

Approche psycho-éducative de la déviance scolaire A psycho-educative approach to school deviance Enfoque psico-educativo de la marginalidad escolar

Agnès Morcillo, Franck Martin et Benoit Jeunier

Volume 32, numéro 1, printemps 2004

La violence en milieu scolaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1079129ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1079129ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Morcillo, A., Martin, F. & Jeunier, B. (2004). Approche psycho-éducative de la déviance scolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 327–340.
<https://doi.org/10.7202/1079129ar>

Résumé de l'article

Notre recherche pose la question des différentes explications pouvant être mobilisées, au niveau intra individuel, pour accéder à une meilleure compréhension des comportements agis en contexte scolaire mais également ceux mobilisés plus largement dans l'environnement social. Pour ce faire, nous avons retenu des dimensions affectives (estime de soi et sentiment de mal-être), des dimensions expérientielles et la réussite scolaire. Les résultats mettent en exergue le poids de ces dimensions sur la mise en oeuvre de certains types de comportements. En effet, trois facteurs légitiment une explication en termes d'insuffisance de capacités à faire face à la frustration.

Approche psycho-éducative de la déviance scolaire

Agnès MORCILLO

GREPACS - IUFM Midi-Pyrénées, France

Franck MARTIN

GREPACS - IUFM Midi-Pyrénées, France

Benoit JEUNIER

GREPACS - IUFM Midi-Pyrénées, France

RÉSUMÉ

Notre recherche pose la question des différentes explications pouvant être mobilisées, au niveau intra individuel, pour accéder à une meilleure compréhension des comportements agis en contexte scolaire mais également ceux mobilisés plus largement dans l'environnement social. Pour ce faire, nous avons retenu des dimensions affectives (estime de soi et sentiment de mal-être), des dimensions expérientielles et la réussite scolaire.

Les résultats mettent en exergue le poids de ces dimensions sur la mise en œuvre de certains types de comportements. En effet, trois facteurs légitiment une explication en termes d'insuffisance de capacités à faire face à la frustration.

ABSTRACT

A psycho-educative approach to school deviance

Agnès MORCILLO, Franck MARTIN, Benoit JEUNIER,
GREPACS - IUFM Midi-Pyrénées

Our research investigates how different explanations can be used at the intra-individual level to achieve a better understanding of behaviours seen in schools, as well as the behaviours more widely encountered in the social environment. We have focused on affective dimensions (self-esteem, and a feeling of uneasiness), experimental dimensions and success in school.

The results show how much these dimensions affect the appearance of certain types of behaviours. Indeed, three factors point to an insufficient ability to face frustration as an explanation.

RESUMEN

Enfoque psico-educativo de la marginalidad escolar

Agnès MORCILLO, Franck MARTIN, Benoit JEUNIER,
GREPACS - IUFM Midi-Pirineos

Nuestra investigación interroga las diferentes explicaciones que pueden ser movilizadas, al nivel intra-individual con el fin de acceder a la mejor comprensión de los comportamientos en contexto escolar así como aquellos que se efectúan en el entorno social. Para ello, retenemos las dimensiones afectivas (estima de sí-mismo y sentimiento de mal-estar), las dimensiones experienciales y el éxito escolar.

Los resultados resaltan el peso de esas dimensiones sobre el ejercicio de cierto tipo de comportamiento. En efecto, tres factores legitiman una explicación en términos de insuficiencia de capacidades para confrontar la frustración.

Introduction

Parmi ses différents travaux, l'équipe GREPACS (Groupe d'Etudes et de Recherches sur les Affects et Cognitions Sociales) conduit depuis plusieurs années une recherche à visées descriptives et explicatives des comportements problématiques des élèves.

Dans ce cadre, les enquêtes préliminaires ont confirmé la récurrence des facteurs sociologiques (consommérisme, ghettoïsation, stigmatisation ethnique, dérive médiatique, fragilisation familiale...) déjà mis en évidence dans de nombreux travaux

(Degeois & al, 1998; Dubet, 2001). Néanmoins, il est rapidement apparu qu'à facteurs sociologiques similaires, les comportements en contexte scolaire s'avéraient être différents selon les élèves. En conséquence, l'étude des comportements problématiques des élèves supposait de rendre compte des manières différenciées dont des difficultés sociales pouvaient être intériorisées.

