. Ainsi, les jeunes élèves

s'approprient parfois la façon qu'ont leurs parents de considérer le monde enseignant dans sa globalité (Chanel, 2001).

Dans le même registre, l'incivilité scolaire est occasionnée selon Heintz (2002), par les facteurs suivants :

- faire prendre conscience aux élèves des inégalités (classer, juger les élèves) par des orientations obligatoires non choisies, des mots blessants dans les carnets...vécus comme du mépris ;

- n'avoir pas imposé la règle, ce qui engendre de la violence par le simple fait de vouloir la transgresser ;

- un élève difficile qui s'ennuie au cours devient souvent un élève violent. La recherche de sens est importante ce qui rendrait moins fréquents les manifestations.

- considérer les élèves comme des entités séparées : attendre qu'ils soient socialisés pour commencer à enseigner ? Or c'est l'apprentissage qui socialise, qui les rend apte à vivre en société.

- n'avoir pas cloisonné les responsabilités (ex : enseignant qui passant dans la cours, n'intervient pas dans une bagarre sous prétexte que cela ne relève pas de sa compétence)

- éviter les tensions entre enseignants notamment les remarques types : nier l'existence de comportement violent tout en culpabilisant le collègue qui en a... ;

- les enseignants ne sont souvent pas d'accord sur ce qui est acceptable et inacceptable ce qui plonge souvent dans l'incohérence des modèles d'autorité ;

- le bouc émissaire : c'est une victime de remplacement (commentaires désobligeants sur les difficultés que rencontrent un collègue, culpabiliser une victime...)

Par rapport aux élèves, la faute de l'incivilité repose sur les enseignants trop rigides ou trop laxistes et qui ne les respectent pas et sur la matière enseignée qu'ils jugent inintéressantes ou inutiles (Vanderbick, 2004).

L'incivilité ainsi causée par certains facteurs de la vie humaine engendre souvent des conséquences néfastes pour la société. Elle ne manque pas néanmoins d'avoir des dénouements positifs.

2-3 REPERCUSSIONS ET ALTERNATIVES DU PHENOMENE

2-3-1 Conséquences de l'incivilité scolaire

Le collège est, en effet, vécu par certains comme un lieu de fatalités auxquelles ils devraient adhérer, alors que tout y est décidé pour eux. Un clivage se produit alors entre les

élèves qui acceptent la situation et ceux qui la refusent et le manifestent par des conduites de retrait (rêverie, passivité, absence de travail, décrochage préluant à la déscolarisation) ou d'agitation (agressivité, défoulement, revendications multiples). Ces adolescents, ne se reconnaissant plus comme personne au sein de l'établissement et se sentant confusément menacés, déclenchent des mécanismes de défense allant de la soumission et de la fuite à l'agression et à la violence (Coslin, 2002). Le problème est sérieux à double titre. D'une part, ces comportements affectent gravement certains élèves et de plus en plus leurs enseignants (Carra & Sicot, 1996) ; d'autre part ils peuvent s'avérer prédictifs d'une insertion sociale difficile à l'âge adulte (Coslin, 1997). Les actes d'incivilité ont des conséquences matérielles, tangibles, mais également, et non des moindres, psychologiques. Certes détériorer le matériel a un effet néfaste sur le budget de l'établissement, blesser une personne a des conséquences médicalement intolérables, mais le plus dangereux de tout cela, c'est le sentiment de crainte, d'impuissance, et d'insécurité qui ne cesse de gagner les élèves et leurs familles, qui se voient dans l'impuissance de livrer leurs enfants à l'école sachant qu'il pourrait un jour ou l'autre leur arriver malheur ; ou alors, autre alternative, elle tente de contrôler la situation en recherchant la meilleure école, ce qui a pour conséquence une désorientation des élèves. Et il est fort désolant de constater que la réelle valeur de l'école et de l'instruction en sera indéniablement réduite à néant (Vanderbick, 2004).

2-3-2 Mesures spécifiques pour renforcer la sécurité dans les établissements scolaires

Plusieurs initiatives sont développées pour prévenir l'incivilité en milieu scolaire aussi bien par les écoles que par le ministère en charge de l'Education Nationale. Au niveau des institutions scolaires, les conseils d'école, les heures de vie de classe permettent aux élèves et aux professeurs de s'exprimer et de dissiper les malentendus, l'accueil personnalisé des nouveaux élèves, la formation d'élèves médiateurs pouvant orienter les auteurs et les victimes vers des adultes pour les écouter et les aider, la réduction des effectifs au sein de la classe, les animations sportives et culturelles sont les principales démarches suivies par les établissements. D'autres mesures ont été énoncées par les plans anti-violence consistant à augmenter l'effectif des encadrants (surveillants ; conseillers principaux d'éducation ; infirmières...) et à renforcer l'instruction civique permettant aux élèves de développer dès leur plus jeune âge un esprit critique, d'apprendre à mener un débat et d'exercer leur citoyenneté (Vanderbick, 2004).

Selon le Bulletin Officiel de l'Education Nationale (1998), l'action éducative ne suffit pas à elle seule à prémunir les établissements de tout risque d'irruption de la violence. Pour prévenir, autant que possible, ces risques, des dispositions spécifiques doivent être prises.

- Mesures internes

On s'attachera, dans la présentation des règlements intérieurs, à marquer la nécessité du respect de soi et d'autrui, d'un comportement citoyen, responsable et solidaire ainsi que du devoir de chacun de contribuer à la préservation des valeurs fondamentales dont l'institution scolaire est, en premier lieu, la garante.

Ces règlements doivent être précis et connus de tous. Tout ce qui concerne la protection et la sécurité des personnes et des biens, de même que la prévention de l'absentéisme, doit faire l'objet de développements spécifiques :

- l'introduction et la consommation dans l'établissement de produits stupéfiants sont expressément interdites. Il doit en être de même pour la consommation d'alcool, excepté dans les lieux de restauration réservés aux personnels ;
- les violences verbales, la dégradation des locaux, la détérioration des biens personnels et collectifs, les brimades, les vols ou tentatives de vol, les violences physiques, le bizutage, le racket, les violences sexuelles, dans l'établissement et à ses abords, constituent des comportements qui, selon leur gravité, font l'objet de sanctions disciplinaires ou/et d'une saisine de l'autorité judiciaire ;
- toute introduction, tout port d'armes ou d'objets dangereux, quelle qu'en soit la nature, doivent être strictement prohibés.

En cas de risque ou de suspicion caractérisée, les Chefs d'établissement peuvent inviter les élèves à présenter aux personnels de l'établissement (notamment au Surveillant) qu'ils auront désignés le contenu de leur cartable, de leurs effets personnels ou de leur casier. L'élève s'y refusant sera isolé de ses camarades, le temps que toutes les dispositions permettant de mettre fin à cette situation soient prises. On s'efforcera d'avertir immédiatement sa famille, notamment s'il s'agit d'un élève mineur.

- Mesures partenariales

- Les chefs d'établissement doivent informer les autorités académiques et les collectivités territoriales de rattachement des problèmes qu'ils rencontrent en matière

de protection physique des établissements (clôtures, accès, contrôle des entrées et sorties, systèmes d'alarme, moyens de communication avec l'extérieur).

Ils peuvent solliciter le concours des services de la police, de la gendarmerie et de la collectivité locale de rattachement, afin d'élaborer un bilan de sécurité de l'établissement.

- Au niveau local et départemental, les correspondants de sécurité dans les établissements scolaires et les inspections académiques doivent avoir des correspondants dûment identifiés dans les services de la justice, de la police et de la gendarmerie.
- L'absentéisme scolaire peut être le signe d'un mal-être et d'une situation personnelle, familiale ou sociale fragilisée pouvant conduire, dans les situations les plus graves, à la marginalisation, voire à la délinquance ou à la violence. C'est pourquoi il doit faire l'objet d'un suivi attentif par le chef d'établissement qui devra, en particulier, rappeler aux parents leurs obligations éducatives et les mesures d'aide et de soutien dont ils pourraient bénéficier.

En cas d'absentéisme répété, l'inspecteur d'académie ou le chef d'établissement saisit le président du conseil général auquel il incombe d'évaluer la situation des mineurs et des familles en difficulté et de leur apporter un soutien matériel, éducatif et psychologique.

En cas d'urgence, de danger avéré ou de situations d'absentéisme particulièrement inquiétantes, le Chef d'établissement saisit également le parquet. Cette action permet au Procureur de la République d'apprécier en temps utile l'opportunité d'ouvrir une procédure d'assistance éducative devant le juge des enfants, en application des textes du pays.

Il appartient donc à l'autorité judiciaire de tenir le Chef d'établissement ou l'inspecteur d'académie informé des suites judiciaires données à leur action.

3- Objectifs de l'étude

Les objectifs sont des déclarations affirmatives qui expliquent ce que le chercheur vise, cherche à atteindre. Ils expriment l'intention générale du chercheur ou le but de la recherche et spécifient les opérations ou actes que le chercheur devra poser pour atteindre les résultats escomptés.

C'est pourquoi, notre étude a pour objectif général ce qui suit :

- Objectif global

L'objectif général que vise cette étude est d'exposer une vision synthétique et panoramique sur les causes psychosociologiques, culturelles et pédagogiques de l'incivilité scolaire au CEG de Djassin afin de contribuer à l'amélioration du système éducatif béninois.

- Objectifs spécifiques

De façon spécifique, il s'agit de :

- ✓ saisir le phénomène d'incivilité comme conséquence de la rupture du lien social entre différents groupes d'acteurs, dans une perspective psychosociale.
- ✓ effectuer une enquête exploratoire sur l'incivilité scolaire suivant l'interrogation de :
 - quelques membres de l'administration et enseignants du CEG Djassin
 - quelques parents d'élève du même collège
 - quelques élèves indéclicats préalablement ciblés par la SG du collège.
- ✓ Rechercher dans les milieux populaires urbains, les facteurs qui favorisent ou provoquent l'incivilité scolaire.

4- Hypothèses de l'étude

Selon Michel Beaud : « l'hypothèse est une proposition de réponses aux questions que l'on se pose à propos de l'objet de recherche formulé en des termes tels que l'observation et l'analyse puissent fournir une réponse ». L'hypothèse est donc une réponse anticipée aux interrogations suscitées par les questions de recherche.

Ainsi, pour atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés dans le cadre de la présente étude, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- ✓ une mauvaise éducation familiale favorise la recrudescence de l'incivilité à l'école.
- ✓ les problèmes liés au fonctionnement de l'institution scolaire provoquent la multiplication des attitudes inciviles chez les adolescents.
- ✓ l'éducation contradictoire donnée aux adolescents par la rue, participe activement au développement de l'incivilité scolaire.

5- CLARIFICATION CONCEPTUELLE

Le présent travail de recherche exige l'utilisation d'un certain nombre de concepts qu'il importe de clarifier sommairement afin de faciliter dans une certaine mesure la compréhension du développement du thème. Il s'agit de :

1) Civilité :

Elle correspond à « l'observation des convenances, des bonnes manières en usage dans un groupe social », le respect des règles de vie en commun. Sébastien Roché (1996)
Encore appelée savoir vivre, elle désigne aussi un ensemble de règles de vie en communauté telles que le respect d'autrui, la politesse ou la courtoisie.

2) Incivilité scolaire :

Ce concept est formé du substantif « incivilité » et de l'adjectif « scolaire ». L'incivilité est « l'ensemble de nuisances sociales extraordinairement variées qui ne blessent pas physiquement les personnes, mais bousculent les règles élémentaires de la vie sociale qui permettent la confiance » Sébastien Roché (1996). Quant à l'adjectif « scolaire », il qualifie ce qui concerne l'école et son enseignement.

L'incivilité scolaire désigne dans le présent travail, un comportement qui ne respecte pas une partie ou l'ensemble des règles de vie dans les établissements d'enseignement.

3) Représentation spatiale :

La représentation spatiale c'est tous les moyens dont dispose l'individu pour traiter les informations spatiales d'un environnement afin de s'orienter dans celui-ci (Branger, 2011).

