UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI (UAC)

****@***@****

FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

****

ECOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE

« *Espaces, Cultures et Développement* »

*****@***@*****

FORMATION DOCTORALE : **SOCIOLOGIE-ANTHROPOLOGIE**

OPTION : **SOCIOLOGIE DU DEVELOPPEMENT**

*****@***@*****

N° d'Enregistrement : ……-2017/UAC/FASHS/EDP

Thèse de Doctorat de l'Université d'Abomey-Calavi

REGLEMENTATION ET GESTION DES COMPORTEMENTS DEVIANTS CHEZ LES ELEVES DES COLLEGES PUBLICS DE PORTO-NOVO (BENIN)
Une socio-anthropologie des rapports aux normes en milieu scolaire

Soutenue publiquement le 12 avril 2017 par

DOHOU C. Modeste

Mention : **Très Honorable avec les Félicitations du Jury**

Sous la direction de :

Pr **Albert TINGBE-AZALOU**

Professeur titulaire des Universités du CAMES

Et la codirection de :

Dr **Cyriaque AHODEKON**

Maître de Conférences des Universités du CAME

Membres du Jury

Président : Pr. BOKO Gabriel, Professeur titulaire, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

Rapporteur : Pr. TINGBE -AZALOU Albert, Professeur titulaire, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

Examinateurs : Pr. AMOUZOU Essé, Professeur titulaire, Université de Lomé (Togo)

Pr. KONE Issiaka, Professeur titulaire, Université Lorougnon Guédé de Daloa (Côte d'Ivoire)

Dr. IMOROU Abou-Bakari, Maître de Conférences, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

Année académique 2015-2016

DEDICACE

A

Tous ceux qui croient en l'éducation comme unique force de changement des hommes…

REMERCIEMENTS

Profonde et sincère gratitude :

- A mon directeur, Pr Albert TINGBE AZALOU, Professeur titulaire des Universités du CAMES, et au codirecteur, Dr Cyriaque AHODEKON, Maître de Conférences des Universités du CAMES, pour leur accompagnement et la profondeur de leur culture.
- A tout le personnel enseignant de l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire « Espaces, Cultures et Développement » pour le dévouement et la qualité de l'enseignement et de la formation.
- A tous ceux qui m'ont aidé, d'une façon ou d'une autre, à avoir les informations qui ont aidé à l'atteinte des objectifs de cette recherche.
- A Feu Professeur Pierre-Yves BOURDIL et à son épouse Sabine pour le temps pris pour lire et corriger le texte de cette rédaction.
- A Mgr Jean-Benoît GNAMBODE et à Mgr Aristide GONSALLO pour leur cœur de père à accueillir et à encourager ce projet de recherche.
- A tous ceux qui ont requis l'anonymat mais qui ont aidé à penser, à chercher et à écrire…

Merci !

SOMMAIRE

DEDICACE....1
REMERCIEMENTS....2
LISTE DES TABLEAUX....4
LISTE DES GRAPHIQUES....5
LISTE DES CARTES GEOGRAPHIQUES....6
RESUME....7
ABSTRACT....8
INTRODUCTION....9
PREMIERE PARTIE : CONSIDERATIONS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES....16
DEUXIEME PARTIE : MANIFESTATIONS, CAUSES ET GESTION DES CAS D'INDISCIPLINE....108
TROISIEME PARTIE : POUR UNE VISION PROSPECTIVE....182
CONCLUSION....221
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES....226
SITES WEB VISITES....234
ANNEXES....235
LISTE DES PERSONNES RESSOURCES....283
TABLE DES MATIERES....284

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I: Cadre conceptuel de la recherche 22
Tableau II: Répartition de la population de Porto-Novo selon les tranches d'âges et le genre. 54
Tableau III: Présentation sommaire des collèges de Porto-Novo enquêtés..... 57
Tableau IV: Tableau récapitulatif de l'échantillonnage..... 60
Tableau V: Dictionnaire des codes 71
Tableau VI: Matrice de données 73
Tableau VII: Estimation des besoins quantitatifs en enseignants dans le secondaire général public au Bénin de 2010 à 2020 98
Tableau VIII: Structure du règlement intérieur des établissements d'enseignement secondaire général à régime d'externat 101
Tableau IX: Echelle des punitions dans le règlement intérieur des collèges publics à régime d'externat..... 102
Tableau X: Forces, faiblesses, opportunités et menaces du système éducatif béninois 106
Tableau XI: Effectifs moyens par rapport aux groupes pédagogiques dans les collèges enquêtés 156
Tableau XII: Récapitulatif des variables..... 185
Tableau XIII: Matrice des Influences Directes des variables (MID)..... 192
Tableau XIV: Matrice des Influences Directes des acteurs 199
Tableau XV: Matrice des Influences Directes et Indirectes (MIDI) 199

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1: Classes du 1er Cycle suivant la gravité des fautes qui s'y commettent..... 122
Graphique 2: Classes du 2nd cycle suivant la gravité des fautes qui s'y commettent..... 124
Graphique 3: Fautes d'indiscipline commises au cours de certaines séquences d'apprentissage 126
Graphique 4: Répartition des causes des actes d'indiscipline dans les collèges publics de Porto-Novo 129
Graphique 5: Répartition des élèves ayant commis des fautes graves, suivant leur origine familiale..... 131
Graphique 6: Répartition des élèves selon qu'ils connaissent ou non le règlement intérieur de leur Collège 146
Graphique 7: Répartition des élèves qui ont connaissance du règlement intérieur selon qu'ils sont disciplinés ou non. 148
Graphique 8: Répartition des types de sanctions infligées aux élèves 170
Graphique 9:Plan des influences / dépendances directes..... 193
Graphique 10: Graphe des influences directes..... 195
Graphique 11: Plan des influences et dépendances entre acteurs..... 200
Graphique 12: Schématisation des composantes d'une formation des enseignants du secondaire général..... 211
Graphique 13: Modèle schématique du rôle d'un prêtre aumônier dans un collège catholique 219
Graphique 14 : Action intégrative pour le "renouveau du collège public"… 220

LISTE DES CARTES GEOGRAPHIQUES

Carte 1: Plan de la ville de Porto-Novo 54
Carte 2: Situation géographique des collèges publics de Porto-Novo 56
Carte 3: Carte géographique du Bénin 81

RESUME

Dans un contexte social en pleine mutation, nombre d'acteurs des systèmes éducatifs, dans le monde, appellent à une adaptation des structures éducatives aux conditions nouvelles du développement socio-économique des peuples. Au Bénin, pendant que les parents d'élèves et administrateurs d'établissement se plaignent de l'indiscipline des élèves, les enseignants réclament une réhabilitation de « l'autorité de statut » (Richoz, 2009 : 141). Il y a visiblement une difficulté dans la gestion des cas d'élèves jugés « indisciplinés » et qui sont parfois exclus. Cette recherche, circonscrite dans la ville de Porto-Novo, repose sur des données recueillies dans dix collèges publics, auprès de huit cents vingt (820) acteurs approchés par questionnaires et entretiens. Une analyse quantitative mais surtout qualitative (Blanchet et Gotman, 2010) a été faite. Il ressort des résultats que les collèges publics de Porto-Novo manquent de structures adaptées pour gérer l'indiscipline d'élèves devenus de plus en plus nombreux et pour la plupart « abandonnés » par des parents pour diverses raisons, dans un environnement envahi par les médias. Aussi, l'exclusion des indisciplinés telle que formulée dans le Règlement intérieur des établissements d'enseignement secondaire est-elle contraire à la Constitution du Bénin ; il faut donc faire vivre le droit à l'éducation pour tous.

Mots clés : **Indiscipline**, **exclusion**, **intégration, pédagogie, collèges de Porto-Novo.**

ABSTRACT

In a social context in full mutation, number of actors of education systems in the world, call for an adjustment of educational structures. In Benin, while parents of students and administrators complain about the indiscipline of pupils, teachers demand a restoration of "the authority of Statute" (Richoz, 2009 : 141). There's obviously a difficulty in the management of cases of students deemed "unruly" and who are sometimes excluded. This research, limited, in the city of Porto Novo, based on data collected in ten public colleges from eight hundred twenty (820) actors approached by questionnaires and interviews. A quantitative but especially qualitative analysis (Blanchet and Gotman, 2010) was made. It is results that the public colleges of Porto-Novo lack structures to manage the indiscipline of pupils become more increasingly common and mostly 'abandoned' by parents for various reasons, in an environment invaded by the media. Also, the exclusion of the unruly as formulated in the rules of procedure of secondary schools is contrary to the Constitution of Benin ; therefore, to live the right to education for all.

Key words : **Indiscipline, exclusion, integration, pedagogy, colleges of Porto Novo.**

INTRODUCTION

« Il n'y a de richesse que d'hommes » a écrit au 16ème siècle Jean Bodin. Mais ce qui fait de l'homme une richesse, c'est l'éducation. Une société qui veut être riche, non pas de richesses comme les mines, le pétrole, mais de la vraie richesse que sont les ressources humaines, éduque ses citoyens. « *Celui qui est éduqué, dit Philippe Richard, dispose des informations lui permettant de contrôler le processus de prise de décision sur le plan politique et de dominer le processus d'enrichissement sur le plan économique* » (Richard 2015 : 41). Pour Ban Ki-Moon, Secrétaire général des Nations Unies,

> « *l'éducation est un moteur crucial de développement humain. Elle ouvre les portes du marché du travail, combat les inégalités, améliore la santé maternelle, réduit la mortalité de l'enfant, encourage la solidarité et favorise la protection de l'environnement. L'éducation autonomise les gens en leur donnant les connaissances, les compétences et les valeurs dont ils ont besoin pour édifier un monde meilleur*. »[1]

Mais que faut-il entendre par « éducation » ? C'est l'action d'élever, de développer ses facultés physiques, intellectuelles et morales d'une part, ou le processus d'éduquer lui-même, d'autre part. L'éducation peut être « formelle », « non formelle » ou « informelle ». Selon Richard (2015 : 25),

> « ***l'éducation formelle*** *concerne le système structuré d'éducation et de formation qui commence à l'école préélémentaire et primaire et se poursuit dans l'enseignement secondaire et universitaire. Elle est, en principe, dispensée dans des établissements d'enseignement général ou professionnel et sanctionnée par des diplômes.* ***L'éducation non formelle*** *couvre tout programme éducatif planifié destiné à améliorer un*

[1] Au lancement de Global Education first Initiative le 26 septembre 2012. Cité par Richard (2015 : 166)

ensemble d'aptitudes et de compétences en dehors d'un cadre d'enseignement formel. ***L'éducation informelle*** *qualifie le processus selon lequel chaque individu acquiert, tout au long de la vie, des attitudes, des valeurs, des compétences et des connaissances grâce aux influences et aux ressources éducatives de son environnement et à son expérience quotidienne (famille, pairs, voisins, rencontres, bibliothèque, médias, travail, loisirs, etc.)* ».

L'éducation formelle est la plus contrôlée. Au cours du Forum Mondial sur l'Education tenu en mai 2015, il a été souligné la défaillance, presque généralisée, des systèmes éducatifs formels dans le monde. Pour l'illustrer, le cas du Brésil a été évoqué : « *les écoles, les collèges et lycées publics sont défaillants tant au niveau des infrastructures qu'en termes d'enseignement* » (Richard 2015 : 9)

Au Bénin, dans la loi N° 2003-17 du 11/11/03 portant « Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin », rectifiée par la loi N°2005-33 du 06 octobre 2005, l'éducation a été définie, et ce conformément à la Constitution du 11 Décembre 1990, comme « la première priorité nationale ». En effet, selon Okoudjou (2007), un peuple ignorant ne peut réussir le développement endogène ou le développement collectif autocentré. D'où la nécessité d'une éducation démocratique et populaire qui était le crédo de l' « Ecole Nouvelle ». Avec le Renouveau démocratique, les perspectives ont changé. Seulement, depuis 1990, l'école béninoise se trouve confrontée à moult difficultés qui ont amené les acteurs de l'action éducative formelle à organiser deux fora nationaux respectivement en février 2007 et en décembre 2014. Au cœur des préoccupations, figure en place de choix, la « revalorisation de la fonction enseignante » qui, pour la plupart, se résume en une question d'amélioration des salaires. Mais pour certains enseignants, elle recouvre plus fondamentalement la réhabilitation de « l'autorité de statut » (Richoz, 2009 :

141) de l'enseignant. En fait, beaucoup d'enseignants se sentent mal dans leur peau dans les établissements. Il y en a parmi eux qui regrettent même d'avoir embrassé une profession qui les mettra, toute leur vie durant, en face d'élèves qu'ils jugent « insupportables », « impolis », « violents », « indisciplinés », « voyous », « brigands » …

Cette situation est également connue ailleurs. Gilles Verpraet (2001) a décrit le phénomène de la précarité dans laquelle évoluent les enseignants dans certaines banlieues parisiennes, notamment en Seine-Saint-Denis.

En vérité, les enseignants ne sont pas les seuls à dénoncer le climat de plus en plus défavorable à l'éducation dans les établissements scolaires. Les organes de presse ont révélé, à profusion, ces dernières années, des scènes ou des actes qui dénotent une certaine recrudescence de l'indiscipline en milieu scolaire, que ce soit au Bénin, au Cameroun, au Burkina Faso, en Algérie, en France ou aux Etats-Unis.

Personnellement, dans des responsabilités de chef d'établissement dans un collège catholique de Porto-Novo, j'ai été amené, après seulement cinq mois de fonction, à exclure définitivement deux élèves qui avaient franchi la barre de cinq sur vingt (05/20) en conduite. Ils avaient accumulé des fautes que la plupart des élèves commettent fréquemment, aux dires des enseignants et parents. Une enquête sommaire a convaincu tout le monde de cette triste réalité. Si l'école dont la fonction n'est pas seulement d'instruire mais aussi de « socialiser » ne réussit pas à intégrer tous les élèves, c'est qu'il y a un dysfonctionnement. Il appartient dès lors au sociologue d'apporter sa pierre dans la construction de cette école, en identifiant les causes de ces dysfonctionnements qui affectent le système éducatif ; l'indiscipline des élèves et leur exclusion en sont un corollaire.

Selon Maria Teresa Estrela (1994 : 19), « *le concept d'indiscipline est intimement lié à celui de discipline et a normalement tendance à être défini par sa négation ou privation ou par le désordre provoqué par l'irrespect des règles*

préétablies ». La discipline, selon la définition du Dictionnaire encyclopédique Larousse (1998), provient du Latin *:*

> *« disciplina "action de s'instruire, d'instruire", et disciplus "l'élève". 1- ensemble des règles, des obligations qui régissent certains corps ou collectivités ; règlement : ex : la discipline militaire. 2- Soumission à des règles ou à un règlement : ex : dans sa classe, il n'y a aucune discipline. 3- Matière d'enseignement : ex : la géographie est une discipline obligatoire*. »

Dans la présente réflexion, c'est du second sens qu'il s'agit ; ce sens de la discipline où les élèves sont soumis à des règles et à un règlement intérieur dans le milieu de leur éducation. Ce sens de la discipline a été conceptualisé par Emmanuel Kant. En effet, selon Kant (1981 : 28-29), la discipline est

> « *le moment négatif où l'enfant est contraint de se défaire de sa sauvagerie naturelle en se soumettant à des règles de comportements ou de conduites* », et « *la culture est le moment positif de l'éducation, qui s'articule sur le premier : au moyen des connaissances, par l'instruction et l'apprentissage des savoir-faire, il permet d'acquérir l'habileté, la prudence et la moralité*. »

Ainsi, selon Kant, la discipline existe pour un but : libérer une créativité spécifiquement humaine qui substitue un univers de la culture à celui de la nature.

Pour Emile Durkheim (2005), toute société a une histoire, un certain nombre d'idées, de sentiments et de pratiques, un idéal de l'Homme, de ce qu'il doit être intellectuellement, physiquement et moralement. C'est donc à la société qu'il appartient d'éduquer l'enfant, de le faire entrer dans une culture, une communauté d'idéal. C'est ce que cet auteur appelle la « socialisation ». La démarche scientifique de cette recherche est fortement liée à cette théorie. Elle est capitale chez Durkheim et opère une distinction entre deux processus : celui

de l'intégration sociale et celui de la régulation sociale. Mais la distinction que l'auteur fait des deux processus d'intégration et de régulation ne leur enlève en rien la nécessité de leur complémentarité dans la « socialisation » dont la théorie, en fin de compte, fixe plus clairement le sens et le rôle de la « société ». Comme dit Steiner (2000 : 48),

> « *une société est d'abord un agrégat d'individus réunis au moyen d'un ensemble d'interactions structurées prenant des formes sociales précises. Une société, c'est aussi le lieu où se crée de l'idéal, du symbolique dont se nourrissent les représentations.* ».

C'est la société qui crée un être nouveau capable de répondre à ce qu'elle veut de lui et à ce que le « milieu spécial » auquel il est destiné exigera de lui. D'où le lien indissoluble entre socialisation, société et école.

En effet, l'école est le « microcosme » de la société. Selon Durkheim (2005), c'est par elle que la société transmet « *un certain idéal de l'homme* ». Filloux (1994 : 24) pense, à ce sujet, que l'institution de l'école impose tout particulièrement, dans les sociétés modernes, une socialisation méthodique, c'est-à-dire organisée, avec la double fin de « *développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné* ».

En réalité, il y a une diversité dans les influences qui agissent au cours de la socialisation, surtout primaire. C'est ce que Darmon appelle « *la pluralité des influences* » (2016 :15), s'inspirant de la théorie de socialisation élaborée par Bernard Lahire (1998). Cet auteur a recherché les formes de pluralité et de variations qui sont à l'œuvre lors des processus de socialisation. Il met en lumière d'une part « *l'étude des socialisations* » (familiales, scolaires, dans les groupes de pairs ou les institutions culturelles, sportives, politiques, religieuses) et des « *processus d'intériorisation de dispositions et de valeurs* » ; l'étude des

phénomènes de « *transférabilité* » des dispositions (mentales et comportementales) d'un univers à un autre (de la famille à l'école ou au groupe de pairs, de l'école à la famille) ou de « *mise en tension de dispositions contradictoires dans le cas de cadres socialisateurs partiellement ou totalement incompatibles* » (Darmon 2016 : 52). Car en postulant que la famille n'est pas « *l'unique instance de socialisation* », rien ne garantit « a priori » « *la convergence des principes socialisateurs hétérogènes, voire concurrents, et même potentiellement contradictoires des différentes instances qui interviennent* ». Cela lui fait dire que « *chaque individu singulier est porteur d'une pluralité de dispositions* » qui vont être, selon les contextes, mises en veille ou en action, inhibées ou activées[2]. Mais pour que l'individu « *incorpore* » les principes de socialisation hétérogènes dans la pluralité de mondes où il est plongé, il faut un certain nombre de conditions sociales ; ce sont elles qui rendent effective l'influence socialisatrice de tels ou tels acteurs. Elles sont dans les réponses à ces questions : quelles sont les personnes qui détiennent le capital culturel ? Sont-elles auprès de l'individu ? S'occupent-elles de sa scolarité ? Quels objets culturels sont à la disposition de l'individu ? Lorsqu'il y a une crise à l'une ou l'autre des instances cela a une répercussion sur l'ensemble du processus.

Pour ce qui est de l'école, une crise dans son fonctionnement peut entraîner une crise de la société. C'est pourquoi l'école semble être toujours protégée ; c'est également pour cette raison que les indisciplinés, en milieu scolaire, sont sanctionnés. Malgré cela, la question de l'indiscipline des élèves est toujours une préoccupation, surtout quand « *de nombreux enseignants finissent par ne plus éprouver de plaisir à enseigner et se disent fatigués, impuissants à résoudre les problèmes de discipline des élèves* » (Richoz 2009 : 19). Le Bénin connaît aussi cette situation. Seulement, on peut se demander

[2] LAHIRE, « De la théorie de l'habitus à une théorie psychologique » in *Le travail sociologique* de P. Bourdieu (1999). Paris : La Découverte, pp 136-137, cité par Darmon (2016 : 53)

pourquoi tant d'actes d'indiscipline défraie la chronique. C'est un problème de développement économique et social qui devient question obligeant le sociologue à poser son regard sur le système éducatif pour observer les pratiques en cours dans les collèges, afin de mettre en évidence, par comparaison et recoupement, des catégories descriptives dont l'analyse peut éclairer les décideurs.

Le présent document comporte trois parties pour un développement structuré en huit (8) chapitres. La première partie (avec trois chapitres) est consacrée aux considérations théoriques et méthodologiques de la recherche de même qu'à la présentation du système éducatif béninois ; la seconde partie (avec trois chapitres) est réservée aux manifestations de l'indiscipline dans les collèges, à leurs causes et à la gestion des différents cas. Enfin, la troisième partie (avec deux chapitres) expose la vision prospective générée par l'analyse structurelle du système.

PREMIERE PARTIE : CONSIDERATIONS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES

Chapitre 1 : LA CONSTRUCTION DE L'OBJET DE LA RECHERCHE

Ce chapitre rend compte, en quatre sections, de la problématique, de l'état de la question, de l'originalité de cette recherche et de la théorie sociologique de référence.

1.1.Problématique

Dans l'explicitation de la problématique de cette recherche, on partira des constats, pour évoquer les problèmes afin de dégager les hypothèses et de préciser les objectifs. Les notions et concepts théoriques mobilisés par cette problématique seront également clarifiés.

1.1.1. Les constats

En admettant avec les Durkheimiens que l'école travaille à développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné (Filloux 1994 : 24), il faut reconnaître que la discipline qu'exige un tel objectif n'est pas acceptée de tous les acteurs de l'éducation, aussi bien dans sa définition, dans ses caractéristiques que dans les approches de traitement des cas d'indiscipline. Face à la recrudescence des cas d'indiscipline dont font état les médias dans tous les pays, il n'est pas facile de cerner le problème et d'y trouver des solutions.

Selon Richoz (2009), depuis quelques années, les enseignants sont de plus en plus confrontés à des classes difficiles, où il n'est presque plus possible d'imposer une certaine discipline. Ils se plaignent souvent du manque d'éducation et d'intérêt des élèves, ainsi que de la pénibilité de leurs conditions de travail. Confrontés à d'importantes difficultés pour exercer leur métier,

certains finissent par ne plus éprouver du plaisir à enseigner ; ils sont fatigués, découragés et parfois même dégoûtés par leurs élèves.

Le système éducatif béninois ne fait pas exception à cette difficulté. Le règlement intérieur des établissements destiné à créer le cadre institutionnel et pédagogique favorable à l'éducation des élèves apparaît, aux yeux des éducateurs et de plusieurs parents, inadapté à faire régner la discipline dans les collèges. D'aucuns n'hésitent plus à dire que l'école est en « crise » et que l'enseignement secondaire ne « socialise » pas les élèves. Dans la ville de Porto-Novo, il est aisé de faire les constats suivants :

- l'oisiveté des élèves : de nombreux élèves sont remarqués dans les rues et aux abords des établissements, dans les cybers et les Game-shop tenus pas les « ibos » venus du Nigeria ; ces élèves prétendent avoir des heures libres. En réalité, il y a peu de classes disponibles pour les cours dans les établissements…
- de nombreux parents d'élèves se plaignent de devoir laisser leurs activités professionnelles ou commerciales pour répondre à des convocations de Surveillants Généraux ou de Chefs d'Etablissement par rapport à la conduite de leurs enfants et se demandent pourquoi l'administration a encore besoin d'eux…
- quelques enseignants sont décriés par des parents pour leurs pratiques peu recommandables et des censeurs se sentent obligés de ne pas renouveler avec certains enseignants dits « vacataires » des contrats ; ceux-ci se retrouvent de fait dans un « chômage partiel » ;
- des élèves sont exclus en cours d'année et leurs parents cherchent à les inscrire dans des établissements privés ou confessionnels ; d'autres sont exclus en fin d'année quand il est écrits sur leur bulletin : « passe en classe supérieure ailleurs » ; ce qui crée des transferts ou des inscriptions coûteuses aux parents dans d'autres établissements.

Au demeurant les élèves exclus sont exposés à la délinquance ; les administrations scolaires sont dépassées par les nombreuses situations à gérer ; les parents d'élèves sont perturbés dans leur vie et activités quotidiennes et les enseignants eux-mêmes vivent dans un stress permanent.

1.1.2. Le problème

Etant entendu que l'école a une fonction de « socialisation » indéniable et que les individus sont marqués par les conditions socioculturelles de leur milieu, il importe de savoir pourquoi parents d'élèves, enseignants et membres de l'administration scolaire se disent « dépassés » par l'indiscipline des élèves, dans les collèges du Bénin. En d'autres termes, l'indiscipline des élèves divise fortement les parents, les enseignants, les administrations scolaires et les personnes qui s'intéressent à l'éducation des élèves. Au-delà des murs de l'école, l'indiscipline est un problème de développement économique et social. Or la construction d'une cité appelle la cohésion de tous ses fils et filles autour des idéaux comme ceux de l'éducation. Porto-Novo est la capitale du Bénin ; une ville marquée par l'extrême jeunesse de sa population (53% de la population ont entre 1 et 19 ans, d'après le recensement général de 2002). Cette ville a de grandes ambitions de développement durable et a intérêt à comprendre l'éducation non seulement comme un « fait social », mais aussi « un accélérateur de développement et de croissance économique » (Richard 2015 : 43) Pour aider les décideurs de cette ville, le sociologue s'est posé la question de savoir : quels sont les déterminants de l'indiscipline des élèves dans les collèges publics de Porto-Novo ? spécifiquement,

- la pléthore d'effectifs dans les collèges publics de Porto-Novo ne favorise-t-elle pas les actes d'indiscipline des élèves ?

- les parents d'élèves sont-ils impliqués dans l'éducation scolaire de leurs enfants ?
- les enseignants ne se limitent-ils pas à l'instruction des élèves dans l'exercice de leur métier ?
- les structures administratives des collèges savent-elles gérer les cas d'indiscipline des élèves ?

1.1.3. Les hypothèses

Dans les collèges publics de Porto-Novo, il y a indiscipline et parfois renvoi des élèves parce que les différents acteurs de la « socialisation » des élèves ne jouent pas parfois leur rôle. Spécifiquement,

- les effectifs pléthoriques favorisent la multiplication des actes d'indiscipline ;
- les parents d'élèves, accaparés par leurs activités professionnelles ou économiques, n'assurent plus eux-mêmes, le suivi scolaire des enfants ;
- la plupart des enseignants se limitent à l'instruction scolaire de leurs élèves ;
- les structures administratives des collèges gèrent mal les cas d'indiscipline des élèves.

1.1.4. Les objectifs

L'objectif principal de cette recherche est d'identifier et d'analyser les déterminants de l'indiscipline des élèves dans les collèges publics de Porto-Novo. Il se décline en objectifs spécifiques à savoir :

- mettre en relief la pléthore d'effectifs à travers le ratio élèves/enseignants dans les classes du secondaire général ;
- décrire comment les parents d'élèves accomplissent leurs tâches dans la prévention et la gestion des cas d'indiscipline de leurs enfants ;

- identifier, chez les enseignants, les pratiques pédagogiques de gestion des cas d'indiscipline ;
- décrire les mécanismes de gestion des cas d'indiscipline au niveau de l'administration dans les collèges publics de Porto-Novo.

1.1.5. Le cadre conceptuel

Dans le tableau ci-après peuvent être synthétisés les constats, les problèmes qu'ils soulèvent, les hypothèses et objectifs de cette recherche.

Tableau I: Cadre conceptuel de la recherche

CONSTATS	PROBLEMES	QUESTIONS DE RECHERCHE	HYPOTHESES	OBJECTIFS
Il y a plus d'élèves que de classes disponibles dans les collèges ; l'oisiveté pousse les élèves à poser des **actes d'indiscipline.**	Les collèges ne disposent pas d'infrastructures suffisantes pour assurer **la socialisation** de tous les élèves.	La pléthore d'effectifs dans les collèges publics de Porto-Novo ne favorise-t-elle pas les actes d'indiscipline des élèves ?	Les effectifs pléthoriques dans les établissements favorisent la multiplication des actes d'indiscipline.	Mettre en relief la pléthore d'effectifs à travers le ratio élèves/enseignants dans les classes du secondaire général
C'est à la direction ou à la surveillance que beaucoup de parents en apprennent sur les comportements déviants de leurs enfants	Les problèmes socio-économiques des parents créent l'insécurité éducative chez les enfants	Les parents d'élèves sont-ils impliqués dans l'éducation scolaire de leurs enfants ?	Les parents d'élèves n'assurent plus eux-mêmes le suivi scolaire de leurs enfants	Rechercher comment les parents d'élèvent accomplissent leurs tâches dans la prévention et la gestion des cas d'indiscipline de leurs enfants
Nombre d'enseignants sont décriés par l'administration et les parents d'élèves de leurs approches des	L'autorité des enseignants est remise en cause à l'**école**	Les enseignants savent-ils gérer les cas d'indiscipline dans les classes ?	La plupart des enseignants réduisent leur métier à l'instruction	Identifier, chez les enseignants les pratiques pédagogiques de gestion des cas d'indiscipline.

problèmes des élèves.			scolaire de leurs élèves.	
La **société**, à travers les médias, se plaint des **sanctions** infligées aux élèves dans les collèges. Les surveillants eux-mêmes se plaignent d'un manque de moyens pour faire face aux situations nouvelles.	L'inadaptation des surveillances générales aux conditions nouvelles d'**éducation** des élèves.	Les structures administratives des collèges savent-elles gérer les cas d'indiscipline des élèves ?	Les structures administratives des collèges gèrent mal les cas d'indiscipline des élèves.	Décrire les mécanismes de gestion des cas d'indiscipline au niveau de l'administration dans les collèges publics de Porto-Novo.