L'analyse des comportements des jeunes et de la mentalisation des facteurs sous jacents suppose, pour un même sujet, de prendre en considération non seulement les comportements agis en contexte scolaire mais également ceux mobilisés plus largement dans l'environnement social. Ces différentes formes de comportements ont été formalisées par l'expression « comportements socio-scolaires » (Morcillo, 2002).

Dès lors, il convient de se demander quelles explications peuvent être mobilisées, au niveau intra individuel, pour accéder à une meilleure compréhension des comportements socio-scolaires. Classiquement, les réponses à cette problématique sont rarement abordées par une démarche multidimensionnelle (Mucchielli, 2000). En réaction à ces recherches qui « *abordent trop souvent des troubles de conduites comme un désordre unidimensionnel, alors que de nombreuses indications suggèrent la présence de sous-groupes distincts* » (Favre et Fortin, 1999), notre démarche exploratoire intégrera, afin de mieux appréhender les comportements socio-scolaires, la multidimensionnalité des facteurs. Ainsi, l'analyse au niveau intra individuel suppose que l'explication des comportements socio-scolaires relève de dimensions affectives (estime de soi et mal-être), de dimensions expérientielles (pratiques éducatives parentales, pratiques éducatives scolaires) et de la réussite scolaire.

Concernant les dimensions affectives nous avons retenu :

- l'estime de soi, définie comme une « *évaluation globale de soi en tant que personne [...] de sa propre valeur, c'est-à-dire de son degré de satisfaction de lui-même* » (Harter, 1998), a pour fonction d'assurer la valorisation de l'identité du sujet et par-là même son adaptation à la réalité sociale. Cette composante identitaire a un impact sur les comportements sociaux mis en œuvre par le sujet. Selon Harter (1998), une relation, un lien « *semble exister entre une basse estime de soi et un grand nombre de problèmes auxquels les jeunes d'aujourd'hui sont confrontés, par exemple la dépression, le suicide, la délinquance, les problèmes d'apprentissage scolaire, la grossesse précoce, pour n'en citer que quelques-uns* ».
- le sentiment de mal-être, dimension affective, souvent mis en exergue, comme facteur de non investissement dans le travail et comme facteur déclencheur de comportements problématiques, par les lycéens lors de l'enquête « *quels savoirs enseignés au lycée?* » (Blin et al., 1998).

S'agissant des dimensions expérientielles, notre choix s'est porté sur :

- les pratiques éducatives parentales, qui font partie des objets de recherche très prisés si l'on se centre sur le développement de l'enfant et de l'adolescent. Selon Musitu et Fontaine (1998), les adolescents qui perçoivent leur famille à travers la dimension compréhension, sont ceux qui intériorisent « *des valeurs d'auto-direction, universalité, bienveillance, conformisme et sécurité* ». En revanche les

L'explication des comportements socio-scolaires relève de dimensions affectives (estime de soi et mal-être), de dimensions expérientielles (pratiques éducatives parentales, pratiques éducatives scolaires) et de la réussite scolaire.

dimensions coercition et indifférence seraient plutôt associées « *au rejet des idées, normes et coutumes traditionnelles...* ».

- les pratiques éducatives scolaires (Blin, 2001) semblent être un élément participant à la mise en œuvre de certains types de comportements. Le style d'adaptation sociale, au sein du système scolaire, par l'adolescent est donc marqué par son vécu des pratiques éducatives scolaires (enseignants et personnel de vie scolaire). Pour ces derniers, le « bon enseignant » est celui qui est « *capable de se maîtriser, d'établir avec les élèves des relations chaleureuses, d'être équitable, de traiter les élèves avec respect, de tolérer un certain degré de liberté* » alors que d'autres apparaissent comme « *inhumains, hautains... de se comporter en robots minuteurs...* ». De plus « *les relations entre les enseignants et les élèves sont déterminantes dans ce rapport au travail scolaire* » (Lapassade 1993). En effet, aux dires des élèves « *c'est le prof qui rend le travail intéressant ou non... si on ne l'aime pas, on n'aime pas travailler* ».