Selon Pêcheux en 1990 (Pierre & Soppelsa 1998), il est important de distinguer trois types de représentation :

- les produits spatiaux : ce sont toutes les productions externes qui mettent en jeu les relations spatiales de manière symbolique (dessin, production, carte, maquette, description verbale,...). Ce sont des outils, interfaces qui servent à représenter l'espace d'après un code.
- les pensées spatiales : elles renvoient à l'activité cognitive du sujet et plus particulièrement au travail de transformation mentale de l'individu sur ses propres connaissances.

- la mémoire spatiale : elle renvoie aux connaissances implicites que le sujet a emmagasinées dans son espace environnant. C'est le contenu de la représentation et l'individu va s'y référer lorsqu'il pense à un espace particulier.

4) Construction identitaire :

Dans l'objectif d'élaborer un ensemble d'outils cohérents favorisant la construction identitaire dans le monde entier, l'Association Canadienne d'Education de la Langue Française (2006), avec l'appui de chercheurs et de praticiens, a défini la construction identitaire comme un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue.

Dans cette rubrique, il importe de souligner que l'identité n'est pas donnée une fois pour toute. En effet l'identité se construit, elle se transforme. Certaines caractéristiques sont données à la naissance (tel le sexe, la couleur...), ensuite, déjà, ces caractéristiques de naissances prennent une valeur différente suivant le lieu de naissance.

5) Norme sociale

Selon Pierre Demeulenaere (2003), une norme sociale réfère à une règle de conduite dans une société ou un groupe social, notamment des manières d'agir. Les normes sociales définissent le domaine de l'action sociale en précisant ce que l'individu peut ou ne peut pas faire. Elles traduisent les valeurs et les idéaux dominants de la société ou du groupe. Il existe des normes formelles, (écrites : lois, différents codes et règlements). Il existe également des normes informelles qui constituent en fait les mœurs, les habitudes, les coutumes, etc. (ex.: politesse, rythme de repas). Le non-respect de ces normes entraîne généralement des sanctions. Dans le cas de normes formelles, il s'agira des prisons, amendes, licenciements, etc. Sinon il s'agira principalement de sanctions morales telles que des brimades, allant jusqu'à l'exclusion d'un individu de son groupe d'appartenance. La plupart des membres de la société ou du groupe accordent donc une valeur à celles-ci. Le respect de ces normes contribue donc à la cohésion sociale, mais s'en écarter amène à une fracture à cause de la sanction pouvant aller jusqu'à l'exclusion.

Dans ce travail, la norme sociale est l'ensemble de modèles de comportement et de règles qui sont savamment élaborés et intégrés au sein de l'institution scolaire. Elle rassemble des

règles de conduite et des modèles de comportement prescrits par l'école. Elle est issue des coutumes, des traditions, des systèmes de valeurs progressivement élaborés au sein de cette société.

Chapitre II : DEMARCHE METHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, nous traitons des principales considérations méthodologiques qui ont guidé notre travail.

D'abord, rappelons que la recherche, quel qu'en soit son objet est une activité intellectuelle exigeante et passionnante qui a d'autant plus de chance de donner des résultats intéressants si elle a été préparée avec soin et minutie et se reposant sur une réflexion conceptuelle solide.

Ainsi, cette recherche, menée avec une démarche qualitative et quantitative, de type monographique et ethnographique est axée sur la collecte des données empiriques révélant des comportements d'incivilités qui ont souvent cours dans les lycées et Collèges d'Enseignement Général.

Elle comporte deux étapes principales :

- La recherche documentaire
- La recherche empirique

1- Recherche documentaire

Cette phase exploratoire indispensable à toute recherche empirique a commencé en Février 2009 et s'est poursuivie par intermittence jusqu'à l'élaboration du présent mémoire.

Aussi, déroulée successivement dans des bibliothèques et centres de documentation d'Abomey-Calavi, de Cotonou et de Porto-Novo, elle a consisté en une consultation des documents, ouvrages généraux et spécifiques ayant abordé l'objet de l'étude.

Au total, ont été visitées, les bibliothèques de l'Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature, de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines ; la bibliothèque universitaire de l'UAC ; le service de la documentation de l'IPSE et celui de l'Assemblée Nationale du Bénin. Quant aux ouvrages exploités, ils sont listés dans la partie « références bibliographiques » du présent document.

2- Recherche empirique

Contrairement à la recherche théorique, la recherche de type empirique se caractérise par une structure généralement assez bien acceptée par la communauté des chercheurs en éducation. Il s'agit en effet d'une phase expérimentale qui peut participer à dégager des pistes de réflexion utiles à la politique éducative. Dans notre étude, nous allons dans un premier temps, décrire brièvement la population-cible. Ensuite, il est question de préciser la méthode d'échantillonnage, les techniques et les instruments de recherches utilisés et d'expliquer le processus de cueillette des données.

2-1 Cadres de l'étude

Le CEG Djassin de Porto-Novo constitue le cadre de recherche de notre travail. Il est créé en 1971 par le feu BOSSOU Joseph et compte aujourd'hui 35 groupes pédagogiques.

2-1-1 Structure Organisationnelle

La composition organisationnelle du CEG Djassin se présente comme suit :

- L'Association de parents d'élève
- Le Directeur
- Les Censeurs
- La Surveillante Générale
- Le Comptable
- L'Infirmier

2-1-2 Présentation du Cadre de l'étude

Le Collège d'Enseignement Général de Djassin est présenté suivant sa situation géographique, ses missions, activités et ses ressources humaines.

2-1-2-1 Situation Géographique

Le CEG de Djassin est implanté dans le troisième arrondissement de la ville de Porto-Novo et se limite à l'Ouest par la clinique privée Louis Pasteur, à l'Est par le collège privé la Rosette, au Sud par l'évêché et au Nord par la Direction Générale de la Croix Rouge.

2-1-2-2 Missions et Activités

Le Collège de Djassin assure essentiellement l’instruction, l’éducation et la formation des jeunes gens par le biais des diverses disciplines d’enseignement afin de permettre leur insertion sociale et professionnelle.

Ses activités sont énumérées dans le tableau ci-dessous :

Tableau I : Activités du CEG Djassin

N°	ACTIVITES
01	Inscription des nouveaux et réinscription des anciens élèves
02	Organisation de journées de salubrité
03	Instruction, Education et Formation des élèves
04	Organisation de conseils de Professeurs
05	Organisations de réunions de Parents d’élèves
06	Organisation de Journées culturelles
07	Préparation et mise en œuvre de conseil de discipline
08	Organisation de “génie en herbe”
09	Formation des groupes de théâtre et de chorégraphie

Source : Nous-mêmes, mai 2012

2-1-2-3 Ressources Humaines

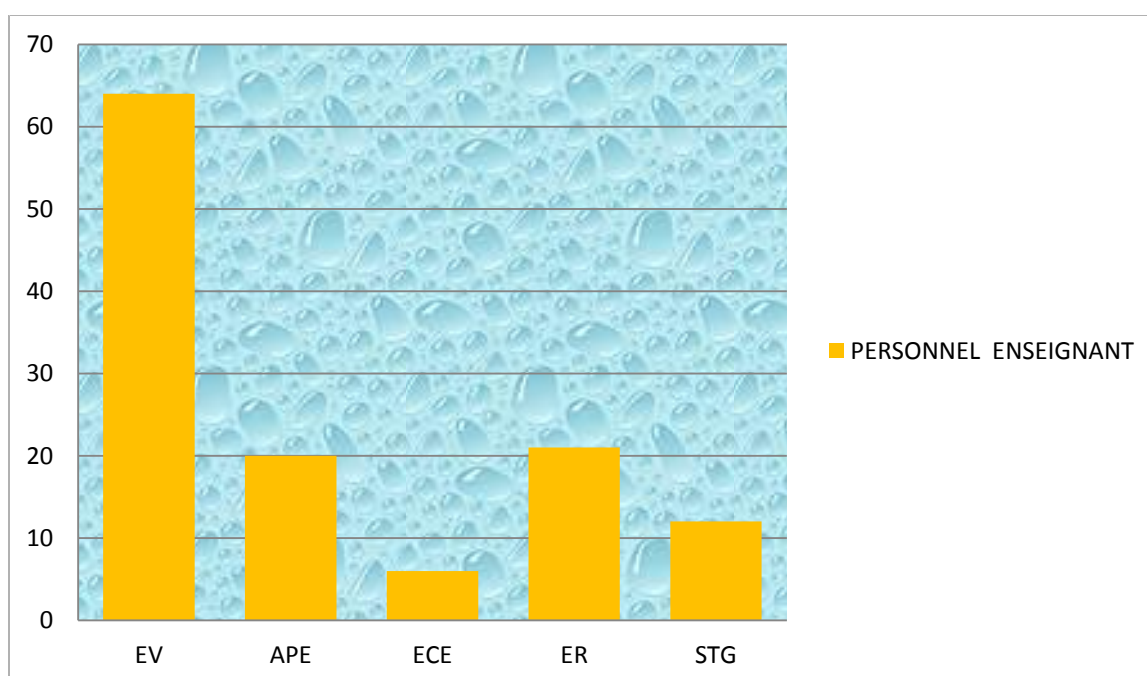
Le lundi 07 mai 2012, le Collège d’Enseignement Général de Djassin a un effectif de 2324 élèves (1454 filles et 870 garçons) pour 123 professeurs dont 20 APE, 06 contractuels, 64 vacataires, 21 reversés et 12 stagiaires de l’INJEPS. Il y a également dans cet établissement, 01 comptable et 01 infirmier.

Le tableau ci-après indique la répartition des enseignants suivant leur statut professionnel.

Tableau II : Répartition des enseignants suivant leur statut professionnel

N°	Statut professionnel	Effectifs	Fréquences (%)
01	Agent Permanent de l'Etat	20	16,26
02	Enseignant Contractuel de l'Etat	06	4,88
03	Enseignant Vacataire	64	52,03
04	Enseignants reversés	21	17,07
05	Stagiaire de l'INJEPS	12	09,76
TOTAL		123	100

Histogramme indiquant la proportion des enseignants selon leur statut



Source : Nous-mêmes, mai 2012

Le personnel enseignant est composé de cinq catégories socioprofessionnelles que sont les agents permanents de l'Etat, les enseignants contractuels de l'Etat, les enseignants vacataires, les enseignants reversés et les stagiaires de l'INJEPS.

La lecture du tableau 2 montre que les agents permanents de l'Etat représentent 16,26% de l'effectif total, les enseignants contractuels de l'Etat font 4,88%, les enseignants reversés 17,07% et les stagiaires de l'INJEPS 9,76%.

Quant aux enseignants vacataires, ils sont dans la proportion de 52,03% soit plus de la moitié de l'effectif total des enseignants de ce collège.

Ainsi, le personnel enseignant du Collège d'Enseignement Général de Djassin a donc un fort taux d'enseignants vacataires. Ce qui pose le problème de manque d'enseignants qualifiés dans ce lieu de savoir.

2-2 Population-cible et échantillonnage

La population cible est la population totale retenue pour les travaux d'une enquête scientifique. Dans le cadre de notre thème, elle se résume essentiellement à l'ensemble des élèves, enseignants, et les parents d'élèves du CEG Djassin.

L'échantillonnage à son tour permet de tirer des conclusions au sujet d'un tout en y examinant une partie. Il permet également d'estimer des caractéristiques d'une population en observant directement une partie de l'ensemble de la population. Ainsi, pour le cas qui nous interpelle, quelques enseignants et autorités du CEG Djassin sont enquêtés dans le dessein d'enregistrer les élèves précédemment épinglés pour des comportements qualifiés d'incivils, les différentes formes et manifestations de ce phénomène et le point de vue des enseignants.

Ces élèves sont aussi enquêtés afin de détecter les causes profondes de leurs comportement indécents et de situer véritablement les responsabilités à divers niveaux.

A la suite de ces deux types de sujets, certains parents des élèves précités sont à leur tour interrogés pour une meilleure compréhension du mode de vie de leurs enfants en dehors du cadre de l'institution scolaire.

L'enquête par sondage réalisée a permis de constituer initialement un échantillon représentatif de la population en étude.