Source : Données de terrain, Avril 2015

A la lumière de ce cadre conceptuel, les concepts mobilisés par la problématique de cette recherche méritent d'être explicités afin de faciliter la compréhension de la démarche, ici, entreprise.

1.1.6. Clarification conceptuelle

1.1.6.1. Education

Selon Emile Durkheim (2005 : 51),

> *« l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son*

ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. »

Pour y arriver, il a fait un examen critique des approches de Stuart Mill, Emmanuel Kant et James Mill sur le même sujet. En effet, Stuart Mill, philosophe empiriste et économiste anglais, est connu pour sa théorie de l'induction (1843) et son système de morale utilitariste (1863), Selon lui, l'éducation comprend :

> « *tout ce que nous faisons par nous-mêmes et tout ce que les autres font pour nous dans le but de nous rapprocher de la perfection de notre nature. Il ajoute qu'elle comprend même les effets indirects produits sur le caractère et sur les facultés de l'homme par des choses dont le but est tout différent : par les lois, par les formes du gouvernement, les arts industriels, et même encore par des faits physiques, indépendants de la volonté de l'homme, tels que le climat, le sol et la position locale* » (Durkheim, 2005 : 41).

Pour Durkheim, cette définition prête à confusion parce qu'elle évoque des « faits tout à fait disparates ». Durkheim distingue deux types d'action dans cette définition : l'action des choses sur les hommes et l'action des hommes sur les hommes, mais en particulier, des adultes sur les plus jeunes. Intéressé par ce dernier aspect, Durkheim s'interroge sur ce qu'est précisément cette action : « en quoi consiste cette action 'sui generis' ? » Il en appelle à l'analyse des définitions de Kant et de James Mill.

Kant Emmanuel est philosophe allemand. Sa vie, parfaitement réglée, fut consacrée à la connaissance et à l'enseignement. Il publia de nombreux essais scientifiques dont le Traité de pédagogie, les Réflexions sur l'Education (1966). Pour lui, « *le but de l'éducation est de développer dans chaque individu la perfection dont il est susceptible*. » (Durkheim, 2001 : 42). En approfondissant le sens du mot « perfection », Durkheim (2005 : 42) relève que « *le*

développement harmonique de toutes les facultés humaines, ici sous-entendu, se trouve en contradiction avec la règle de la conduite humaine « qui nous ordonne de nous consacrer à une tâche spéciale et restreinte » ; pour les uns, ce serait l'action, pour les autres la tâche de penser, même si cette spécialisation, selon Durkheim, n'exclut pas un certain fond commun. En tout cas, la recherche de l'harmonie parfaite, comme idéal, ne peut être présentée comme la « fin dernière de la conduite et de l'éducation ».

Analysant, enfin, la définition de James Mill pour qui l'éducation a pour objet de « *faire de l'individu un instrument de bonheur pour lui-même et pour ses semblables* » (Durkheim, 2005 : 43), Durkheim la caractérise d'utilitarisme, du nom d'un courant philosophique s'inscrivant dans une tradition remontant à Hobbes et qui s'inspire d'Epicure. Cette doctrine pose l'utilité comme critère ou principe de l'activité du point de vue moral : la morale utilitariste est la théorie rationnelle qui permet de déterminer les techniques assurant le maximum de bonheur individuel. Ce qui est sous-jacent à cette définition, selon Durkheim, c'est la notion de bonheur qu'on ne peut pas ne pas concevoir de façon subjective.

En somme, Durkheim reproche aux définitions de Stuart Mill, de Kant et de James Mill, de poser comme postulat une éducation idéale, parfaite, qui vaut pour tous les hommes, indistinctement. Or, pour lui, « *l'éducation a infiniment varié selon les temps et selon les pays* » (2005 : 44). Pour lui, l'observation historique est donc indispensable : c'est dans la mesure où l'on a réussi à comprendre en quoi l'éducation a consisté, à quelles nécessités elle a répondu dans le passé, qu'on peut la définir et dire en quoi elle consiste, à quoi elle tend et à quelles nécessités humaines elle répond. C'est un changement de perspective et de méthode qu'opère le sociologue. Les présupposés de Durkheim sont clairs. D'une part, chaque société a une histoire, un certain nombre d'idées, de sentiments et de pratiques. D'autre part, chaque société a un idéal de l'Homme, de ce qu'il doit être intellectuellement, physiquement et moralement. C'est dans

cette communauté d'idéal que l'éducation consiste à faire entrer l'enfant. L'utilisation de ce concept « éducation » dans cette thèse s'approprie le sens qu'il recouvre dans la pensée de E. Durkheim et l'élargit à sa conception de la « socialisation ».

1.1.6.2. Socialisation

La théorie de la « socialisation » est capitale pour Durkheim. Cette théorie opère une distinction entre deux processus : celui de l'intégration sociale et celui de la régulation sociale.

Durkheim développe « **l'intégration sociale** » dans le Suicide :

> « *Quand la société est fortement intégrée, elle tient les individus sous sa dépendance, considère qu'ils sont à son service et, par conséquent, ne leur permet pas de disposer d'eux-mêmes à leur fantaisie*. » (2007 : 223)

Plus loin, l'auteur montre combien l'individu gagne à profiter, dans ce processus d'intégration, de l'aide des autres :

> « *Dans une société cohérente et vivace, il y a de tous à chacun et de chacun à tous, un continuel échange d'idées et de sentiments comme une mutuelle assistance morale, qui fait que l'individu, au lieu d'être réduit à ses seules forces, participe à l'énergie collective et vient y réconforter la sienne quand elle est à bout*. » (2007 : 224).

Cette compréhension de l'intégration est celle adoptée dans cette recherche. Elle se distancie des modèles d'intégration aujourd'hui développés quand le sujet est évoqué par rapport à la notion de culture. Ainsi que le pense Fleury (2008 : 124), « *les sociétés contemporaines sont amenées à réinterpréter*

la question de l'intégration sociale à la lumière des revendications identitaires ». Il distingue quatre modèles d'intégration qui résolvent, à leur façon, la question de la diversité culturelle : le modèle politique libéral classique (par exemple le modèle français de la laïcité républicaine) ; le modèle de la citoyenneté multiculturelle (qui reconnaît l'expression des groupes dans l'espace public); le modèle multiculturel « maximaliste » (soutenu par des groupes qui réclament des formes d'autonomie politique complète) ; le modèle marchand (qui valorise les différences dans un espace banalisé par la commercialisation).

Dans la société, il y a toujours des « communautés ». Il faut retenir ici, la « solidarité organique » qui lie les individus au groupe. Avec Durkheim on peut caractériser alors la théorie de « l'intégration sociale » par trois éléments distincts et ce, grâce à la réflexion de Besnard (1987 : 99).

> « *Un groupe social sera dit intégré dans la mesure où ses membres :*
>
> - *possèdent une conscience commune, partagent les mêmes sentiments, croyances et pratiques (société religieuse) ;*
> - *sont en interaction les uns avec les autres (société domestique) ;*
> - *se sentent voués à des buts communs (société politique)*. »

Mais « intégration sociale » n'est qu'un aspect de la « socialisation ». Le second processus désigne la **« régulation** ». Même si cet aspect de la « socialisation » qu'est la « régulation » n'est pas aussi développé que l'intégration, Durkheim (2007) ne le sous-estime point. Il écrit dans le Suicide :

> « *La société n'est pas seulement un objet qui attire à soi, avec une intensité inégale, les sentiments et l'activité des individus. Elle est aussi un pouvoir qui les règle. Entre la manière dont s'exerce cette action régulatrice et le taux social des suicides, il existe un rapport* ».

Trois éléments interviennent donc dans le processus de régulation dont il s'agit ici :

- La régulation sociale fait référence au « *rôle de modérateur* » joué par la société, c'est-à-dire à l'autorité morale qu'elle exerce sur les individus. Il y a donc une hiérarchie sociale… L'éducation n'est-elle pas l'action des « générations adultes » sur les jeunes ?
- La régulation sociale signifie également « *une modération des passions* ». Il faut, avant tout, dit Durkheim, que « les passions soient limitées » (2007 : 275). La régulation permet donc le passage de l'univers infini des passions à des désirs humains, socialement déterminés.
- La régulation signifie, enfin, une justice et une légitimité de l'ordre social… « *Cette discipline ne peut être utile que si elle est considérée comme juste par tous les peuples qui y sont soumis* » (2007 : 279).

La distinction que l'auteur fait des deux processus d'intégration et de régulation ne leur enlève en rien la nécessité de leur complémentarité dans la « socialisation ». C'est pourquoi dans la démarche entreprise ici, on ne peut penser éducation des élèves en limitant l'action des enseignants à l'instruction, mais en recherchant à la fois tout ce qui concourt à leur intégration et à la régulation des comportements vis-à-vis des normes de la société dans laquelle ils sont appelés à vivre.

1.1.6.3. Société

Comme dit Steiner (2000 : 48),

> « *une société est d'abord un agrégat d'individus réunis au moyen d'un ensemble d'interactions structurées prenant des formes sociales précises. Une société, c'est aussi le lieu où se crée de l'idéal, du symbolique dont se nourrissent les représentations*. ».

C’est la société qui crée un être nouveau capable de répondre à ce qu’elle veut de lui et à ce que le « milieu spécial » auquel il est destiné exigera de lui. Par « milieu spécial », Durkheim entend l’orientation vers la professionnalisation liée à la division sociale du travail. C’est dans un milieu social que s’inscrit une action éducative d’où l’importance de l’ancrage de cette problématique dans la ville de Porto-Novo. Mais encore faudrait-il souligner le lien indissoluble entre la « socialisation » et l’école.

1.1.6.4. Ecole

L’Ecole se veut le « microcosme » de la société. Selon Durkheim, c’est par elle que la société transmet « un certain idéal de l’homme ». Filloux (1994 : 24) pense, à ce sujet, que l’institution de l’école impose tout particulièrement, dans les sociétés modernes, une socialisation méthodique, c’est-à-dire organisée, avec la double fin de « *développer chez l’enfant un certain nombre d’états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné* ».

C’est dans son ouvrage l’Evolution Pédagogique en France, un cours professé à Paris et publié en 1938 que Durkheim présente l’ « Ecole » comme un produit de l’Eglise du Moyen âge. Selon lui, la prédication, la nécessité de convertir, de s’approprier la culture ont forcé l’Eglise à ouvrir des écoles, d’abord à l’ombre des cathédrales et dans les monastères, au VIIIème siècle, avant les structurations et les formes ultérieures de son développement.

La classe scolaire est présentée par Durkheim comme une « petite société » où se produisent « *des phénomènes de contagion, de démoralisation, de surexcitation mutuelle, d’effervescence…* » qui en font une sorte de miniature de la vie sociale pour l’enfant (Textes 22-A). Là, la figure du maître revêt un caractère particulier. C’est par le maître que la société agit sur l’enfant. C’est de la société que le maître lui-même tient une autorité et un pouvoir pour former

chez l'enfant l'ossature de son intelligence en accord avec les exigences de sa personnalité morale. C'est pourquoi le maître doit être, selon Durkheim, l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays. L'attachement personnel et le respect qu'il a vis-à-vis de ces idées, de leur grandeur et autorité ont deux conséquences : d'abord, ce respect se communique à sa propre personne et renforce son autorité ; ensuite et conséquemment, ce respect et cette autorité, « par le canal de la parole, du geste », passent de sa conscience dans la conscience de l'enfant. Comprise de cette façon, l'autorité du maître est légitime : elle a pour vocation de faire surgir chez l'enfant la soumission à « l'autorité du devoir et de la raison » qu'incarne le maître. Cette idée de soumission est étroitement liée au concept de « discipline » qui se trouve au cœur de la problématique de cette thèse lorsqu'on parle de « comportements déviants ».

1.1.6.5. Discipline

Barbellion (1989 : 71) affirme que le mot « discipline » vient du latin « discipulus », c'est-à-dire « celui qui s'instruit, qui imite ». Il part de là pour mettre en relief le grand principe de l'éducation qui est l'exemple. Cet aspect, Durkheim le souligne aussi quand il parle du maître. Mais cela ne met pas véritablement en relief le caractère contraignant de la discipline.

Durkheim, dans l'Education Morale, explique qu'un contrôle des pulsions et des désirs asociaux, voire des désirs créés par la société elle-même, est indispensable à l'équilibre individuel. Il faut apprendre aux élèves une « modération salutaire ». Ceci est loin d'un « dressage » ; il faut donner le moyen d'être heureux. Sans réglementation, il ne peut y avoir de vraie liberté. L'apprentissage de l'« esprit de discipline » répond donc, à la fois, aux contraintes de la société et à l'intérêt de l'individu. Or, la formation à l'esprit de discipline implique que l'élève reçoive comme de l'extérieur une obligation : il est mis dans une situation de dépendance. Comment passer de cette situation

d'hétéronomie à une situation où l'élève fasse l'apprentissage de l'« autonomie de la volonté » ? Pour Durkheim, la solution de l'aporie se trouve dans la notion de rationalité. Si le maître sait « expliquer » la règle aux enfants, leur donner « l'intelligence » de la morale, il induira chez les élèves un état d'esprit qu'on peut qualifier de « rationnel » puisque, dès lors, ils savent et sentent quelles sont les raisons de leurs devoirs. L'esprit d'autonomie passe par cette intelligence, cette compréhension, de telle sorte qu'en obéissant « volontairement » aux règles que reflètent les grandes idées morales, l'enfant participe lui-même du règne des fins, comme le pense, justement, Kant.

En effet, selon Kant (1981 : 28), la discipline est

> « *le moment négatif où l'enfant est contraint de se défaire de sa sauvagerie naturelle en se soumettant à des règles de comportements ou de conduites* », et « *la culture est le moment positif de l'éducation, qui s'articule sur le premier : au moyen des connaissances, par l'instruction et l'apprentissage des savoir-faire, il permet d'acquérir l'habileté, la prudence et la moralité.* » (1981 : 29).

Ainsi, selon Kant, ce que la discipline doit libérer, c'est une créativité spécifiquement humaine qui substitue un univers de la culture à celui de la nature.

Esprit de discipline et autonomie de la volonté ne sont donc pas formellement deux éléments contradictoires. Il est non seulement de la responsabilité de l'école de faire vivre ensemble les enfants d'une classe mais aussi de les mettre, chacun, en présence de ses devoirs à l'égard des autres. Quand ce n'est pas le cas la sanction intervient.

1.1.6.6. Sanction

C'est la mesure répressive infligée par les autorités scolaires pour l'inobservance du règlement intérieur. Elle est basée sur la grille des punitions. Pour Prairat (1997 : 11), il n'y a pas une distinction fondamentale à mettre entre « sanction » et « punition ». En effet, selon cet auteur, « *la sanction (ou la punition) est entendue comme l'acte par lequel on rétribue un comportement qui porte atteinte aux normes, aux lois, aux valeurs ou aux personnes d'un groupe constitué*. » Les deux mots indiquent une peine, un prix à payer pour une règle ou une loi qu'on a transgressée. Par contre, il insiste sur l'intention qui accompagne l'acte de sanctionner ou de punir. « *Dans toute sanction, il y a une intention qui dépasse l'acte et lui donne du sens* » (1997 :125). Quand l'intention est de faire souffrir ou d'humilier le fautif, on parlerait de punition. Mais lorsque l'intention vise le comportement de transgression d'une règle de manière à aider le sujet fautif à prendre conscience de la portée de ses actes, on parlerait de sanction. Ce qui est fondamental, dans une sanction éducative, l'intention de celui qui sanctionne doit toujours être empreinte de bienveillance, c'est-à-dire « vouloir le bien » de celui qui est sanctionné. Dans les établissements d'enseignement secondaire général de Porto-Novo, une sanction peut être l'exclusion d'un élève.

1.1.6.7. Exclusion scolaire

Selon l'UNESCO, il existe deux types d'exclusion :

- l'exclusion absolue qui serait un manque d'accès à une structure éducative comme c'est le cas pour les enfants abandonnés dans les rues ;
- l'exclusion relative qui est en lien avec l'échec scolaire dû aux redoublements, abandons ou faiblesses de la qualité de l'éducation. C'est de ce dernier sens qu'il s'agit dans cette recherche. On note, ici,

l'exclusion temporaire (qui consiste à sortir un élève du cadre scolaire pour quelques jours voire quelques semaines) et l'exclusion définitive qui est aussi appelée « renvoi ». Dans cette thèse, il s'agit de l'exclusion occasionnée par une décision sanctionnant un acte d'indiscipline.

Le souhait est que la politique éducative du pays définisse clairement les contours d'une telle sanction.

1.1.6.8. Politique éducative

Ce concept désigne la détermination de finalités, puis d'objectifs, l'octroi des moyens, l'évaluation des résultats par rapport aux objectifs d'un système éducatif. La mise en œuvre d'une politique éducative se traduit par des textes officiels : lois, décrets, arrêtés, programmes, règlement, circulaires, instructions, notes de service.

Ces différentes clarifications faites, il est utile de faire l'état de la question afin de mieux cerner tous les contours de la problématique.

1.2. Etat de la question

L'indiscipline en milieu scolaire a été l'objet d'une littérature abondante chez les spécialistes de l'éducation ou de la sociologie beaucoup plus dans les pays occidentaux que dans les pays africains. Tous s'accordent à définir l'indiscipline comme un rapport relâché, flottant, distendu aux normes, aux règles et aux rituels constitutifs de l'ordre scolaire. Mais leurs points de vue divergent sur les formes de l'indiscipline contemporaine, leurs explications et les propositions pour y remédier.

1.2.1. Les caractéristiques de l'indiscipline en milieu scolaire

Sur les caractéristiques de l'indiscipline, les auteurs ne sont pas unanimes. L'idée même de discipline ne va pas de soi. D'un côté, certains notent qu'il y a une demande de discipline exprimée par les parents et qui se manifeste au niveau du secondaire par le souci de choisir l'établissement de leur enfant ; demande de discipline exprimée aussi du côté des professionnels, notamment les jeunes enseignants (Antigny, 1994). D'un autre côté, pour d'autres auteurs, il y a quelque chose d'incongru et d'inactuel à parler de discipline comme si ce terme n'appartenait pas à la modernité pédagogique. C'est dans ce sens que se comprend l'œuvre de Michel Foucault. Ce philosophe met en lumière les procédures disciplinaires de la société du 19ème siècle et montre que la discipline n'est qu'une lente et méthodique entreprise de modelage et de dressage des corps (Foucault, 1975). Or, selon Prairat (2004), il faut affirmer, contre les dénis et les doutes modernes, qu'il n'y a pas d'école sans discipline. Il faut définir la discipline dans son actualité et dans sa visée, et dire qu'elle est l'ensemble des dispositifs et des régulations qui sont communément établis en vue de garantir le déroulement normal des activités dans une classe et plus généralement dans un établissement d'enseignement. La discipline a donc une dimension instrumentale ; elle autorise et permet. Mais au-delà de ce présent fonctionnel, elle tend à faire entrer chaque élève dans une culture de la responsabilité.

Par ailleurs, dans ce débat, il est aisé de percevoir que les attitudes scolaires et les normes comportementales ne font plus l'objet d'un consensus. L'exigible en matière de discipline est devenu flou et mal défini. C'est ceci qui a amené Antoine Prost (1995) à dire que l'école est dans une situation sans précédent, car elle doit, pour fonctionner, commencer par créer les conditions qui rendent possible ce fonctionnement même. Il n'y a plus d'exigible prédéfini. Ajouté à cela, Jacques Testanière (1967) note que les phénomènes d'indiscipline ont changé de nature. Des *« chahuts traditionnels* » dans les écoles, on est passé à

des « *chahuts anomiques* ». Ce qu'il appelle chahuts traditionnels, ce sont les transgressions circonscrites dans le temps et dans l'espace et qui témoignent, en tout cas, d'une adhésion aux règles qui fondent l'ordre scolaire. Les chahuts anomiques sont ce que Georges Lapassade (1993) appelle « *chahut endémique* » ; c'est une forme de désordre dont la caractéristique est d'empêcher de manière quasi permanente la communication de la classe. Pour Lapassade, c'est un mal chronique et relativement indifférencié ; il attaque et ronge en permanence les dispositifs institutionnels ainsi que les capacités de résistance et de travail des enseignants.

Enfin pour Babaz, enseignante à l'Ecole Scientifique Constantine d'Algérie, c'est de violence qu'il s'agit maintenant en milieu scolaire. Elle la définit comme « *une transgression brutale de l'ordre scolaire et des règles coutumières de la vie en société entre les individus sans liens de parenté, qui se connaissent ou non, mais qui font partie d'un même établissement scolaire* »[3]. Quels sont les comportements ou actes d'élèves qui permettent de parler d'indiscipline ?

1.2.2. Les comportements indisciplinés des élèves

Certains auteurs dont le crédit scientifique est indéniable permettent de faire le point de la revue littéraire sur les comportements indisciplinés des élèves.

- Pour Doyle (1986), les actes d'indiscipline couramment remarquables sont les arrivées tardives, l'école buissonnière, l'oubli de matériels, l'inattention, les bavardages, le fait que l'élève quitte la classe, les cris et les formes moyennes d'agressions physiques ou verbales. Selon lui, on note rarement les insultes ou menaces de violences physiques à l'égard des professeurs.

[3] www.veecos.net/portal/index.php?option=com_content&view consultée le 20 février 2015

- Debarbieux (1993) part de quelques observations et entretiens pour évoquer la violence en salle de classe. Il regroupe les comportements des élèves en deux catégories : la violence entre les élèves et la violence entre l'enseignant et les élèves. La violence entre les élèves, se note dans les coups, le racket, le bruit, les injures, l'automutilation, la folie, le refus de l'autre sous la forme d'un « sexisme » ou d'un racisme. Pour la violence entre enseignant et élève, l'auteur la situe dans le refus de travailler, le refus d'entrer ou de rester en classe. Quelques années plus tard, collectivement avec Dupuch et Montoya, Debarbieux se réfère à Roché (1996) et à Lagrange (1995) pour parler d'incivilités. Il les définit comme des menaces contre l'ordre établi, des transgressions de règles qui induisent un sentiment de non-respect chez celui qui en souffre (Debarbieux, Dubruch & Montoya, 1997).

- Walker, H. et Walker, J. (1994) et ses collaborateurs, quant à eux, ont effectué une enquête auprès de 1100 enseignants. Ils ont évalué une liste de 51 comportements problématiques classés selon leur niveau de perturbation en classe. 90 % de l'échantillon jugent inacceptables les comportements suivants : le vol, l'inattention et l'hyperactivité, l'agression physique ou verbale, l'indiscipline et la provocation envers l'enseignant, le refus d'obéir aux règlements de classe, le vandalisme, la perturbation de la classe, les crises de rage, les comportements sexuels inappropriés, le mensonge et la tricherie.
- Maria-Térésa Estrela (1994) regroupe les actes d'indiscipline en trois grandes catégories :
    - le premier type d'indiscipline se caractérise par le souci de se dégager de l'emprise scolaire : échapper au travail scolaire parce qu'il est jugé pénible, fastidieux, insignifiant ou inintéressant ;
    - le second type d'indiscipline se spécifie par une fonction d'obstruction. L'indiscipline vise à empêcher partiellement ou totalement le

déroulement normal du cours : troubler le cours pour ensuite atteindre le professeur dans sa fonction, dans son rôle, dans son statut et parfois dans sa personne ;

- le troisième type d'indiscipline est la contestation des règles du jeu et des modalités de travail. L'indiscipline vise ici à négocier de nouvelles règles du jeu.

- A partir d'une enquête auprès d'enseignants, Auger et Boucharlat (1995) parviennent à retenir deux types de problèmes de discipline : les comportements perturbateurs et les comportements de retrait scolaire.
  - Les élèves perturbateurs peuvent présenter de l'agitation (instabilité, difficultés de concentration), de la contestation (suite à une appréciation ou une remarque de l'enseignant), de la provocation (bavardage ostentatoire, grimaces et singeries) ou de l'agressivité et de la violence (insulte, violence physique contre du matériel, contre l'enseignant).
  - Les élèves qui refusent de travailler peuvent s'opposer activement à l'enseignant, par exemple en ne lui répondant pas ou en refusant d'aller au tableau, ou passivement en dessinant ou en occupant leur temps à des activités ludiques.
- Hogelucht et Geist (1997) mentionnent l'inattention (le fait de ne pas écouter ce que dit l'enseignant ou de s'occuper à des activités annexes) et la prise de parole sans autorisation.
- Pour Charles (1997), les troubles de comportements des élèves en classe peuvent se regrouper en cinq catégories : l'agression physique ou verbale d'un élève à l'égard de l'enseignant ou d'un autre élève ; la tricherie, le vol et le mensonge ; le défi à l'autorité ; les comportements perturbateurs (exclamations, déplacements dans la salle de classe, lancements d'objets, attitudes de clown, etc.) ; le refus de travailler.

- Bear (1998) estime qu'aux Etats-Unis, les comportements indisciplinés les plus notables sont essentiellement le bavardage, le fait de se lever de son siège, l'irrespect envers les enseignants, les provocations de camarades, les menaces. Il ne passe pas sous silence la consommation de drogues et la violence.
- Cameron (1998) note que la définition des comportements perturbateurs est extrêmement large. Il cite Galloway et Rogers (1994) pour lesquels ces comportements incluent n'importe quelle conduite problématique, inappropriée ou dérangeante pour l'enseignant. C'est pourquoi pour les besoins de réalisation d'une observation systématique, il regroupe les comportements perturbateurs des élèves en cinq (5) catégories :
  - les comportements agressifs (pousser, frapper, tirer les cheveux, donner un coup de pied, insulter) ;
  - les comportements perturbateurs envers le matériel (jeter des objets, les détériorer, les détruire) ;
  - les comportements perturbateurs sociaux (crier, s'enfuir de la salle de classe, faire une crise de rage) ;
  - les comportements oppositionnels (refuser de réaliser un travail, s'opposer verbalement à l'enseignant) ;
  - les comportements « auto-perturbateurs » (rêver, lire une bande dessinée).
- Quant à Sieber et Brugger Jecker (2000), se basant sur un questionnaire, ils décrivent les représentations des enseignants et des élèves sur ce qu'est une « *bonne ou mauvaise classe* ». Une « *mauvaise classe* » est définie en termes de lacunes de savoir-être tandis qu'une « *bonne classe* » est définie en termes de savoir-faire. En d'autres termes, une « *mauvaise classe* » est une classe dont le comportement général laisse à désirer alors qu'une « *bonne classe* » est une classe qui travaille bien. Pour la plupart des élèves de cette enquête, une « *mauvaise classe* » comprend des élèves

irrespectueux des règles, bagarreurs, moqueurs ou qui ne font pas leurs devoirs. Et ils n'hésitent pas à mettre en cause l'enseignant dans la représentation d'une « *mauvaise classe* ».

- En décembre 2008, une journée nationale de réflexion sur la discipline scolaire, au Cameroun[4], a permis de relever comme types d'indiscipline :
  - la flânerie aux heures de cours ;
  - la paresse, les injures, les rancunes ;
  - la fraude pendant les devoirs surveillés ;
  - le refus d'obtempérer ;
  - le port sur soi des téléphones portables, de fortes sommes d'argent ou même des objets dangereux ;
  - le fait de fumer ou de consommer des stupéfiants dans l'enceinte ou en dehors de l'établissement ;
  - les agressions physiques contre un éducateur.

Pourquoi tous ces actes d'indiscipline ? Comment expliquer ces comportements qui en viennent à surprendre les éducateurs eux-mêmes ?

1.2.3. Les causes de l'indiscipline des élèves

Pour certains, comme François Dubet (2008), le premier élément est celui de la « massification » c'est-à-dire que les établissements du secondaire accueillent, aujourd'hui, des publics qui sont dépourvus des références et des règles élémentaires requises pour investir, de manière positive, leur métier d'école.

Pour d'autres auteurs, la promesse d'emploi qui faisait l'école d'hier n'existe plus. Le rapport utilitaire aux études s'effrite. C'est ce que Prairat (2004) nomme

[4] www.bstpcameroun.org/page_actu.php?code_enreg=758 Rapport de l'intervention de l'enseignant chercheur Kom Bernard

la « promesse oubliée » et que Dubet appelle « la chute des motivations scolaires ».

Par ailleurs, pour d'autres chercheurs comme Jean-Pierre Rosencsveig, certaines familles se trouvent, aujourd'hui, confrontées à des difficultés telles qu'elles ne peuvent plus assurer le moindre suivi de leurs enfants (29 juillet 1997). C'est de cet avis qu'est Mouna Babaz (2007) lorsque, soulignant les « *causes exogènes* » de la violence en milieu scolaire, elle met en relief les causes économiques et les profondes déchirures sociales créées par la crise économique, la précarité de l'emploi chez beaucoup de parents.

Rey (1999) élargit l'analyse des facteurs responsables des incivilités commises en milieu scolaire. Il tient compte des facteurs individuels (propres à l'élève), des influences du groupe et des caractéristiques sociologiques des élèves et des enseignants.

Une autre explication de l'indiscipline réside dans ce que Prairat (2004) appelle « *les télescopages axiologiques* », c'est-à-dire les conflits nés de l'écart entre les valeurs prônées par la société et celles mises en avant par l'école. D'un côté, une société qui fait l'apologie de l'immédiateté, du zapping, de l'hédonisme généralisé, et de l'autre, une école qui appelle au long terme, au plaisir différé, à l'abnégation et à une certaine gratuité de l'effort.