Enfin, suite aux travaux de Monteil (2002), la prise en compte de la réussite scolaire (visibilité sociale des résultats scolaires) apparaît indispensable comme variable signifiante des comportements en milieu scolaire.

Pour cette recherche nous avons donc pris en considération ces différentes dimensions affectives et expérientielles afin d'aborder les comportements socio-scolaires dans une perspective « *moins mécaniste et plus systémique* » (Selosse, 1997).

Par ailleurs, la centration sur le niveau intra individuel nous a conduit à privilégier l'expression du vécu des pratiques éducatives par les adolescents plutôt que l'observation directe des pratiques éducatives (parentales et scolaires). En effet, c'est bien ce que les adolescents nous disent de ces pratiques qui traduira au mieux l'expérience qu'ils en ont.

Méthode

La population de notre recherche est constituée de 420 collégiens (200 filles et 220 garçons) relevant de deux établissements (dont un en ZEP).

L'outil utilisé se présente sous la forme d'un questionnaire individuel de 163 items dont la majorité des modalités de réponses se situent sur des échelles d'intervalles. Ce dernier a été élaboré à partir de différents questionnaires déjà validés :

- pour les comportements déclarés des élèves : les items sont issus du questionnaire GREPACS (1999) élaboré à partir d'entretiens exploratoires;
- pour les pratiques éducatives parentales : nous avons choisi de traduire et de valider sur une population française le California Children Rearing Practices (Bloch & Bloch, 1991),
- pour les pratiques éducatives scolaires : les questions sont élaborées à partir des travaux de Blin (1997);
- pour l'estime de soi : l'Échelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES, Tap 1993) a été intégralement reprise dans sa forme la plus actuelle (Tap, 1999),

- sentiment de mal-être : les items créés pour cette étude rejoignent l'esprit du 16PF de Cattell (Cattell et al, 1970) qui ne nous semblait plus en adéquation avec l'évolution du comportement et des représentations des adolescents;
- pour la réussite scolaire : les items permettent à chacun des adolescents de se situer par rapport à chacune des disciplines scolaires.

Ce questionnaire a été conçu non pas pour définir une structure de la personnalité déviante, mais pour mieux appréhender l'impact de caractéristiques multiples ainsi que leur organisation sur la mise en œuvre de comportements scolairement et socialement déviants.

La saisie et le traitement statistiques des 420 questionnaires ont été effectués avec le logiciel SPSS après codage des différentes modalités de réponses.

En nous centrant sur l'organisation des variables de manière à déterminer comment s'articulent les différentes modalités intra individuelles entre elles, nous rejoignons les travaux de l'Ecuyer (1990) démontrant que les différentes perceptions que le sujet a de lui-même n'ont pas le même rang ni le même ordre de priorité dans son champ expérientiel. Afin de mettre à l'épreuve nos hypothèses, nous observerons le poids relatif de chacune des dimensions et par conséquent si certaines d'entre elles occupent une place plus importante que d'autres dans la mise en œuvre de comportements déviants et délinquants.

Afin de situer les résultats dans leur contexte, nous proposons une synthèse des comportements socio-scolaires déclarés qui nous permettra de d'aborder l'étude de l'organisation des différentes dimensions annoncées dans nos hypothèses. Cette réduction analytique des données construit des groupes épistémiques (sujets statistiques) que nous nommerons classes de fonctionnement. Seules les classes extrêmes participeront à l'élaboration des résultats finaux car il nous semble plus pertinent de présenter des éléments facilement identifiables dans un souci de repérage efficace des facteurs sur lesquels peuvent intervenir les éducateurs en contexte scolaire.

Enfin, nous tenterons de mettre en évidence les différences intergroupales en fonction des dimensions étudiées (résultats scolaires, pratiques éducatives parentales, pratiques enseignantes et personnel de vie scolaire, estime de soi et sentiment de mal-être).

Cette dernière étape amorce l'étude des relations entre comportements socio-scolaires et comportements délinquants déclarés.

Résultats

Avant toute chose, nous allons présenter la classification des comportements (tableau 1) pris en compte dans notre étude et mentionner pour chacun le texte de référence et le type de sanction encourue.