L'échantillon par quotas, issu de la méthode d'échantillonnage non probabiliste (empirique) utilisé, est présenté dans le tableau ci-dessous.

Tableau III : Echantillon de la population-cible.

Population enquêtée	Effectif	Pourcentage (%)
Enseignants et Autorités du CEG Djassin	30	30
Parents d'élève du CEG Djassin	30	30
Elèves du CEG Djassin	40	40
Total	100	100

Source : Nous-mêmes, mai 2012

2-3 Techniques et instruments de recherche

Pour les fins de cette recherche, nous avons mis en œuvre un certain nombre de techniques et d'instruments qui s'avèrent indispensables pour la collecte des informations sur le thème en étude.

Ainsi, en raison du caractère qualitatif et quantitatif de l'étude en cours, il est retenu comme techniques, l'enquête par questionnaire, l'observation participante et l'entretien semi-directif.

- L'enquête par questionnaire

C'est un outil d'observation qui permet de quantifier et de comparer l'information collectée auprès d'un échantillon représentatif de la population visée par l'évaluation. Dans le cadre de notre travail, elle porte sur trois cibles, réparties en trois questionnaires distincts, à savoir les enseignants et autorités du CEG Djassin, les élèves du même collège précédemment ciblés et les parents de quelques-uns de ces apprenants.

- Les enseignants et autorités

Ils ont pour mission d'instruire les jeunes qui leur sont confiés, de contribuer à leur éducation et de leur assurer une formation en vue de leur insertion sociale et professionnelle (instruire, éduquer et former). A ce titre, ils sont représentatifs pour dénoncer et étudier le phénomène d'incivilité scolaire qui se développe dans leur collège.

- Les élèves ciblés

Il s'agit des collégiens préalablement interpellés par les autorités dudit établissement pour avoir commis dans l'enceinte du collège, des actes d'incivilité ou de violence. Ceci a l'avantage de nous permettre de recueillir leur opinion et de déceler les causes réelles de leur manquement aux règles de la bienséance et de la courtoisie.

- Les parents des élèves ciblés

Ils désignent les géniteurs ou les personnes ayant à charge la garde des enfants précités. Ils sont sélectionnés à la suite des autres sujets pour nous permettre d'avoir leur avis sur les mauvaises attitudes de leurs enfants afin d'en situer leur responsabilité.

- o L'observation participante

Elle consiste à étudier une société en partageant son mode de vie, en se faisant accepter par ses membres et en participant aux activités des groupes et à leurs enjeux. Dans le cas qui nous concerne, elle se résume d'une part à l'observation du climat social du travail au cours de nos passages dans le collège indiqué, d'autre part, au suivi et à l'écoute des problèmes qui opposent l'élève à son professeur.

Au-delà de ces actions, cette technique nous a permis de recueillir ou de faire le point des réactions de ces élèves suite à des sanctions à eux infligées par les autorités de leur collège.

Ces observations ont eu lieu dans les salles de classe, dans la cours de l'établissement et même au bureau de la Surveillante Générale où des élèves non satisfaits après une punition ou un renvoi, menacent leur professeur et parfois la SG. Selon le cas, les procédés utilisés par le chef d'établissement ou autres responsables pour rétablir l'ordre sont également enregistrés.

L'unité d'observation est la paire professeur-élève tous du CEG Djassin et l'objet d'observation est le comportement de chaque acteur.

- o L'entretien semi-directif

C'est une technique de recueil d'informations qualitatives permettant de rassembler des faits et opinions des personnes interrogées sur un sujet donné. Celui relatif à notre thème s'est déroulé aussi bien dans l'enceinte du CEG Djassin qu'au domicile de certains parents d'élève.

Des discussions ont été menées avec des professeurs et autorités dudit collège. Ces échanges ont servi d'éclairage à nombre d'aspects du sujet en étude que seules les lectures et les données de terrain ne pouvaient suffisamment élucider.

2-4 Déroulement de la collecte des données

La collecte des données consiste à enregistrer une ou plusieurs variables auprès des membres d'une population d'unités de données". Dans notre cas précis, elle s'est déroulée suivant les techniques d'observation et d'entretien mise en œuvre lors de nos différents passages au CEG Djassin.

Quant à la collecte des données par questionnaires, elle s'est effectuée dans le même collège avec le concours des autorités et la parfaite collaboration des professeurs.

Avant le démarrage de cette phase, nous avons eu des entretiens, d'abord avec le chef d'établissement et ensuite avec les professeurs pour leur expliquer le contenu des questionnaires qui seront administrés.

Deuxième partie :

**ANALYSE DES RESULTATS ET SUGGESTIONS POUR
LA PREVENTION DE L'INCIVILITE SCOLAIRE**

Chapitre III : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Ce chapitre rend compte principalement des résultats de l'enquête effectuée et présente une analyse sommaire sur l'ensemble des données collectées.

1- Présentation des résultats de l'enquête

Cette rubrique présente les données recueillies auprès des enseignants et élèves du CEG Djassin.

Tableau IV Résultats des enquêtes réalisées.

Comportements perturbant la classe	Jugés gênants par les professeurs	Jugés graves par les élèves	Constatés En classe	Avoués par les élèves
Les comportements gênant le moins les enseignants				
S'endormir réellement pendant un cours	16 %	84 %	21 %	10 %
Regarder dehors par la fenêtre, la porte, ou « ailleurs »	24 %	57 %	90 %	70 %
Ne pas regarder le prof. quand il s'adresse à la classe	26 %	50 %	90 %	65 %
Être passif, ne pas suivre	26 %	78 %	90 %	55 %
Émettre des critiques sur le déroulement du cours	27 %	58 %	80 %	47 %
Être absent sans accord des parents	31 %	83 %	71 %	19 %
Exprimer son ennui par des bâillements, des soupirs	34 %	54 %	80 %	54 %
Fumer pendant les cours	36 %	90 %	6 %	3 %
Fumer en classe en attendant le début du cours	39 %	87 %	8 %	2 %
Faire autre chose (jeu, dessin, etc.) pendant les cours	40 %	74 %	78 %	39 %
Commenter le cours	41 %	32 %	71 %	49 %
Discuter à voix basse avec d'autres élèves	41 %	31 %	94 %	87 %
Arriver en retard au collège	43 %	50 %	94 %	48 %
Ne pas tenir compte des réprimandes	43 %	61 %	81 %	40 %
Avoir du mal à se calmer	44 %	61 %	83 %	36 %
Faire passer des mots	44 %	44 %	85 %	50 %
Faire des devoirs ou un autre travail au lieu de suivre	47 %	80 %	85 %	47 %
Communiquer par gestes à travers la classe	49 %	43 %	84 %	57 %

Suite du Tableau IV

Comportements perturbant la classe	Jugés gênants par les professeurs	Jugés graves par les élèves	Constatés En classe	Avoués par les élèves
Les conduites gênant le plus les enseignants				
Apporter un couteau à cran d'arrêt en classe	51 %	87 %	18 %	8 %
Intervenir sans être sollicité par le professeur	53 %	46 %	92 %	65 %
Manger et boire pendant les cours	53 %	78 %	49 %	25 %
Exprimer son ennui verbalement	56 %	50 %	64 %	36 %
Écouter son baladeur pendant les cours	56 %	85 %	32 %	10 %
Quitter la classe sans rien dire	59 %	81 %	34 %	12 %
Frapper un professeur qui le réprimande	59 %	91 %	11 %	6 %
Faire des grimaces, des mimiques à un autre élève	60 %	42 %	79 %	44 %
Faire de petits vols en classe	60 %	87 %	60 %	12 %
Se déplacer sans autorisation	63 %	61 %	91 %	61 %
Faire du bruit avec ses affaires, les meubles	64 %	52 %	82 %	52 %
Refuser ouvertement de participer aux activités en classe	66 %	71 %	93 %	24 %
Ne pas accepter les remarques, critiques, réprimandes	67 %	50 %	80 %	41 %
Rire avec un ou plusieurs élèves	70 %	49 %	96 %	82 %
Interrompre les autres élèves pendant leurs interventions	71 %	35 %	93 %	52 %
Interrompre le professeur	73 %	82 %	90 %	38 %
Provoquer un chahut dans la classe	76 %	79 %	89 %	32 %
Insulter un professeur	77 %	92 %	47 %	11 %
Imiter des cris d'animaux, chanter siffler pendant le cours	79 %	81 %	69 %	25 %
Insulter un élève	80 %	74 %	91 %	59 %
Frapper un camarade dans la classe	80 %	83 %	71 %	29 %
Parler à haute voix sans rapport avec l'activité de la classe	86 %	75 %	87 %	51 %

2- Informations tirées des entretiens avec les parents d'élèves :

Nous rapportons ici la quintessence des entretiens que nous avons eu avec les différents parents d'élèves qui ont accepté se prêter à nos questions.

2-1 Appréhension de l'incivilité scolaire par les parents d'élèves :

Les parents d'élèves que nous avons enquêté estiment que l'incivilité scolaire est l'ensemble des actes indécents et immoraux que commettent les élèves à l'école, dans la rue et dans leur famille respective.

Ils annoncent que ces adolescents s'habillent souvent de façon bizarre ou extravagante, développent un langage argotique et quelques fois se montrent sarcastiques et irrévérencieux. Ils ont généralement peu d'égards aux adultes (y compris leurs enseignants). Ils se livrent parfois à des actes de brutalités et de destructions de biens publics.

Pour les parents d'élèves du CEG Djassin, le problème d'incivilité en milieu scolaire est un phénomène intimement lié à la mauvaise éducation familiale reçue par ces élèves depuis la maison.

Ils évoquent aussi le mauvais fonctionnement du système éducatif en général en citant comme exemples la multiplication des grèves des enseignants, le manque cruel de formateurs qualifiés, la familiarité trop poussée observée entre professeur et élève.

Aussi, soulignent-ils que l'avènement des TIC influence fortement le développement de l'incivilité scolaire au Bénin.

Les parents d'élèves ont tous affirmé que l'incivilité est un phénomène déplorable qui entrave sérieusement l'éducation et l'instruction des enfants pubertaires. Ils ont cité des exemples d'enfants qui ont été renvoyés du collège pour des actes du genre.

2-2 Approches de solution proposées par les parents d'élèves :

Face à cette situation extrêmement grave, les géniteurs souhaitent que les acteurs de l'éducation de toutes obédiences se mobilisent d'avantage autour de cette question pour sortir très rapidement l'école béninoise de l'ornière. Ils demandent que la relation parents-enseignants soit accentuée et encouragée. Ils proposent que les élèves passent désormais les

heures libres dans le collège (bibliothèque, salle d'informatique, terrains de sport, travaux de groupes et autres). Ils invitent enfin, les gouvernants à se pencher d'avantage sur les questions de l'éducation.

3- Analyse des résultats

Après la collête des données, une analyse des résultats s'impose.

3-1 Suite à la réaction des Professeurs

Les actions retenues semblent « causer une gêne particulièrement vive » aux professeurs, qu'il s'agisse d'actions peu fréquentes mais d'une gravité certaine ou de conduites moins graves mais irritantes par leur répétition. Il est ainsi possible de constater que 17 comportements sont jugés gênants par plus des deux tiers des enseignants : il s'agit de conduites interrompant les cours et de conduites d'opposition et de violences verbales ou physiques, telles que Frapper un professeur qui réprimande, Quitter la classe sans rien dire ou Faire des grimaces, des mimiques à d'autres élèves. Sept comportements ne sont en revanche estimés gênants que par un enseignant sur trois. Il s'agit, au contraire des précédentes, de conduites passives pouvant aller jusqu'au sommeil pendant la classe (par exemple : S'endormir réellement pendant un cours, Regarder dehors par la fenêtre, la porte ou « ailleurs », Être passif, ne pas suivre ou encore Exprimer son ennui par des bâillements et des soupirs). Seize autres conduites sont signalées par à peu près la moitié des enseignants. Il s'agit ici aussi bien de comportements fréquents mais peu graves, tels que bavarder ou être en retard, que de conduites graves mais rares, telles que fumer pendant les cours ou apporter une arme blanche.