Déjà, en 1985, Chabi Worou Paul et Aholou Angeline ont souligné la montée de la corruption en milieu scolaire comme cause de l'indiscipline, en même temps qu'ils ont mis en relief les effectifs pléthoriques dans les classes et les difficultés de l'âge de l'adolescence chez les élèves.

C'est pourquoi Prairat (2004) situe l'indiscipline dans la confusion que certains élèves font entre « *normativité et normalisation* ». Se soumettre à la normativité d'une discipline d'enseignement, c'est se soumettre à ses contraintes qui, une fois consenties, donnent du pouvoir et libèrent. Par exemple, c'est par

une appropriation intelligente des contraintes de la langue française que l'on passe de la *phônê* au *logos*. Or, pour certains élèves, se soumettre à cette normativité revient à se soumettre à l'emprise de normalisation du professeur, c'est-à-dire à son emprise personnelle : d'où les conflits.

Au Burkina-Faso, Ousmane Traoré (2015) met en cause les enseignants dans la recrudescence de l'indiscipline que connaît le système éducatif national. Selon lui, « *beaucoup intègrent la profession non par vocation mais au seul motif de pouvoir subvenir à leurs besoins* »[5].

Comment faire face efficacement à l'indiscipline des élèves pour que les systèmes éducatifs répondent à leur vocation ?

1.2.4. Les solutions préconisées contre l'indiscipline des élèves

Les propositions des auteurs visités diffèrent d'un chercheur à un autre, selon leur profil socioprofessionnel.

Selon Rogers (1976), l'enseignant doit enseigner comme il est réellement dans la vie courante. A cet effet, les qualités d'un enseignant pour faciliter les apprentissages chez les élèves sont la congruence, l'authenticité, l'acceptation et la confiance envers les élèves et la compréhension empathique. Carkhuff (1988) renchérit en ajoutant le respect, la chaleur, la concrétisation, la disponibilité de soi. C'est donc par ses attitudes et ses actions que l'enseignant détermine la qualité de ses relations avec les élèves. L'action ou le comportement de l'élève est directement influencé par l'interaction vécue avec son enseignant. Sous ce rapport, l'élève qui vit une interaction aidante avec son enseignant devrait se sentir responsable de corriger son comportement indiscipliné. Il incombe alors à l'enseignant d'initier ce comportement chez l'élève (Lépine, 1995).

[5] www.lexpressdufaso-bf.com/index.php?l_nr=index.php&l_nr consulté le 16 février 2015

Prairat (2004) propose de travailler à l'élaboration de règles avec les élèves en s'appuyant sur un carré axiologique, c'est-à-dire sur quatre valeurs cardinales : le respect de soi, le respect de l'autre, le respect du milieu (en tant qu'environnement) et le respect du travail (en tant qu'activité). Mais l'auteur rappelle que le règlement de classe ne doit pas être une liste de « tu dois » ou de « il faut ». Toute socialisation, selon lui, s'inscrit dans un espace bipolaire : d'un côté, le pôle des contraintes et des interdits, et de l'autre, le pôle des autorisations et des droits. C'est cette tension qui permet, au plan pratique, l'émergence d'une liberté d'action effective.

Grâce aux travaux d'Eliot-Jack, de Wilhelm Bion ou encore de Didier Anzieu, des auteurs, comme Oury et Vasquez (1991), proposent que la classe ne soit pas seulement et simplement un groupe de travail, mais aussi et surtout un groupe de base où on se donne le temps de discuter pour préciser les règles. On vit alors dans la double dimension de groupe institué et instituant. Ceci permet de donner la parole aux élèves pour que la classe s'explicite, à elle-même, ses problèmes et se donne des procédures et des règles ; ce qui, en définitive, donne du pouvoir à la parole des élèves.

Enfin, Black et Downs proposent que l'on fasse signer aux élèves indisciplinés des contrats où ils s'engagent à changer de comportement. Sept éléments figureraient impérativement sur ce contrat : le nom de l'élève, celui de l'enseignant, le comportement inacceptable, ce vers quoi l'élève doit tendre, la sanction possible si son comportement ne s'améliore pas, la date d'expiration de la période probatoire et les signatures de l'élève et de l'enseignant. Le document peut également être visé par le Directeur de l'établissement et les parents. Judith Letourneau remarque que c'est une bonne méthode qui met à contribution l'élève dans sa démarche de changement (Letourneau, 1995). Le but est la disparition du comportement inacceptable de l'élève. Si, au terme de la période de mise à l'épreuve, le résultat n'est pas probant, on lui applique la sanction prévue.

Pour Mouna Babaz (2007), il faut créer un service social dans les collèges et lycées, chargé d'apporter écoute, conseils et soutiens aux élèves. Il faut encourager les activités parascolaires comme le sport, les arts, la musique, le théâtre pour aider les adolescents à se construire dans ces activités où ils pourraient gagner une certaine reconnaissance. Elle propose également d'améliorer le cadre scolaire y compris en changeant les méthodes pédagogiques, le règlement scolaire et en formant correctement les enseignants sur le plan éducatif et psychologique ; enfin, en établissant des programmes de formation au rôle des parent qui visent à améliorer les relations des familles avec les établissements, au profit des élèves.

Selon Traoré, la situation actuelle exige de restaurer « l'usage de la chicotte ». C'était déjà l'objet de l'étude de Chabi Worou Paul et Aholou Angeline, en 1985, dans le rapport qu'ils ont intitulé « le châtiment corporel face à l'indiscipline dans les établissements secondaires : réflexion à partir des cas des C.E.M.G de Dantokpa et Aupiais ». Si pour Traoré les châtiments corporels, même de « manière graduelle »[6] seront utiles à redresser la barre, pour Chabi et Aholou, la plus grande partie du travail de maintien de la discipline, dans les établissements, relève du rôle des enseignants, c'est-à-dire de leur capacité à maîtriser leur classe par un enseignement professionnellement assuré.

Au regard de ces différentes approches sur l'indiscipline des élèves, en quoi consiste l'originalité de cette recherche ?

[6] C'est aussi une proposition de Kom Bernard, à l'occasion de la journée nationale de réflexion sur la discipline scolaire au Cameroun, en décembre 2008, dont le thème était « les partenaires éducatifs face à l'élève indiscipliné : quelles actions pour quelles finalités ? »

1.3. Originalité de cette recherche

L'originalité de cette recherche tient essentiellement à son ancrage qui est sociologique et relevant plus précisément de la sociologie du développement et à sa référence à la théorie sociologique du fonctionnalisme.

1.3.1. Cette recherche est sociologique

La sociologie est l'étude des relations, actions et représentations sociales par lesquelles se constituent, fonctionnent et se transforment les sociétés. C'est pourquoi elle s'intéresse aux rapports individus-société ; aux actions sociales tels le travail, la science, les mouvements sociaux ; aux organisations telles les écoles ou les entreprises ; aux sociétés entières dans leurs aspects culturels, technologiques, économiques et politiques ; aux enjeux planétaires tels la migration internationale ou l'environnement.

Emile Durkheim, l'un des grands sociologues ayant laissé un héritage considérable à la postérité, affirme que l'éducation est un fait social. Contre les conceptions humanistes et spiritualistes de son temps, il la définit comme « *l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale* » dont l'objet est « *de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné* » (2013 : 51). Philippe Richard la définit comme « *l'action de communiquer la connaissance et la pratique des bonnes manières, des usages de la société, du savoir-vivre. Elle est la transmission par les adultes de la culture nécessaire à l'intégration* » (2015 : 31). Ces termes « action exercée », « vie sociale », « société politique », « bonnes manières », « culture », « intégration » montrent à suffisance l'ancrage sociologique des questions d'éducation. Et comme on peut l'avoir noté, le concept de

« socialisation » qui structure la pensée sociologique de Durkheim a un lien indissociable avec l' « éducation » (Darmon 2016 : 12).

Par ailleurs, à en croire Ferdinand Buisson[7], l'école doit être désormais pensée comme un organe social et non pas seulement comme lieu ; il affirme, en effet, que

> « *l'école est essentiellement un organe social ayant pour fonction de préparer les individus pour la société où ils doivent vivre. C'est l'institution nécessaire pour établir la transition entre la famille et l'Etat, pour façonner les générations nouvelles non au gré du hasard, des caprices individuels ou des vues étroites de la famille, mais en vue de la vie commune ultérieure, et en raison des besoins de la société. Telle société, telle école ; et inversement tant vaut l'école, tant vaudra la société qui en sort. Pour l'individu, l'école représente un secours offert par la société pour faire de lui un homme, suivant le type que comporte la civilisation de son temps et de son pays. Pour la société, elle représente une mesure de prévoyance et d'utilité publique, une garantie pour le présent et pour l'avenir, un instrument d'assimilation intellectuelle et morale sans lequel une société n'aurait pas de lendemain* ».

Comme dit Richard (2015 : 60), une telle définition de l'école pensée comme « organe social » a l'avantage de montrer la place déterminante de la « société civile » dans le dispositif éducatif. « *Dans n'importe quelle société, dit-il, l'école, tout comme l'église, la synagogue, le temple ou la mosquée, se trouve bien sur la 'place du village', c'est-à-dire au cœur des préoccupations*

[7] www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php

sociétales » Gaston Mialaret (1991 : 9) n'a-t-il pas dit que « *l'éducation est inséparable de la société dans laquelle elle se développe ?* »

En s'intéressant aux problèmes de discipline dans les collèges du Bénin, on peut observer et analyser les représentations et le rôle des acteurs que sont les élèves, les enseignants, les parents d'élèves, dans leur effort pour atteindre les objectifs assignés à l'école. Dans cette entreprise, la Sociologie en tant que discipline, est également très utile, grâce aux méthodes et techniques de collectes de données qu'elle propose, et grâce à un cadre d'analyse rigoureux, pour approcher ce qui, ici, semble bien être en cause : « l'intégration sociale ».

1.3.2. La problématique s'inscrit dans la sociologie du développement

Le concept d'éducation semble désormais s'élargir à celui de développement humain. Il en devient même un élément « constitutif » (Richard 2015 : 15). Si l'on admet avec Richard (2015 : 11) que l'éducation est « *l'art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent ou encore de la mise en œuvre des moyens aptes à transmettre la culture nécessaire au développement de la personnalité sociale de l'individu* », alors, ce qui est en jeu ne peut être fondé dans un seul savoir. Il y a une interdisciplinarité quand on parle de l'éducation. Le développement, quant à lui, consiste non seulement à créer et à transformer des choses, mais surtout à transformer les hommes ; plus qu'une action, il s'agit d'un projet et, comme le pense justement Houhouayi (1987, 2013), c'est « *le projet d'êtres humains qui entreprennent de réaliser quelque chose pour se réaliser eux-mêmes culturellement, physiquement, matériellement, spirituellement, économiquement, moralement*. » Il y a donc une relation inextricable entre éducation et développement humain.

D'autre part, l'éducation est considérée par de nombreux économistes comme un accélérateur de développement et de croissance économique. Richard (2015 :

43) renseigne que Jacques Brasseul a travaillé cette question dans le cadre d'une étude consacrée au rôle de l'éducation dans le développement économique des Etats-Unis :

> « *l'éducation joue un rôle essentiel dans le développement économique. Un des facteurs explicatifs importants des écarts de niveaux de vie entre pays est la plus ou moins grande précocité historique des progrès éducatifs. Si on considère des pays continents de taille et de poids comparables comme les Etats-Unis, la Russie, l'Inde ou la Chine, le fait que le premier soit devenu de loin la première puissance économique mondiale est lié à la mise en place d'un système éducatif primaire généralisé dès le 19ème siècle, puis secondaire et tertiaire dans la première partie du 20ème. La démocratisation précoce de l'enseignement aux Etats-Unis est une des raisons de leur développement rapide, comme cela a été aussi le cas pour les pays européens.* »

L'identification des déterminants de l'indiscipline dans les collèges a un impact positif dans les domaines du développement humain, social, économique et politique, pour ne citer que ceux-là. Car, les effets de l'indiscipline des élèves sont énormes. Outre le rapport entre l'indiscipline et l'échec scolaire, entre l'apprentissage des élèves et le climat d'ordre de la classe, il faut dire que les élèves indisciplinés sont les plus exposés à la délinquance, sans oublier que, tout au long de leur carrière scolaire, ils auront nui à l'apprentissage de leurs pairs durant près de la moitié du temps passé en classe. L'indiscipline a donc des effets sur la socialisation des élèves (Estrela, 1994). Par ailleurs, elle constitue la plus importante source de stress chez les enseignants (Royer et autres 2001) et incite plusieurs d'entre eux à quitter définitivement cette profession. L'indiscipline constitue un problème qui va au-delà des murs de l'école pour devenir un problème de développement économique et social. C'est pourquoi une gestion

socio-pédagogique réussie de l'indiscipline dans les établissements d'enseignement secondaire du Bénin va permettre :

- sur le plan économique, à l'Etat de rentabiliser les investissements faits dans le système éducatif et aux individus d'améliorer leur productivité et d'augmenter leurs revenus et chances d'employabilité ;
- sur le plan social, l'intégration et l'égalisation sociale entre les individus (homme/femme), et la pacification des relations sociales ;
- sur le plan démographique, une meilleure maîtrise du taux de croissance démographique (à travers la généralisation de la scolarité de tous en vue d'une meilleure planification) ;
- sur le plan politique, une meilleure implication de tous les citoyens dans la gestion des affaires nationales et locales.

D'autre part, les résultats de cette recherche fourniront des données pertinentes aux acteurs du système éducatif. Aux enseignants, ils pourraient permettre de comprendre l'importance de la relation professeurs-élèves et optimiser leur capacité à diriger les élèves indisciplinés vers les comportements socialement valorisés. Aux chargés de la formation des enseignants ils permettront de mieux connaître les comportements d'indiscipline, et en conséquence, de former les enseignants aux meilleures stratégies de gestion de classe. Par ailleurs, la maîtrise des problèmes de discipline va créer un climat de classe plus favorable aux apprentissages ; aussi bien enseignants qu'apprenants y gagneront. Mais de quelle théorie sociologique se rapproche cette recherche ?

1.3.3. Théorie sociologique de référence : le structuro-fonctionnalisme de T. Parsons (1902-1979)

La théorie sociologique de Talcott Parsons a été utile pour saisir, dans le cadre de cette recherche, l'école comme un système et pour nous apprendre à adopter une posture sociologique fonctionnaliste, c'est-à-dire « *expliquer les*

phénomènes sociaux à partir de leurs fonctions sociales » (Barbusse et Glaymann 2015 : 119)

Parsons (1902-1979) est, en effet, le sociologue américain à l'origine du structuro-fonctionnalisme qui, avec le fonctionnalisme absolu et le fonctionnalisme relativisé[8], a dominé la sociologie américaine (prenant le relai de l'Ecole de Chicago) jusqu'au milieu des années 1960. De tradition holistique, le fonctionnalisme prend ses sources chez les précurseurs et fondateurs européens de la sociologie et ses principaux représentants sont : Malinowski, Radcliffe-Brown, Merton et Parsons.

Pour Parsons, toutes les actions humaines doivent être appréhendées au regard de leurs fonctions dans la structure sociale, d'où la dénomination de « structuro-fonctionnalisme ». Son analyse vise à révéler les « impératifs fonctionnels », c'est-à-dire les éléments indispensables au bon fonctionnement de la société afin qu'elle existe et perdure. Il en distingue quatre :

- la poursuite de buts : toute structure sociale se fixe des objectifs à atteindre et les moyens pour les atteindre ;
- le maintien d'une stabilité normative : toute structure sociale produit un système de valeurs ;
- un système d'intégration du système et des éléments le composant ;
- des mécanismes d'adaptation de la structure au contexte environnemental.

Il en découle que, pour Parsons, les rapports sociaux se fondent en priorité sur des valeurs et des normes, qui sont intégrées par les individus et conditionnent leurs actions. Ajoutés les uns aux autres, ces petits mécanismes fondent ensemble le système social. La société serait donc composée d'éléments en interaction perpétuelle ; ainsi les individus, le milieu et l'environnement

[8] C'est Béatrice Barbusse et Dominique Glaymann (2015) qui ont proposé cette distinction des trois grandes variantes du fonctionnalisme (fonctionnalisme absolu, structuro-fonctionnalisme et fonctionnalisme relativisé)

seraient toujours en relation. Au sein de ce système, il existe un contrôle social fondé sur l'information et les symboles. Une partie de la population est placée au sommet de la hiérarchie sociale et contrôle le reste de la population. Ce système regroupe donc trois notions : la personnalité, la culture et la société. La personnalité est ce qui importe le plus, car elle guide la conduite des actions individuelles. La notion d'action est au cœur d'une construction intentionnelle, le produit d'un certain nombre de ressources personnelles. Les individus font donc des choix pour arriver à un but fixé, par divers moyens, matériels ou non. Ces choix, même s'ils sont individuels, présupposent l'influence d'un environnement, qui comporte des valeurs, des coutumes et des mœurs.

Il a été reproché à Parsons sa vision trop « intégrée » et cohérente de la société et des institutions. Le sociologue Charles W. Mills (1916-1962) a ironisé sur la volonté de Parsons de construire « une suprême théorie » qui prétendrait englober la société tout entière, son histoire et la place des individus dans celle-ci. De même, le sociologue américain Howard Becker (1928-) lui reproche d'imposer une sociologie trop normative qui réduirait le champ d'analyse de la société. « Un des traits de cette approche est son usage de l'impératif, dit-il ». L'usage de l'impératif, en effet, marque le caractère inévitable des choses. Si une organisation ou une société 'doit' faire quelque chose, elle 'doit' le faire, et il n'y a rien d'autre.

Même si la conception de Parsons en termes de fonction et de système en a fait un dispositif bien régulé, sans désordre ni conflit, c'est ce mode d'analyse qui permet de comprendre un système éducatif scolaire dont le fonctionnement repose d'abord et avant tout sur des valeurs et des principes car, comme dit Ferdinand Buisson « *telle société, telle école ; et inversement tant vaut l'école, tant vaudra la société qui en sort* »[9]. Gaston Mialaret renchérirait en affirmant que : « *reflet de la société qui l'inspire, l'éducation en est, en même temps, un*

[9] Source : www.inrp,fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php

des éléments moteurs au sein des autres forces qui la déterminent : politiques, économiques en particulier » (1991 : 9-10). D'où l'importance et l'utilité de la théorie de Parsons comme référence dans une nouvelle approche du système éducatif béninois.

A la lumière de cette approche, les problèmes d'indiscipline dans un collège révèlent des défaillances au niveau des « impératifs fonctionnels » sus-cités, indispensables au bon fonctionnement de l'école : la poursuite de buts, le maintien d'une stabilité normative, un système d'intégration du système et des mécanismes d'adaptation de la structure au contexte environnemental.

Voilà cerné l'objet de la recherche ; il faut, maintenant, « *rechercher les indicateurs empiriques opérationnalisant les notions et concepts de la problématique* » (Martin 2014 : 12). C'est ce qui va suivre dans le chapitre suivant consacré à la construction méthodologique.

Chapitre 2 : LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre seront successivement présentées cinq sections : d'abord le terrain de la recherche, la population cible et l'échantillonnage ; puis les techniques et outils de collecte de données ; la technique de traitement et d'analyse des données suivra avec quelques considérations éthiques pour finir par les difficultés et les limites de cette recherche.

2.1. Terrain de la recherche, Population-cible et Echantillonnage

2.1.1. Terrain de la recherche

Cette recherche vise principalement à identifier et analyser les déterminants de l'indiscipline des élèves dans les collèges publics de Porto-Novo, capitale du Bénin. Selon la présentation faite sur le site web de la Mairie de Porto-Novo[10], la commune de Porto-Novo est à 30 km à l'Est de Cotonou, ville connue pour son explosion démographique et ses activités économiques favorisées par le port autonome et l'aéroport. Elle est limitée au Nord-Ouest par la commune d'Akpro-Missérété, au Nord-Est par la commune d'Avrankou, à l'Ouest par la commune des Aguégués et à l'Est par les communes d'Adjarra et de Sèmè-Kpodji.

[10] www.villedeportonovo.com site officiel de la Mairie de Porto-Novo, consulté le 22 septembre 2016

Carte 1: Plan de la ville de Porto-Novo



Source : *Site web officiel de la Mairie de Porto-Novo*

D'après les résultats du troisième recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) de 2002, la population de la Ville de Porto-Novo est passée de 179 138 habitants en 1979 à 223 552 habitants répartis sur 52,5 Km². Il est à souligner l'extrême jeunesse de cette population : de 0 à 19 ans représentent 114.559 habitants, soit plus de 53% de la population de la ville. D'où l'importance de cette étude, quand on sait que les collèges reçoivent les élèves qui ont entre 11 et 20 ans.

Tableau II: Répartition de la population de Porto-Novo selon les tranches d'âges et le genre.

Tranches d'âge	Hommes	Femmes	Total
0 – 19 ans	56 309	58 290	114 599
20 – 39 ans	32 414	37 035	69 449
40 – 69 ans	15 589	18 585	34 174
Plus de 70 ans	1 785	3 545	5 330
Total	**106 097**	**117 455**	**223 552**

Source : INSAE, RGPH3, 2002.

Par ailleurs, les habitants sont majoritairement gun ; puis on compte les yoruba et nagot, les fon, les adja et mina. En somme, toutes les langues parlées au Bénin se retrouvent dans la ville.

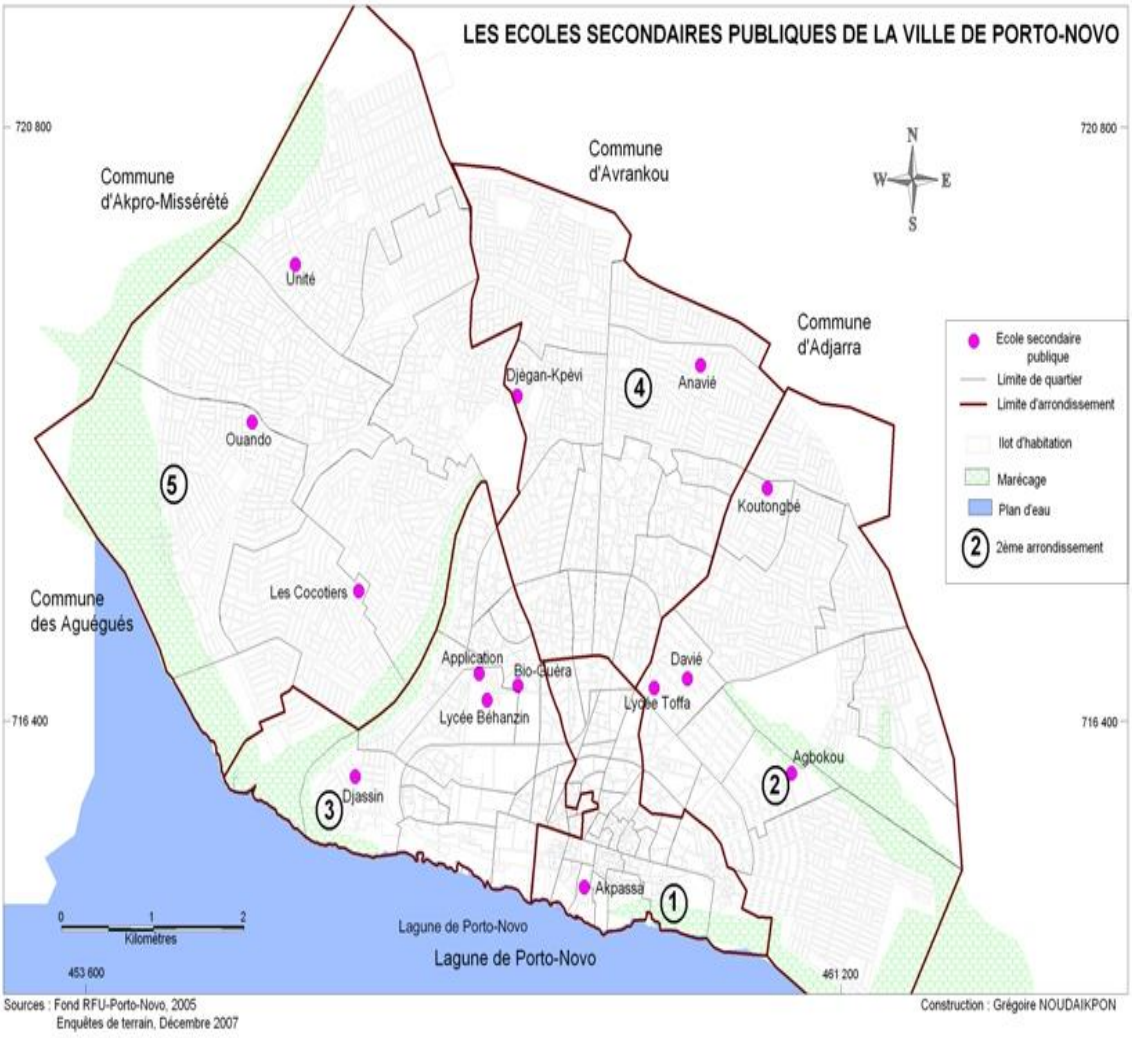
Etudier la question de l'indiscipline des élèves dans cette ville donne toutes les chances de recueillir des informations de qualité quant à leur signification pour les populations. Et comme une capitale est toujours le miroir ou la vitrine d'un pays, tout béninois, à travers cette recherche, pourrait comprendre ce qui se passe dans le système éducatif béninois, au niveau du secondaire de l'enseignement général, quant à la question de l'indiscipline. Quelle est la population-cible ?

2.1.2. La population-cible

La population-cible c'est l'ensemble des collèges publics d'enseignement secondaire de la commune de Porto-Novo. Porto-Novo compte quatorze (14) collèges publics inégalement répartis sur les cinq (5) arrondissements de la commune.

- Arrondissement de Porto-Novo 1 : le collège Akpassa.
- Arrondissement de Porto-Novo 2 : les collèges Agbokou, Davié, Koutongbé et le lycée de jeunes filles Toffa 1er.
- Arrondissement de Porto-Novo 3 : les collèges Djassin, Bio-Guerra, Application et le lycée Béhanzin.
- Arrondissement de Porto-Novo 4 : les collèges Djègan-Kpèvi et Anavié.
- Arrondissement de Porto-Novo 5 : les collèges Dowa (ex Ouando), les Cocotiers et Unité.

Carte 2: Situation géographique des collèges publics de Porto-Novo



Source : *Site web officiel de la Mairie de Porto-Novo*

Ces collèges publics sont sous la tutelle de l'Etat et répondent, en principe, aux normes de la loi d'Orientation de l'Education en République du Bénin telle qu'évoquée dans le chapitre précédent. Ils sont sur des sites plus grands et sont dirigés par des responsables bien formés à la tâche. Les enseignants qui y sont affectés le doivent à l'Etat central et à ses services déconcentrés. C'est vers ces collèges que l'on voit se diriger le plus grand nombre d'élèves scolarisés dans le secondaire au Bénin.

2.1.3. Echantillonnage

L'échantillonnage pour cette recherche a été fait par « choix raisonné ». Sur les quatorze (14) établissements, quatre (4) ont été écartés et pour cause :

- le lycée Toffa 1er : c'est un lycée de jeunes filles. Tous les autres établissements sont mixtes. De plus, le lycée Toffa 1er a en son sein un internat, alors que le Règlement Intérieur est pour les « Etablissements d'Enseignement Secondaire Général ' à régime d'externat' » ;
- le CEG Application : c'est l'établissement de Ecole Normale Supérieure, du moins initialement. A priori, il jouit d'un traitement préférentiel ;
- le CEG Unité : Il n'avait pas le second cycle du secondaire au moment où cette recherche a commencé ;
- le CEG Bio Guerra au Camp II de Porto-Novo : c'est le collège ouvert à l'intérieur du camp militaire. « *La sagesse commençant avec la crainte du gendarme* », on présume que cet établissement devrait connaître moins de cas d'indiscipline.

Au total, dix (10) collèges publics de la ville de Porto-Novo ont été enquêtés. Le tableau ci-après informe sur leurs caractéristiques principales.

Tableau III: Présentation sommaire des collèges de Porto-Novo enquêtés

ETABLISSEMENTS	Création	Classes	G.P.	Effectifs	Prof.APE	Prof.ACE	VAC.	Certifiés Offic.
CEG AGBOKOU	1971	45	57	3465	3	27	198	4
CEG AKPASSA	1976	14	20	1006	2	1	73	2

CEG ANAVIE	1978	24	40	2310	5	31	122	9
CEG DAVIE	1962	60	66	3142	4	41	212	28
CEG DJASSIN	1971	29	36	1550	4	26	130	4
CEG DJEGAN-KPEVI	1982	51	73	3640	7	-	299	31
CEG KOUTONGBE	1981	30	48	2670	4	31	153	13
CEG LES COCOTIERS	1995	27	41	2314	3	24	142	20
CEG DOWA	1981	44	58	3639	6	31	121	27
LYCEE BEHANZIN	1916	46	46	2850	13	42	210	33

Sources : *Données de terrain : octobre-décembre 2014*

Dans chaque établissement, il y a un sous-échantillon, réalisé également par « choix raisonné ». C'est de l'entretien avec les membres de l'administration, notamment les surveillants généraux que sont retenues les classes étiquetées

indisciplinées de chaque établissement. Une certaine convergence née de l'analyse des cahiers de punition a fait que, finalement, ont été retenues :

- au 1er Cycle, une classe de 4ème et une de 3ème de chaque établissement : donc deux (2) salles ;
- au 2nd Cycle, une classe de 1ère et une de Tle des séries A, B, et D de chaque établissement, soit six (6) salles.