Les différentes perceptions que le sujet a de lui-même n'ont pas le même rang ni le même ordre de priorité dans son champ expérientiel.

Tableau 1. **Classification des comportements présents dans notre questionnaire**

Comportements problématiques	Déviants.	Délinquants	Références
Bavardage et rire pendant les cours	•		BO & Règlement intérieur
Contestation des notes	•		
Bagarres avec un autre élève	•		
Provocation envers les enseignants	•		
Détérioration de matériel (casse, graffiti...)		•	CP art. 322-1 à 6
Oubli du matériel nécessaire aux cours	•		BO & Règlement intérieur
Racket d'objet ou de devoirs		•	CP art. 312-1 à 2
Racket d'argent		•	
Violences verbales envers les enseignants		•	CP art. 433-5
Violences verbales envers les élèves		•	BO & Règlement intérieur
Violences physiques envers les enseignants		•	CP art. 222-12 à 13
Violences physiques envers les élèves		•	
Manque de travail	•		BO & Règlement intérieur
Tricher pendant les contrôles	•		
Insolence envers les enseignants	•		
Moquerie envers les autres élèves	•		
Déplacements injustifiés pendant les cours	•		
Vol		•	CP art. 311-3 à 4
Non-respect des horaires de cours	•		BO & Règlement intérieur
Fumer alors que cela est interdit	•		
Absentéisme irrégulier (sécher)	•		
Menaces verbales envers les enseignants		•	CP art. 332-12 à 13
Menaces verbales envers les élèves		•	
Menaces physiques envers les enseignants		•	CP art. 322-17 à 18
Menaces physiques envers les élèves		•	

Déviance : atteintes à la forme scolaire (Martin & Col à paraître) référencées par les Bulletins Officiels de l'Éducation Nationale et les règlements intérieurs des établissements scolaires.

Délinquance : atteintes aux lois référencées par le Code civil et Pénal.

Les items relatifs aux **comportements socio-scolaires** listent des comportements perçus comme déviants par le système scolaire (allant à l'encontre des règles énumérées dans le règlement intérieur) et des comportements perçus comme délinquants (allant à l'encontre des règles pénales, du Code Pénal).

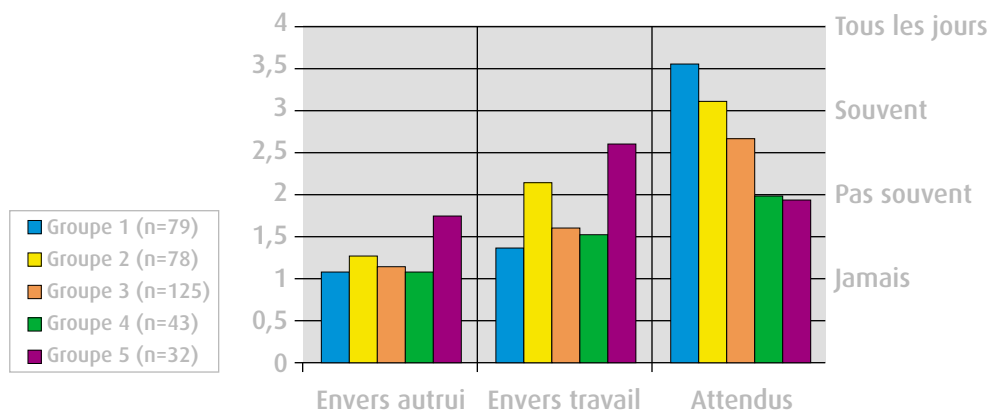
Le fait de prendre en considération, dans le même questionnaire et sur un même niveau, des comportements « uniquement » déviants et des comportements délinquants, peut nous permettre d'établir des liens, des correspondances entre ces deux types de comportements mis en œuvre. Le tableau 1 nous permet de positionner chaque comportement selon qu'il est déviant ou délinquant.

En ce qui concerne les comportements de détérioration, de vol et de menaces, nous n'avons pas pris en considération les peines maximales encourues qui sont respectivement de 10 d'emprisonnement si la détérioration se traduit par un incendie ou une tentative d'incendie, procès aux assises pour un vol avec armes (qualification de crime quelle que soit la nature de l'arme) et de 3 ans et 300 000 francs (menace de mort réitérée ou matérialisée par un écrit ou un objet) ou de 5 ans et 50 000 francs (menace de mort avec ordre de remplir une condition). Les qualifications pénales et les sanctions encourues, présentées dans ce tableau, ne concernent que des comportements délictueux.