3-2 Après la réaction des élèves

Ces 40 comportements ont été soumis, par la suite, à 40 adolescents âgés de 13 à 17 ans qui devaient estimer leur « gravité ». La troisième colonne du tableau 4 présente les pourcentages d'élèves jugeant « graves » ces comportements. La hiérarchie établie par les collégiens est assez différente de celle ressortant des jugements des enseignants. Quatorze conduites sont ainsi jugées graves par au moins huit adolescents sur dix. Il s'agit d'activités déplacées dans une classe (Faire autre chose que le travail attendu, Écouter son baladeur), d'incivilités (Imiter des cris d'animaux, chanter, siffler pendant le cours, Interrompre l'enseignant), voire de conduites réellement délinquantes (Frapper, Apporter un couteau à

cran d'arrêt, Voler). D'autres comportements sont mis en avant par la moitié des élèves. Il s'agit d'actions marquant le désintérêt pour l'enseignement à travers des manifestations actives ou passives telles qu'Intervenir sans être sollicité par le professeur, Rire avec un ou plusieurs élèves, Arriver en retard, Exprimer son ennui verbalement ou encore Ne pas regarder le professeur quand il s'adresse à la classe. Quelques conduites assez proches sont estimées graves par six à huit adolescents sur dix. Il s'agit de : Avoir du mal à se calmer, Ne pas tenir compte des réprimandes ou Refuser ouvertement de participer aux activités en classe. Les conduites jugées les moins graves concernent la communication entre élèves : Discuter à voix basse avec d'autres, Commenter le cours, Interrompre les autres élèves pendant leurs interventions, Faire des grimaces et des mimiques, Communiquer par gestes à travers la classe et Faire passer des mots.

Les adolescents sont ainsi nettement plus sévères que les enseignants à propos de l'ensemble de ces conduites. La fréquence de leur réprobation est supérieure dans 26 cas sur 40 à celle avec laquelle les enseignants jugent gênants ces comportements. Ce ne sont pas, de plus, les mêmes actions qui sont prises en compte par les uns et les autres : Parler à haute voix sans rapport avec l'activité de la classe est ainsi ce qui semble « gêner » le plus les enseignants alors que Fumer en classe est estimé très grave par les élèves. Il n'y a d'ailleurs pas de corrélation entre les estimations des enseignants et des élèves. Critiquer le professeur, Être absent sans motif, Ne pas suivre le cours ou S'endormir en classe sont même jugés sévèrement deux fois plus souvent par les élèves que par les professeurs.

L'ordre de présentation des items reprend celui associé à la gêne associée par les enseignants de l'action la moins gênante à celle qui les gêne le plus. La lecture du tableau de haut en bas permet de constater que la plupart des comportements à dominante passive sont ceux qui gênent le moins les enseignants alors que ce n'est pas le cas en ce qui concerne la gravité associée par les élèves.

Il faut toutefois remarquer que les comportements gênants (estimations des enseignants) ou graves (jugements des élèves) n'ont pas le même sens. Une conduite peut être grave sans gêner le professeur. C'est le cas, par exemple, pour Fumer en classe, jugé grave par 90 % des jeunes mais estimé gênant par seulement 36 % des enseignants, car la conduite étant rare, ils peuvent ne pas se sentir concernés.

3-3 Les conduites constatées et reconnues par les élèves

Quelles sont les conduites observées par les jeunes au sein de l'établissement ? Quelles sont celles qu'ils reconnaissent présenter ? Afin de répondre à ces questions, il a été demandé aux 40 adolescents qui avaient reconnu la gravité des comportements sélectionnés de dire si ceux-ci se produisaient ou non dans leur classe et si eux-mêmes les présentaient (réponses respectivement présentées sous forme de pourcentages dans les colonnes quatre et cinq du tableau 4).

Trois de ces conduites ne sont observées que par un adolescent sur dix. Il s'agit de Fumer pendant les cours, Fumer en classe en attendant le début du cours et Frapper un professeur. Par contre, un adolescent sur cinq reconnaît avoir vu des élèves Apporter un couteau à cran d'arrêt en classe ou S'endormir réellement pendant un cours et un sur trois Écouter son baladeur pendant les cours ou Quitter la classe sans rien dire. Insulter le professeur est relaté par un jeune sur deux ainsi que Manger ou boire pendant les cours. Les petits vols en classe sont signalés par 60 % des élèves tandis que six à sept jeunes sur dix ont observé des camarades Exprimer leur ennui verbalement, Imiter des cris d'animaux, chanter ou siffler pendant les cours, Commenter le cours ou S'absenter sans permission. De même Frapper un condisciple est également relevé sept fois sur dix.

Huit comportements sont particulièrement fréquents. Trois d'entre eux consistent en manifestations passives de désintérêt, tels que Faire autre chose pendant les cours, Exprimer son ennui par des bâillements et des soupirs ou Ne pas tenir compte des réprimandes. Cinq s'avèrent plus démonstratifs : Faire des grimaces à d'autres élèves ou Émettre des critiques sur le déroulement du cours, par exemple. Dix comportements sont observés par près de neuf adolescents sur dix. Il s'agit de conduites de groupe consistant à chahuter ou à faire autre chose que ce qui est attendu comme Communiquer par gestes à travers la classe ou Faire des devoirs ou un autre travail au lieu de suivre. Il est également question de manifestations passives : Ne pas suivre, Ne pas regarder le professeur quand il s'adresse à la classe et Regarder dehors par la fenêtre, la porte ou « ailleurs ». Sept comportements sont enfin signalés par quasiment tous les adolescents. Paraissent ainsi banalisés les faits d'Insulter un élève, de Se déplacer sans autorisation, ou d'Intervenir sans être sollicité par le professeur.

Aucune corrélation n'a pu être observée entre le fait que ces comportements soient fréquents et celui qu'ils soient estimés gênants par les enseignants. Interrompre les autres

élèves ou parler à haute voix sont ainsi jugés à la fois gênants et fréquents. Mais avoir du mal à se calmer est beaucoup plus fréquent que gênant, alors que Frapper un professeur ou Fumer en classe sont perçus très gênants bien que rares.

Les études dites d'auto-confession permettent d'estimer le nombre d'adolescents qui reconnaissent présenter les comportements incriminés. Effectuées par questionnaires anonymes, elles consistent à interroger les jeunes sur les conduites qu'ils ont présentées, que celles-ci aient ou non été connues de leurs enseignants ou de leurs camarades. Ainsi, après s'être exprimé sur la gravité des comportements et leur constat au sein de leur collège, les 40 élèves ont été appelés à dire s'ils les avaient eux-mêmes présentés.

Quatre conduites sont rarement reconnues par les adolescents : Fumer en classe en attendant le début du cours ou pendant les cours, Frapper un professeur et Apporter un couteau à cran d'arrêt en classe. Il faut voir que les deux premières sont nettement prohibées à l'école et que les secondes correspondent à des délits. D'autres comportements ne sont avoués que par un jeune sur dix : Écouter son baladeur pendant les cours, S'endormir réellement, Insulter le professeur, Faire de petits vols et Quitter la classe sans rien dire. Il est ici question d'infractions relativement graves au règlement intérieur des établissements, voire même, de délits. Les comportements d'opposition active concernent entre deux et trois élèves sur dix : Être absent sans accord des parents, Refuser ouvertement de participer aux activités ou encore Imiter des cris d'animaux, chanter ou siffler pendant les cours, par exemple. Plus fréquentes s'avèrent d'autres démonstrations du désintérêt, certaines à travers l'insolence, telles qu'Exprimer son ennui verbalement ou Interrompre le professeur ; d'autres dans la passivité : Faire autre chose pendant les cours et Ne pas tenir compte des réprimandes. Un adolescent sur deux reconnaît également Émettre des critiques sur le déroulement du cours, Faire des devoirs ou un autre travail au lieu de suivre, Arriver en retard au collège, etc. Près de deux élèves sur trois avouent enfin Communiquer par gestes à travers la classe, Insulter un élève, Se déplacer sans autorisation... tandis que presque tous admettent Rire ou Discuter à voix basse avec d'autres élèves pendant les cours.

Nombre de conduites perturbant la classe sont donc reconnues par les adolescents. Seules les plus marginales ne sont avouées que par 2 à 12 % d'entre eux mais 14 conduites le sont par plus de la moitié des adolescents. Ce ne sont pas les plus déviantes ni les plus agressives qui, elles, ne concernent qu'une minorité de l'ordre de 6 à 10 % de jeunes constituant en quelque sorte le noyau dur des classes. Celles que les jeunes reconnaissent

présenter sont aussi les plus fréquentes, alors que les comportements les plus marginaux sont peu avoués. Les différences entre les filles et les garçons ne concernent que les comportements les plus passifs ou au contraire les plus agressifs, les garçons étant plus nombreux que les filles à avouer être les auteurs de conduites inadaptées. Les filles sont par contre plus sévères en ce qui concerne les conduites consistant à Ne pas suivre les cours, à Exprimer son ennui par des bâillements et des soupirs, à Se déplacer sans autorisation et à Insulter un élève. Elles paraissent ainsi mieux adaptées que leurs camarades par rapport aux règles, marquant une distance certaine avec les conduites les plus inadaptées, alors que certains garçons semblent au contraire les revendiquer.

3-4 Violence et Famille

Une étude nous a amené à nous interroger sur l'influence éventuelle des pratiques éducatives sur les mises en acte violentes au sein des collèges. Quels liens peut-on établir entre les violences scolaires et la situation familiale du jeune ? On sait que la formation du lien social commence avec la vie. Les interactions précoces amènent les interactions ultérieures. L'intégration à la famille est la meilleure préparation à l'insertion sociale, la famille jouant un rôle essentiel dans la formation de la conscience morale et s'avérant l'élément fondamental dans la transmission des valeurs. La relation aux parents peut cependant être particulièrement difficile chez certains adolescents qui risquent alors de se montrer incapables de nouer de bonnes relations avec les autres, voire avec eux-mêmes et sont susceptibles d'exprimer leur malaise à travers des conduites violentes dans l'école ou dans la cité.

Les pratiques éducatives parentales peuvent parfois jouer un rôle désocialisant : trop libérales, elles conduisent l'enfant et l'adolescent à ne concevoir aucune limite dans la vie sociale, puisqu'ils ne les perçoivent pas dans leur vie familiale ; trop autoritaires, elles ne leur permettent d'exercer d'agressivité qu'à l'extérieur de la famille. Il semble qu'en ce domaine le plus désocialisant soit d'ailleurs le contraste entre les attitudes parentales, qui provoquent le rapprochement affectif vers l'un et simultanément l'éloignement de l'autre, et les situations conflictuelles qui se traduisent par un mode de communication paradoxale où l'activité transgressive de l'enfant favorise la cohésion du système familial en suscitant un patient désigné. L'absence d'adultes au foyer après les heures d'école peut enfin avoir une influence sur la délinquance juvénile, l'une de ses conséquences immédiates étant la transformation de la rue en terrain de loisirs (Coslin, 1999). Les parents des jeunes délinquants sont par ailleurs

des parents souvent plus démunis que démissionnaires : des parents dépassés, en souffrance, parents d'enfants qui sont eux-mêmes en souffrance, caractérisés moins par une démission que par leur impuissance devant certaines situations. Avec, en outre, une difficulté de parler, de mettre en paroles, qui fait que l'agir prend la place de la parole, d'où, bien souvent, une rupture de la cellule familiale et une absence totale de dialogue. L'agir peut alors masquer un cri d'appel resté sans réponse.

Ce sont en effet bien plus les perturbations des pratiques éducatives et disciplinaires familiales que les effets du stress, de la maladie, du divorce ou de la dépression des parents qui sont susceptibles de conduire à la violence des comportements juvéniles (Larzere & Patterson, 1990 ; Laub & Sampson, 1988). En revanche, la bienveillance éducationnelle, une éducation harmonieuse permettant la communication mais aussi la mise en place de limites facilitant l'élaboration des repères, conduisent les jeunes à ne pas adopter de comportements violents et perturbateurs. L'éducation familiale socialise l'enfant et le conduit à s'autonomiser, à construire son identité et à renforcer ses sentiments, ses manières d'agir et ses croyances (Pourtois & Desmet, 2000). Les stratégies éducatives familiales orientent ainsi l'avenir du jeune à travers des interactions concernant tout autant la transmission des valeurs, des attitudes et des comportements que les objectifs d'apprentissage, scolaires en particulier (Coslin, 2003).