Au total, dans chaque établissement, huit (8) salles de classes étiquetées indisciplinées et pour l'ensemble des établissements enquêtés, 80 salles de classes ont été l'objet de la recherche.

Dans chaque salle de classe, l'observation du cahier de sanction de l'année 2013-2014 a permis d'identifier certains individus :

- les dix (10) élèves qui ont eu, au cours de cette année, les notes de conduite les plus basses ;
- les fautes commises par ces élèves ;
- les sanctions qui leur ont été infligées ;
- la personne qui a prononcé la sanction. Et lorsque c'est un professeur, il a été recherché la matière qu'il enseigne et sa qualification.

Ce sont ces élèves, soit quatre-vingt (80), qui ont été, par la suite, recherchés dans chaque établissement, dans leur classe en 2014-2015, pour répondre aux questions du questionnaire et, plus tard, de l'entretien. A cause du renvoi dont certains ont fait l'objet en fin d'année précédente ou en raison de leur inscription dans d'autres établissements, les nombres ont connu quelques variations obligeant à réduire finalement à soixante-dix (70), le nombre d'élèves interrogés dans chaque établissement. Soit un total définitif de sept cents (700) élèves. Tous ont eu à se faire sanctionner, au moins une fois, sur le plan de la discipline.

Dans chaque établissement, les membres de l'administration ont été systématiquement interviewés, suivant un questionnaire propre à chacun, selon sa fonction : un directeur, un censeur et deux surveillants généraux dans chaque collège. Dans des entretiens semi-directifs, on a pu approcher deux (2) enseignants agents permanents ou contractuels de l'Etat et deux (2) enseignants vacataires par collège en veillant à ce qu'ils soient dans leur troisième année dans leur établissement. Enfin, quatre (4) membres de l'Association des Parents d'Elèves se sont prêtés aux questions, eux-aussi, dans des entretiens semi-directifs, dans chaque collège.

Au total, la démarche de recueil d'informations sur le terrain a rejoint huit cent vingt (820) acteurs en relation avec l'école et répartis en quatre catégories : sept cents (700) élèves, quarante (40) enseignants, quarante (40) membres du personnel administratif et quarante (40) parents d'élèves. Cette procédure d'échantillonnage dite « empirique » (Martin 2014 : 21) est donc basée sur des critères de choix bien connus eu égard à la problématique. On parvient au tableau ci-après :

Tableau IV: Tableau récapitulatif de l'échantillonnage

Collèges	Classes 1er cycle	Classes 2nd cycle	Elèves	Directeur	Censeur	Surveillant	Enseignants	Parents d'élèves
Agbokou	2	6	70	1	1	2	4	4
Akpassa	2	6	70	1	1	2	4	4
Anavié	2	6	70	1	1	2	4	4
Davié	2	6	70	1	1	2	4	4
Djassin	2	6	70	1	1	2	4	4
Djègan-Kpèvi	2	6	70	1	1	2	4	4
Kountongbé	2	6	70	1	1	2	4	4

Les Cocotiers	2	6	70	1	1	2	4	4
Dowa	2	6	70	1	1	2	4	4
Lycée Béhanzin	2		70	1	1	2	4	4
TOTAL	**20**	**60**	**700**	**10**	**10**	**20**	**40**	**40**

Source : Données de terrain, décembre 2013

Cet échantillon est-il représentatif ? Selon Olivier Martin (2014), « *un échantillon est dit 'représentatif' s'il possède la même 'structure' que la population de référence. Cela signifie que les différents sous-groupes qui composent cet échantillon doivent représenter une part identique à la part qu'ils représentent dans la population : si la population comprend 52% de femmes et 48% d'hommes, un échantillon représentatif devra comprendre 52% de femmes et 48% d'hommes*. » (2014 : 23). On ne saurait l'affirmer ici, vu que les effectifs des acteurs de la population de référence ne sont pas connus. Cependant la qualité de l'échantillon ne peut être mise en cause puisqu'il existe, selon Martin, un principe affirmant qu'un échantillon n'est jamais 'bon' ou 'mauvais' de manière absolue ; « *l'intérêt d'un échantillon ne se juge pas de manière intrinsèque, en fonction de ses seules propriétés statistiques mais en fonction de son adéquation à une problématique ou une série d'interrogations précises. Même le critère de représentativité n'est pas nécessairement un idéal* » (Martin 2014 : 26). Au regard de la problématique de cette recherche et des concepts et notions qu'elle mobilise, les renseignements à obtenir grâce à cet échantillonnage rendront possible l'analyse du phénomène d'indiscipline dont la pertinence n'est plus à démontrer. Pour ce faire, il a été nécessaire de procéder à une collecte des données.

2.2. Techniques et outils de collecte des données

Cette recherche est quantitative et qualitative ; elle est qualitative parce que d'une part, la question de l'« indiscipline scolaire » se comprend par les acteurs de façon différente et d'autre part, elle induit une démarche interprétative sensible car il s'agit d'un phénomène humain à saisir dans toute sa complexité. Il a fallu donc des entretiens avec diverses catégories d'acteurs (élèves, enseignants, membres de l'administration, parents d'élèves) pour percevoir les représentations des uns et des autres sur les textes et les faits. Mais aux données qualitatives, il a été indispensable d'allier des données quantitatives dont l'intérêt a été, d'abord, d'identifier les actes d'indiscipline et les acteurs de la gestion des cas d'indiscipline, et ensuite, d'apprécier de façon rigoureuse l'ampleur des données qualitatives.

Pour ce faire, après la recherche documentaire, un questionnaire, des entretiens et des séances d'observation directe ont été utiles pour collecter des données, dans la période de novembre 2013 à décembre 2014.

2.2.1. Le questionnaire

Un questionnaire a été adressé à sept cents (700) élèves des dix (10) collèges publics où ont eu lieu les enquêtes. Il comporte essentiellement des variables qualitatives sur :

- la connaissance que les élèves ont de la notion de discipline ;
- leur maîtrise du contenu du Règlement Intérieur de leur collège ;
- les types de fautes commises souvent par les élèves qu'elles soient mineures, moyennes ou graves ;
- les enseignements au cours desquels il y a grande indiscipline ;
- la qualité des personnes qui sanctionnent les élèves ;

- le type de famille qu'habitent les élèves les plus indisciplinés : père et mère, père seul, mère seule, tuteur, grand père ou même seul.

Les élèves ont répondu au questionnaire, essentiellement, par écrit. En annexe se trouve le modèle du questionnaire soumis aux élèves dans les dix (10) établissements.

2.2.2. Les entretiens

Ils ont été d'une utilité incommensurable, de première main, vue que cette étude est de nature qualitative. En effet, « *l'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent* » (Blanchet et Gotman 2010 : 24). La démarche s'est appuyée sur des catégories préexistantes inspirée de M-T. Estrela (1992) sous la forme des rencontres.

Les différents entretiens étaient axés sur l'indiscipline des élèves telle que vécue par chacun des groupes d'acteurs. Ceux-ci devaient évoquer les comportements d'indiscipline constatés chez les élèves en milieu scolaire, leurs causes et les solutions possibles pour réduire lesdits comportements. Il leur est indiqué de ne pas répondre uniquement en fonction de leurs perceptions personnelles, mais de façon générale en pensant à la plupart des acteurs en relation avec le milieu ou avec le personnel du collège. Il s'est avéré que c'était la méthode la plus adaptée pour recueillir le « sens subjectivement visé »[11] ou « les raisons »[12] des acteurs.

[11] Cette expression est de M. Weber (1998) employée dans *Economie et société*, Paris : Presses Pocket. Elle a été citée par Romy Sauvayre (2013)

[12] C'est de Boudon (2003) dans *Raison, bonnes raisons*, Paris : PUF, citée par Romy Sauvayre (2013)

C'étaient des entretiens de type semi-directif. Ils ont été structurés en trois parties : une partie introductive permettant à l'interrogé de saisir le contexte de l'enquête ; une partie relative à l'interview sur les thématiques importantes selon le type d'acteur que représente l'interrogé ; enfin une partie où l'interrogé est laissé libre de dire ce qu'il veut sur le sujet et qui ne lui aurait pas été demandé.

Quelques entretiens de groupe (Focus groupe) ont été réalisés :

- dix (un dans chaque collège) dans la phase préparatoire de l'enquête pour découvrir les élèves qui sont reconnus comme indisciplinés, établir la convergence avec ce qui a été découvert dans les cahiers de discipline et construire le questionnaire ;
- dix autres entretiens de groupe ont été réalisés (un dans chaque collège), après les réponses aux questionnaires. Le but est d'éclairer l'analyse de l'enquête : chacun d'eux a été invité à discuter les résultats et à donner ses sentiments par rapport aux réponses obtenues. Cette révision des données par les acteurs participe quelque peu de la validité des résultats dans cette étude assez complexe.

On peut noter que pour la composition des groupes, il a été veillé à ne pas dépasser cinq (5) élèves qui ont tous une expérience commune de la sanction disciplinaire dans leur établissement pour une certaine homogénéité des groupes.

Pour les entretiens individuels, ils ont eu lieu avec les élèves, les professeurs, les surveillants généraux, les censeurs, les directeurs, les parents d'élèves. Avec chaque catégorie d'acteurs, voici les thématiques qui ont guidé les entretiens.

2.2.2.1. *Entretien avec les élèves*

C'étaient des entretiens de cinquante (50) minutes par élève identifié comme indiscipliné. Quarante (40) élèves, vingt (20) de premier cycle (soit deux par établissement) et vingt (20) de second cycle (soit deux par établissement) ont été interviewés. Les thèmes des entretiens avec cette quarantaine d'élèves ont concerné essentiellement :

- les actes d'indiscipline dont ils sont auteurs ;
- les causes de ces actes d'indiscipline ;
- les appréciations que les autorités de leur collège en font ;
- les rêves dont ils sont porteurs pour leur avenir ;
- leurs souhaits pour réussir leur intégration en milieu scolaire.

2.2.2.2. Entretien avec les enseignants

Dans chaque établissement, deux (2) enseignants agents permanents ou contractuels de l'Etat et deux (2) enseignants vacataires ont été interviewés. On peut noter que sur le total des quarante (40) enseignants rencontrés au cours de ces enquêtes, quinze (15) sont des femmes et vingt-cinq (25) sont des hommes. Treize (11) ont le CAPES, soit 27,5 %, sept (7) ont le BAPES, soit 17,5%, vingt-deux (22) n'ont que des diplômes universitaires de maîtrise ou de licence dans la discipline qu'ils enseignent, soit 55 % du total des enseignants interviewés.

L'entretien avec eux a été également thématique. Les questions ont porté sur :

- les causes de la montée de l'indiscipline dans les collèges ;
- le paradigme enseignement-éducation ;
- l'importance ou non de la formation initiale des enseignants ;
- le contenu d'une bonne formation initiale pour les professeurs des collèges du Bénin.

2.2.2.3. Entretien avec les Surveillants Généraux

Chacun des dix collèges enquêtés a deux surveillants généraux. Vingt (20) surveillants généraux ont été interviewés ; certains sont plus anciens que d'autres dans leur établissement. On y remarque ceux qui ont été surveillants généraux ailleurs et qui se retrouvent nouveaux dans leur collège actuel au moment des enquêtes. L'ancienneté dans la fonction et dans un établissement pour certains a été un atout. Leur habileté à retrouver les cahiers de sanctions des années précédentes ou leur facilité à reconnaître les salles de classe et certains élèves ont convaincu de la maîtrise qu'ils avaient déjà de l'environnement où ils exercent leur responsabilité.

L'entretien avec les surveillants généraux a visé :

- les types de fautes souvent commises par les élèves ;
- l'échelle des punitions dans le Règlement Intérieur ;
- les sanctions souvent infligées aux élèves ;
- les mécanismes de gestion des cas graves d'indiscipline ;
- les procédures de traduction d'un élève en conseil de discipline ;
- les structures qui pourraient aider à un meilleur encadrement des élèves dans les collèges du Bénin.

2.2.2.4. Entretien avec les Censeurs

Dans tous les collèges enquêtés, les autorités départementales ont nommé un censeur. Pour certains, deux : le censeur et son adjoint. Pour les entretiens, seulement le premier responsable a été interviewé, soit au total, dix (10) censeurs. Ils ont tous été enseignants avant leur nomination comme censeurs ; certains ont été surveillants généraux. Sur les dix, trois seulement sont à leur première année d'expérience de censeur dans leur établissement, en 2014-2015.

Les questions à eux posées ont permis de recueillir des informations sur :

- les types de professeurs qui se plaignent le plus souvent des élèves et les matières qu'ils enseignent ;
- les classes identifiées le plus souvent comme indisciplinées ;
- l'importance ou non de la formation initiale pour les enseignants ;
- le contenu d'une bonne formation initiale pour les professeurs des collèges du Bénin.

2.2.2.5. Entretien avec les directeurs

La plupart sont expérimentés et ont déjà dirigé plusieurs établissements. A défaut, ils ont été surveillants généraux et/ou censeurs dans les établissements où ils sont actuellement directeurs ou bien ailleurs. Sur les dix (10) interviewés, sept sont dans leur dernière année de service. Les entretiens avec eux ont porté sur :

- leurs expériences dans la gestion des cas d'indiscipline, notamment en Conseil de discipline ;
- les causes de la recrudescence de l'indiscipline des élèves dans les collèges ;
- les mesures à prendre pour améliorer les cadres d'éducation des collèges.

2.2.2.6. Entretien avec les parents d'élève

Quatre (4) membres de l'Association des Parents d'Elèves se sont prêtés aux questions, dans des entretiens semi-directifs, dans chaque collège de la ville de Porto-Novo, soit un total de quarante (40) parents qui ont bien voulu être interviewés. Avec eux, il a été évoqué :

- le rôle des parents dans l'éducation scolaire de leurs enfants ;

- les causes de la recrudescence de l'indiscipline des élèves dans les collèges ;
- la gestion des cas d'indiscipline de leurs enfants ;
- leurs attentes de l'institution scolaire.

En annexe se trouvent les différents modèles de guide d'entretien avec chacune des catégories de personnes interrogées.

2.2.3. L'observation directe

L'occasion s'est présentée d'observer directement des enseignants en situation de classe avec leurs élèves, notamment dans certaines classes étiquetées « difficiles ». Cette implication, à certains moments, a été fructueuse et cela n'est nullement une entorse à la méthode, car comme l'ont dit Stéphane Beaud et Florence Weber : « *essayez de prendre parti suffisamment pour remarquer ce qui va ou ce qui ne va pas, puis être assez détaché pour noter qu'il s'agit d'une prise de parti* » (2010 : 143). Aussi ai-je participé au règlement de certains cas d'indiscipline dans les surveillances générales de :

- Agbokou : le cas d'une élève de 4ème qui a giflé sa camarade aussitôt après la cérémonie des couleurs…
- Davié : le cas d'un élève de 4ème qui a au doigt une bague qui lui permet de « *retirer aux élèves leur chance* » quand il leur passe la main sur la tête…
- Djègan-Kpèvi : le cas d'une élève de 1ère qui a pris au collet le surveillant général parce qu'il a confisqué son téléphone portable qu'elle ne devrait ni apporter ni utiliser dans le collège…
- Anavié : le cas d'un élève de 3ème qui a fait usage de faux pendant une composition. Il était sûr de n'avoir pas trouvé des réponses justes aux questions. Il a donc inventé un nom et un prénom qui n'existe pas dans

l'établissement. Après correction et au report des notes, le professeur a eu du mal. A la distribution des copies, lui qui n'a pas reçu sa feuille jurait que celle-là qui portait un « faux nom » n'était pas la sienne et que lui avait composé sous son vrai nom. Il a fallu la bonne coopération de son père, surveillant général dans un autre établissement, pour démêler l'écheveau. En effet, son père apporta à l'école deux feuilles de composition de son fils où celui-ci fut confondu par son écriture qui est exactement la même que celle de la feuille où il s'est fait passer pour un autre…

- Lycée Béhanzin : le cas d'un élève de Terminale qui a recruté et fait venir dans l'établissement des mercenaires pour le venger d'un de ses camarades.

La grille d'observation du règlement de ces cas a permis de :

- vérifier la connaissance ou non du Règlement Intérieur du Collège par les élèves ;
- rechercher la méthode utilisée par les surveillants généraux ou les autres membres de l'administration qui interviennent dans la gestion des cas d'indiscipline ;
- identifier les sanctions appliquées dans ces cas ;
- voir l'impact de la faute et de la sanction appliquée sur le groupe-classe de chacun de ces élèves.

2.3. Technique de traitement et d'analyse des données

Il a été nécessaire de traiter les données avant de les analyser suivant une méthodologie ainsi qu'il suit.

2.3.1. Le traitement des données

Les données recueillies sont de deux types : les réponses aux questionnaires et les entretiens. Toutes ont subi un codage. Ceci a été nécessaire dans le but de les trier et de les organiser pour en comprendre le sens et mettre en relief ce qu'elles manifestent.

Pour le questionnaire par exemple, chaque variable du questionnaire a fait l'objet d'une codification. A chaque modalité de réponse un code numérique simple a été associé.

- Le questionnaire comporte neuf (9) variables fermées à une seule modalité possible : ce sont les questions 1, 2, 3, 4, 5, 10, 12, 13 et 14. Un numéro de code est attribué à chaque modalité de réponse, commençant à un et suivant l'ordre des modalités inscrites sur le questionnaire.
- Le même questionnaire comporte huit (8) variables fermées à choix multiples. Ce sont les questions 6, 7, 8, 9, 11, 15, 16 et 17. Les élèves pouvaient choisir plusieurs modalités d'une liste. Chaque modèle de réponse est affecté d'un numéro de code en commençant par un. Par la suite, il a été pris en compte dans le tableau de données la première modalité choisie par l'élève.

  Voici le dictionnaire des codes réalisé sur la base du questionnaire :

Tableau V: Dictionnaire des codes[13]

QUESTION (Résumé)	Numéro de la variable	Nom de la variable (Résumé)	Description du codage
Identifiant du questionnaire	1	Numéro (N)	Nombre de 1 à 700
Q1. Sexe	2	Sexe (S)	1= Masculin 2= Féminin
Q2. Classe	3	Classe (C)	1= 4ème 2= 3ème 3= 1ère 4= Terminale
Q3. Année d'inscription	4	Ancienneté (A)	1= un an 2= deux ans 3= trois ans 4= quatre ans et plus
Q4. Connaissais-tu règlement intérieur	5	Règlement (R)	1= oui 2= non
Q5. Règlement intérieur c'est	6	Définition (D)	1= vie organisée 2= sanction 3= loi à respecter
Q6. Discipline c'est	7	Discipline (Di)	1= respect du règlement 2= respect des camarades 3= respect des professeurs 4= apprendre les leçons
Q7. Fautes sanctionnées	8	Fautes fréquentes (F)	1= retard 2= bavardage 3= impolitesse 4= vol 5= tricherie 6= bagarre 7= autres
Q8. Fautes personnelles sanctionnées	9	Actes posés (Ac)	1= retard 2= bavardage 3= impolitesse 4= vol 5= tricherie 6= bagarre 7= autres
Q9. Sanctions infligées	10	Sanctions (Sa)	1= heure de colle 2= sarclage 3= balayage 4= coup de lanière 5= renvoi temporaire 6= renvoi définitif
Q10. Elèves renvoyés	11	Renvoi (Re)	1= un élève 2= deux élèves 3= trois élèves et plus

[13] La conception de ce tableau s'inspire de la technique proposée par Nicole Berthier (2016*). Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Méthodes et exercices corrigés. Paris : Armand Colin, 350 p.

Q11. Renvoyés pourquoi	12	Causes (Ca)	1= tricherie 2= vol 3= bagarre avec un prof 4= escalade de mur 5= alcool
Q12. Vis avec qui	13	Autorité (Au)	1= père et mère 2= père seul 3= mère seule 4= grands parents 5= tuteurs 6= seul
Q13. Parlent de discipline	14	Parlent (Pa)	1= toujours 2= souvent 3= rarement 4= jamais
Q14. Quels conseils donnent-ils	15	Conseils (Co)	1= respect des professeurs 2= bonne camaraderie 3= bon travail 4= autres
Q15. Règlement satisfaisant	16	Bon règlement (Br)	1= oui 2= non
Q16. A quels cours il y a indiscipline	17	Cours (Cou)	1= maths 2= svt 3= anglais 4= sport 5= autre
Q17. Comment aider les indisciplinés	18	Suivi (Su)	1= conseils réguliers 2= convocation des parents
Q18. Quelle structure	19	Structure (St)	1= surveillance 2= direction 3= famille 4= autre
Collège	20	Collège (Col)	1= Agbokou 2= Akpassa 3= Anavié 4= Davié 5= Djassin 6= Djègan-Kpèvi 7= Koutongbé 9= Les Cocotiers 10 = Lycée Béhanzin

Source : Données de terrain, avril 2014

A partir des réponses au questionnaire, il a été procédé à un report des informations recueillies pour obtenir la matrice de données en vue de l'analyse. Cela a été la partie la plus fastidieuse du traitement des données. En raison des grandes similitudes et convergences entre les réponses, du 1er au 2nd cycle, il a

été fait un tri pour obtenir un échantillon représentatif des sept cents (700) questionnaires. Ainsi a-t-on retenu par établissement :

- deux (2) réponses de 4ème soit vingt (20) au total ;
- deux (2) réponses de 3ème soit vingt (20) au total ;
- trois (3) réponses de 1ère ABD soit trente (30) au total ;
- trois (3) réponses de Terminale ABD soit trente (30) au total.

Voici le tableau de données qui en est sorti.

Tableau VI: Matrice de données

N	S	C	A	R	D	Di	F	Ac	Sa	Re	Ca	Au	Pa	Co	Br	Cou	Su	St	Col
1	1	1	3	2	2	3	1	1	1	2	1	5	2	3	1	1	1	2	1
2	2	2	4	1	2	4	1	2	2	1	1	3	2	3	1	3	1	2	1
3	2	1	3	2	2	4	1	3	3	1	2	3	2	1	1	2	1	2	2
4	1	1	3	2	2	4	1	1	1	2	3	3	2	3	1	1	1	2	3
5	2	2	4	2	2	3	1	2	2	1	1	2	2	3	1	3	1	2	1
6	1	3	4	1	3	3	1	1	1	2	3	4	2	1	1	2	1	2	1
7	1	1	4	1	3	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	3	4
8	2	2	3	2	3	3	3	1	1	3	3	4	2	3	1	3	1	1	2
9	1	3	3	2	3	4	3	1	1	1	1	3	2	3	1	1	1	1	1
10	1	1	3	2	3	2	2	1	1	1	2	1	1	3	2	4	2	3	5
11	2	1	4	1	2	2	2	2	2	1	5	3	1	2	2	1	2	3	6
12	1	2	3	2	2	3	2	1	1	1	1	2	1	1	1	4	1	2	2
13	1	1	3	1	3	3	2	1	1	2	3	3	2	3	2	3	1	2	8
14	2	1	3	2	2	3	1	2	2	3	1	1	2	3	1	1	1	2	9
15	1	2	4	2	3	4	1	1	1	3	2	3	2	1	1	2	1	2	3
16	2	3	4	1	2	4	2	1	1	1	1	1	2	1	1	3	2	3	2
17	1	2	3	2	3	5	2	2	2	1	3	3	2	3	1	1	2	3	3
18	1	2	4	1	2	5	2	1	1	2	1	2	2	3	1	2	2	3	4
19	1	3	3	1	3	3	3	2	2	1	3	1	2	1	1	3	1	2	2
20	1	3	4	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1	2	3
21	2	3	4	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2	3
22	1	1	4	1	3	3	1	3	3	2	2	4	2	1	1	2	2	3	10
23	2	3	4	1	3	3	2	1	1	2	3	4	2	1	1	2	2	3	4
24	1	3	3	1	3	3	3	1	1	1	3	1	2	3	2	1	1	1	4
24	1	4	4	1	2	3	3	1	1	1	2	5	2	3	2	2	2	3	1
26	2	3	4	1	2	2	5	1	1	1	1	3	2	3	1	1	1	1	5
27	1	2	3	2	2	3	5	1	1	1	3	5	2	1	2	4	2	3	4
28	2	2	4	2	2	3	4	1	1	2	3	2	1	1	1	3	1	1	5
29	1	3	4	1	2	3	4	2	2	2	2	3	1	2	2	2	1	1	5
30	2	4	4	1	3	3	3	2	2	1	1	1	1	1	1	4	2	3	1
31	1	3	4	1	3	2	6	2	2	3	5	3	1	3	2	1	2	3	6
32	1	2	4	2	2	2	6	6	4	1	3	3	2	3	1	4	1	2	5
33	1	3	3	1	2	3	6	1	1	1	2	3	2	3	1	2	1	2	6
34	1	2	3	2	3	3	5	3	4	1	2	3	2	3	1	2	1	2	6
35	2	3	4	1	3	3	6	3	3	3	2	5	2	1	1	5	1	2	7
36	1	2	4	1	2	3	5	5	5	2	3	3	2	1	2	4	1	2	6
37	1	3	3	2	2	3	5	3	3	1	2	3	2	3	2	3	1	1	7
38	1	2	3	2	3	3	4	2	2	1	3	3	2	1	1	2	1	1	7
39	2	2	3	2	3	3	4	1	1	1	2	4	2	3	1	4	2	3	7
40	1	2	4	1	2	3	5	5	5	2	3	4	1	3	1	3	1	2	8
41	1	2	4	1	2	3	6	1	1	1	3	2	1	1	1	4	1	2	8
42	2	3	3	2	2	3	6	5	5	2	1	5	1	1	1	2	1	2	8

43	1	1	3	2	3	3	6	1	1	1	3	5	1	1	1	3	1	2	1
44	2	3	3	2	3	3	6	3	4	1	1	3	1	1	1	2	1	2	8
45	1	3	4	2	1	2	1	1	1	3	3	5	1	1	2	4	1	1	9
46	2	3	4	1	1	2	1	1	1	3	1	5	1	1	1	1	1	1	9
47	1	2	4	1	2	2	2	3	3	3	3	1	2	1	2	4	1	2	9
48	1	1	4	1	3	2	3	1	1	1	1	5	2	1	1	4	1	2	2
49	1	2	4	1	3	2	2	3	4	1	2	2	1	1	1	1	2	2	9
50	2	3	4	1	3	3	2	1	1	1	1	3	1	1	1	4	1	1	10
51	2	3	4	1	2	3	2	5	5	1	2	5	2	1	1	2	1	2	10
52	1	4	4	1	2	3	3	1	1	1	3	3	2	1	1	2	1	2	2
53	2	2	4	1	2	3	2	2	2	1	1	4	2	1	1	1	1	2	10
54	1	1	3	1	2	3	1	1	1	1	3	3	2	1	1	4	1	1	3
55	1	1	3	2	2	3	1	3	3	1	1	5	2	1	1	4	1	1	4
56	1	1	4	1	3	2	1	5	4	1	2	3	2	1	1	1	1	2	5
57	2	4	4	1	2	2	3	3	3	2	1	5	2	1	1	4	1	2	2
58	1	4	4	1	2	3	2	3	4	2	2	3	1	3	1	3	1	1	3
59	1	1	4	1	2	3	2	3	3	2	1	5	1	3	1	4	1	2	7
60	1	3	3	2	3	3	2	2	2	1	2	4	1	1	1	2	1	2	1
61	1	4	4	1	3	3	1	4	6	3	1	5	1	1	2	3	1	2	3
62	1	4	4	1	3	3	1	2	2	2	3	2	2	1	2	4	1	2	4
63	2	4	4	1	2	2	3	3	3	2	1	4	2	3	1	4	2	2	4
64	1	4	4	1	2	2	5	2	2	1	3	4	2	3	1	3	2	2	5
65	1	2	4	1	2	2	5	2	2	1	1	1	2	3	1	5	1	2	10
66	1	4	3	1	3	3	5	3	4	1	1	1	1	3	2	4	1	2	8
67	2	1	4	1	3	3	6	4	5	2	2	4	2	3	1	1	1	1	6
68	2	1	3	2	3	3	5	3	4	1	2	1	2	3	1	4	2	3	7
69	1	1	3	2	2	3	4	6	4	1	2	4	2	1	1	2	2	3	8
70	1	1	3	2	2	3	4	3	3	1	2	1	1	1	1	1	1	2	9
71	2	4	4	1	2	3	4	4	6	2	3	4	2	1	1	4	2	3	5
72	1	3	4	1	2	1	4	6	4	2	3	4	2	1	1	2	2	3	2
73	2	3	3	2	3	1	1	3	3	1	2	4	2	1	1	4	2	3	3
74	1	3	3	2	3	1	1	3	4	1	5	1	1	3	1	3	1	1	4
75	1	4	3	2	2	1	2	3	3	1	3	4	1	1	1	4	1	1	6
76	1	1	4	1	2	2	3	5	5	1	3	4	1	1	1	3	1	2	7
77	2	3	4	1	2	1	3	3	3	1	3	1	2	3	1	5	1	2	5
78	1	4	4	1	3	1	3	6	4	1	5	4	2	3	1	4	1	2	6
79	2	4	3	1	3	2	4	4	5	1	3	5	2	3	2	4	1	1	6
80	1	3	2	2	2	3	4	6	4	1	3	1	2	3	2	3	2	2	6
81	2	3	2	2	2	3	5	4	5	2	5	4	1	1	1	4	2	3	7
82	1	4	3	1	2	3	5	3	4	2	3	4	1	1	2	5	2	3	7
83	2	4	3	2	2	3	3	3	4	1	5	4	1	1	2	3	1	2	7
84	1	4	2	1	3	1	3	4	5	1	2	4	1	1	1	2	1	2	8
85	1	4	3	2	2	1	6	6	4	1	3	1	1	3	2	5	1	1	8
86	1	4	3	1	3	1	6	5	5	1	3	4	1	3	1	2	1	1	9
87	2	4	4	1	2	1	4	3	3	1	3	4	1	3	2	1	1	2	9
88	1	4	4	1	2	1	4	6	4	1	2	1	1	1	1	2	1	2	10
89	1	3	4	1	2	3	3	4	6	1	5	4	1	1	1	1	1	1	10
90	1	3	4	1	2	3	3	3	3	2	3	5	1	3	1	4	1	2	8
91	2	4	4	1	2	1	5	6	4	1	3	5	1	3	1	2	2	3	10
92	1	4	4	1	3	3	5	4	6	1	5	4	1	1	1	3	2	3	1
93	1	3	3	2	2	3	6	6	4	1	3	1	2	1	2	2	2	3	9
94	1	4	3	1	2	1	6	3	4	1	5	4	2	1	2	1	2	3	10
95	1	4	4	1	2	1	3	3	4	1	2	4	2	3	1	4	1	2	9
96	1	4	4	1	3	1	3	3	4	1	2	3	2	3	1	3	1	2	2
97	1	4	4	1	2	1	2	6	6	1	3	4	2	3	1	2	1	2	3
98	1	4	3	1	2	3	1	6	4	1	3	4	2	3	1	3	1	1	4
99	1	4	4	1	2	1	1	6	4	1	5	3	2	3	2	2	2	3	10
100	1	4	4	1	2	1	1	6	4	1	3	4	2	3	2	4	2	3	5

Source : Données de terrain, avril 2014

2.3.2. Analyse des données

Deux types d'analyse ont été faits : une analyse quantitative et une analyse qualitative.