Nous pensons, en effet, que les peines ainsi présentées sont suffisamment importantes, notamment les peines privatives de liberté, pour mettre en avant l'importance des éventuelles conséquences. Pour les comportements perçus comme déviant et référant au règlement intérieur nous ne mentionnons pas les sanctions encourues car elles peuvent différer d'un établissement à l'autre, d'un règlement intérieur à l'autre même si la trame et les principes sont, généralement, dans une même mouvance.

Ces items ont fait l'objet d'une analyse en regroupements hiérarchiques permettant la mise en évidence de trois catégories de comportement socio-scolaires : attendus (conformes aux normes sociales et institutionnelles), problématiques envers le travail, problématiques envers autrui. Ces catégories comportementales ont été utilisées pour la constitution, statistiquement parlant, des groupes de sujets. L'analyse descriptive permet de mettre en évidence cinq classes de fonctionnement (voir figure 1).

Figure 1. Les cinq classes sur les trois catégories de comportement socio-scolaires



Les élèves de la classe 1 sont ceux qui déclarent mettre en œuvre très souvent des comportements socio-scolaires attendus et ne jamais mettre en œuvre les comportements problématiques envers autrui. A l'opposé, nous rencontrons les élèves

qui déclarent le plus de comportements problématiques que ce soit envers autrui ou envers le travail (classe 5).

Les résultats suivant porteront sur ces deux groupes extrêmes afin de présenter des éléments facilement identifiables dans un souci de repérage efficace des facteurs sur lesquels peuvent intervenir les éducateurs en contexte scolaire. L'explication de la description en cinq classes suppose de repérer parmi les dimensions non prises en compte dans l'analyse hiérarchique celles qui discriminent le plus les groupes entre eux.

Les deux classes extrêmes (1 et 5) sont maintenant analysées sous l'angle des différents dimensions affective et expérientielles. Pour ce faire nous utilisons les analyses de variance qui permettent de mettre en exergue les différences inter-groupales (Tableau 2).

Tableau 2. **Résumé des différences significatives et des tendances du groupe déviant**

Dimensions discriminant le groupe déviant du groupe conforme	Tendance
Réussite scolaire	
Matières dites <i>nobles</i>	-
Pratiques éducatives scolaires	
Violente	+
Punition	+
Estime de Soi	
Scolaire	-
Egocentrique	+
Fragilité	+
Doute	+
Sentiment de mal-être	
Scolaire	+
Social	+

Si nous prenons en considération le fait que les collégiens qui déclarent mettre le plus en œuvre des comportements socialement et scolairement problématiques (classe 5) sont ceux qui ont de moins bons résultats scolaires, un plus haut score à la composante *égocentrique* de l'estime de soi ainsi qu'aux échelles relatives au *mal-être social et scolaire*, nos résultats semblent tendre vers ceux de Tremblay & al. (1994) qui observent que les garçons ayant des comportements antisociaux sont perçus par les enseignants comme hyperactifs, anxieux et peu altruistes.

En ce sens nous rejoignons également les conclusions que Ballion (1998) présente sur une population de lycéens. En effet, « *lorsque l'élève est dans une situation scolaire qu'il juge positive, qui produit chez lui un sentiment de satisfaction [...] il a le maximum de chances de ne pas être impliqué dans des conduites déviantes, qu'elles soient délictueuses ou de consommation. A l'inverse, lorsque son appréciation*