Nous entendons ici par bienveillance éducationnelle l'intérêt particulier porté par les parents à l'enfant dans toute chose. C'est-à-dire, d'une part, la communication et le dialogue et, d'autre part, la mise en place de repères adaptés à l'âge de l'enfant.

Nous inspirant des travaux de Chaillou (1995), Guedah (1999), Doyon et Busières (1999) et Mucchielli (2000), nous estimons que la bienveillance éducationnelle, une ambiance familiale favorable et des pratiques éducatives sachant associer style « relationnel » et style « disciplinaire » peuvent permettre d'inhiber ou du moins de réduire les violences scolaires.

Chapitre IV : SUGGESTIONS POUR LA PREVENTION DE L'INCIVILITE SCOLAIRE

Dans les établissements du second degré, la prévention de l'incivilité commence bien entendu par le souci de paix et de tranquillité, par la sécurité des personnes et des biens, qui sont des conditions, voire des préalables, pour enseigner et éduquer.

L'école dispose à cet effet de bien des moyens pour lutter efficacement contre l'incivilité dont les jeunes sont aujourd'hui, dans et hors les murs de l'école, à la fois les victimes principales et les principaux auteurs.

En tant que victimes potentielles, les élèves doivent être protégés, et la prévention passe par des mesures de sécurité qu'il incombe à l'établissement scolaire de définir et de mettre en œuvre, le plus souvent en partenariat avec les collectivités, la police, la gendarmerie et la justice.

Ainsi, nous présentons les recommandations suivantes qui sont issues de l'observation d'établissements qui se mobilisent avec succès, dans des contextes assez divers, contre les incivilités et la violence des adolescents. Elles sont organisées selon des entrées parallèles : les fonctions de l'établissement et après les rôles et les responsabilités dans la communauté éducative.

1-Les fonctions de l'établissement

On exprime en détail, dans cette partie, comment utiliser les différentes fonctions de l'établissement pour organiser la prévention de l'incivilité. Pour des raisons de commodité, on a regroupé ces fonctions en deux grands domaines, généralement bien identifiés : l'enseignement et la pédagogie ; ensuite la vie scolaire.

1-1 L'enseignement et la pédagogie

La réduction des facteurs d'agressivité et d'incivilité à l'école passe par le développement de pratiques pédagogiques spécifiques. On constate aujourd'hui un décalage entre deux réalités : certains élèves, tout en développant des aptitudes intellectuelles évidentes, ne reconnaissent plus les normes de l'école, ne travaillent plus suffisamment et perturbent les cours qu'ils semblent ne plus accepter. Certains enseignants ne supportent plus la distance qui sépare leurs conceptions de la transmission des connaissances et de l'éducation des élèves, de la réalité de leurs classes, et souffrent d'une situation de moins en moins maîtrisée. Les apprentissages reposent sur un travail difficile. L'échec permanent de certains élèves perdus

dès le début de l'année, conduit à des situations de refus de l'école et à une agressivité latente entre certains enseignants et certains élèves. L'agressivité se nourrit de la peur de ne pas réussir, des élèves n'adhèrent plus au contrat tacite fixé par l'école et la société qui est de leur assurer, notamment avant vingt ans, une part de réussite scolaire.

L'approche didactique d'un cours est sous-tendue par la meilleure maîtrise possible des contenus disciplinaires à transmettre et à faire partager, par une forte exigence culturelle et par un souhait réel de voir tous les élèves progresser. Elle s'appuie aussi sur des capacités pédagogiques intégrant la connaissance et la reconnaissance de la diversité des élèves et des établissements, la volonté de promouvoir chaque élève, de le conduire à des réussites et de travailler dans le cadre d'un projet d'établissement où chacun se met au service d'une démarche commune. Cette approche pédagogique au service d'un projet peut modifier le rapport des élèves au savoir et à l'école, et participer ainsi à la lutte contre l'incivilité. Le souci de bienveillance des enseignants, sans laxisme, est aussi un gage de réussite.

Il faut noter que, l'enseignement d'une discipline est souvent fondé sur la transmission verticale des connaissances émanant d'un maître, et accepté par un élève évalué dans le cadre d'un enseignement collectif. L'autorité d'un professeur est fondée sur de solides compétences disciplinaires et intellectuelles, sur un charisme personnel, mais aussi sur des compétences pédagogiques qui mettent chaque élève en situation de comprendre le sens des apprentissages et d'entrer dans un contrat explicite emportant son adhésion globale. Pour cela, il faut :

- rendre les objectifs du travail compréhensibles par les élèves. C'est-à-dire, le professeur s'attache à donner régulièrement des explications sur le programme annuel, sur les étapes nécessaires pour sa mise en œuvre et sur un calendrier d'exécution. Ainsi la succession des cours n'apparaît plus pour l'élève comme une somme de connaissances à acquérir sans repères conceptuels et temporels, mais comme un parcours de formation qui permet de vérifier le chemin effectué et d'anticiper les connaissances restant à acquérir. Cette appréhension par l'élève des contenus disciplinaires, de leur place logique dans les programmes, de leur évolution dans les cycles du collège et du lycée lui permet de mettre en place des repères qui l'aident à apprécier sa propre évolution et contribue à donner un sens à ses apprentissages.

- rendre explicites les connaissances, les compétences et les évaluations. C'est-à-dire, le professeur explicite régulièrement les notions à acquérir, les objectifs d'apprentissage et les compétences attendues, les modalités et les critères d'évaluation. Les élèves savent sur quoi et quand ils seront évalués, ils connaissent les formes de l'évaluation (notes, annotations, rapports écrits...) et sont capables de les interpréter. Les appréciations orales et écrites

indiquent les acquis et les déficits de chaque élève, et proposent des pistes pour progresser et atteindre les objectifs fixés par l'enseignant. Elles portent sur les connaissances évaluées et sur les méthodes utilisées par l'élève ; elles séparent nettement l'appréciation des résultats de celle des comportements, et évitent les jugements de valeur sur les personnes.

Dans ce même schéma, l'organisation pédagogique de la classe doit permettre à chaque élève de trouver une place dans l'enseignement et dans le groupe classe lui-même. Notre système valorise beaucoup l'écrit, notamment lors des évaluations et des examens, ce qui a pour effet de concentrer les difficultés sur certains élèves. L'oral est peu utilisé : les interventions des élèves n'occupent en moyenne pas beaucoup de temps pédagogique. Il peut pourtant donner à certains des chances de réussite plus immédiates, dans le cadre d'un parcours global de maîtrise de la langue. Cela suppose que soient réunies des conditions favorables à cette pédagogie.

- favoriser la prise de parole maîtrisée des élèves. A cet effet, le professeur s'efforce de proposer au cours d'une même séquence des situations variées d'apprentissage, notamment celles qui rendent les élèves actifs et leur donnent la parole. Il est constaté que, les travaux de groupe définissent toujours des rapporteurs et des animateurs, favorisant ainsi l'usage de la parole maîtrisée des élèves. C'est un domaine dans lequel réussissent bien des élèves dont la tradition culturelle est davantage basée sur l'oral. On observe que dans les classes où les élèves peuvent prendre la parole de manière organisée, sur des objectifs et des contenus liés au travail scolaire, la régulation des conflits inhérents à l'activité collective se fait avec plus de facilité.

- investir les élèves de responsabilités précises. Ce faisant, les élèves qui sont investis de responsabilités particulières développent souvent en classe une image positive de l'école et un sentiment d'appartenance à l'établissement dont ils se sentent davantage partie prenante.

- valoriser les travaux individuels et collectifs. En effet, la mise en valeur des travaux individuels et collectifs est importante. Le savoir est souvent enfermé dans les livres et les cahiers ; la mise en place d'expositions et la tenue d'exposés oraux préparés collectivement développent le sens de la coopération et apportent aux élèves une reconnaissance de leur travail par leurs camarades et leur famille. Les réussites, même partielles, méritent toujours une forme de reconnaissance.

- rendre les élèves travailleurs et autonomes par une pédagogie de l'interactivité. Ici, les travaux interdisciplinaires sont l'occasion de développer des situations pédagogiques interactives qui favorisent la prise de responsabilité, notamment dans la recherche documentaire.

Les élèves se trouvent ainsi confrontés à de nouveaux schémas intellectuels et à des compétences dont la dimension sociale est parfois importante, ce qui entraîne souvent un intérêt renouvelé pour le travail scolaire, aiguise la motivation et développe le désir ardent d'apprendre.

- créer des situations d'apprentissage de la responsabilité autour d'activités collectives car les sorties pédagogiques organisées autour de thèmes ayant des contenus fortement liés aux programmes favorisent des situations d'apprentissage propres à responsabiliser les élèves. Elles sont à la fois le support d'acquisition de savoirs disciplinaires et de formation de compétences sociales et civiques.

Dans cet esprit, les évaluations s'attachent à juger à la fois des acquisitions et compétences disciplinaires, et du comportement global, de l'investissement personnel et des qualités humaines nécessaires à la réalisation d'un projet individuel et collectif. La mise en valeur de ces compétences est l'occasion, pour certains élèves en difficulté, de se voir reconnaître des qualités que négligent les formes classiques de l'évaluation. Si les situations pédagogiques sont fortement ancrées aux contenus disciplinaires, ces élèves peuvent trouver progressivement le chemin de la réussite.

- garantir dans les classes une mixité culturelle et sociale. On peut noter que dans la classe, les pédagogies différenciées peuvent apporter à chaque élève, par les travaux individuels et de groupe, une possibilité de progresser qui tient compte de ses difficultés et de ses potentialités. Les classes de niveau ne permettent pas de garantir cette progression.

Lorsqu'une classe ne regroupe que des élèves en échec, les progrès sont rares. Ces classes peuvent garantir temporairement une protection à l'établissement, mais elles n'apportent pas l'aide attendue aux élèves qui en ont le plus besoin. Au contraire, elles peuvent contribuer à faire naître un sentiment de relégation, parfois de désespoir, lorsqu'elles ne débouchent pas sur la possibilité réelle de rejoindre ensuite une classe "normale".

- traiter la question des élèves en voie de déscolarisation. Retenons que dans les établissements, on peut créer des dispositifs qui se chargeront de traiter de manière particulière les élèves en risque de rupture scolaire, tout en les maintenant dans l'établissement. Les familles seront fortement impliquées dans cette démarche. On constate que souvent des élèves de cette catégorie reprennent de l'assurance et modifient leurs comportements scolaires et sociaux, et finissent par trouver des voies d'insertion professionnelle.

- Développer la documentation et confier au documentaliste un rôle de formation didactique et pédagogique. Les documentalistes faisant partie intégrante des équipes pédagogiques. Ils sont, comme tout enseignant, associés à la mise en place des projets pédagogiques. Leur rôle d'expertise est reconnu et valorisé. Ils mènent, en association effective avec les enseignants, la réflexion pédagogique concernant les mêmes groupes d'élèves (définition des objectifs, des compétences à développer, des activités, de l'évaluation...) ; leur rôle éducatif est affirmé.

1-2 La vie scolaire

On entend généralement par "vie scolaire" l'ensemble des normes (formalisées ou non sous forme de règles) et des événements qui sont spécifiques aux établissements scolaires. Ces normes concernent l'organisation du temps, celle de l'espace et celle des relations entre les groupes et les individus. Leur finalité est double : permettre une bonne organisation de l'enseignement et participer à l'éducation des élèves. On les a regroupées ci-dessous en six fonctions : l'accueil, la gestion des absences et des retards, la gestion de l'espace, la reconnaissance du travail et des comportements, la vie associative, culturelle et sportive, l'éducation à la santé.

▪ L'accueil

L'accueil est sans doute la fonction la plus déterminante pour établir le climat de l'établissement.