2.3.2.1. Analyse quantitative des données

Sur la base de la matrice de données, un traitement statistique a été fait pour mettre en relief les indices de fréquence, de ressemblance ou de dissemblance par rapport :

- à la connaissance ou non du Règlement Intérieur par les élèves ;
- aux fautes les plus commises par les élèves d'une classe à une autre ;
- à l'origine familiale des élèves les plus indisciplinés ;
- aux classes les plus indisciplinées au 1er cycle comme au 2nd cycle ;
- aux matières où il y a le plus de fautes d'indiscipline ;
- aux types d'enseignants qui sont chargés des matières où il y a grande indiscipline.

Il faut reconnaître que dans le traitement, les homogénéités et les similitudes ont beaucoup favorisé la simplification des variables ; en ajustant celles-ci à la problématique, il a été possible de construire des variables synthétiques qui ont facilité la discussion.

2.3.2.2. Analyse qualitative des données

Par rapport aux entretiens, l'option d'une analyse qualitative essentiellement thématique a été faite. Comme disent Blanchet et Gotman (2010 : 96),

> « *l'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Elle ignore ainsi la*

cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique inter-entretiens. »

Pour réussir une telle analyse, il a été d'abord procédé au repérage des thèmes. Ceci a été facilité par les entretiens exploratoires et les hypothèses. Il s'est dégagé un noyau de sens hiérarchisé en thèmes principaux et en thèmes secondaires, de sorte qu'il a été plus aisé de décomposer au maximum chaque entretien, en séparant les faits de leur explication et d'établir ainsi la relation entre variables explicatives et variables expliquées. L'identification des causes des actes d'indiscipline a exigé qu'il y ait un équilibre dans le nombre d'entretiens analysés suivant les catégories d'acteurs interviewés. Soit quarante (40) entretiens avec les élèves, quarante (40) entretiens avec les personnels administratifs, quarante (40) entretiens avec les enseignants et quarante (40) entretiens avec les membres d'association de parents d'élèves. Soit un total de cent soixante (160) entretiens.

En un premier temps, il a été mis en évidence la présence ou non des sous-thèmes ; les caractères des sous-thèmes (analogie ou opposition : ici c'est le repérage des conjonctions ou disjonctions, c'est-à-dire des similitudes et des antagonismes), notamment pour des variables multiples (lorsqu'une question reflète plusieurs informations en même temps) à ordonner. Pour y parvenir, il a été utile de confectionner des fiches thématiques qui regroupent, thème par thème, les contenus des entretiens. Cette fiche thématique est divisée en quatre zones :

- celle de l'identification des interviewés ;
- celle des contenus ;
- celle de l'état des sous-thèmes (présence/absence) ;
- celle des caractères des sous-thèmes (conjonction/disjonction ; analogie/opposition).

L'analyse finale a consisté à une juxtaposition des fiches présentant de manière thématique et synthétique les résultats. Lesdits résultats ont permis des

interprétations grâce surtout à certaines variations et aux éléments qui les expliquent. Ce type d'interprétation consiste à *« prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié »* (Robert & Bouillaguet, 1997 : 31). Cette phase de l'analyse de contenu a été très intéressante puisqu'elle a permis, d'une part, d'évaluer la fécondité du dispositif, et, d'autre part, la valeur des hypothèses.

Enfin, quelques inférences ont été possibles. L'« inférence » est un type d'interprétation contrôlée lors de laquelle on accomplit *« une opération logique par laquelle on tire d'une ou de plusieurs propositions (…) une ou des conséquences qui en résultent nécessairement. Il s'agit donc de justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en exposant les raisons de la preuve »* (Robert & Bouillaguet, 1997 : 32). Cela ouvre de nouvelles perspectives comme le pense justement Bardin : *« les résultats acquis, la confrontation systématique avec le matériel, le type d'inférences obtenues peuvent servir de base à une autre analyse ordonnée autour de nouvelles dimensions théoriques ou pratiquées grâce à des techniques différentes »* (Bardin, 1977 : 100).

La deuxième partie de ce document rend compte des différents résultats obtenus grâce à l'analyse quantitative et qualitative des données telle exposée ci-dessus.

2.4.Considérations éthiques

Le sujet, en dépit de son importance, est très sensible. Personne n'aime être étiqueté, encore moins une institution. Dire d'un élève qu'il est « indiscipliné », c'est prononcer sur lui un jugement de valeur dont on peut ne pas mesurer la portée dans le temps et dans l'espace. Les responsables d'institution scolaire rencontrés sont, eux-mêmes, conscients de cela. Ceci a

confirmé les remarques faites par Bernard Douet (1987 : 12), il y a plus d'une trentaine d'années :

> « *Les réactions que nous avons enregistrées lors des premiers entretiens avec les enseignants, ou les commentaires qui ont accompagné certains questionnaires nous ont montré que toute étude du système disciplinaire et punitif semblait d'emblée suspecte et péjorative…* »

C'est pourquoi, il n'a pas été nécessaire de mettre des noms d'élèves ou d'enseignants dans ce document final.

Les Directeurs de collège, les Censeurs et les Surveillants, de même que les autres « personnes ressources » qui ont aidé de leurs approches sur tel ou tel aspect du sujet, méritent aussi de ne pas être cités nommément dans la discussion des résultats de terrain. Toutefois, il est opportun de les lister à la fin du document. Pour garantir la fiabilité des informations recueillies, chaque personne rencontrée a donné son identité complète (nom, prénom, statut social, lieu d'exercice de sa fonction, contact téléphonique).

2.5. Difficultés et limites de cette recherche

Cette recherche, comme toute démarche scientifique, a exigé un travail approfondi dans tous les aspects du sujet. Ce n'est pas une difficulté en soi mais une contrainte qui a engendré des difficultés par ailleurs : la vie quotidienne d'un prêtre devant gérer une paroisse à cinq communautés chrétiennes, et d'aumônier des universités de Porto-Novo n'est certes pas, a priori, favorable à des études du genre… Mais il fallait transformer les difficultés en opportunités. Dans les communautés chrétiennes, beaucoup de parents d'élèves ont leur appréciation des cas d'indiscipline. Ils sont devenus très utiles. Dans les universités, beaucoup d'étudiants de la ville de Porto-Novo ont été rencontrés qui ont préparé leur

examen de baccalauréat pendant le temps des enquêtes dans leur collège pour cette recherche. On a perçu ensemble combien le passage de statut d'élève au statut d'étudiant pouvait aussi les changer dans leurs comportements quotidiens. Et alors la masse de données et le nombre de personnes disponibles sont devenues si importantes que le temps et la méthode de traitement des informations pouvaient en souffrir. Mais le chronogramme révisé à l'occasion des comités de thèse a permis de rester dans un rythme normal de progression.

Par ailleurs, l'accès à des sources d'informations scientifiques est un véritable problème pour l'écriture d'une thèse de doctorat à l'université d'Abomey Calavi. Il faut déplorer la non disponibilité de fichiers pour renseigner sur les thèses et leurs auteurs afin d'y avoir accès ; la plupart des ouvrages référencés dans cette thèse ont été consultés et travaillés à l'occasion de quelques séjours à Paris de 2012 à 2016 à la Bibliothèque Nationale de France (Bibliothèque François Mitterrand) et à la Bibliothèque de Paris 5, René Descartes (Sorbonne) où nous avions fait un parcours d'études en Sciences de l'Education.

Enfin, cette recherche se limite à dix collèges publics de Porto-Novo. Il donne une idée de la réalité, mais cela ne suffit pas à généraliser les approches et analyses faites. Il s'est agi simplement de l'étude du cas de la ville de Porto-Novo, et de dix établissements publics sur quatorze. Les résultats ne sont donc que ceux de la population observée, même si on peut postuler que les réalités ne sont pas totalement différentes.

Le chapitre suivant sur le système éducatif béninois permet d'ailleurs de le comprendre. Il est le résultat de la recherche documentaire et des premières analyses ayant préparé la recherche sur le terrain.

Chapitre 3 : LE SYSTEME EDUCATIF BENINOIS

Ce chapitre ne vise pas à faire l'historique du système éducatif béninois, encore moins à en décrire le fonctionnement actuel. Il a paru utile à la démarche scientifique entreprise de présenter le cadre juridique et l'organisation structurelle du système afin de ressortir des textes la préoccupation des acteurs du système pour la question de la discipline des élèves. Ceci pourrait contribuer à vérifier, déjà, certaines de nos hypothèses spécifiques à savoir la pléthore des effectifs et l'incompétence de la plupart des enseignants. Mais la démarche prospective du dernier chapitre exploitera le parcours ici entrepris sous l'angle d'une analyse rétrospective.

La République du Bénin compte douze (12) départements sur une superficie d'environ 112.612 km2 avec une population estimée à 10.100.000 habitants. La carte géographique ci-après situe le Bénin au cœur des pays africains limitrophes et révèle également son ouverture sur le monde. D'où l'importance que doit revêtir l'éducation de ses citoyens.

Carte 3: Carte géographique du Bénin



Source : *Google Map*

3.1. Le cadre juridique de l'éducation

Le système éducatif béninois s'est construit progressivement. Parmi les textes récents qui le fondent, on note :

- l'ordonnance N° 75-30 du 23 juin 1975, portant « Loi d'Orientation de l'Education Nationale ». Elle a subi plusieurs tentatives de modification pour combler le vide juridique en matière de politique et orientation éducatives remarqué dans les années 1990 ;
- le décret N°93-111 du 13 mai 1993, modifié successivement par les décrets N°94-89 du 11 avril 1994 et N°97-271 du 9 juin 1997 portant « Attributions, organisation et fonctionnement du Ministère de l'Education Nationale ». Ce décret a fixé comme mission au Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRS), la conception, la mise en œuvre et le suivi de la politique générale de l'Etat en matière d'éducation, d'enseignement, de formation et de recherche conformément aux lois en vigueur en République du Bénin ;
- la loi N° 2003-17 du 11/11/03 portant « Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin » rectifiée par la loi N°2005-33 du 06 octobre 2005. Cette loi organise l'éducation comme 'première priorité nationale' du Bénin, selon la Constitution du 11 décembre 1990.

La mise en application de cette loi passe par les décrets pris en conseil des ministres et les arrêtés pris par les différents ministres en charge de l'éducation. Le but visé est que l'organisation du système permette l'atteinte des objectifs assignés au système éducatif.

3.2. L'organisation structurelle du système

Le système éducatif apparaît, après de longues années, comme véritablement structuré. Il est notamment organisé par ordre d'enseignement.

3.2.1. Répartition par ordre d'enseignement

Selon l'article 14 de la loi N°2003-17 du 11 novembre 2003 portant « Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin », « l'enseignement (formel) » est subdivisé en trois (3) degrés que sont :

- le 1er degré qui comprend :
  - l'enseignement maternel
  - l'enseignement primaire
- le 2nd degré qui comprend :
  - l'enseignement secondaire général
  - l'enseignement secondaire technique et professionnel
- le 3ème degré qui comprend :
  - l'enseignement supérieur
  - la recherche scientifique

L'enseignement primaire et le 1er cycle de l'enseignement secondaire constituent l'éducation de base.

a. *L'enseignement Maternel* vise essentiellement l'éveil et la stimulation des fonctions physiques, psychologiques et mentales de l'enfant. Il est ouvert aux enfants de deux ans et demi à trois ans et dure deux ans.

b. *L'enseignement primaire* est organisé en six années d'étude (CI, CP, CE1, CE2, CM1, CM2). La fin du cycle est sanctionnée par l'examen du Certificat d'Etudes Primaires (CEP). Les élèves sont théoriquement âgés de 6 à 11 ans. La réforme des programmes d'enseignement, après une

phase d'expérimentation, a progressivement connu une généralisation année par année. Depuis la rentrée d'octobre 2004, toutes les classes de l'enseignement primaire fonctionnent sur la base des nouveaux programmes axés sur les compétences.

c. *L'enseignement secondaire général* est assuré dans les collèges et lycées. La durée totale des études est de sept ans répartis sur deux cycles d'études. Le premier cycle couvre les quatre premières années (classes de 6e, 5e, 4e et 3e) et le second cycle s'étend sur les trois dernières années (classes de 2nde, 1ère et Terminale). La fin des études du premier cycle est sanctionnée par le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) qui ne conditionne pas l'entrée en classe de 2nde. La fin des études du second cycle est sanctionnée par le Baccalauréat, diplôme permettant d'accéder à l'enseignement supérieur.

d. *L'enseignement technique professionnel* se déroule également en deux cycles. Le premier a une durée de trois à quatre ans et est ouvert aux élèves ayant étudié jusqu'en 5ème de l'enseignement général. La seconde dure également de trois à quatre ans suivant les filières. Six filières de formation sont disponibles :
    - les Sciences et Techniques Administratives et de Gestion (STAG) ;
    - les Sciences et Techniques Industrielles (STI) ;
    - les Sciences et Techniques Agricoles (STA);
    - les Sciences de la Santé (SS) ;
    - l'Economie Familiale et Sociale (EFS) ;
    - l'Hôtellerie et la Restauration (HR).

    A la fin du premier cycle du secondaire technique, les élèves ayant réussi les examens reçoivent l'un des diplômes techniques de fin de cycle (Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), Brevet d'Etudes

d'Agriculture Tropicale ou Diplôme d'Infirmier Breveté). Les élèves du second cycle obtiennent un Diplôme technique ou un baccalauréat professionnel en fin d'études.

e. *L'enseignement supérieur* comprend des formations générales et des formations professionnelles et accueille, dans les facultés, les écoles et les instituts supérieurs, les titulaires du baccalauréat ou toute autre certification admise en équivalence pour les préparer aux différents diplômes nationaux de l'enseignement supérieur, dans des cursus de deux à huit ans, voire onze ans, pour les spécialités de médecine ou autres post-doctorat.

Depuis le 27 juillet 2016, le gouvernement béninois a décidé de réorganiser l'enseignement supérieur pour « gérer les flux, assurer la qualité de l'enseignement, la qualité des infrastructures, améliorer les conditions de travail des professeurs et des apprenants, rationaliser les investissements massifs (…) ; promouvoir la recherche scientifique et l'innovation et garantir l'employabilité des diplômés. »[14] Ainsi le Bénin compte désormais :

- deux grandes universités pluri-thématiques : l'Université d'Abomey-Calavi (UAC) et l'Université de Parakou (UP) qui offrent comme formation les Sciences sociales, le Commerce, le Droit, la Santé, la Protection sociale et le Service ;
- deux universités thématiques : l'Université des Sciences, Technologies, Ingénierie et Mathématiques (USTIM) d'Abomey et l'Université Nationale d'Agriculture (UNA) de Porto-Novo.

[14] Communiqué du Conseil des Ministres du 27 juillet 2016, publié dans la Nouvelle Tribune le 28/07/16 www.lanouvelletribune.info, consulté le 29/07/16 à 20h.

3.2.2. Objectifs des politiques éducatives

A travers les différents textes, les objectifs des politiques éducatives sont clairement définis. A la suite de la Conférence des Forces Vives de la Nation de février 1990, il y a eu les états généraux de l'éducation organisés à Cotonou du 2 au 9 octobre 1990. Ils ont permis d'établir un diagnostic des problèmes majeurs du système éducatif béninois, la définition des grands axes et orientations des réformes à entreprendre et la formulation d'une série de propositions sectorielles. (Etats généraux, p. 147-151).

Les principaux problèmes du système éducatif béninois énoncés en 1990 sont les suivants :

- politisation à outrance de l'école ;
- absence d'une planification rigoureuse de la mise en œuvre de la réforme ;
- manque de ressources pour opérer une véritable démocratisation de l'enseignement ;
- déviations liées à la mauvaise compréhension du concept « travail productif à l'école » ;
- dégradation des valeurs morales ;
- absence d'une politique de promotion du personnel enseignant ;
- marginalisation des communautés de base et surtout des parents d'élèves dans les structures et mécanisme de décision ;
- baisse du niveau des élèves liée à la faible qualité des formateurs, l'inadéquation des programmes et des manuels disponibles ;
- inadéquation entre la formation et l'emploi.

C'est alors que les grands axes de la politique éducative en République du Bénin ont été définis et visent les huit (8) objectifs suivants :

- garantir l'égalité des chances d'accès à l'éducation pour tous les enfants béninois de 6 à 15 ans ;
- renforcer la qualité de l'offre d'éducation ;
- renforcer le cadre institutionnel ;

- développer la formation technique et professionnelle ;
- développer et rationnaliser l'éducation non formelle ;
- développer l'alphabétisation ;
- rationnaliser les différents ordres d'enseignement public et privé et la recherche scientifique ;
- mobiliser et gérer rationnellement les ressources.

Du 12 au 16 Février 2007, le premier Forum National sur le Secteur de l'Education s'est tenu parce que véritablement les objectifs semblent n'avoir pas été atteints. Puis sept ans après, s'ouvre à Cotonou, le 17 Décembre 2014, un deuxième Forum National sur le Secteur de l'Education. Selon le diagnostic du Président de la République[15], plusieurs travers perturberaient encore le système éducatif :

- insuffisance d'enseignants qualifiés ;
- gestion inefficace des enseignants au niveau des ministères ;
- insuffisance d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques ;
- inexistence de cadre de concertation de synergie et de partenariat entre le public et le privé.

Pour Paulin HOUNTONDJI, Président du Conseil National de l'Education (CNE), cheville ouvrière de l'organisation du second Forum, cette rencontre devrait permettre de définir de nouvelles approches pour permettre la résolution des multiples problèmes qui se posent encore avec acuité :

- l'inadéquation formation/emploi ;
- les incohérences des contenus didactiques et pédagogiques ;
- les problèmes de l'apprentissage par compétence ;
- la relation enseignant/apprenant de plus en plus rythmée par des comportements peu vertueux tels que le harcèlement sexuel, le trafic de notes, la paresse de certains enseignants doublée d'un mercantilisme de

[15] Discours d'ouverture du Forum par le Président de la République le 17 décembre 2014 à la salle rouge du Palais des Congrès, à Cotonou.

mauvais aloi, etc. sont autant de questions majeures sur lesquelles le Forum devrait se pencher[16].

Ceci montre à suffisance que le milieu éducatif ne porte plus les enseignants et les élèves vers l'excellence et le savoir-être. Les établissements ont donc perdu leur caractère sacré. Faut-il en imputer la responsabilité seulement aux enseignants et aux élèves ? L'histoire politique de notre pays doit être questionnée.

En effet la période révolutionnaire de 1972 à 1989 et l'ère du renouveau démocratique (depuis 1990) ont favorisé un climat d'« irrespect » et de « libertinage » dans les milieux éducatifs. L'on se souvient de cette obligation faite à tous d'appeler « camarade » tout citoyen, fut-il votre enseignant ou votre directeur… L'on ne peut oublier non plus la prime faite à la délation, à la calomnie et aux dénonciations fantaisistes pour satisfaire aux volontés de toute-puissance d'un régime révolutionnaire dictatorial. Quand, dans ce climat, intervint la démocratie mal comprise par plusieurs concitoyens comme « possibilité de faire ce que l'on veut », on ne doit pas s'étonner de ce qu'est devenue l'école. La démocratie rend-elle impossible l'éducation, peut-on s'interroger ?

Il y a des risques, semble-t-il, si l'individu, en quête de liberté, dans un contexte démocratique n'est pas éduqué. Autrement dit, la démocratie, elle-même, appelle, pour subsister, que les citoyens d'une République soient éduqués. Assurer les conditions culturelles de la démocratie se traduit immédiatement en urgence de maintenir les conditions de possibilité d'une éducation en démocratie. Et c'est en cela que réside la responsabilité de l'Etat, à travers une politique éducative dont la charge est confiée aux différents acteurs du système éducatif.

[16] Propos de discours rapportés par Bruno OTEGBEYE, de la cellule de communication du Président de la République, sur le site du Gouvernement WWW.gouv.bj. Consulté le 5 décembre 2015

3.2.3. Acteurs du système éducatif

C'est dans une vision holistique qu'est perçue la tâche des acteurs du système éducatif, de sorte que l'école soit vraiment un lieu de « socialisation », c'est-à-dire « d'intégration et de régulation ». C'est le sens à donner à la place qu'occupe la discipline dans le Règlement Intérieur des établissements. Cette discipline est, selon Kant (1981 : 28), « *le moment négatif où l'enfant est contraint de se défaire de sa sauvagerie naturelle en se soumettant à des règles de comportements ou de conduites* ». Par cette « régulation » des conduites, on oriente le jeune être vers la culture comme « *le moment positif de l'éducation, qui s'articule sur le premier : au moyen des connaissances, par l'instruction et l'apprentissage des savoir-faire, il permet d'acquérir l'habileté, la prudence et la moralité*. » (KANT, 1981 : 29) Pour ce faire, chaque acteur a un rôle particulier, bien défini.

3.2.3.1. ***L'Administration***

Pour ce qui concerne l'enseignement secondaire général au Bénin, l'administration est composée du directeur (chef d'établissement), du censeur, du surveillant général et du comptable. C'est un maillon important de la « communauté éducative » qui contribue, selon l'article 65 de la loi d'Orientation de l'Education Nationale, à assurer « *le fonctionnement des établissements et des services administratifs, techniques, sociaux et culturels* ». C'est elle qui, par son premier représentant, le directeur, est en relation avec la hiérarchie du système éducatif et qui répond de tout ce qui concerne la vie de la communauté éducative que constitue chaque établissement.

3.2.3.2. *Les enseignants*

Selon l'article 63 de la loi d'Orientation de l'Education Nationale, ils sont « *responsables de l'ensemble des activités scolaires. Ils en assurent le suivi et l'évaluation au sein d'équipes pédagogiques, sous la responsabilité des chefs d'établissement* ». L'article 67 de la même loi recommande que les enseignants s'acquittent de leur mission « *avec conscience professionnelle et efficacité* ».

3.2.3.3. *Les élèves*

Ils sont les premiers bénéficiaires de toute l'organisation du système éducatif d'un pays. La loi d'Orientation de l'Education Nationale au Bénin, en son article 56, tout en soulignant leurs droits aux conseils en orientation et à l'information sur les enseignements, relève leurs obligations qui couvrent « *l'ensemble des tâches inhérentes à leurs études : elles incluent l'assiduité,* ***la discipline et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements*** ».

3.2.3.4. Autres acteurs de la société dans le système éducatif national

Dans le système éducatif béninois, il est aisé de remarquer la présence plus ou moins active de certains acteurs de la société civile comme les Organisations Non Gouvernementales (ONG) nationales, les syndicats, les associations de parents d'élèves (APE), les leaders d'opinions (autorités religieuses, pouvoirs traditionnels) et les communautés (associations de développement local, groupements villageois).

Avant d'évaluer leur implication dans la gestion de l'indiscipline dans l'enseignement secondaire public au Bénin, il parait essentiel de les présenter tel qu'ils sont connus dans le système éducatif suivant leurs objectifs respectifs.

Les ONG nationales

Deux structures de regroupement d'ONG d'éducation assez complémentaires sont connues :

- le Réseau des ONG d'Education de Base du Bénin (ROGEB-Bénin). Il a été créé en mai 1999 et a pour vocation de réunir les ONG béninoises d'éducation de base ;
- le groupement National de Travail sur l'Education Non Formelle au Bénin (GNTENF).

Quelles sont les activités menées par le RONGEB-Bénin puisqu'il regroupe les ONG intervenant dans l'Education formelle ? Il s'agit de la cantine, des constructions, de la petite enfance, de la qualité de la formation des enfants, de la santé et de l'hygiène, de la scolarisation des filles. La plupart des ONG mènent plusieurs activités simultanément. Leur intervention se fait sous la forme de :

- information, sensibilisation et formation ;
- appui technique ;
- prestation de service ;
- médiation et plaidoyer vers les leaders d'opinion ou les autorités politiques ou locales.

La thématique majeure développée à l'occasion des sensibilisations et des plaidoyers est la scolarisation des filles, le trafic et le travail des enfants, les violences sexuelles sur les élèves.

Les syndicats

Il existe plusieurs syndicats dans les différents ordres d'enseignement au Bénin, sans que pour autant leurs objectifs soient différents. Si pour certains, ce phénomène est favorisé par la « démocratie », pour d'autres, c'est l'administration qui met en place des contre-syndicats pour fragiliser certains syndicats unis et forts. D'où une certaine compétition et inefficacité dans l'action syndicale. C'est pour remédier à cela que certains syndicats ont choisi de s'affilier à des centrales comme la Confédération des Syndicats Autonomes du Bénin (CSA-Bénin) ou à l'Union Nationale des Syndicats de Travailleurs du Bénin (UNSTB). Ces organisations sont reconnues dans leur capacité à mobiliser et à bloquer le système éducatif en cas de conflit. Malheureusement, les questions majeures comme 'la valorisation de la fonction enseignante', ou les corrections exigées par les réformes pédagogiques ne trouvent pas de véritables solutions. Pour la plupart des observateurs du système éducatif, les appels à la grève sont une opportunité pour mener des activités rémunératrices afin de compenser la grave érosion du pouvoir d'achat des enseignants. Mais les syndicats reprochent aux gouvernants un refus de communiquer, une mauvaise politique de recrutement et une mauvaise gestion des ressources financières du pays.

Les Associations de Parents d'Elèves (APE)

Les premières Associations de Parents d'Elèves auraient vu le jour au Bénin au lendemain de l'indépendance et avaient pour vocation de régler les problèmes entre les responsables des établissements et leurs usagers. Leur généralisation à partir de 1975 a été encore favorisée par le processus démocratique après 1990. Ainsi existe-t-il une Association de Parents d'Elèves (APE) dans chaque établissement, une coordination des APE par commune, une fédération des APE par département et une fédération nationale des APE du Bénin. Suivant la loi sur l'orientation scolaire, ces associations remplissent les fonctions suivantes :

- le financement des enseignants (quand ils ont été recrutés par les communautés) ;
- la gestion de l'école (approbation du budget) et des cantines scolaires ;
- la construction et l'entretien des bâtiments ;
- la mobilisation et le contrôle social ;
- le lien d'information entre l'école et la communauté.

L'existence légale de ces associations est donc garantie par l'article 62 de la loi d'Orientation de l'Education Nationale. Elles ont montré effectivement dans plusieurs écoles leur forte capacité à mobiliser des ressources financières, humaines et matérielles. Mais il est reproché à plusieurs de leurs membres leur manque de formation, leurs accointances avec certains chefs d'établissement pour détourner des fonds. On a pu noter, enfin, une faible représentation des femmes dans les structures dirigeantes de ces associations, de même que certains membres ne sont plus des parents d'élèves mais refusent de se faire remplacer au sein des bureaux.

Autres acteurs importants

Les Associations de Développement Local ou Groupements Villageois interviennent dans le système éducatif béninois pour prendre part aux constructions d'infrastructures à travers la mobilisation de ressources ou la mise à disposition de mains d'œuvre qualifiées. Cette contribution est appréciée et responsabilise davantage les communautés à l'heure de la décentralisation.

Quant aux leaders d'opinion (autorités religieuses et pouvoirs traditionnels), ils ont un rôle moral dans la conduite des affaires scolaires. Ils sont aussi invités à accorder leur caution à la ratification de certains accords de partenariat ou à régler des conflits dont les conséquences pourraient déteindre gravement sur la communauté.