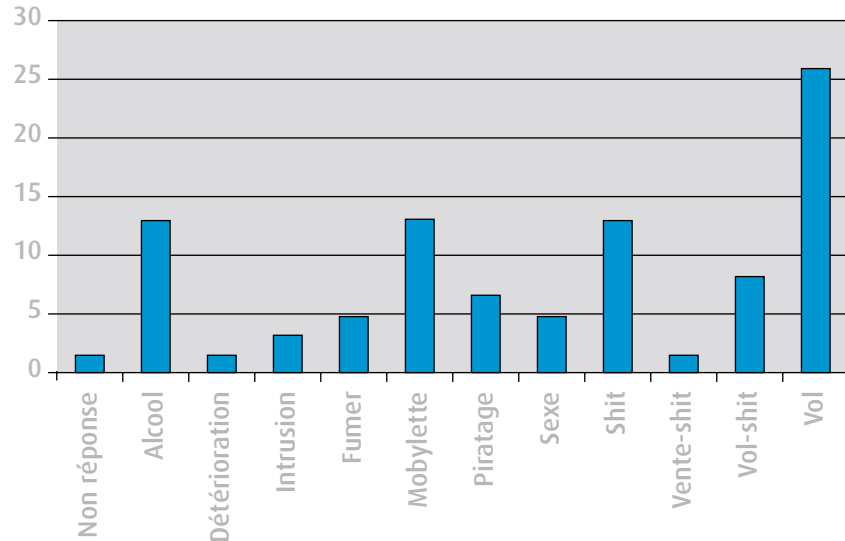
est négative, que son expérience scolaire est pénalisante, il maximise les risques d'être engagé dans une situation de déviance, par rapport aux normes et à la désirabilité sociale». De plus, ces collégiens sont ceux qui s'évaluent plus fortement sur les dimensions fragilité et doute de l'estime de soi. Cette tendance se retrouve dans les travaux de Van Caneghem (1978) qui affirme que « *durs et intolérants dehors [ces collégiens] sont particulièrement vulnérables à l'angoisse au dedans* ».

Les résultats présentés dans cet article ne laissent pas de place *au vécu des pratiques éducatives parentales*. En effet, les dimensions, relatives à cette dimension expérientielle, ne permettent en aucun cas de différencier ces deux groupes de collégiens. Nous retrouvons dans nos résultats les propos de Frechette & Le Blanc (1998) quand ils affirment que « *le milieu d'origine, celui qui est donné par les parents et qui est encore présent au moment de l'adolescence, semble n'exercer qu'une influence mitigée sur le comportement délinquant* ».

Le vécu des pratiques éducatives scolaires semblent prendre le pas sur le vécu des pratiques parentales. Les pratiques où dominent les dimensions *violente* et *punition*, sont en relation avec la mise en œuvre de comportements socio-scolaires problématiques envers autrui et envers le travail. Ces résultats nous renvoient également aux conclusions de Chevalier (1993). L'auteur met en avant le fait que les adolescents mettant en œuvre des comportements délinquants perçoivent les situations de façon plus hostile et plus conflictuelle que les autres. Blatier & Chautant (1999) considèrent que « *toute forme de sanction n'est constructive que dans la mesure où elle est englobée dans une dimension éducative plus grande [...] Si la sanction a une valeur dominante et surtout inadéquate ou incomprise dans l'inconscient de celui qui la reçoit, elle desservira la construction du sujet* ».

Il nous semble nécessaire de mettre en relation la classe de fonctionnement au sein du système scolaire et les comportements déviants voire délinquants déclarés par les jeunes hors contexte scolaire. Les fréquences des comportements déclarés sont présentés dans la figure 2.

Figure 2. **Comportements déclarés par les jeunes en dehors du système scolaire**



Ces résultats rejoignent ceux déjà évoqués par les recherches antérieures et la littérature (Cusson, 1981; Blatier, 1999). En effet, nous pouvons observer que le vol est le comportement qui semble le plus fréquent (plus de 32 % des comportements déclarés). La fréquence de ce comportements peut s'expliquer par le fait que « *l'acte prend souvent un caractère impulsif, notamment le col à l'étalage, décrit comme un jeu, l'acte de vol étant parfois plus important que l'objet volé* » (Blatier, op. cit.).

Nous retrouvons, à travers les comportements délictueux déclarés, la dichotomie de Fréchette & Le Blanc (1998) fondée sur « *la nature en quelque sorte dérogoatoire des actes eux-mêmes* ». Les auteurs parlent alors « *des actes appelés par les Américains status offence, qui sont des manquements aux réglementations spéciales applicables au jeunes* » et « *des actes qui, de façon moins spécifique, résultent d'une violation des prescription du Code criminel, lesquelles s'appliquent à tout citoyen, jeune ou adulte* ». Les termes respectivement utilisés sont « *délinquance statutaire* » et « *délinquance criminelle* ».