C'est par ses modalités et sa qualité que s'installent progressivement des relations de civilité entre membres de la communauté scolaire, que s'instaurent les normes de la sociabilité ordinaire entre élèves, et entre ceux-ci et les personnels, qui sont au fondement de toute mobilisation contre la violence et constituent sans doute le rempart le plus efficace contre son développement. Les personnels, et à leur tête le Directeur ou le proviseur donnent l'exemple et incarnent un état de civilité et de non-violence grâce à une communication permanente entre eux et avec les élèves sur le mode de la courtoisie (ce qui n'exclut en rien une certaine fermeté lorsque cela est nécessaire). La fonction d'accueil se décline selon des moments (la rentrée scolaire, l'entrée dans l'établissement, l'entrée en classe) et des personnes (les élèves, les personnels, les familles). Il faut donc :

- faire de la rentrée une période d'accueil des nouveaux venus.

En début d'année, les nouveaux élèves et leurs familles sont accueillis de manière un peu solennelle par le Chef d'établissement et l'équipe pédagogique.

C'est notamment l'occasion de recevoir les parents de façon conviviale et "neutre", et non pas en raison de difficultés scolaires ou comportementales.

Dans ce temps d'accueil, il est important de présenter l'établissement, les règles qui le régissent, les équipes pédagogiques, l'équipe éducative et les personnes ressources.

- faire de l'accueil en début de journée un véritable "rite de passage"

Le passage, même quotidien, du monde extérieur au monde des études, des normes de la vie sociale et familiale aux règles de la vie scolaire n'a rien d'anodin. Ce peut être l'occasion d'un rappel aux normes de la civilité qui président aux relations dans la communauté éducative. C'est aussi, pour l'équipe éducative, et en premier lieu pour le Chef d'établissement, un moment de rencontres, d'observation, de connaissance et d'échanges avec les élèves.

▪ La gestion des absences et des retards

Des absences ou des retards trop fréquents sont des indicateurs d'un malaise personnel ou collectif. Leur suivi est un sujet d'attention permanent pour l'équipe de direction.

Leur contrôle est un domaine de responsabilité partagée entre la direction, les enseignants, les surveillants, et l'infirmière scolaire de manière à :

- mettre en place des procédures de gestion rigoureuses, fiables et rapides à partir des exigences communes ;
- traiter de manière spécifique les élèves absentéistes.

Des entretiens de type "relation d'aide" sont systématiquement engagés avec les élèves présentant les premiers signes d'absentéisme.

▪ La gestion de l'espace

Pour ses utilisateurs, l'établissement constitue aussi un lieu de vie. De manière générale, il est important d'associer personnels et élèves aux opérations de restructuration et à toute question relative à l'utilisation et à l'entretien des locaux. Pour réussir cela, il faut :

- responsabiliser tous les adultes dans la surveillance de l'espace scolaire ;
- aménager des espaces de convivialité ouverts à tous.

▪ La reconnaissance du travail et des comportements

La mise en valeur du travail, de la sociabilité et du civisme des élèves est doublement importante. Elle permet de s'opposer à la stigmatisation du "bon élève" qui se développe dans

certaines groupes d'adolescents. Elle donne aux adultes et à l'école, un rôle plus gratifiant et plus équilibré que celui conféré par le seul maniement de la sanction. C'est pourquoi, il faut multiplier les occasions de reconnaissance du travail et du comportement des élèves. Par ailleurs, la remise des diplômes aux élèves et la mise en valeur des bons résultats constituent des moments de vie collective qui développent un sentiment d'appartenance et peuvent modifier certains comportements et apporter beaucoup de régulation interne dans la vie collective.

- La vie associative, culturelle et sportive

L'apprentissage de la citoyenneté ne peut se réduire à sa composante directement politique. La capacité de vivre ensemble s'élabore aussi dans une dimension plus directement sociale, par des regroupements d'âge, d'affinités, de projet. La finalité éducative du lycée et du collège doit conduire à favoriser systématiquement la dimension inter-générationnelle de ces regroupements. Ainsi, il est recommandé de :

- développer l'association sportive
- créer une association culturelle
- créer une association humanitaire et sociale
- gérer l'établissement pour favoriser la vie associative

- L'éducation à la santé

Les objectifs généraux de l'éducation à la santé sont le renforcement de l'estime de soi, du respect des autres, de la solidarité, de l'autonomie et de la responsabilité, ainsi que la résistance aux pressions. Le médecin et l'infirmière scolaires travaillent notamment en relation avec les professeurs enseignant la Biologie et l'Education physique et sportive. Il s'agit donc de faire de l'éducation à la santé une éducation à la responsabilité.

2- Les rôles et les responsabilités dans la communauté éducative

2-1 Les parents (et autres personnes responsables de l'éducation des élèves)

Ce sont des membres à part entière de la communauté éducative. Tout doit être fait pour favoriser leur intégration et leur coopération fonctionnelle. C'est pourquoi il est important d'éviter certaines maladresses et de prendre, à leur égard, quelques précautions.

- faire des familles des partenaires respectés et informés
- améliorer la communication sur le travail et le comportement des enfants

- intégrer les parents à la communauté éducative.

2-2 Les élèves

Ils sont à la fois objets et partenaires de l'action éducative, l'équilibre entre ces deux aspects variant bien entendu en fonction de leur âge. L'attitude des personnels à leur égard est à la fois bienveillante et exigeante ; elle revient d'une part à assumer sans complexe l'autorité inscrite dans la différence des statuts scolaires, et d'autre part à adopter une attitude toujours marquée par le respect de la personne des élèves.

Eu égard à cela, il importe :

- de donner aux délégués de bonnes conditions d'exercice de leur mandat ;
- d'encadrer les élèves dans l'ensemble de leurs activités ;
- de préparer les élèves à ce que signifie être majeur ;
- de clarifier ce qui peut être discuté ou délibéré avec les élèves.

2-3 Les professeurs

Leur mission est d'instruire, éduquer et former les élèves par le biais des diverses disciplines d'enseignement, mais leurs rôles peuvent varier, se diversifier ou s'enrichir d'un contexte à l'autre. Dans les établissements qui ont besoin de placer la mobilisation contre la violence au cœur de leurs priorités, on peut mettre l'accent sur quelques éléments plus importants.

- faire des professeurs les premiers éducateurs de l'établissement ;
- organiser le travail en équipe ;
- mettre en place une "pédagogie de l'explicite".

2-4 Les personnels de Direction

Le Chef d'établissement conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement, en collaboration avec les censeurs et la surveillante générale.

Il convient cependant d'affirmer, dès qu'il s'agit de privilégier la prévention de l'incivilité, quelques aspects importants de son rôle dirigeant à savoir :

- donner une réelle visibilité et une certaine solennité à l'exercice de la fonction ;
- donner de sa personne dans l'animation des équipes ;
- dessiner une image positive de l'établissement ;
- donner une âme à l'établissement.

CONCLUSION

Au cours de la dernière décennie, l'incivilité scolaire a fait l'objet d'une attention particulière des pouvoirs publics et des milieux académiques. Fortement associés au sentiment d'insécurité, les comportements incivils sont considérés par plusieurs chercheurs comme étant un facteur déterminant dans la détérioration des liens interpersonnels entre les acteurs de l'éducation et, par extension, dans l'aggrégation des désordres à l'intérieur des écoles.

Ainsi, au CEG de Djassin où nous avons effectué notre étude, l'incivilité regroupe un spectre très large d'affronts envers les enseignants (l'indifférence, l'impolitesse, le manque de courtoisie, les expressions diverses de l'agression verbale...etc.) et d'actes violents envers les élèves ou les installations de l'établissement. De plus, lorsque l'on s'attarde aux manifestations de l'incivilité, il apparaît clairement que les élèves incriminés sont issus des familles où on note au moins une défaillance donnée (absence d'autorité et de protection parentale, traumatisme lié à l'enfance, l'indigence et autres). A l'école, ces élèves profitent souvent des grèves ou des temps morts pour perpétrer des actes d'incivilités. Par ailleurs, ils ont rarement de problèmes avec les professeurs agents permanents de l'Etat qui représentent seulement 16,26% de l'effectif total des enseignants dudit collège. Au total, nombreux sont ces élèves qui finissent par abandonner les classes avant de verser dans la délinquance qui du reste constitue une source d'insécurité. Certains de cette catégorie d'enfants connaissent plus tard une insertion sociale difficile à l'âge adulte. Les élèves innocents, quant à eux, animés d'un sentiment de crainte et d'insécurité sont fréquemment exposés à une désorientation ou à des troubles psychologiques. On assiste finalement à une réduction certaine de la valeur de l'établissement et de l'institution.

Une tendance générale émerge de ces analyses qui confirment totalement les hypothèses que nous avons émises. Ainsi, un élève qui jouit d'une grande liberté à la maison ou à l'école, qui fait ce qu'il veut quand il veut, en tout temps et à tout moment est inéluctablement en proie à la délinquance.

C'est pourquoi, dans le but de restaurer le lien social dans les lycées et collèges d'enseignement général du Bénin, il conviendrait, de prendre plusieurs mesures visant à rapprocher les groupes ou les individus qui ont tendance à se distinguer, notamment lorsqu'ils n'ont pas d'autres exutoires, à travers des conduites dites d'incivilité.

A priori, aucune de ces mesures ne peut être bien entendu considérée comme suffisante. Tout d'abord, il s'agirait d'associer les différents membres du système éducatif impliqués dans la rédaction des règlements intérieurs en vigueur au sein des établissements

secondaires, afin que les normes correspondantes soient perçues et appliquées d'une façon consensuelle. Cette association à un travail commun de formulation aurait sans doute un effet de valeur d'engagement réciproque.

Le lien social entre les groupes (élèves-professeurs ; élèves-autorités de l'administration ; élèves-élèves ; élèves-parents) étant contrarié par un manque de communication, et souvent par un défaut de connaissance entre ces groupes, il conviendrait d'introduire, au sein des écoles, une fonction de médiateur afin de valoriser le dialogue.

Schématiques mais fortement suggestives par rapport au cadre théorique adopté, ces premières observations appellent d'autres recherches utilisant l'approche psychosociale pour l'étude de phénomène d'incivilité. On pourrait en particulier analyser plus finement les représentations sociales de ces conduites afin de déterminer ce qui est central dans leur catégorisation pour les principaux groupes d'acteurs en présence.

De plus, tout indique en effet que l'incivilité n'est pas une notion stable et objective qui pourrait servir de boussole dans la gestion universelle des relations humaines ; elle varie selon les lieux, les coutumes, les religions, les personnes et les enjeux sur la toile permanente d'une confrontation identitaire. Gérer cette confrontation pour qu'elle ne tourne pas à l'affrontement, donne peut-être à cet effet, une formation de base aux catégories d'acteurs les plus exposées, et essayer de les doter d'un recueil analytique, peuvent sembler des objectifs raisonnables.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- **AKOUN, A.** et **P. ANSART.** (1999). Dictionnaire de Sociologie. Paris : Seuil.
- **AMERIO, P. & ROCCATO, M.** (2004). Structure multi-facettée du sentiment d'insécurité, *Psychologie et Société*, 4(1), n ° 7, 47-70.
- **CHANEL A.** (2001). De la Citoyenneté et de la Civilité aujourd'hui.
- **BERNARD Y.** – La représentation de la civilité dans la société urbaine d'aujourd'hui, *Psychologie française*, 42, 2, 1997, p. 113-122.
- **BIDERMAN, A. D.** (1967). Report on a Pilot Study in the District of Columbia on Victimization and Attitudes Toward Law Enforcement. Washington, D.C: U.S. Government Printing Office.
- **BLOMART, J.** (2001). Prévenir la violence en milieu scolaire primaire. In E. Debarbieux & C. Blaya (Éds.), *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe* (pp. 71-90). Paris : E.S.F.
- **BONNEMAIN, C.** (2000). Les incivilités : usage d'une nouvelle catégorie. In Bailleau, F. et C.
- **BOURDIEU, P.** (1994). *Raisons pratiques*. Paris: Editions du Seuil.
- **BRANGER N.** (2011) .Rééducation de la Visuoconstruction :travail conjoint des déplacement simulés et de la représentation spatiale par le jeu « Ballade au village »
- **BROWN B.** – Peer groups and peer cultures, dans Feldman (S.), Elliott (G. R.), *At the threshold : the developing adolescent*, Cambridge, Harvard university press, 1990, p. 171-196.
- **BUHRMESTER, D.** (1996). Need fulfillment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. In W. Bukowski, A. Newcomb, & W. Hartup (Eds.), *The company they keep* (pp. 158-185). New-York, U.S.A. : Cambridge University Press.
- **Bulletin Officiel de l'Education Nationale** Hors-Série N°11 du 15 octobre 1998 (France).
- Cadre d'orientation en construction identitaire. Pour ouvrir un dialogue et élaborer ensemble notre vision. **Association canadienne de langue française**, 2006
- **CARRA, & SICOT** (1996). Pour un diagnostic local de la violence à l'école : Enquête de victimation dans les collèges du département du Doubs. Paris : I.H.E.S.I.