Au total, le système éducatif béninois est fortement animé par plusieurs acteurs de la société dont l'action complète celle des enseignants et des élèves pour que l'école béninoise soit véritablement un lieu d'apprentissage mais aussi un milieu de vie épanouissant. L'action de ces acteurs du système pourrait être plus efficace dans le cadre de la décentralisation du système éducatif qui favorise une meilleure implication de la société civile dans la gestion de l'école, et, en l'occurrence, dans la gestion des cas d'indiscipline.

3.2.4. Décentralisation du système éducatif

La loi N°97-029 du 15 janvier 1999, portant organisation des communes en République du Bénin, prévoit, dans son article 97, le transfert de compétences en matière de travaux de construction et de réhabilitation des infrastructures scolaires à l'ensemble des communes pour les enseignements maternel et primaire et aux villes à statut particulier (Cotonou, Porto Novo et Parakou) pour l'enseignement secondaire. La gestion des enseignants – recrutement, déploiement, gestion des carrières, politique salariale – demeure une compétence exclusive du niveau central.

En rapprochant la gestion publique des citoyens, la décentralisation est porteuse d'énormes potentiels en tant que meilleure adaptation des services aux besoins des populations bénéficiaires et renforcement de la participation des citoyens à la gestion démocratique des affaires publiques. Cela devrait signifier, pour l'éducation, une meilleure gestion quotidienne des écoles dans le cadre du renforcement d'un partenariat entre maires, directions départementales, chefs de circonscription scolaire, corps enseignants et parents d'élèves d'une part, et d'une meilleure adaptation de l'offre en infrastructures aux besoins réels sur le terrain d'autre part.

Seulement, à ce jour, le bilan de la décentralisation reste mitigé. Les communes assument de manière très parcellaire les compétences qui leur sont

dévolues par la loi. Les dysfonctionnements observés sur le terrain et qui ont justifié la nécessité de la tenue du second Forum National sur le secteur de l'éducation se rapportent, pour certains, à la question de la décentralisation.

Les Associations de Parents d'Elèves et autres acteurs, ci-dessus évoqués, n'ont pas compris la chance que constitue la décentralisation pour prendre en charge la « chose scolaire ». Les valeurs de chaque culture, par le biais de la décentralisation, peuvent être mises au service de l'école, pour gérer, par exemple, les cas d'indiscipline. Ne dit-on pas souvent que « *c'est un individu qui donne naissance à un enfant et que c'est la société qui l'éduque* » ? Pourquoi ne pas en faire « une règle d'or » qui favoriserait l'implication de tous dans la recherche des solutions au problème de l'exclusion des élèves indisciplinés dans les collèges ? C'est à coup sûr l'un des défis du système éducatif béninois.

3.3. Les défis majeurs du système éducatif

Les défis majeurs du système éducatifs sont la pression démographique, les redoublements et abandons, l'insuffisance d'enseignants.

3.3.1. La pression démographique

Le système éducatif béninois fait face à une forte demande sous l'influence de la pression démographique. La population du pays estimée à 8,9 millions en 2010, dont 51,1% sont des femmes, croît au rythme de 3,0% par an depuis 2000, contre 3,2% par an entre 1990 et 2000. Et pour la prochaine décennie, le taux de croissance annuel moyen projeté est de 2,8% par an (Cf « Question enseignante au Bénin », 2011 : 30)

Dans ces conditions, puisque les 3-15 ans représentent près de 40% de la population et que cette proportion pourra se situer autour de 36% à l'horizon 2020, selon les statistiques de « Question enseignante au Bénin » (2011 : 30), il est à parier que, sur la base du rythme de croissance démographique actuel, la

population scolarisable au primaire (les 6-11 ans) augmentera de 26% d'ici à 2020. Eu égard à la fréquence des redoublements au cycle primaire (actuellement de l'ordre de 13%), ce sont alors environ 2,4 millions d'enfants qu'il faudra scolariser au primaire en 2020 (si la scolarisation primaire universelle est effective à cette date), contre 1,7 millions effectivement scolarisés en 2009. Ainsi, au seul cycle primaire, les effectifs devront augmenter d'environ 40% d'ici 2020.

Mais les progrès les plus impressionnants concernent la maternelle, dont les effectifs ont été multipliés par quatre, en partant d'un niveau très bas (74 000 apprenants en 2009, contre 17 500 apprenants en 2000). On remarque des progrès substantiels au niveau des enseignements secondaire général et supérieur pendant la même période. Dans ce sens, les effectifs ont quasiment triplé au premier cycle du secondaire, et bien plus encore au second cycle du secondaire général et dans l'enseignement supérieur.

Selon les investigations de la « Question enseignante au Bénin » (2011 : 43), le secteur privé a beaucoup contribué à ce développement rapide des scolarisations. A l'échelle de l'ensemble du système éducatif, la proportion d'élèves scolarisés dans les établissements privés est passée de 12% en 2000 à 14% en 2009. La progression de la part de l'offre privée a été forte au niveau de l'enseignement technique professionnel (part qui est passée de 60% des effectifs du sous-secteur en 2000 à 71% en 2007), ainsi qu'au secondaire général second cycle (part passée de 16% en 2000 à 22% en 2009). A la maternelle et à l'enseignement supérieur, la part des effectifs scolarisés dans le privé est demeurée importante au cours des dix dernières années.

3.3.2. Les redoublements et abandons

Selon les dernières statistiques de 2011, disponibles au ministère des enseignements primaire et secondaire,

« *alors qu'on assistait à une baisse tendancielle des redoublements au primaire et au secondaire général jusqu'en 2006, les redoublements semblent repartir à la hausse depuis lors. La proportion de redoublants au primaire est passée de 8% en 2006 à 13% en 2009 ; au secondaire général, elle est passée de 17% à 24% au premier cycle, et de 16% à 21% au second cycle. Dans l'enseignement technique professionnel, la proportion de redoublants est restée stable, autour de 15%, au sein des établissements publics*. (« Question enseignante au Bénin », 2011 : 45)

Quant aux abandons, en cours de cycle, ils demeurent élevés, en particulier au primaire et au secondaire général premier cycle.

« *Au cycle primaire, les jeunes qui achevaient le CM2 en 2009 ne représentaient que 62% des nouveaux entrants au CI en 2004. Il est par ailleurs estimé que les nouveaux entrants au CI en 2008/09 auront 64% de chances d'atteindre le CM2 (dans les conditions actuelles de promotion entre les différentes classes), ce qui ne suggère donc qu'une légère amélioration de la situation. Au secondaire général premier cycle, 67% de la cohorte ayant eu accès en classe de 6ème en 2006 ont atteint la classe de 3ème en 2009 (soit un taux d'abandon de 33% au sein de la cohorte). Les abandons en cours de second cycle ont comparativement été moins élevés : le taux d'abandon au sein de la cohorte ayant eu accès en classe de 2nde en 2007 a été de 19%. »* (« Question enseignante au Bénin », 2011 : 45)

Ces redoublements et ces abandons en cours de cycle, notamment au primaire et au secondaire général, engendrent incontestablement un coût énorme, d'une part, pour le système éducatif (gaspillage de ressources publiques), et d'autre part, pour les familles (les investissements consentis le sont par des familles généralement pauvres).

3.3.3. L'insuffisance d'enseignants

Lorsque le problème de l'insuffisance des enseignants est posé dans le système éducatif béninois, on évoque, à la fois, les besoins en quantité et en

qualité. Aucune structure éducative du système ne présente les effectifs dans leurs relations avec une bonne gestion ou non des cas d'indiscipline. Mais il apparaît évident que plus les enseignants sont nombreux et mieux formés, plus le résultat de l'action éducative, par eux posée, a des impacts positifs non seulement sur le rendement intellectuel de leurs élèves mais aussi sur leurs comportements disciplinaires.

3.3.3.1. Les besoins quantitatifs

Selon la prospection de « Question enseignante au Bénin » (2011 : 51-66), voici les besoins annuels de recrutement d'enseignants pour l'enseignement secondaire général de 2010 à 2020.

Tableau VII: Estimation des besoins quantitatifs en enseignants dans le secondaire général public au Bénin de 2010 à 2020

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
1er Cycle du Collège	886	1258	1384	1522	1964	2040	2251	2032	2111	2273	2446
2nd Cycle du Collège	86	40	63	403	427	688	631	408	421	471	494

Source : Extrait du modèle d'estimation fait par Question enseignante au Bénin, 2011

Grâce à ce tableau, on note une moyenne annuelle au 1er cycle de 1833 enseignants à recruter et au second cycle 376. Ceci permettrait de régler le problème de ratio élève-enseignant dans le Secondaire général qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche. Actuellement, on compte en moyenne jusqu'à 75 élèves par groupe pédagogique au premier cycle du secondaire général, et 60 au second cycle dans tous les collèges publics de Porto-Novo.

3.3.3.2. Les besoins qualitatifs

Les statistiques disponibles sur le personnel enseignant dans les différents ministères chargés de l'Education permettent de répartir les enseignants selon les diplômes professionnels possédés. Bien qu'elles soient relativement moins récentes pour certains ordres d'enseignement, elles permettent de s'apercevoir que la grande majorité des enseignants du sous-secteur public ne disposent pas des diplômes professionnels requis pour enseigner.

Les informations provenant de « Question enseignante au Bénin » (2011 :75), pour le sous-secteur public de l'enseignement secondaire général, font état de ce que 72% des enseignants, en 2008/09, n'ont pas suivi les formations professionnelles requises pour enseigner. Il convient de souligner ici que les données utilisées ne font pas de distinction entre les enseignants vacataires avec ou sans diplôme professionnel, alors qu'ils sont souvent les plus nombreux. Par exemple, pour la seule année 2008/09, les établissements publics d'enseignement secondaire général ont recouru à 11.144 enseignants vacataires, soit plus de la moitié des enseignants de cet ordre d'enseignement. « *Les 72% d'enseignants sans formation professionnelle initiale ont été donc obtenues sur la base des seuls agents permanents et des agents contractuels de l'Etat, ce qui signifie que la proportion d'enseignants non-formés aurait été sans doute plus importante si toutes les données étaient disponibles*. » (« Question enseignante au Bénin », 2011 : 75)

L'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo a rendu officielles quelques statistiques relatives à trois promotions formées au BAPES de 2010 à 2015. Ainsi, pour un effectif total de 490 impétrants, inscrits entre 2010 et 2013, 388 ont eu leur diplôme entre 2013 et 2015. Cette Ecole a donc fourni de 2010 à 2015, moins de 80 enseignants qualifiés pour le 1er Cycle du secondaire général, sur un besoin quantitatif annuel de 1833. Un autre aspect qu'il est sans doute important d'explorer dans l'enseignement secondaire général est la proportion

d'enseignants avec les diplômes professionnels requis par matière. En effet, il arrive très souvent que des matières particulières soient sous-dotées en enseignants formés, poussant ainsi les établissements à s'organiser à leur gré avec des enseignants sans les diplômes professionnels requis pour enseigner ces matières.

Au total, le système éducatif béninois ne dispose que d'une faible proportion d'enseignants disposant des diplômes professionnels normalement requis pour enseigner. Il s'agit là d'un constat général qui incite à interroger les éventuelles implications sur la qualité des enseignements dispensés. En effet, l'idée couramment répandue associe les enseignants sans formation professionnelle à une mauvaise qualité des enseignements. Plusieurs auteurs ont montré que la performance d'un système scolaire repose essentiellement sur la qualité des pratiques d'enseignement sur le terrain et que la maîtrise de classe par les enseignants qualifiés réduit les cas d'indiscipline au niveau des élèves.

3.4. La discipline scolaire dans le système éducatif

Cette sous-section est importante pour saisir l'angle sous lequel doit être compris toute représentation ou tout comportement relatif à la question de la discipline dans les collèges d'enseignement secondaire général.

3.4.1. Le règlement intérieur des collèges publics d'enseignement secondaire à régime d'externat

Dans tous les collèges d'enseignement secondaire général au Bénin, on note l'existence d'un même texte présenté comme Règlement intérieur. Celui-ci organise la vie de l'établissement et détermine le cadre de l'action de chacun des acteurs de l'établissement notamment des élèves.

Le règlement intérieur actuellement en cours d'utilisation dans les établissements publics d'enseignement secondaire général à régime d'externat est du 12 juin 2012. Le tableau suivant en présente la structure.

Tableau VIII: Structure du règlement intérieur des établissements d'enseignement secondaire général à régime d'externat

N°	TITRES	N° des Articles	Nombre total d'articles
I	Conditions d'inscription	1 à 4	4
II	Entrée-Sortie-Horaires	5 à 8	4
III	Tenue vestimentaire des élèves	9 à 15	7
IV	**Rapport des élèves avec le personnel de tous ordres**	16 à 24	**9**
V	Rapport entre élèves	25 à 29	5
VI	Classe-assiduité	30 à 35	6
VII	Propreté et ordre	36 à 42	7
VIII	**Rôle des divers responsables des classes**	43 à 52	**10**
IX	Absences	53 à 56	4
X	Infirmerie et visite dans les bureaux	57 à 62	6
XI	Cérémonie du salut des Couleurs	63 à 65	3
XII	Clubs et réunions	66 à 70	5
XIII	Visites aux élèves et sorties	71 à 72	2
XIV	Sanctions-récompenses et punitions	73 à 79	7
XV	Dispositions diverses	80 à 82	3

Source : Règlement intérieur des établissements d'enseignement secondaire général à régime d'externat

Ce tableau montre, à l'évidence, le souci du législateur de codifier tous les aspects de la vie ensemble, dans un espace où chaque acteur doit connaître son rôle, en l'occurrence les élèves. Les titres qui concernent « les rapports des élèves avec le personnel de tous ordres » d'une part, et « le rôle des divers

responsables des classes » d'autre part, ont les plus grands nombres d'articles ; respectivement neuf (9) et dix (10). On voit un accent pointé sur la notion de responsabilité.

Le mérite du législateur dans le débat sur la discipline est également la valorisation des élèves disciplinés et laborieux. Le titre XIV, intitulé « sanctions-récompenses et punitions » :

- institue « une note de conduite attribuée à tout élève. Elle entre en ligne de compte dans le calcul des moyennes de classe »[17] ;
- promeut « les élèves laborieux et travailleurs dans les activités scolaires » ; ils sont récompensés par :

- un tableau d'honneur ;
- une félicitation ;
- un encouragement.

« Des prix sont accordés, si les moyens le permettent, à tous les élèves qui impressionnent admirablement par leur travail scolaire et leur conduite » (art. 74)

3.4.2. La grille des punitions

Le législateur a également prévu une échelle des punitions (art.75).

Tableau IX: Echelle des punitions dans le règlement intérieur des collèges publics à régime d'externat

N°	Fautes	Punitions
1	- Retard au cours - Absence non justifiée au cours	- Refus d'admission au cours par le professeur qui exige de l'élève un billet d'entrée du Surveillant Général ou de toute autre personne autorisée + éventuellement 2 heures de retenue

[17] Art 73 de l'Arrêté n° 945/MEN/CAB/DES du 31 décembre 1990.

2	- Absence non justifiée au devoir - Refus de composer	- Le professeur donne la note zéro (0) dans la matière
3	- Leçon non sue - Exercices non faits	- Retenir l'élève pour apprendre la leçon ou donner des exercices à l'élève - 2 heures de corvée pour exercices non faits
4	- Manquement au personnel (railleries, insolences, injures, menaces ou coups)	- Conseil de discipline
5	- Refus de donner son identité ou fausse déclaration d'identité	- 4 heures de retenue
6	- Escalade des murs	- Exclusion temporaire de 3 jours
7	- A la récidive de la faute précédente	- Conseil de discipline
8	- Flânerie dans l'établissement (cour, véranda et couloirs aux heures de cours)	- 2 heures de corvée
9	- Rouler à vélo, vélomoteur, moto ou auto dans l'établissement	- Un point en moins en conduite + confiscation de l'engin pour 48 heures
10	- Désordre à la cérémonie des couleurs nationales	- Exclusion temporaire de 3 jours ou Conseil de discipline selon le cas
11	- Détérioration du matériel	- Réparation à la charge de l'élève avant l'admission au cours
12	- Détérioration volontaire du matériel	- Moins deux points en conduite et réparation à la charge de l'élève avant l'admission au cours
13	- Bruit en classe ou à l'étude - Négligence de nettoyage - Manger en classe - Désordre dans les rangs - Tenue débraillée - Non utilisation des installations sanitaires	- Avertissement avec ou sans retenue de 2 heures
14	- Sortie du cours sans autorisation	- 4 heures
15	- Vol, brimade, réunion clandestine dans l'établissement et manquement à la bonne moralité.	- Conseil de discipline et proposition d'exclusion définitive selon le cas
16	- Refus d'exécuter une punition donnée par un professeur ou par un membre de l'administration	- La punition est doublée et remplacée par une autre de nature différente mais plus difficile qui doit être exécutée avant l'admission au cours.
17	- Tenue non conforme (tresses extravagantes), maquillage excessif	- Renvoi pour se mettre en conformité + 2 heures de retenue

18	- Port de couvre-chef (foulard et chapeau) de lunettes fantaisistes et de téléphone portable et appareils assimilés au sein de l'établissement.	- Confiscation + 2 heures de retenue
19	- Introduction de bandes dessinées non éducatives, d'ouvrages à caractère pornographique ou de documents séditieux au sein de l'établissement.	- Saisie des documents avec ou sans retenue de 2 heures
20	- Fraudes (devoirs ou interrogations de tous genres)	- Zéro dans la matière
21	- Usage de faux	- Convocation des parents suivie d'heures de retenue ou conseil de discipline selon le cas.
22	- A la récidive de la faute précédente	- Conseil de discipline
23	- Non utilisation du passage prévu pour les élèves	- 2 heures de corvée
24	- Consommation de tabac ou de boissons alcoolisées dans l'établissement et ses abords immédiats par les élèves Consommation de tabac ou de boissons alcoolisées dans l'établissement et ses abords immédiats par les élèves	- Exclusion temporaire de 3 jours + convocation des parents
25	- A la récidive de la faute précédente.	- Conseil de discipline
26	- Bagarre à mains armées	- Convocation des parents
27	- Menaces graves. Violence et voies de faits	- Exclusion temporaire de 3 jours ou conseil de discipline.
28	- Port de couteaux ou d'objets pouvant causer de dommage corporel	- Saisie des objets + 2 heures de retenue
29	- Usage de sobriquets et diffamation sur les murs, les tableaux ou places publiques	- Conseil de discipline
30	- Elève absentéiste venant seulement composer	- Interdiction de composer
31	- Usage de drogue	- Conseil de discipline et proposition d'exclusion définitive de l'établissement
32	- Jeu en classe	- Retenue de 2 heures
33	- Retard à la cérémonie des couleurs	- Retenue de 2 heures
34	- Tout manquement grave même en dehors de l'établissement	- Conseil de discipline

35	- Vente d'articles, sans autorisation à l'intérieur de l'établissement	- Confiscation des articles et avertissement. Convocation des parents et restitution des articles + 2 heures de retenue
36	- A la récidive de la faute précédente	- Exclusion temporaire de 3 jours
37	- Refus de paiement de la contribution scolaire.	- L'élève reste à la maison jusqu'à ce que ses parents s'acquittent de la contribution.

Source : *Texte officiel du Règlement Intérieur des collèges publics à régime d'externat*

On remarque que, selon la gravité des fautes, des sanctions sont appliquées et vont des heures de retenues à la proposition d'exclusion définitive en passant par la corvée, la convocation des parents, le renvoi temporaire et le Conseil de discipline.

Au cas où un élève serait exclu pour indiscipline, il « ne peut être inscrit dans un autre établissement d'Enseignement Secondaire Général. » (Art. 3).

Cette disposition « extrême » ajoutée à toutes les autres, au niveau de « l'échelle des punitions » devrait, en principe, décourager toute indiscipline.

Au niveau de la Direction Départementale de l'Enseignement Secondaire, aucune évaluation n'est faite de l'application de cette « Echelle des sanctions ». Permet-elle de faire face à la situation observable dans les Collèges aujourd'hui ? De nouveaux actes d'indiscipline n'apparaissent-ils pas dans le comportement des élèves que cette grille des fautes n'avait pas prévus ?

Le système éducatif béninois est bien organisé après les différentes péripéties qui ont permis sa structuration. Les textes qui doivent favoriser son bon fonctionnement existent également. Parmi ceux-ci, la loi N° 2003-17 du 17/10/03 portant « Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin », d'une part et le Règlement Intérieur des collèges publics d'enseignement secondaire à régime d'externat, d'autre part. Lesdits textes ont pour vocation de réguler la vie communautaire en traçant le cadre de l'action des

différents acteurs de l'éducation ; ils proposent aussi un mode de gestion des cas d'indiscipline dont il faudra vérifier sur le terrain l'efficacité.

Il apparaît clairement que les effectifs pléthoriques sont un problème pour les établissements (75 élèves par groupe pédagogique au 1er cycle et 60 au 2nd cycle). D'autre part, l'insuffisance des enseignants en quantité et en qualité ne peut être que défavorable au système éducatif. Il restera à voir sur le terrain la relation de ceci et de cela avec le problème de l'indiscipline des élèves.

Par ailleurs, on pourrait résumer dans le tableau suivant les forces, faiblesses du système éducatif, notamment de l'enseignement secondaire général, de même que ce qui semble être opportunités et menaces. Ceci servira pour la vision prospective du dernier chapitre.

Tableau X: Forces, faiblesses, opportunités et menaces du système éducatif béninois

FORCES (6)	FAIBLESSES (10)	OPPORTUNITES (5)	MENACES (6)
- Les taux de scolarisation augmentent - La demande d'éducation est forte - Il existe un cadre juridique - Il existe une organisation structurelle - Les objectifs de la politique éducative sont clairs - Il existe à Porto-Novo une Ecole Normale pour la formation des enseignants	- Insuffisance quantitative des enseignants - Insuffisance qualitative des enseignants - Insuffisance en infrastructures éducatives - Massification des effectifs - Ignorance des textes et lois en vigueur dans l'éducation - Faible application de la loi sur la décentralisation	- Constitution du 11 /12/ 1990 - Existence d'une loi d'Orientation de l'Education Nationale - Engagement de certaines ONG d'éducation - Disponibilité de certains Partenaires Techniques et Financiers - Soutiens des Communes et de certaines Fondations	- Désaffection pour l'école publique - Peu d'implication des parents d'élèves - Politisation du système éducatif - Syndicalisation du système éducatif - Diminution des ressources financières - Dégradation des valeurs morales

	- Faible implication de la société civile - Faiblesse des résultats aux examens - Taux élevé de redoublements et/ou d'abandons - Non-respect du temps scolaire		

Source : Données de terrain, Mars 2014

Les informations ci-dessus développées, quant aux forces, faiblesses, opportunités et menaces du système éducatif béninois seront exploitées comme éléments de diagnostic dans le dernier chapitre sur la vision prospective.

Dans la partie suivante seront présentées les manifestations de l'indiscipline dans la réalité du vécu des acteurs, leurs causes et la gestion des différents cas par les autorités en charge des établissements.

DEUXIEME PARTIE : MANIFESTATIONS, CAUSES ET GESTION DES CAS D'INDISCIPLINE

Chapitre 4 : MANIFESTATIONS DE L'INDISCIPLINE DES ELEVES DANS LES COLLEGES PUBLICS DE PORTO-NOVO

Dans ce chapitre, il sera question de la typologie des fautes appelées « indiscipline » et des classes et matières où s'observe l'indiscipline des élèves.

4.1. La typologie des fautes appelées « indiscipline »

Parlant des cas d'indiscipline ici, il ne s'agit pas des troubles de comportement (Patterson, Reid et Dishion, 1992), notamment du « déficit d'attention avec ou sans hyperactivité ». Les enfants qui en sont atteints présentent un véritable trouble d'attention lié à une difficulté de contrôle cognitif et moteur. Leur comportement scolaire s'apparente à de l'indiscipline alors qu'il s'agit en réalité d'une conduite dont ils sont les premiers à souffrir. Les répercussions touchent les apprentissages scolaires, le respect des règles de comportement et les possibilités d'intégration sociale. Ils ne sont pas les seuls à supporter leurs difficultés. Leurs camarades de classe et leurs enseignants en souffrent aussi. Mais ils sont connus comme tels et il a été possible de faire l'impasse sur leurs cas, sans qu'ait été déformée la réalité des classes où sont connus les véritables actes d'indiscipline dans les collèges enquêtés.

Le repérage issu de l'analyse quantitative opérée sur les cahiers de sanction et les questionnaires destinés aux élèves a permis d'établir une typologie en trois catégories d'actes qui manifestent « *un rapport relâché, distendu, flottant aux procédures et aux normes constitutives de l'ordre scolaire*. » (Prairat 2003 : 112). Ces actes peuvent être regroupés sous les indicateurs synthétiques suivants : les fautes « mineures », les fautes « moyennes » et les fautes « graves ».

4.1.1. Les fautes « mineures »

Après avoir caractérisé les fautes appelées « mineures », on observera ici qu'elles ne se signalent pas de la même manière dans les collèges enquêtés.

4.1.1.1. *Différentes fautes « mineures » commises par les élèves*

Les fautes, ici appelées « mineures », sont les fautes commises par les élèves et qui, selon le Règlement Intérieur et l'« Echelle des punitions », n'occasionnent que deux heures de retenue pour les élèves. Dans tous les dix (10) établissements enquêtés, les cahiers de sanction des élèves et les réponses aux questionnaires, révèlent que les fautes mineures suivantes sont souvent commises :

- **Flânerie dans l'établissement** (cour, véranda et couloirs aux heures de cours)

L'élève n'est pas là où il est attendu et sa présence est remarquée par une autorité.

- **Bavardage en classe**

L'élève bavarde et parle constamment. Il intervient quand ce n'est pas son tour ; il fait des blagues ou du théâtre pour ses camarades quand l'enseignant a le dos tourné et même parfois quand il peut le voir. Il monopolise l'attention des autres élèves d'une manière qui détourne l'enseignant de sa leçon.

- **Négligence de nettoyage**

Les tours de nettoyage et de balayage sont organisés dans chaque classe. L'élève fautif a manqué de mettre la classe au propre, ou simplement a refusé sa participation au groupe de nettoyage dont c'est le tour.

- **Manger en classe**

Il y a une cantine et des heures de recréation pour se restaurer. L'élève est surpris en train de manger en classe pendant un cours ou en l'absence d'un professeur.

- **Désordre dans les rangs**

Les rangs sont formés pour faciliter l'accès des élèves dans les salles de classe, notamment après la cérémonie des couleurs. Certains élèves se plaisent à provoquer leurs camarades et se font prendre par les surveillants généraux.

- **Tenue débraillée**

La tenue kaki, selon le modèle exigé par l'administration, est la tenue vestimentaire réglementaire. L'élève porte une tenue mal mise, ou sale, ou cousue de façon à provoquer le regard des camarades ou des professeurs.

- **Jeux en classe**

Les salles de classe sont essentiellement des espaces d'apprentissage. Certains élèves sont souvent surpris en train d'y jouer aux cartes, au Ludo ou même au ballon, gênant les classes voisines qui travaillent.

- **Retard à la cérémonie des couleurs**

La cérémonie des couleurs commence souvent à 7H45 dans les collèges publics. Le portail est fermé. Certains élèves arrivent en retard et s'attirent la colère de l'administration du collège.

- **Retard au cours**

L'élève est régulièrement en retard aux cours. Lorsqu'on lui demande d'expliquer son retard, il n'a que des excuses boiteuses à offrir ou encore présente de fausses notes. Le problème prend de l'ampleur au point où les retards répétés dérangent le reste de la classe et présentent un modèle de comportement indésirable. De plus, les tentatives de communication avec les parents sont sans succès.

4.1.1.2. Fréquence des fautes « mineures » au 1er cycle du secondaire

Il a été possible d'observer la fréquence des fautes « mineures », au 1er cycle, dans les dix collèges enquêtés et on remarque que toutes les fautes « mineures » ne se retrouvent pas de la même manière dans tous les collèges. Certaines fautes apparaissent plus fréquemment que d'autres, quand on passe d'un établissement à un autre.

Ainsi les fautes « mineures » remarquables sont :

- « ***Manger en classe*** », notamment à Akpassa, à Koutongbé et à Djegan-Kpèvi.
- « ***Bavardage*** », notamment à Dowa, à Koutongbé, à Djassin, à Davié, au Lycée Béhanzin.
- « ***Négligence de nettoyage*** », dans tous les établissements mais de façon moindre à Djassin, et à Akpassa.
- « ***Jeux en classe*** », particulièrement à Akpassa.

4.1.2. Les fautes « moyennes »

Ce sont les fautes pour lesquelles les élèves ont été punis de quatre (4) heures de retenue ; mais, selon l'« échelle des punitions », ce sont également les fautes dont la récidive entraîne un conseil de discipline… Dans les tous les collèges enquêtés, les cahiers de sanction et les réponses aux questionnaires ont révélé les fautes « moyennes » suivantes :

- **Absence non justifiée au cours**

Les enseignants remarquent l'absence répétée ou non de certains élèves et n'en ont aucune explication. Ils en parlent à la Surveillance Générale qui n'en sait pas plus…

- **Absence non justifiée au devoir**

Des élèves régulièrement présents au cours manquent les devoirs sans aucune raison valable. Pour les parents, rien ne devrait justifier ces absences puisque lesdits élèves n'ont pas eu de problèmes particuliers de santé.

- **Refus de composer**

Certains élèves s'opposent à la tenue des devoirs ou d'interrogations écrites sous des motifs qui ne tiennent pas. L'administration n'accepte pas ce 'Diktat' et ne réussit pas à faire entendre raison auxdits élèves. Il s'agit souvent d'élèves « paresseux » et/ou désignés comme « pagailleurs ».