La comparaison des comportements scolaires et des comportements hors scolaires met en évidence :

- 2.5 % des collégiens conformes aux attentes scolaires et institutionnelles (classe 1), déclarent mettre en œuvre des comportements délinquants à l'extérieur de l'école;
- 48.4 % des collégiens déviants à la forme scolaire (classe 5) déclarent des comportements délinquants à l'extérieur de l'école.

De plus, les premiers déclarent des comportements liés à la délinquance statutaire alors que les autres déclarent des comportements liés à la délinquance criminelle.

La recherche met en exergue l'importance de trois facteurs (estime de soi, mal-être, réussite scolaire) comme discriminant des groupes d'adolescents conformes aux attentes institutionnelles de l'École et des groupes d'adolescents déviants par rapport à ces mêmes attentes. La spécificité de ces trois facteurs tend à renforcer l'hypothèse du manque de capacité à faire face aux frustrations (Cyrulnick 1999) dans l'explication de nombreux comportements problématiques. En effet, la réussite scolaire n'est jamais que l'expression d'un engagement solide dans l'activité d'apprentissage situation particulièrement frustrante puisqu'il s'agit de faire des efforts pour s'appropriier éventuellement un savoir. On comprend mieux dès lors que des élèves en carence concernant les capacités à faire face aux frustrations soient plus en difficultés voire en échec scolaire.

Par ailleurs, une mauvaise estime de soi résulte probablement d'un vécu récurrent de situations d'échec spécifiques d'une insuffisance de capacités à faire face aux frustrations.

Enfin, l'expression massive d'un sentiment de mal-être exprimé par les élèves du groupe « déviant » (classe 5) confirme l'état de souffrance psychique propre à nombre d'adolescents n'ayant pas développé les capacités à faire face aux situations difficiles.

En conséquence, il apparaît que ces trois facteurs légitiment une explication en termes d'insuffisance de capacités à faire face à la frustration. Ainsi, l'insuffisance de telles capacités explique pour partie la transformation rapide des situations difficiles (facteurs sociologiques) en souffrance psychique (mentalisation). Or ces souffrances psychiques peuvent s'exprimer en fonction de normes socio-culturelles de deux manières différentes :

- soit par des comportements de violence extériorisée (racket, vol);
- soit par des comportements de violence intériorisée (consommation de substances psychoactive).

Dès lors, l'explication mais aussi l'action éducative en direction des comportements socio-scolaires oblige l'école à interroger ces pratiques éducatives susceptibles de développer chez les jeunes les capacités à faire face aux frustrations. En effet, si l'éducation de ces capacités peut relever des pratiques parentales, force est de constater une carence éducative importante liée au refus d'entrer en conflit avec les enfants (cooconing). Or l'apprentissage des capacités de faire face aux frustrations peut se faire toute la vie et la deuxième expérience éducative que rencontre généralement les enfants, relève de l'école et plus spécifiquement de la maternelle.

Prévenir les comportements problématiques socio-scolaires suppose donc, dès la maternelle, le développement des compétences sociales, relationnelles et affectives et en particulier les capacités à faire face aux frustrations.

Conclusion

Si l'enfant n'a pas rencontré dans son environnement familial les limites du réel (principe de réalité) qui structurent le Surmoi et les capacités à faire face aux frustrations, il est nécessaire qu'il les rencontre à l'école. En ce sens, la construction collective des règles de fonctionnement de la classe et la pratique de la sanction vont contribuer à l'apprentissage de telles capacités sous conditions que cet apprentissage se fasse dans le cadre d'une communication relationnelle excluant toute forme de violence.

Par ailleurs la sanction ne pourra avoir vertu éducative que dans la mesure où elle fait réfléchir l'enfant sur son comportement problématique (*locus of control*, Dubois 1987). Pour ce faire, certains enseignants proposent aux enfants une réflexion (orale ou écrite) sur leurs comportements, sur leurs ressentis et sur les comportements alternatifs qu'ils pourraient dès lors mettre en œuvre.