- **CHAILLOU, P.** (1995). *La violence des jeunes*. Paris : Gallimard.
- **CLEMENCE, A.** (2001). Violence et incivilités à l'école. La situation en Suisse. In E. Debarbieux & C. Blaya (Éds.), *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe* (pp. 183-200). Paris : E.S.F.
- **CLOUTIER, R.** (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal : Gaétan Morin.
- **CONGER J.** – *Adolescence and youth*, New York, Harper Collins, 4e éd., 1991.
- **COSLIN, P.** (1997). Les adolescents face aux violences scolaires. In B. Charlot & J.-C. Émin (Éds.), *La violence à l'école, État des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- **COSLIN G.** – *Les adolescents devant les déviances*, Paris, Presses universitaires de France, 1999.
- **COSLIN G.** – *Psychologie de l'adolescent*, Paris, Armand Colin, 2002.
- **COSLIN, G.** (2003). Bienveillance familiale et violences adolescentes. In Symposium : La famille du point de vue des acteurs : variation des perceptions de la bienveillance, International Congress : In the best interest of the child : cross-cultural perspectives,, A.I.F.R.E.F. – E.U.S.A.R.F. Leuven (Belgique).
- **COWIE, H.** (1998). Perspectives of teachers and pupils on the experience on peer support against bullying, *Educational Research and Evaluation*, 23, 227-238.
- **DEBARBIEUX, E.** (1994). École du quartier ou école dans le quartier, violence et limites de l'école, *Migrants-Formation*. Paris : C.N.D.P.
- **DEBARBIEUX, E.** (1996). *La violence en milieu scolaire. État des lieux*. Paris : E.S.F.
- **DEBARBIEUX E.** – *La violence en milieu scolaire. 2 -Le désordre des choses*, Paris, ESF, 1999.
- **Discours de J. LANG**, ministre de l'éducation nationale ; Journée de travail du comité national de lutte contre la violence à l'école ; Collège de France - mercredi 20 juin 2001.
- **DOYON, B., & BUSIERES, M.** (1999). *Recherche sur la criminalité et la délinquance : une distinction selon le sexe*, Rapport final présenté au Conseil permanent de la jeunesse, [www//soc.ulaval.ca](http://www/soc.ulaval.ca).
- **DUBET F.** – *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991.
- **SAUTKINA E., ROUQUETTE M., AMADOR S., CASTANO C. & CASA. A.** Distinction sociale et conduites d'incivilité dans les espaces commerciaux ouverts au public, 2005.
- **ELIAS ,N.** (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.

- **HAYOT E.** (2008). Les Problèmes de Comportement.
- **FARRINGTON D.** – The development of offending and antisocial behaviour from childhood : key findings from the Cambridge Study in Delinquent Youth, *Journal of child psychology and psychiatry*, 36, 1995, p. 1-35.
- **FELONNEAU M.** (1997). L'étudiant dans la ville. Paris :L'Harmattan.
- **FELONNEAU M. & BUSQUETS, S.**(2001). Tags et grafs...Les jeunes à la conquête de la ville. Paris : L'Harmattan.
- **FLAMENT C., & ROUQUETTE, M.-L.** (2003). Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales. Paris : Armand Colin.
- **FURMAN W., & WHENER, E. A.** (1997). Adolescent romantic relationships : a developmental perspective. In S. Shulman & W. A. Collins (Eds.), *Romantic relationships in adolescence : developmental perspectives*. New Direction for Child Development, n° 78. San Francisco, U.S.A. : Jossey-Bass.
- **FUNK, W.** (2001). La violence à l'école en Allemagne : un état des lieux. In E. Debarbieux & C. Blaya (Éds.), *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe* (pp. 25-42). Paris : E.S.F.
- **FURSTENBERG F.** – Public reaction to crime in the streets, *American scholar*, 40, 1971, p. 601-610.
- **GALAND, B., & PHILIPPOT, P.** (1999). Emotional and motivational factors. In stereotypisation, inter-groups attitudes and aggressives behaviors in educational settings. In A. Fisher (chair), Emotional determinant of social behavior, Symposium conducted at XIIth general meeting of European Association of Experimental Social Psychology. Oxford.
- **GOFFMAN, E.** (1971). Relations in public: microstudies of the public order. New York: Basic Books. 70
- **GOFFMAN E.** – La mise en scène de la vie quotidienne, Paris, Éditions de minuit, 1973.
- **GUEDAH, M.** (1999). Délinquance juvénile et socialisation par la famille. *Bulletin Psychologique*, 52, 5, 443, 585-592.
- **HAYDEN, C.** (1997). *Children excluded from primary school, Debates, Evidence, Responses*. Buckingham : Open University Press.
- **HAYDEN, C., & Blaya, C.** (2001). Violence et comportements agressifs dans les écoles anglaises. In E. Debarbieux & C. Blaya (Éds.), *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe* (pp. 43-70). Paris : E.S.F.

- **HURRELMANN, K.** (1990). Gewalt in der Schule. In H.D. Schwind *et al.*, Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt. Band III Sondergutachten (Auslandsgutachten und Inlandsgutachten), Berlin : Dunker & Humblot.
- **LAGRANGE H.** – La perception de la violence dans l’opinion publique, *Revue française de sociologie*, XXV, 1984, p. 636-657.
- **LAGRANGE H.** – La civilité à l’épreuve. Crime et sentiment d’insécurité, Paris, Presses universitaires de France, 1995.
- **LANG, J.** (2001). *Introduction à la 1^{re} Conférence mondiale sur la violence à l’école*. Paris: U.N.E.S.C.O.
- **LANNEGRAND-WILLEMS, L.** (2000). Identité scolaire et effets de contexte chez l’adolescent. Thèse de Doctorat de l’Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- **LARZERE, R. E., & PATTERSON, G. R.** (1990). Parental management : Mediator of the effect of socioeconomic status on early delinquency, *Criminology*, 28, 301-324.
- **LAUB, J. H. & SAMPSON, R. J.** (1988). Unraveling families and delinquency : A reanalysis of the Glueck’s data. *Criminology*, 26, 355-380.
- **LEON, J.-M.** (1983). *Violence et déviance chez les jeunes*. Rapport au ministre de l’Éducation nationale, Paris.
- **LÉVY-LEBOYER C.** – Vandalism, Amsterdam, North-Holland, 1984.
- **MAFFESOLI, M.** (2000). *Le temps des tribus. Le déclin de l’individualisme dans les sociétés post-modernes*. Paris : La Table Ronde.
- **MATHIEU J-L.** – L’insécurité, Paris, Presses universitaires de France, 1995.
- **FELONNEAU M-L et LANNEGRAND-WILLEMS L.** (2004). « Territoires scolaires, incivilités dans les lycées et normativités adolescentes », L’orientation scolaire et professionnelle
- **MILBURN, P.** (2000). Violence et incivilités : de la rhétorique experte à la réalité ordinaires des illégalismes. *Déviance et Société*, 24, 4: 331-350. MORENOFF, J. D., R. J. SAMPSON et S. W. RAUDENBUSH. (2001). Neighbourhood Inequality, Collective Efficacy, and the Spatial Dynamics of Urban Violence. *Criminology*, 39, 3: 517-560.
- **MOSER G., LIDVAN P.** – Environnement urbain et sentiment d’insécurité, dans Bernard (Y.), Segaud (M.), *La ville inquiète, habitat et sentiment d’insécurité*, La Garenne-Colombes, Les éditions de l’espace européen, 1991, p. 53-66.

- **MOSER G.** – Les stress urbains, Paris, Armand Colin, 1992.
- **MUCCHIELLI, L. (2000).** Familles et délinquances. Un bilan pluridisciplinaire des recherches francophones et anglophones. *Études et données pénales*, 86. Guyancourt : C.E.S.D.I.P.
- **OLWEUS, D.** (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.*Oxford: Blackwell.
- **ORTEGA, R.** (2001). Projet Sevilla contre la violence scolaire. In E. Debarbieux & C. Blaya (Éds.), *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe* (pp. 91-112). Paris : E.S.F.
- **PAIN, J.** (1994). Les violences en milieu scolaire : du concept à la prévention, *Cahiers de Sécurité Intérieure*, 15.
- **PAIN, J., & BARRIER, E.** (1997). Violences à l'école : une étude comparative européenne à partir de douze établissements scolaires du deuxième degré, en Allemagne. In B. Charlot & J.-C. Émin (Éds.), *La violence à l'école, État des savoirs* (pp. 355-380). Paris : Armand Colin.
- **PECHEUX, MG.,** (1990), Le développement des rapports des enfants à l'espace. Poitiers, Nathan
- **PIERRE, P. & SOPPELSA, R.** (1998), Evaluation clinique des troubles de l'orientation spatiale dans les grands espaces, *Evolutions psychomotrices*, 10, 42, 205-214.
- **POURTOIS, J.-P., & DESMET, H.** (2000). *Le parent éducateur.* Paris : P.U.F.
- **QUIVY R., CAMPENHOUDT L. V.** Manuel de recherché en science sociales. 2^{ième} éd. Paris : DUNOD, 1995 :287 P.
- **ROCHE, S.** (1993). Le sentiment d'insécurité. Paris : PUF
- **ROCHE S.** – La société incivile, Paris, Seuil, 1996.
- **ROCHE S.** – Sociologie politique de l'insécurité, Paris, Presses universitaires de France, 1998.
- **ROUQUETTE, M.-L.** (2000). Rumeurs et phénomènes de masse. In N. Roussiau (Ed), *Psychologie Sociale* (pp. 329-339). Paris : In Press Editions.
- **SAMPSON, R. J. et S. W. RAUDENBUSH.** (2001). Disorder in Urban Neighbourhoods: Does it lead to crime? Washington: US Department of Justice National Institute of Justice.
- **SEBASTIEN H.** (2002) Lutter contre l'échec et la violence.

- **SKOGAN, W. G.** (1990). *Disorder and Crime: Crime and the Spiral of Decay in American Neighbourhoods*. Toronto: Macmillan.
- **SMITH, P. K., LIESHOUT C. K., & OLWEUS, D.** (1992). Bullying and victimisation in several countries, Act of 5th European Conference on Developmental Psychology. Sevilla (Spain).
- **STEINBERG, L.** (1999). *Adolescence* (5^e édition). Boston, U.S.A. : McGraw-Hill.
- **STEINBERG** (Laurence), Morris (Amanda). – Adolescent development, *Annual review of psychology*, 52, 2001, p. 83-110.
- **VANDERBICK**, 24 Novembre 2004 .L'incivilité Dans le Milieu Scolaire
- **WIEVORKA M.** – Violence en France, Paris, Seuil, 1999.
- **WILSON J., KELLING G. L.** – Broken windows, *The Atlantic monthly*, 289, 1982, p. 29-38.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire à l'endroit des enseignants

Annexe 2 : Questionnaire à l'endroit des élèves

Annexe 3 : Questionnaire à l'endroit des parents d'élèves

Annexe 4 : Personnes ressources

ANNEXES I

QUESTIONNAIRE A L'ENDROIT DES ENSEIGNANTS

Bonjour Madame/Monsieur,

Mon nom est Gbèdandé Arnaud HOUESSOVO, Etudiant en psychologie de la vie sociale et professionnelle à l'Université d'Abomey-Calavi.