- **Refus de donner son identité ou fausse déclaration d'identité**

Surpris en flagrant délit, certains élèves refusent de décliner leur identité, craignant des sanctions. Ils se dépêchent de se fondre dans la masse. Mais ils sont identifiés, plus tard, grâce à la collaboration de leurs camarades.

- **Rouler à vélo ou à moto dans l'établissement**

Des élèves conduisent leur moto ou vélo dans l'établissement et même dans les classes.

- **Détérioration volontaire du matériel**

Des actes de vandalisme sont commis dans les toilettes de l'école. Dans les classes des lampes sont cassées, des vitres de fenêtre sont soufflées. Certains élèves sont soupçonnés. Il y a également la « destruction des biens appartenant aux autorités » comme, par exemple, les « dégonflements » de pneus de moto ou de voiture, les cassures de pare-brise de véhicule ou carrément les attaques de fenêtre de bureaux par les élèves... En vérité, ce sont des mouvements de foule à l'occasion des grèves ou autres désaccords avec l'administration scolaire qui ont provoqués de tels actes. Les élèves dont les noms sont retenus sont, en fait, identifiés comme des 'leaders'.

- **Sortie du cours sans autorisation**

Pendant que l'enseignant est en classe, certains élèves, sans rien dire à l'autorité, sortent pour vaquer à autre chose, un moment, avant de revenir s'asseoir… Incapable de supporter de tels affronts, les enseignants s'en plaignent à la Surveillance Générale.

- **Refus d'exécuter une punition donnée par un professeur ou par le surveillant**

Pour avoir commis une faute, certains élèves sont punis conformément à « l'Echelle des punitions » du règlement intérieur. Mais ils refusent, quelquefois ostensiblement, d'exécuter la punition. C'est souvent la cause de graves crises dans la plupart des établissements enquêtés.

- **Tresses extravagantes**

Le règlement exige dans plusieurs collèges publics que les cheveux soient coupés. Au lendemain des fêtes de fin d'année, de nouvel an et de Pâques, plusieurs élèves filles font leur rentrée avec des tresses, souvent trop remarquables de par leur grandeur et les couleurs diverses de mèches… Elles résistent aux injonctions des surveillants généraux.

- **Port de foulard, de chapeau, de lunettes fantaisistes au sein de l'établissement…**

De nombreux élèves, souvent pour quelques petites raisons de santé, se distinguent par un foulard, un chapeau ou des lunettes. Mais n'ayant pas averti les autorités, ils sont assimilés à des « pagailleurs » et punis. Néanmoins, des cas existent d'élèves qui s'illustrent par des lunettes « fantaisistes » pour provoquer l'administration ou les professeurs.

- **Introduction de bandes dessinées non éducatives, d'ouvrages à caractère pornographique ou de documents séditieux au sein de l'établissement**.

Des images et des scènes peu recommandables sont confisquées par les surveillants généraux, assez souvent, et qui montrent que les élèves sont intéressés par la pornographie. Les auteurs sont toujours sévèrement punis.

- **Fraudes (devoirs ou interrogations de tous genres)**

Pendant les compostions, des élèves sont surpris en flagrant délit de tricherie. Ils ont, par devers eux, des documents de toutes sortes pour trouver facilement les réponses aux questions.

- **Non utilisation du passage prévu pour les élèves**

Les élèves, sous prétexte de vouloir gagner du temps, refusent d'emprunter les passages prévus pour les élèves.

- **Port de couteaux ou d'objets pouvant causer un dommage corporel**

L'élève vient à l'école avec un couteau et se propose de l'utiliser pour résoudre un conflit qui perdure avec un autre élève…

- **Vente d'articles, sans autorisation à l'intérieur de l'établissement**

Certains élèves, garçons comme filles, vendent des objets de toutes natures dans leur classe à des camarades. Il s'ensuit souvent des problèmes de vol et même de dettes qui révèlent aux surveillants généraux que les classes se transforment en marché.

4.1.3. Les fautes « graves »

Ce sont les fautes qui ont occasionné un Conseil de discipline ou une exclusion temporaire voire définitive. Il s'agit de :

- **Manquement au personnel (railleries, insolences, injures, menaces et agression physique)**

Les enseignants et les membres de l'administration subissent régulièrement des actes de moquerie, essuient des injures et sont victimes de menaces voire d'agression. Ces cas sont relevés dans plusieurs établissements de la ville de Porto-Novo**.**

- **Escalade des murs**

Des élèves sont souvent en retard et trouvent pratique et facile pour eux d'escalader les murs pour entrer dans leur collège et échapper à la vigilance du gardien ou des surveillants généraux.

- **Désordre à la cérémonie des couleurs nationales**

C'est un fait régulier que des élèves contestent des décisions de l'administration et manifestent leur opposition à l'occasion de la cérémonie des couleurs le lundi matin.

- **Vol**

Des élèves sont accusés par leurs camarades de leur avoir dérobé de l'argent, des instruments de travail (gomme, bic, crayon, règle plate, vrai dessinateur), ou encore des téléphones. Les parents sont surpris à la maison de remarquer dans les effets personnels de leurs enfants des objets qu'ils ne sont pas censés avoir par devers eux, et qu'en réalité ils ont volé. A ce sujet, voici comment un parent exprime son désarroi :

> « *J'ai découvert une fois que mon fils de 15 ans avait volé le téléphone portable d'un de ses camarades, en séance de sport, au terrain. Je ne sais pas ce qui l'a poussé à poser un tel acte. Ce dont j'ai été le plus abasourdi, c'est qu'il a multiplié les mensonges au sujet de cette histoire de vol…* »

De nombreux surveillants généraux reconnaissent qu'il est toujours difficile d'obtenir des aveux directs quand des vols sont opérés pendant les séances de sport ou les récréations. Les flagrants délits sont plus faciles à gérer. Ils sont punis immédiatement par les autorités et, selon les cas, les parents sont convoqués.

D'autres élèves sont poursuivis au collège pour des cas de vol dont on les accuse, mais qui ont eu lieu en dehors des établissements. Lorsque les cas sont avérés, les membres de l'administration font des mises en garde sévères aux intéressés.

Dans deux établissements de la ville, certains élèves sont reconnus comme « membres de clubs de voleurs ». Il ne s'agit pas ici simplement des cas 'd'escroquerie' ou de 'cybercriminalité' mais véritablement de vols qualifiés. Par exemple, le cas de deux élèves impliqués dans le cambriolage d'une pharmacie dans la banlieue de Porto-Novo. Les deux élèves, l'un âgé de douze (12) ans et l'autre de quatorze (14) ans sont passés par de petites ouvertures et ensuite montés sur des supports fragiles pour faire ressortir le butin… Ce sont les enquêtes de la police qui ont permis d'arrêter quelques membres de ce « club de voleurs ». Les deux élèves étant des mineurs, ils ont été relâchés.

- **Mauvaise moralité (actes sexuels, harcèlement, viol)**

Des élèves sont surpris en train de s'amouracher dans les toilettes ou même d'avoir des relations sexuelles dans des salles de classe ou des chambres de passage au voisinage des collèges.

- **Usage de faux**

Les élèves falsifient les reçus de contribution ou les notes obtenues en interrogation écrite ou en devoir.

- **Consommation de tabac ou de boissons alcoolisées dans l'établissement**

A l'occasion des journées culturelles, certains élèves viennent dans l'établissement avec des stupéfiants et des bouteilles de boisson alcoolisée. Ils profitent de l'atmosphère de fête, de nuit, pour s'adonner à leur « sale besogne », disent les surveillants. Il arrive de plus en plus (trois cas notés dans deux collèges différents en 2013-2014) que lesdits élèves s'associent des filles et se livrent alors, dans l'enceinte des établissements, à des actes sexuels.

- **Bagarre à mains armées et violence**

Il y a affrontement entre deux élèves et subitement une bagarre éclate. Les élèves se blessent avec des lames ou des canifs…

Les fautes « graves » remarquables dans certains établissements sont :

- « ***Bagarre et violence*** », notamment au Lycée Béhanzin, à Dowa, à Djègan-Kpèvi, à Akpassa.
- « ***Escalade des murs*** », particulièrement à Djègan-Kpèvi, à Agbokou, à Djassin, à Dowa et à Koutongbé.
- « ***Vol*** », dans tous les collèges dans une proportion relativement égale.

4.2. Apparition de ‘nouvelles’ fautes

Il faut noter, dans le registre des fautes « graves », certaines fautes que le Règlement Intérieur ne connaît pas et qui mettent en difficulté les responsables d’établissement : le port et l’utilisation des téléphones portables, le recrutement des « mercenaires » pour se venger, l’utilisation de « gris-gris » dans l’espace scolaire.

4.2.1. Le port et l’utilisation des téléphones dans les Collèges

La société béninoise connaît actuellement l’une de ses plus grandes mutations : l’utilisation du téléphone portable. Dans les établissements, l’usage du téléphone pose d’énormes problèmes de discipline. En dehors des cas de vol évoqués plus haut, il y a des cas de tricherie (mémorisation de formules scientifiques ou des notes de cours pour usage frauduleux pendant les compositions), des cas de visualisation de photos obscènes ou de films pornographiques, des cas de communication entre élèves ou avec des personnes en dehors de la classe, par messagerie, pendant que les enseignants sont présents.

Le Règlement Intérieur en cours dans les collèges publics n’a aucune disposition par rapport au port du téléphone ou à son usage dans les établissements. Lorsque les élèves sont pris en flagrant délit, ils résistent aux autorités ; certains vont jusqu’à prendre au collet les surveillants généraux qui usent de force pour confisquer leur téléphone. Au cours de l’année 2014-2015, déjà au mois de novembre 2014, dix-huit (18) cas ont été signalés dans un même établissement.

4.2.2. Recrutement de « mercenaires pour se venger »

Des élèves qui se sentent injustement traités par leurs camarades se font venger par des « mercenaires » : de jeunes voyous habitant les quartiers voisins sont invités contre quelques pièces d’argent à venir « tabasser » un ou plusieurs

élèves… Ce fait nouveau, dans l'enceinte des collèges, a été observé dans deux collèges de la ville, à plusieurs reprises, entre 2012 et 2014.

4.2.3. Utilisation de « gris-gris » dans l'espace scolaire

Quelques élèves font usage de « gris-gris » (amulettes, talisman, bague) pour influencer, menacer ou vanter leur puissance devant leurs camarades et quelquefois devant les membres de l'administration de leur collège. Dans deux collèges de la ville, ce phénomène se répand et inquiète. Des parents sont invités à intervenir et il est arrivé qu'un cas ait fait l'objet d'une garde à vue au commissariat central de Porto-Novo.

4.3. Les « classes difficiles »

Richoz explique qu'une classe est difficile

> « *quand un enseignant est empêché d'exercer correctement son métier et que la majorité des élèves ne peut plus se concentrer et travailler dans le calme, à cause de perturbations diverses, plus ou moins intenses et plus ou moins durables. La plupart du temps, les problèmes sont mineurs (bavardages, agitation, refus de travailler, passivité, etc.), mais leur multiplication et leur accumulation finissent par perturber sérieusement – parfois même par paralyser – le travail des enseignants et celui des élèves*. » (Richoz 2009 : 34).

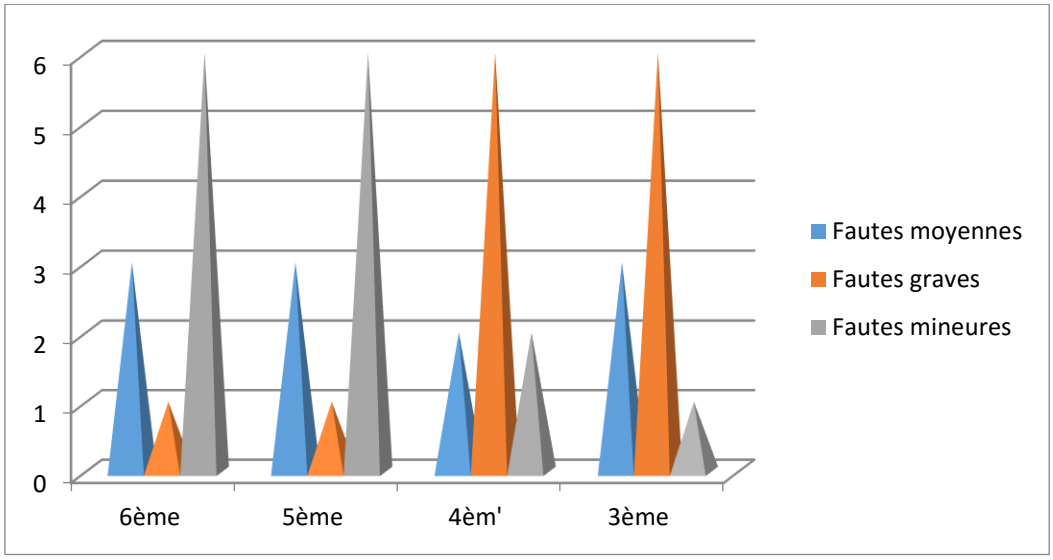
Si pour Richoz, dans ces classes, « *les transgressions graves (violences physiques par exemple) sont rares* », on peut considérer comme classes indisciplinées, dans le cadre de cette recherche, celles où les fautes « moyennes »

et les fautes « graves », selon les catégories sus évoquées, sont très remarquables. De telles classes peuvent évoluer positivement au cours de l'année, mais à condition que des mesures appropriées soient prises pour rétablir un climat favorable au travail.

4.3.1. Les « classes difficiles » au 1er cycle du secondaire

Dans presque tous les collèges enquêtés, au premier cycle, il s'agit des classes de 4ème et de 3ème, suivant le graphique ci-après, on observe que sur dix (10) fautes « graves » commises, six (6) sont imputées aux élèves de 4ème ou 3ème contre une (1) seule pour les élèves de 6ème ou 5ème.

Graphique 1: Classes du 1er Cycle suivant la gravité des fautes qui s'y commettent



Source : Données de terrain, février 2014

Ce qui peut expliquer une telle situation, c'est qu'en classe de 6ème et 5ème les surveillants généraux sont très tolérants. Il n'y a pas beaucoup de mentions de fautes ou de sanctions dans les cahiers de ces classes-là. En revanche l'ancienneté et l'âge des élèves de 4ème et de 3ème paraissent importants à considérer dans l'analyse du fait que ces deux classes soient « indisciplinées ». En effet, à cet âge, la contestation caractérise les réactions du garçon ou de la

jeune fille ; et on peut comprendre qu'il y ait, dans les classes de 4ème et de 3ème des collèges enquêtés, beaucoup de fautes « graves » comme bagarres, manquements au professeur, vols ou refus répétés d'exécuter une punition….

Ce sont des fautes liées à l'adolescence. Comme dit Richoz (2009 :170), citant Braconniet et Marcelli (1998 : 12-13),

> « *l'adolescent contemporain est avant tout un être de paradoxes. Il veut être totalement autonome, mais en même temps il sollicite ses parents pour des actes banals de la vie quotidienne. Il énonce des vérités absolues, intangibles ; en même temps il doute profondément de lui-même, de son corps, des autres. Alors même que sa pensée s'ouvre aux catégories du possible et au champ infini des hypothèses, son corps se transforme irrémédiablement dans un sexe rigoureusement défini. Il est souvent extraordinairement altruiste en même temps qu'il peut se révéler fantastiquement égoïste. Il ne cesse de se dire profondément individualiste et en même temps il se fond dans une bande ou dans une mode qui le rendent difficilement discernable de ses pairs (…) Cependant, il éprouve ces contradictions : on pourrait dire que l'adolescence est précisément cette période où l'individu fait l'expérience des contradictions, du paradoxe et de la souffrance qu'elle engendre*. »

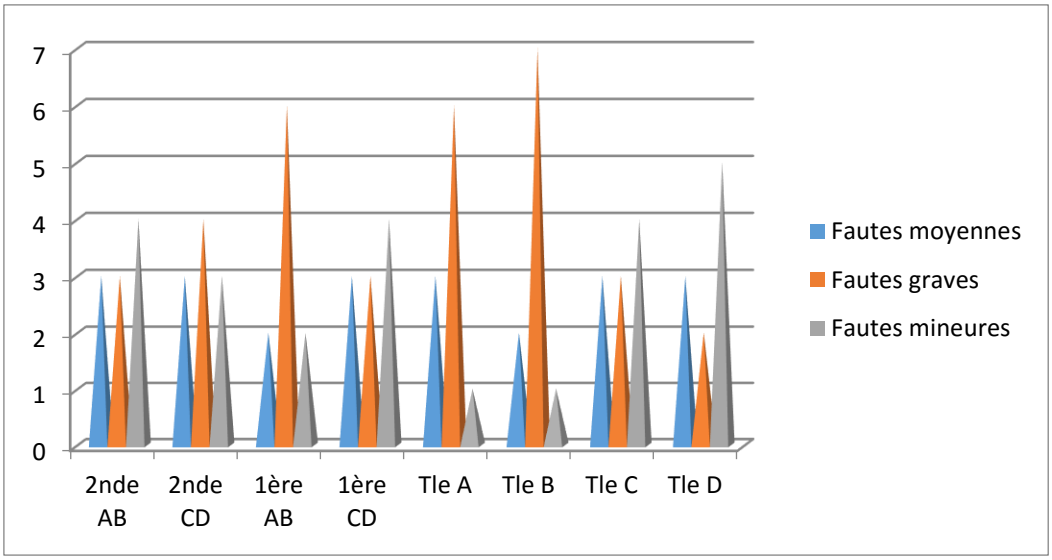
Selon Richoz (2009 : 170), c'est pour se défendre contre ces mouvements d'émotions et de pulsions qui montent facilement que l'adolescent « *adopte fréquemment des comportements de provocation* ». L'adolescent « *n'accepte plus d'obéir aux adultes et le fait savoir en s'opposant, en affirmant son indépendance, en se singularisant, en provoquant*. » (Richoz 2009 : 171)

Cette description permet de dire, à partir de la nature des fautes qui sont commises dans les classes de 4ème et de 3ème des établissements enquêtés, que les élèves concernés sont justement dans la période de l'adolescence. Même si cela crée une augmentation des conflits entre les élèves et les enseignants ou entre les élèves et les surveillants, la détérioration des relations ne doit pas être catastrophique au point d'amener l'administration à prononcer des exclusions définitives d'élèves indisciplinés à ce niveau-là de leur croissance.

4.3.2. Les « classes difficiles » au 2nd cycle du secondaire

Sur la base quantitative des fautes « moyennes » et des fautes « graves », un graphique permet d'observer d'une part que les classes de 1ère et de Terminale sont les plus indisciplinées au 2nd cycle, et d'autre part, de remarquer que c'est spécialement dans les séries littéraires que sont notés la plupart des actes d'indiscipline graves.

Graphique 2: Classes du 2nd cycle suivant la gravité des fautes qui s'y commettent



Source : Données de terrain, février 2014

Comment expliquer que les classes de 1ère et de Terminale comptent les plus indisciplinés ? Pour les surveillants généraux et les enseignants, c'est que beaucoup d'élèves sont déjà sûrs de réussir à leur baccalauréat et ne veulent plus

se plier aux injonctions des autorités. Mais l'approche des psychologues sur l'âge des élèves de ce niveau d'étude est plus éclairante. En fait, c'est la période de sortie de l'adolescence où dans la relation du jeune garçon ou de la jeune fille à l'autorité, le rapport de verticalité doit progressivement céder la place à un rapport plus horizontal. L'élève de ce niveau veut se donner à lui-même les règles ; alors commence une forme d'autodiscipline personnelle, d'obéissance qui vient de l'intérieur. Quand, dans cette tendance psychologique naturelle, l'élève n'est pas compris, il crie son « refus d'être traité comme un élève de 6ème ou de 5ème ».

Mais pourquoi les séries A et B sont-elles les séries où les actes d'indisciplines sont les plus nombreux, au 2nd cycle ? En fait, dans ces séries, les mathématiques, l'Anglais et la SVT sont ou bien difficiles, ou bien sans intérêt pour les élèves.

4.4. Les matières où il y a grande indiscipline

L'analyse des réponses aux questions du questionnaire, notamment la question seize (Q 16) révèle que certaines matières donnent plus d'occasion à l'indiscipline des élèves que d'autres. Il s'agit de :

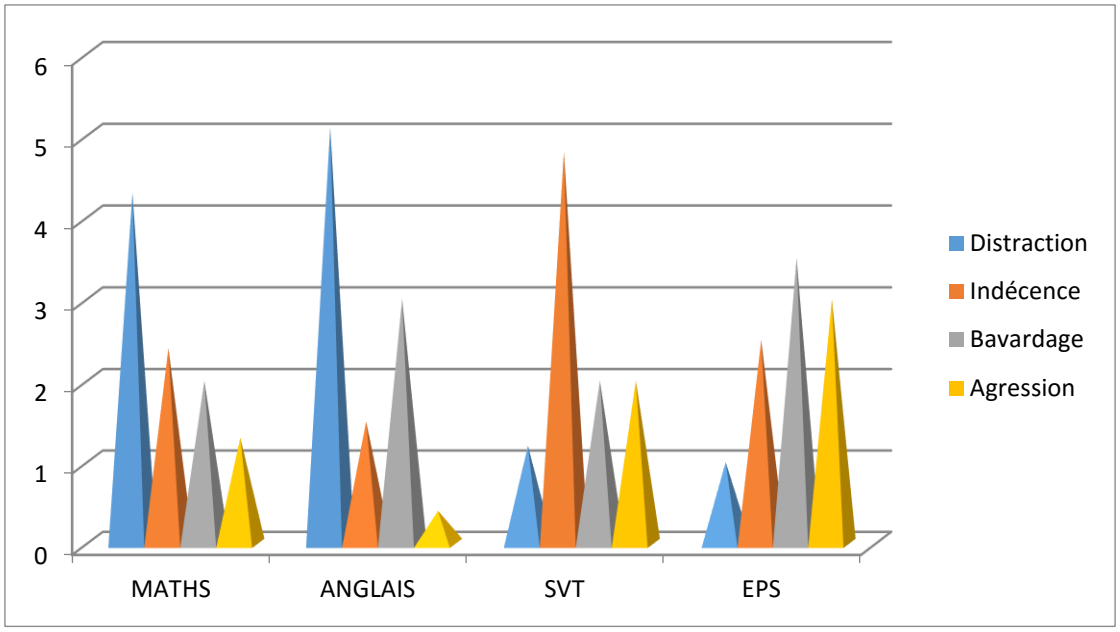
* Mathématique
* Anglais
* Education Physique et Sportive
* Sciences de la Vie et de la Terre

Dans ces matières, on note les fautes d'indiscipline suivantes :

- « ***distraction*** » : certains élèves sont surpris en train de faire autre chose ;
- « ***indécence*** » : d'autres élèves se disent de gros mots, des maux sales, suite à des provocations favorisées par certains schémas de SVT ;

- « ***bavardage*** » : beaucoup d'élèves sont particulièrement bavards à ces cours auxquels ils avouent ne pas comprendre grand-chose ;
- « ***agression*** » : d'autres encore s'affrontent, même ouvertement, et attirent l'attention de tous.

Graphique 3: Fautes d'indiscipline commises au cours de certaines séquences d'apprentissage



Source : Données de terrain, janvier 2015

La première explication est liée au peu d'importance que les élèves accordent à ces matières en raison de la Série où ils sont inscrits.

Une autre explication qui ressort des propos de quelques censeurs est que, dans ces matières, on rencontre beaucoup de professeurs non qualifiés ou non certifiés qui doivent faire face à la contestation de certains élèves qui se retrouvent peut-être dans leur deuxième ou troisième année en terminale. Il se crée alors un climat de contestation permanente qui fragilise l'autorité des enseignants. Mais ceux-ci ne voulant jamais perdre la face trouvent des raisons de sanctionner les élèves qui leur tiennent tête « intellectuellement ».

La typologie des fautes reste au niveau de leur manifestation visible. Comment peut-on expliquer la multiplication des fautes ? Quels sont les facteurs qui expliquent que, dans les collèges publics de Porto-Novo, parents, enseignants et même certains élèves se plaignent d'une certaine recrudescence des cas

d’indiscipline. La collecte des données a apporté une réponse à cette préoccupation. Ce sera l’objet du chapitre cinq qui ouvre la deuxième partie de cette rédaction.

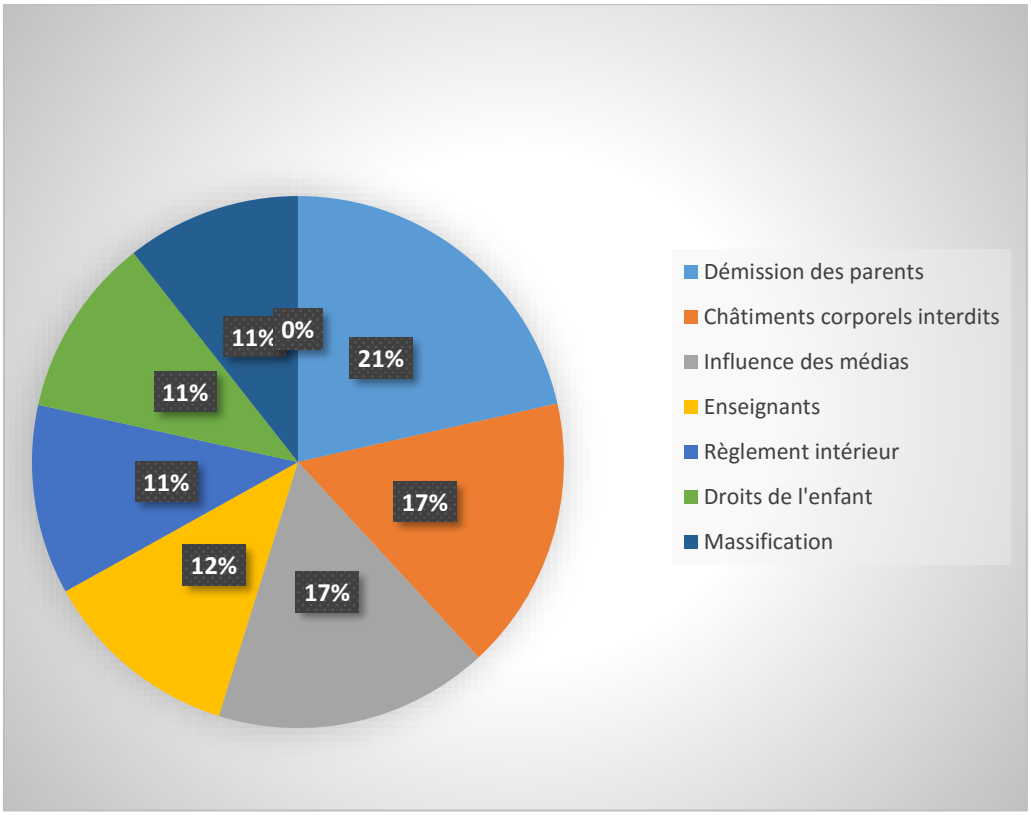
Chapitre 5 : LES DETERMINANTS DE L'INDISCIPLINE DES ELEVES

Les données recueillies au cours des entretiens avec cent soixante (160) acteurs des collèges enquêtés ont permis de recenser six cents soixante (660) énoncés porteurs de sens sur les causes de l'indiscipline des élèves ainsi qu'il suit :

- démission des parents (141), soit 21,47% ;
- interdiction du châtiment corporel (110), soit 16,67% ;
- pollution des médias (110), soit 16,67% ;
- manque de professionnalisme de plusieurs enseignants (80), 12,12% ;
- méconnaissance du Règlement Intérieur (76), soit 11,53% ;
- introduction des droits de l'enfant dans les collèges (73), soit 10,94% ;
- massification (70), soit 10,61%.

On peut représenter ces résultats bruts sous la forme de ce graphique :

Graphique 4: Répartition des causes des actes d'indiscipline dans les collèges publics de Porto-Novo



Source : *Données de terrain, janvier 2015*

Une observation des déterminants de l'indiscipline tels que évoqués par les acteurs autorise à les regrouper en trois catégories. Ceci favorise d'ailleurs l'analyse en faisant apparaître les acteurs qui relèvent du monde scolaire et ceux de la société. Ainsi peut-on retenir : la démission des parents, les bouleversements de l'ordre scolaire (dus aux lois et pratiques, à l'incompétence des enseignants et à la massification) et les influences nocives des médias.

5.1. La démission des parents

C'est la première de toutes les causes de la recrudescence de l'indiscipline, selon la plupart des acteurs de l'école. Tous les enseignants, les membres de l'administration et quelques parents d'élèves l'évoquent systématiquement. En effet, sur les six cents soixante (660) énoncés porteurs de sens sur les causes de l'indiscipline des élèves, cent quarante et un (141) se rapportent à la démission des parents soit 21,47%. Il faut préciser que, par parents, tous les interviewés entendent les géniteurs directs des élèves : pères et mères.

En effet, selon les membres de l'administration (directeurs, censeurs et surveillants généraux), beaucoup de parents ne se préoccupent plus de savoir comment leurs enfants vivent leur situation d'élèves. La plupart, une fois les enfants inscrits au collège public, n'ont aucune relation avec l'établissement de leurs enfants. Dans certains établissements (Akpassa, Agbokou, Davié et Djègan-Kpèvi), les responsables sont certains que la moitié de leurs élèves habitent avec les grands-parents ou avec un tuteur. Un quart vivrait avec le père et la mère et le dernier quart avec le père ou la mère.