L'opposition récurrente entre apprentissage et éducation alimentant nombre de débats voire de conflits au sein de l'école française s'avère dépassée aux vues des résultats de notre recherche. L'école s'affirme comme le lieu de l'apprentissage des savoirs scolaires mais également des compétences affectives et relationnelles permettant l'intégration sociale et professionnelle.

Références Bibliographiques

- Ballion, Robert. (1998). *Les conduites déviantes des lycéens*. Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologique (CADIS), Programme de recherche de l'Observatoire Français des Drogues et des Toxicomanies (OFDT).
- Blatier, Catherine, et Chautant, Claude. (1999). Mineurs délinquants aux limites de la prise en charge. *Bulletin de psychologie*, LII, 441, 321-327
- Blin, Jean-François. (1997). Représentations, Pratiques et Identités professionnelles. L'Harmattan.
- Blin, Jean-François et al. (1998). *Rapport sur la consultation des lycéens : questionnaire élèves*, Académie de Toulouse.
- Blin, Jean-François. *Classes difficiles*. (2001). Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires, Delagrave Editions.
- Bloch et Bloch,. (1991). *French translation of the original Californian Child Rearing Practices Questionnaire*. Document interne du Centre de Recherches sur la Formation, IUFM de Midi Pyrénées.

- Cattell, Raymond B., Eber, Herbert W. And Tatsuoka, Maurice M. *Handbook for the sixteen personality factor. Questionnaire (16PF) in clinical, industrial and research psychology for use with all forms of the test* - 1970 Edition
- Chevalier, V. (1993). *Les médiateurs cognitifs de l'agressivité chez l'adolescent délinquant : évaluation et intervention*. Mémoire non publié, Université de Liège, faculté de psychologie.
- Cusson, Maurice. (1981). *Délinquants Pourquoi?* Paris : Armand Colin.
- Cyrlunick, Boris. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Degeois, Marie-Pierre., Pain, Jacques., Le Goff, C. (1998). *Banlieues, Les défis d'un collège citoyen*, ESF
- Dubet, François. (2001). *Ecole/Famille : le malentendu*, Textuel.
- Dubois, Nicole. (1987). *La psychologie du contrôle*, Presses Universitaires de Grenoble.
- Frechette, Maurice & Le Blanc, Marc. (1998). *Délinquances et délinquants*, Gaëtan Morin Editeur.
- Harter, Susan. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds) *Estime de soi, Perspectives développementales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, pp. 57-81.
- Lapassade, Georges. (1993). *Guerre et paix dans la classe... La déviance scolaire*. Paris : Armand Colin.
- L'ecuyer, René. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Méthode GPS et concept de soi. Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- Monteil, Jean-Marc. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Morcillo, A. (2002). *Représentations et comportements socio-scolaires chez le collégiens*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Mucchielli, Laurent. (2000). Le contrôle parental du risque de délinquance juvénile : un bilan des recherches, *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 42, 127-146.
- Musitu, Georges & Fontaine, Marie-Anne. (1998). Système de valeurs et représentations des styles parentaux à l'adolescence : une étude transculturelle. In M. A. Fontaine & J. P. Pourtois (Eds). *Regards sur l'éducation familiale*. Bruxelles : De Boeck, pp. 49-66.
- Selosse, Jacques. (1997). Des déviances et des déviants ou du rôle des acteurs et de la loi dans le champ de la déviance. In J. Pain & L. M. Villerbu (Eds) *Adolescences, violences et déviances*. Vigneux : Matrice, pp. 180-192.
- Tap, Pierre. & Maleswka-Peyre, Hanna. (1993). *Marginalités et troubles de la socialisation*, Paris : Presses Universitaires de France.

- Tap, Pierre. & Vinay, Annie. (2000). Dynamiques des relations familiales et développement personnel à l'adolescence. In J.P. Pourtois & h. Desmet (Eds) *Le parent éducateur*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 87-154.
- Tremblay, R., Pihl, R. O., Vitaro, F. & Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of general psychiatry*, 51, 731-738.
- Van Caneghem, Denise. (1978). *Agressivité et combativité*. Paris : Presses Universitaires de France.