Dans le cadre de l'élaboration de mon mémoire de maîtrise en psychologie de la vie sociale et professionnelle, je vous prie de bien vouloir répondre le plus sincèrement possible au questionnaire suivant afin de vous prononcer sur « Les facteurs psychologiques, sociologiques, culturels et pédagogiques de l'incivilité scolaire en république du Bénin : cas du CEG Djassin de Porto-Novo »

Je vous garantie que vos réponses seront rigoureusement confidentielles et utilisées uniquement à des fins de recherches.

Je vous remercie d'avance.

I- Identification :

1. Nom et Prénoms : (non obligatoires).....
2. Sexe F M
3. Niveau d'étude :.....
4. Profession :.....
5. Situation matrimoniale :.....

II- Comportements des élèves perturbant la classe :

JG : Jugé Gênant **JNG** : Jugé Non Gênant **N** : Neutre **CC** : Constaté en Classe

N°	Comportements perturbant la classe	JG	JNG	N	CC
1	S'endormir réellement pendant un cours				
2	Regarder dehors par la fenêtre, la porte, ou « ailleurs »				
3	Ne pas regarder le prof quand il s'adresse à la classe				
4	Être passif, ne pas suivre				
5	Émettre des critiques sur le déroulement du cours				
6	Être absent sans accord des parents				
7	Exprimer son ennui par des bâillements, des soupirs				
8	Fumer pendant les cours				

9	Fumer en classe en attendant le début du cours				
10	Faire autre chose (jeu, dessin, etc.) pendant les cours				
11	Commenter le cours				
12	Discuter à voix basse avec d'autres élèves				
13	Arriver en retard au collège				
14	Ne pas tenir compte des réprimandes				
15	Avoir du mal à se calmer				
16	Faire passer des mots				
17	Faire des devoirs ou un autre travail au lieu de suivre				
18	Communiquer par gestes à travers la classe				
19	Apporter un couteau à cran d'arrêt en classe				
20	Intervenir sans être sollicité par le professeur				
21	Manger et boire pendant les cours				
22	Exprimer son ennui verbalement				
23	Écouter son baladeur pendant les cours				
24	Quitter la classe sans rien dire				
25	Frapper un professeur qui le réprimande				
26	Faire des grimaces, des mimiques à un autre élève				
27	Faire de petits vols en classe				
28	Se déplacer sans autorisation				
29	Faire du bruit avec ses affaires, les meubles				
30	Refuser ouvertement de participer aux activités en classe				
31	Ne pas accepter les remarques, critiques, réprimandes				
32	Rire avec un ou plusieurs élèves				
33	Interrompre les autres élèves pendant leurs interventions				
34	Interrompre le professeur				
35	Provoquer un chahut dans la classe				
36	Insulter un professeur				
37	Imiter des cris d'animaux, chanter siffler pendant le cours				
38	Insulter un élève				
39	Frapper un camarade dans la classe				
40	Parler à haute voix sans rapport avec l'activité de la classe				

Je vous remercie du fond du cœur pour la grande disponibilité et pour la sincérité dont vous avez fait preuve.

ANNEXES II

QUESTIONNAIRE A L'ENDROIT DES ELEVES

Bonjour chère sœur/cher frère,

Mon nom est Gbèdandé Arnaud HOUESSOUVO, Etudiant en psychologie de la vie sociale et professionnelle à l'Université d'Abomey-Calavi.

Dans le cadre de l'élaboration de mon mémoire de maîtrise en psychologie de la vie sociale et professionnelle, je vous prie de bien vouloir répondre le plus sincèrement possible au questionnaire suivant.

Je vous garantie que vos réponses seront rigoureusement confidentielles et utilisées uniquement à des fins de recherches.

Je vous remercie d'avance.

I- Identification

- 1- Nom et Prénoms : (non obligatoires).....
- 2- Sexe
- 3- Niveau d'étude :.....

II- Comportements des élèves perturbant la classe :

JG : Jugé Grave **JNG** : Jugé Non Grave **N** : Neutre **A** : Avoué

N°	Comportements perturbant la classe	JG	JNG	N	CA
1	S'endormir réellement pendant un cours				
2	Regarder dehors par la fenêtre, la porte, ou « ailleurs »				
3	Ne pas regarder le prof quand il s'adresse à la classe				
4	Être passif, ne pas suivre				
5	Émettre des critiques sur le déroulement du cours				
6	Être absent sans accord des parents				
7	Exprimer son ennui par des bâillements, des soupirs				
8	Fumer pendant les cours				
9	Fumer en classe en attendant le début du cours				
10	Faire autre chose (jeu, dessin, etc.) pendant les cours				
11	Commenter le cours				

12	Discuter à voix basse avec d'autres élèves				
13	Arriver en retard au collège				
14	Ne pas tenir compte des réprimandes				
15	Avoir du mal à se calmer				
16	Faire passer des mots				
17	Faire des devoirs ou un autre travail au lieu de suivre				
18	Communiquer par gestes à travers la classe				
19	Apporter un couteau à cran d'arrêt en classe				
20	Intervenir sans être sollicité par le professeur				
21	Manger et boire pendant les cours				
22	Exprimer son ennui verbalement				
23	Écouter son baladeur pendant les cours				
24	Quitter la classe sans rien dire				
25	Frapper un professeur qui le réprimande				
26	Faire des grimaces, des mimiques à un autre élève				
27	Faire de petits vols en classe				
28	Se déplacer sans autorisation				
29	Faire du bruit avec ses affaires, les meubles				
30	Refuser ouvertement de participer aux activités en classe				
31	Ne pas accepter les remarques, critiques, réprimandes				
32	Rire avec un ou plusieurs élèves				
33	Interrompre les autres élèves pendant leurs interventions				
34	Interrompre le professeur				
35	Provoquer un chahut dans la classe				
36	Insulter un professeur				
37	Imiter des cris d'animaux, chanter siffler pendant le cours				
38	Insulter un élève				
39	Frapper un camarade dans la classe				
40	Parler à haute voix sans rapport avec l'activité de la classe				

Je vous remercie pour votre contribution à ce travail de recherche.

ANNEXES III

QUESTIONNAIRE A L'ENDROIT DES PARENTS D'ELEVE

Bonjour Maman/Papa,

Mon nom est Gbèdandé Arnaud HOUSSOUVO, Etudiant en psychologie de la vie sociale et professionnelle à l'Université d'Abomey-Calavi.

Dans le cadre de l'élaboration de mon mémoire de maîtrise en psychologie de la vie sociale et professionnelle, je vous prie de bien vouloir répondre le plus sincèrement possible au questionnaire suivant afin de vous prononcer sur « Les facteurs psychologiques, sociologiques, culturels et pédagogiques de l'incivilité scolaire en république du Bénin : cas du CEG Djassin de Porto-Novo »

Je vous garantie que vos réponses seront rigoureusement confidentiels et utilisés uniquement à des fins de recherches.

Je vous remercie d'avance.

I- Identification

- 1- Nom et Prénoms : (non obligatoires).....
- 2- Sexe F M
- 3- Niveau d'étude :
- 4- Profession :
- 5- Situation matrimoniale :

II- Guide d'entretien semi – directif

- 1- Que pouvez-vous nous dire sur l'incivilité scolaire en général ?

.....
.....

- 2- Comment se manifeste-t-elle au CEG Djassin où vous avez inscrit votre enfant ?

.....
.....

- 3- Quelles sont selon vous, les facteurs sous-jacents qui entraînent ce phénomène ?

.....
.....

4- Quelles sont à votre avis les conséquences qu'engendre l'incivilité scolaire ?

.....
.....

5- Comment peut-on lutter contre la recrudescence de l'incivilité scolaire ?

.....
.....

6- Comment peut-on mettre en œuvre vos propositions sur ce point ?

.....
.....

7- Avez-vous autres choses à nous dire concernant l'incivilité scolaire ?

.....
.....

Je vous remercie très sincèrement pour la grande disponibilité et pour la sincérité dont vous avez fait preuve en répondant à ce questionnaire.

ANNEXES IV

PERSONNES RESSOURCES

- Monsieur Constant HONNOUGAN, Enseignant à l'Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature de l'UAC, pour ses nombreux conseils.
- A Monsieur Brice GUEDE, Réviseur des débats parlementaires au Service Séances et Questions, Transcription et Rédaction de l'Assemblée Nationale, pour son appui intellectuel.
- A Monsieur Fidèle DOHATO, Chef Division des Archives au Service de la Documentation de l'Assemblée Nationale du Bénin, pour ses multiples et riches informations.

TABLE DES MATIERES

	Page
Dédicace.....	ii
Remerciements.....	iii
Sommaire.....	iv
La liste des tableaux.....	v
Liste des sigles et des acronymes.....	vi
Avant – propos.....	vii
Résumé.....	viii
Introduction.....	1
Première partie : Cadre théorique et démarche méthodologique	3
Chapitre I : Cadre théorique.....	4
I- Problématique.....	4
1-Contexte et identification du problème.....	4
2-Etat de la question.....	5
2-1Manifestations et dimensions de l’incivilité scolaire.....	6
2-1-1 Définitions et analyse du concept	6
2-1-2 Manifestations de l’incivilité scolaire.....	9
2-1-3 Dimensions de l’incivilité scolaire.....	13
2-2 Causes récurrentes du phénomène.....	14
2-2-1 Facteurs psychologiques.....	15
2-2-2 Facteurs sociologiques.....	16
2-2-3 Facteurs culturels.....	18
2-2-4 Facteurs pédagogiques.....	18
2-3 Répercussions et alternatives du phénomène.....	19
2-3-1Conséquences de l’incivilité scolaire.....	19
2-3-2Mesures spécifiques pour renforcer la sécurité dans les établissements scolaires.....	20
3-Objectif de l’étude.....	22
.Objectif global.....	23
.Objectifs spécifiques.....	23
4-Hypothèse de l’étude.....	23
5-Clarification conceptuelle.....	24

Chapitre II : Démarche méthodologique.....	27
1. Recherche documentaire.....	27
2. Recherche empirique.....	28
2-1 Cadre de l'étude:	28
2-1-1 Structure Organisationnelle.....	28
2-1-2 Présentation du cadre de l'étude.....	28
2-1-2-1 Situation géographique.....	28
2-1-2-2 Missions et Activités.....	29
2-1-2-3 Ressources Humaines.....	29
2-2 Population-cible et échantillonnage.....	31
2-3 Techniques et instruments de recherche.....	32
o L'enquête par questionnaire.....	32
o L'observation participante.....	33
o L'entretien semi-directif.....	33
2-4 Déroulement de la collecte des données.....	34

---o---o---o---o---

Deuxième partie : Analyse des résultats et Suggestions pour la prévention de l'incivilité scolaire.....	35
Chapitre III : Présentation et analyse des résultats.....	36
1- Présentation des résultats de l'enquête.....	36
2- Informations tirées des entretiens avec les parents d'élèves.....	37
2-1 Appréciation de l'incivilité scolaire par les parents d'élèves.....	38
2-2 Approches de solution proposées par les parents d'élèves.....	38
3- Analyse des résultats.....	38
3-1 Suite à la réaction des Professeurs.....	39
3-2 Après la réaction des élèves.....	39
3-3 Les conduites constatées et reconnues par les élèves.....	40
3-4 Violence et famille.....	43
Chapitre IV : Suggestions pour la prévention de l'incivilité scolaire.....	45
1- Les fonctions de l'établissement.....	45
1-1 L'enseignement et la pédagogie.....	45
1-2 La vie scolaire.....	49
2- Les rôles et les responsabilités dans la communauté éducative.....	51

2-1 Les parents (et autres personnes responsables de l'éducation des élèves).....	51
2-2 Les élèves.....	52
2-3 Les professeurs.....	52
2-4 Les personnels de direction.....	52
Conclusion.....	53
Références bibliographiques.....	55
Annexes.....	61
Annexe 1 : Questionnaire à l'endroit des enseignants.....	62
Annexe 2 : Questionnaire à l'endroit des élèves.....	64
Annexe 3 : Questionnaire à l'endroit des parents.....	66
Annexe 4 : Personnes ressources.....	68
Table des matières.....	69