Ainsi, selon les membres de l'administration des collèges, les problèmes d'indiscipline des élèves sont liés aux problèmes de famille : les divorces et les séparations des parents, les occupations politiques et commerciales qui font que les parents rentrent tard au foyer, les déplacements commerciaux notamment

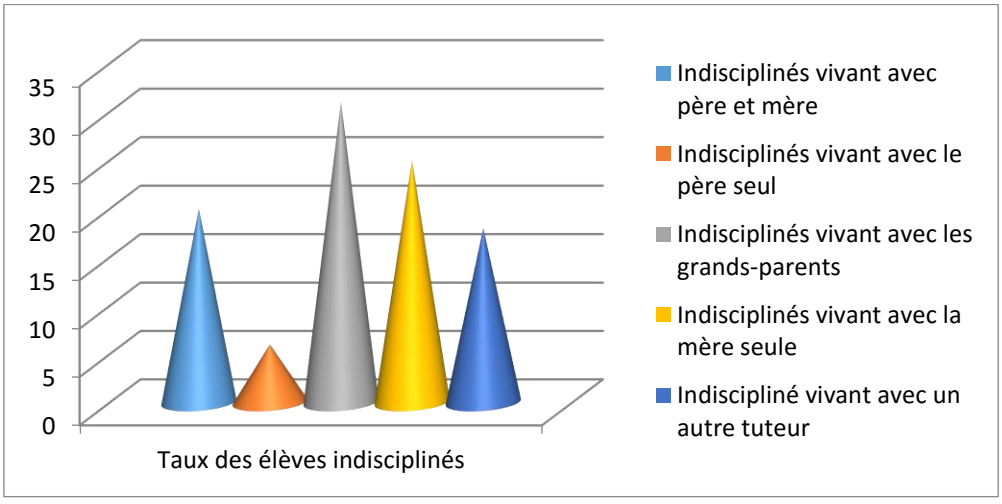
vers le Gabon, le Congo ou la Guinée. Dans ces conditions, il n'y a plus aucune personne adulte et responsable, informée de ce que doit être une vie scolaire normale, pour suivre les enfants. Les parents ignorent les activités et relations amicales de leurs enfants. C'est à l'occasion des problèmes d'indiscipline au collège que, une fois convoqués, ils se désolent de ce qui arrive à leurs propres enfants…

Dans certains collèges, les responsables savent que quelques parents d'élèves ne sont visiblement pas des modèles : certains organisent des opérations de vol des biens de l'établissement ; d'autres louent aux abords immédiats de l'établissement, des chambres à usage de prostitution.

Selon les enseignants de classe, il est des parents qui tiennent des propos désobligeants devant leur enfant vis-à-vis des autorités de l'établissement. Dans ces conditions, comment espérer que les enfants soient corrects ? Ainsi les critiques des parents, leur manque de collaboration, sont-ils une difficulté majeure dans la gestion des cas d'indiscipline.

Le graphique réalisé sur la base du questionnaire adressé aux élèves « indisciplinés » met en évidence l'impact de l'origine familiale sur l'indiscipline en milieu scolaire.

Graphique 5: Répartition des élèves ayant commis des fautes graves, suivant leur origine familiale



Source : Données de terrain, mars 2014

Sur cent (100) élèves qui ont certifié avoir été sanctionnés de deux (2) « fautes moyennes » (Retard répété aux cours, absence non justifiée au cours, absence non justifiée au devoir, refus de composer, rouler à vélo ou à moto dans l'établissement, détérioration volontaire du matériel, sortie du cours sans autorisation, refus d'exécuter une punition donnée par un professeur ou par le surveillant, tenue non conforme, tresses extravagantes, port de foulard, de chapeau, de lunettes fantaisistes au sein de l'établissement, introduction de bandes dessinées non éducatives, d'ouvrages à caractère pornographique ou de documents séditieux au sein de l'établissement, fraudes en devoirs ou interrogations, vente d'articles sans autorisation à l'intérieur de l'établissement),

- 31 vivent avec les grands-parents ;
- 25 vivent avec seulement leur mère ;
- 20 vivent avec leur père et leur mère ;
- 18 vivent avec un tuteur (souvent un oncle et sa femme) ;
- 6 vivent avec le père seul.

C'est donc réel que les élèves qui vivent avec les grands-parents sont les plus indisciplinés. Et puisque le graphique montre un taux élevé des enfants vivant avec la mère seule d'une part, et un taux faible des enfants vivant avec le père seul d'autre part, on peut postuler que là où les enfants vivent avec les grands-parents, l'autorité du grand-père est totalement inexistante.

Le même graphique révèle que vingt (20) « élèves indisciplinés » sur cent (100) vivent avec père et mère et vingt-cinq (25) avec la mère seule. Ce qui fait un total de 45%. Pour la plupart des directeurs et surveillants généraux, cela peut se comprendre dans la manière dont certains parents veulent éduquer leurs enfants aujourd'hui. Ils laissent prédominer une certaine tendance affective, oubliant que « l'éducation familiale comporte aussi une dimension normative » qui leur impose des devoirs. Pour devenir sociable, l'enfant doit supporter la

frustration, accepter qu'il y ait des interdits à sa volonté de toute-puissance. Comme le dit à ce sujet Almos (2006),

> « *l'amour entre parents et enfants ne se limite pas au plaisir donné et reçu dans la chaleur et la tendresse et il n'est pas définissable seulement en termes de sentiments. Car, et en cela il se différencie radicalement de l'amour 'en général', il doit, pour prétendre au nom d'amour, s'accompagner chez les géniteurs de la conscience d'avoir à accomplir une tâche. D'avoir à remplir un 'devoir d'éducation' envers leur enfant. Affirmer que l'on aime un enfant alors que l'on a pour lui aucun projet de vie, que l'on ne s'emploie pas à lui enseigner le monde et ses lois, qu'on ne le soutient pas dans ses études, que l'on ne se préoccupe ni de sa vie sociale ni de ce qu'il ressent, n'a aucun sens. En déclarant qu'on l'aime, on ne fait, dans ce cas, qu'exprimer un sentiment qui, pas plus méprisable qu'un autre sans doute, n'est cependant, pas radicalement différent de celui qu'éprouve son maître pour l'animal familier auquel il est attaché ; qu'il nourrit et cajole mais par rapport auquel il n'a aucune obligation particulière*. » (Almos 2006 : 29-30)

Il faut remarquer l'expérience positive dont témoignent certains parents dans la gestion des cas d'indiscipline de leurs enfants. Pour un enfant sanctionné pour indiscipline et à cause de qui les parents sont convoqués par l'administration du collège, ceux-ci disent avoir amené l'enfant lui-même à nommer la transgression et à dire pourquoi il a ainsi agi ; puis ils l'ont fait réfléchir sur les conséquences possibles de l'acte ; ensuite ils relativisent la situation en lui montrant qu'un avenir est possible pour lequel il doit s'engager à ne plus se comporter ainsi.

Il arrive qu'un enfant soit victime d'un acte d'indiscipline posé par un camarade. Par exemple :

- la moquerie sur le physique de l'enfant : son appareil dentaire, sa taille, une déformation de ses jambes ;
- l'humiliation qu'on peut lui faire subir en diffusant une photo prise de lui, nu ;
- les injures sur la cour de récréation avec un vocabulaire méprisant ou des chansons véhiculant des propos vulgaires ;
- les violences sexuelles sur les filles les plus fragiles.

Ces situations amènent les victimes à réagir parfois et à commettre des actes d'indiscipline à leur tour. Les surveillants généraux réussissent néanmoins à distinguer le provocateur de la victime. Un parent recommande ici ce qu'il a fait pour relever son enfant victime des provocations et humiliations. Selon lui, il faut être à l'écoute et analyser la situation (s'intéresser à ce qui s'est passé, où cela s'est-il passé, avec qui, dans quelles circonstances et combien de fois ?). Il faut ensuite parler à l'enfant en le rassurant de la présence des parents à ses côtés pour qu'il puisse remonter la pente.

Malheureusement l'institution scolaire connaît elle-même d'énormes bouleversements à tel point que les insuffisances des parents dans l'éducation des enfants connaissent des aggravations dans le milieu scolaire.

5.2. Les bouleversements de l'ordre scolaire

Les établissements connaissent des changements qui bouleversent l'ordre scolaire ancien et auxquels les acteurs ne sont apparemment pas préparés. Des causes de l'indiscipline telles que évoquées par eux-mêmes, 61,87% sont relatives à l'institution scolaire : aux lois, aux pratiques des enseignants et des élèves et à l'environnement immédiat.

5.2.1. L'interdiction des châtiments corporels

Nombreux sont les enseignants et les parents d'élèves qui estiment que l'interdiction du châtiment corporel constitue l'une des causes importantes de la recrudescence de l'indiscipline dans les collèges de Porto-Novo. Ce sont cent dix (110) énoncés porteurs de sens sur les six cents soixante (660), soit 16,67%.

Le châtiment corporel a été défini par le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies comme

> « *tout châtiment dans lequel la force physique est employée avec l'intention de causer un certain degré de douleur ou de gêne, même légère. Le plus souvent, cela consiste à frapper (« corriger », « gifler », « fesser ») un enfant de la main ou avec un objet : fouet, bâton, ceinture, soulier, cuiller de bois, etc. Mais cela peut aussi consister, par exemple, à lui donner des coups de pied, à le secouer ou à le jeter par terre, à le griffer, à le pincer, à le mordre, à lui tirer les cheveux ou à le frapper sur les oreilles, à l'obliger à rester dans une position inconfortable, à le brûler, à l'ébouillanter, à lui faire ingérer de force telle ou telle chose (par exemple en lui lavant la bouche au savon ou en le forçant à avaler des piments rouges). De l'avis du Comité, le châtiment corporel est invariablement dégradant. De plus, il existe d'autres formes non physiques de châtiment tout aussi cruelles, dégradantes et donc incompatibles avec la Convention. Cela consiste, par exemple, à rabaisser l'enfant, à l'humilier, à le*

dénigrer, à en faire un bouc émissaire, à le menacer, à le terroriser ou à le ridiculiser »[18]

En éducation, elle est une pratique multiséculaire. Ainsi, selon Gourevitch (2002), dans la société romaine, le « pater familias » détient un pouvoir absolu sur l'ensemble des membres de sa maisonnée et les châtiments corporels faisaient alors partie des moyens habituels pour discipliner les enfants et les maintenir dans la stricte obéissance. C'est à la fin du 18ème siècle que les châtiments corporels ont commencé à faire l'objet d'une véritable contestation dans leur principe. Erasme (1966) avait pratiquement dénoncé le recours systématique aux châtiments corporels comme stratégie éducative. Selon lui,

> « *rien n'est plus nuisible que l'accoutumance aux coups ; l'usage déréglé qui en est fait transforme une nature bien douée en un caractère intraitable et celle qui est plus commune est réduite au désespoir ; leur répétition continuelle fait que le corps s'indure aux coups comme l'esprit aux paroles… Un médicament pris mal à propos aggrave la maladie au lieu de l'atténuer, et si l'on y recourt sans cesse, il perd peu à peu sa vertu curative et n'a pas plus de pouvoir qu'un aliment insipide et peu tonique* » (Erasme1966 : 436)

Le changement de cap va être favorisé par l'inversion du donné anthropologique au 19ème siècle. L'enfant était perçu comme un petit être tordu, enraciné dans l'ordre de la nature ; il semblait légitime d'employer des moyens coercitifs pour le redresser ou l'inscrire dans l'ordre de la culture. Mais dès lors que l'enfant est perçu comme une promesse, riche d'une humanité à venir, il ne s'agit plus de dresser mais d'accompagner et de faciliter l'actualisation de ses potentialités. Selon Prairat, « *il a fallu cette inversion du postulat*

[18]Observations générales n° 8 du Comité des droits de l'enfant des Nations Unies sur le droit de l'enfant à une protection contre les châtiments corporels et les autres formes cruelles ou dégradantes de châtiments, CRC/C/GC/8, 2 juin 2006.http://www.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/co/CRC.C.GC.8.pdf

anthropologique qui est au fondement de l'action éducative pour que la question des châtiments se trouve reformulée. » (Prairat 2003 : 22)

L'enfant apparaît alors comme sujet de droit. Après l'adoption des Droits de l'Enfant le 20 novembre 1989 aux Nations Unies, des associations naissent pour vulgariser la nécessité de changer les pratiques. C'est le cas de « Eduquer sans frapper », une association fondée en 1998 par la psychanalyste suisse Alice Miller, et qui fait une proposition de loi interdisant le châtiment corporel. Elle fonde sa proposition, d'une part, sur la Convention internationale des droits de l'enfant que doit ratifier tout pays et, d'autre part, sur un argument scientifique. Selon elle, plusieurs travaux et recherches mettent en évidence que l'usage répété de punitions corporelles rend les enfants plus agressifs. Loin d'être socialisante, la multiplication des violences fait d'eux des adultes brutaux et violents.

Au Bénin, les lettres circulaires ministérielles N° 100/MENC (1962) et N° 1264/MENCJ (1981) déclarent que les châtiments corporels ne devraient pas être utilisés, mais ne les interdit pas. L'article 312 du Code pénal punit toute personne qui « *blesse ou frappe intentionnellement un enfant jusqu'à l'âge de 15 ans* ». C'est le nouveau Code de l'Enfant, adopté au Bénin le 26 janvier 2015 qui, confirmant le droit d'un enfant au respect de son intégrité physique (Art. 13), déclare que « les parents ou tuteurs doivent s'assurer que la discipline familiale est administrée avec humanité et respect de la dignité humaine de l'enfant » (Art. 24) ; il interdit explicitement les châtiments corporels au sein de la famille, dans les écoles, les établissements privés et publics et les familles d'accueil (Art. 52 et 115).

Les membres de l'administration des collèges enquêtés, particulièrement les directeurs, pour avoir participé à des campagnes de lutte contre les châtiments corporels en milieu scolaire, connaissent les méfaits de la pratique au Bénin.

- *Au niveau de la santé*, on peut noter des déchirures, des coupures ou plaies localisées, des morsures, des lésions osseuses, des traumatismes crâniens, des plaques de cheveux arrachés, des brûlures, chez l'enfant maltraité. Ils peuvent déclencher des maux de tête, de ventre, des vomissements, des infections répétées entraînant des hospitalisations, des fièvres et des troubles de sommeil.
- *Au niveau comportemental*, l'enfant victime de mauvais traitements a souvent des problèmes de communication, il ne peut s'exprimer qu'au travers de son comportement. A terme, il devient violent. En effet, les enfants victimes peuvent développer le réflexe de l'utilisation de la violence envers d'autres enfants, et perpétuer plus tard le cycle de la violence par leur conduite agressive et le recours aux châtiments corporels sur leurs propres enfants.
- *Au niveau psycho-social*, les enfants apprennent que les plus forts ont le droit de recourir à la violence face aux plus faibles et que la violence est manifestement un moyen valable de 'résoudre' les conflits. Ils peuvent créer aussi un sentiment d'injustice chez l'enfant et une victimisation de l'enfant, ce qui peut compromettre son développement affectif. Les châtiments sont à l'origine des problèmes psychologiques et peuvent engendrer des dépressions, des sentiments d'abandon et des tentatives de suicide. Les enfants sont moins enclins à avoir un comportement altruiste. Il y a, selon certains éducateurs, une forte corrélation entre les châtiments corporels et la délinquance juvénile.
- *Au plan scolaire*, les châtiments corporels inspirent un sentiment de crainte des autres et de peur, de haine de l'école ; ce qui a des impacts négatifs sur la concentration, la participation. Les enfants

confrontés aux châtiments corporels sont plus enclins à abandonner l'école, ce qui nuit à leur avenir.

Pourtant, parmi les surveillants généraux et les parents d'élèves, certains se réfèrent aux Saintes Ecritures pour faire l'apologie des châtiments corporels. Ainsi, disent-ils, il est écrit dans la Bible que « *qui aime son fils lui prodigue le fouet, plus tard ce fils sera sa consolation* » (l'Ecclésiastique 30, 1). De même d'autres affirment, se basant toujours sur la Bible, que « *qui épargne la baguette hait son fils, qui l'aime prodigue la correction* » (Proverbes 13, 24). Il faut reconnaître que ces références sont justes et que si la Bible fait l'éloge du châtiment corporel, c'est sûrement sur la base de l'amour : « *qui bene amat, bene castigat* ».

De l'avis de certains apprenants, les châtiments corporels contribuent un peu au maintien de la discipline. Pour ceux-ci, si les châtiments corporels n'étaient pas supprimés, il y aurait des fautes qu'ils ne commettraient pas. Par exemple, l'insolence vis-à-vis des professeurs ou le refus d'exécuter des punitions…

Malgré toutes les campagnes de lutte contre les châtiments corporels, il faut tout de même reconnaître que, dans certains établissements, les surveillants en font encore un usage qu'ils estiment « très modéré ». Mais cela ne suffit pas à imposer la discipline, car certains enseignants manifestent de l'incompétence dans l'exercice de leur profession.

5.2.2. L'incompétence de certains enseignants

Plusieurs personnes interviewées, en particulier les parents d'élèves, considèrent l'enseignant lui-même comme un élément non négligeable en jeu dans les problèmes de l'indiscipline des élèves. Pour eux, l'enseignant est parfois incohérent dans l'application des règles de discipline. Les 12, 12% des énoncés porteurs de sens qui mettent en cause les enseignants dans les problèmes

d'indiscipline, sont dans la ligne de ce que pense Borich (1990) : le climat de classe est influencé par les comportements et attitudes de l'enseignant.

A partir des diverses appréciations des chefs d'établissement et des censeurs, le problème de l'incompétence de certains enseignants peut être situé à trois niveaux : un manque de formation initiale chez plusieurs, un problème de contenu de formation chez ceux qui ont été formés, et un manque de rigueur dans la préparation quotidienne de classe chez beaucoup d'autres, sans compter qu'eux-mêmes en arrivent à poser directement des actes qui sont sources d'indiscipline.

- Manque de formation initiale chez un grand nombre d'enseignants

Les chiffres révélés par « Question enseignante au Bénin » montrent que 72% des enseignants du secondaire, en 2008, sont sans qualification, et donc sans formation initiale. Mais l'on sait que la performance d'un système scolaire repose essentiellement sur la qualité des pratiques d'enseignement sur le terrain et que les progrès des élèves dépendent de manière significative des compétences de leurs enseignants. Il faut, aujourd'hui plus que jamais, redéfinir le métier d'enseignant en même temps que refonder la formation initiale. Car, le métier d'enseignant ne se définit pas en soi, mais par rapport aux enjeux de la société, aux défis que ses citoyens sont appelés à relever. Au regard des observations, pour répondre aux défis posés par la formation des enseignants, il est nécessaire d'opérer un double déplacement en formation : d'abord, des savoirs disciplinaires universitaires vers les savoirs enseignés, ensuite des savoirs enseignés vers la construction de ces savoirs par les élèves eux-mêmes. En d'autres termes, bien connaitre une discipline ne suffit pas pour que tous les élèves acquièrent des compétences, mais ne pas la connaître peut très vite contribuer à baisser également le niveau des élèves. L'enseignant n'est donc pas qu'un simple exécutant. Il est aussi un concepteur. Son métier ne sera pas de « faire le cours » mais de « faire la classe ». 'Faire le cours', c'est donner à

penser qu'enseigner un savoir ne nécessite pas de réfléchir sur ceux à qui on l'enseigne. 'Faire la classe', c'est considérer que le cœur du métier d'enseignant est de transmettre des savoirs et mettre en apprentissage des élèves en faisant dans la classe des choix raisonnés face à des situations complexes ; en se dotant de repères conceptuels, méthodologiques et éthiques permettant de viser la réussite de tous et de chacun. C'est cela l'aptitude pédagogique.

- Maîtrise insuffisante des connaissances chez certains enseignants

Il s'agit ici des problèmes de lacunes remarquées dans les savoirs enseignés par les enseignants. C'est une question majeure qui doit pouvoir se régler avec la préparation de classe que l'enseignant s'impose de faire. Il parait indispensable de mettre en relief la nécessité de bien assurer, chez chaque enseignant, le passage des savoirs disciplinaires universitaires vers les savoirs enseignés en classe. Mais ce qui est encore plus urgent, c'est la connaissance des problèmes de l'adolescence : crises et résolutions. En effet, dans les relations de l'adolescent avec l'enseignant, plusieurs processus entrent en jeu dont notamment l'opposition, l'identification et la projection.

En effet, chez l'adolescent, la quête nécessaire d'une nouvelle identité donne lieu à des conduites d'agressivité et d'opposition aussi bien aux parents qu'aux enseignants ainsi qu'évoqué plus haut, citant Richoz (2009). L'adolescent a besoin de se heurter à un adulte comme une sorte d'enclume pour « *se mesurer et prendre conscience de lui-même* ». Cette opposition ne vise donc pas la personne de l'enseignant mais celle-ci doit se prêter à ce rôle qui est fondamental dans le processus de maturation du jeune garçon. Aussi la formation de l'enseignant doit-elle réussir à faire de celui-ci un adulte au profil clair et ferme dont l'adolescent a besoin pour le processus d'identification. Car « *l'adolescent prend comme modèles des adultes qu'il admire et qui correspondent à l'idéal de ce qu'il aimerait devenir* » (Richoz 2009 : 174). S'il n'a pas de modèles positifs en face de lui, cela risque d'être dégradant et néfaste

pour le processus. Enfin, dans le processus de projection, l'enseignant sert de « *miroir de projection pour les sentiments, les désirs et les conflits que l'adolescent ne parvient pas ou refuse de voir en lui-même. Il peut par exemple lui arriver de croire qu'un enseignant lui en veut ou de le considérer comme 'nul', alors qu'en fait cette perception n'est que le reflet de ses propres sentiments d'agressivité ou de son manque d'estime de soi*. » (Richoz 2009 : 174).

Un enseignant mal informé réagit mal en face des élèves adolescents et devient lui-même une cause de la recrudescence de l'indiscipline dans sa classe.

- Manque de rigueur dans la préparation de classe chez plusieurs enseignants

De nombreux pédagogues affirment que c'est en organisant le travail que l'on organise la discipline. L'observation de plusieurs enseignants compétents et de nombreux censeurs et chefs d'établissements le confirment. Ce qui est remarqué aujourd'hui, c'est le « manque de préparation de classe » chez certains enseignants. L'obligation de préparer des fiches ne repose pas seulement sur les enseignants du primaire. Elle est une mise en condition physique, intellectuelle et mentale pour tout enseignant. Ceux-là qui ne s'y appliquent pas estiment qu'ils ont les connaissances nécessaires pour affronter certains chapitres. Mais comme évoqué plus haut, il n'y a pas que le savoir à enseigner. Il y a à « faire la classe », c'est-à-dire à mettre en apprentissage des élèves en faisant dans la classe des choix raisonnés face à des situations complexes. Cela appelle une véritable préparation qui prend en compte, simultanément, le savoir à construire et les représentations affectives et cognitives des apprenants. D'où l'exercice à chaque instant de l'aptitude de l'enseignant à la conception et à la mise en application.

- Les actes d'enseignant qui sont source d'indiscipline chez les élèves

Le manque de professionnalisme de certains enseignants que les parents dénoncent est illustré par des actes que posent parfois ces enseignants et qui provoquent des réactions jugées « irrévérencieuses » ou « impolies » chez leurs élèves. Les parents notent :

  - « les punitions qui n'ont aucun sens » : on fait faire à l'élève des tours de classe en courant ; on lui demande de sarcler une grande superficie de terre pendant que ses camarades sont en classe ; on lui demande de recopier un certain nombre de fois des textes sans aucun intérêt ;
  - « les injustices flagrantes » qui apparaissent dans la différence de traitement entre un élève et un autre ou dans les punitions collectives où le sentiment d'impuissance des « innocents » accroît leur révolte ;
  - « les décisions arbitraires » dans des situations où il y a faute mais où l'enseignant n'est pas fondé à aller jusqu'à certains seuils ;
  - « les humiliations » qu'on fait subir par exemple à une élève en raison d'une tresse ou d'une tenue jugée extravagante ; ou même parce qu'elle aurait refusé les avances d'un enseignant.

En face de tels actes d'enseignant, certains parents se demandent s'il y a encore une « déontologie professionnelle ». Prairat définit la 'déontologie' comme « *un cadre éthico-juridique définissant les règles et les principes propres à l'exercice d'une profession et devant garantir la qualité du service qu'elle doit rendre* » (2013 : 65). Lorsqu'on parcourt, en effet, les textes juridiques du système éducatif béninois, on n'en trouve pas un seul qui puisse être assimilé à la déontologie enseignante. On pourrait juste rappeler l'article 67 de la loi N°

2003-17 du 11/11/03 portant « Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin », qui recommande que les enseignants s'acquittent de leur mission « *avec conscience professionnelle et efficacité* ».

Prairat estime que lorsqu'on parle de déontologie, on ne fait que traduire, de façon normative, les invariants et principes qui font que l'enseignement est une activité structurée. Comme invariants pédagogiques, il nomme l'évaluation, la remédiation et l'enrôlement. Et comme principes axiologiques, il cite l'éducabilité, l'autorité, le respect et la responsabilité. Il est intéressant de questionner sa compréhension desdits principes axiologiques.

- *Le principe d'éducabilité* : « tout élève est éducable ». C'est un principe qui fonde, selon Prairat, le devoir d'éduquer et change, en permanence, le regard de l'enseignant sur son élève. Ainsi la tâche de l'enseignant est de faire progresser chaque élève à tous les niveaux : intellectuellement comme sur le plan comportemental. C'est cette exigence qui « *ouvre et autorise l'acte d'enseigner* » (Prairat 2013 : 171)
- *Le principe d'autorité* : l'autorité est comprise comme une influence libératrice. Elle a pour fonction d'autoriser à exister, à apprendre, à se tromper, à créer, à aimer, comme le pense d'ailleurs Guillot (2006). Pour Prairat, la relation d'autorité n'est pas une relation duelle mais triangulaire. Il y a une « *référence idéale commune* » (2013 :174) et en même temps « *la conscience partagée que chacun se trouve à distance différente de cette valeur* » (Jolibert 2003 : 45). D'où, à la fois, le respect du sujet en éducation et l'humilité du sujet éducateur.
- *Le principe de respect* : le respect est à différencier de l'estime et de la tolérance. Pour Prairat, le respect n'est pas l'estime parce que l'estime est variable. Elle se rapporte aux capacités du sujet, à ses qualités, alors que le respect se rapporte à la dignité de la personne,

c'est à-dire *« ce qui est indépendant des mérites, des talents et des statuts* » (2013 :176). Le respect n'est pas non plus la tolérance. La tolérance porte sur les actes et les conduites. Mais respecter un élève, c'est respecter en lui « *la promesse d'humanité* » (2013 :176). Respecter un élève ne signifie donc pas tolérer ses comportements, ses conduites ou actes inadmissibles ; c'est croire en sa capacité à changer pour être plus humain…

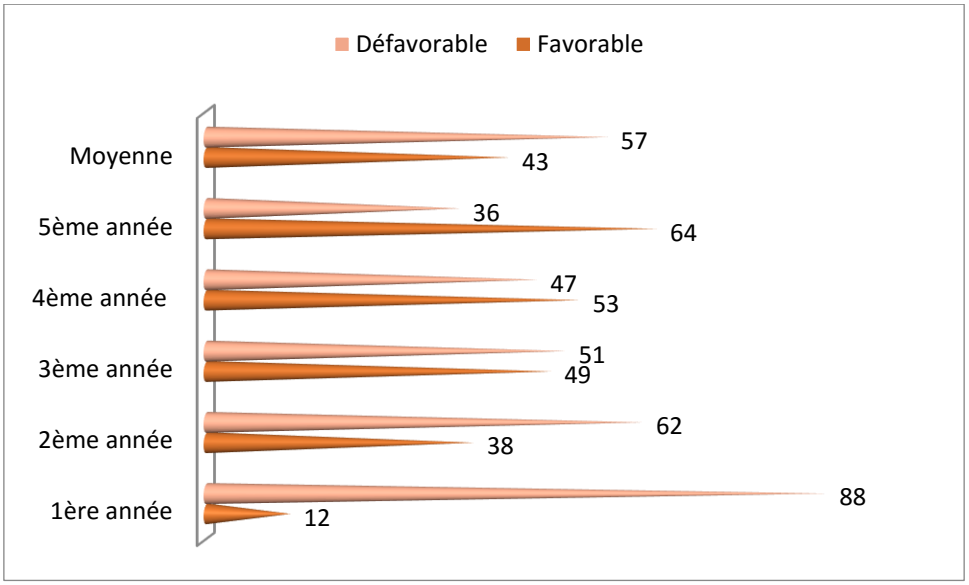
- *Le principe de responsabilité* : il s'agit simplement de « *répondre de sa personne, de ses actes (intentionnels ou non) et de leurs conséquences pour autrui* » (2013 :177)

Ce sont là les principes qui peuvent permettre de traduire en normes ce que l'enseignement est, en plus de la pédagogie. Cela aurait un impact considérable dans la réduction des actes d'indiscipline dans les collèges. Les membres de l'administration des collèges disent, en effet, avoir besoin d'enseignants qui soient en même temps éducateurs pour aider à gérer certaines situations de classe avant qu'elles ne dégénèrent. Mais encore faudrait-il qu'une large diffusion soit faite du contenu du « règlement intérieur des collèges d'enseignement public à régime d'externat » et que tous les élèves, dès leur entrée dans les établissements aient une même connaissance des règles sur lesquelles repose l'organisation de la vie dans leur nouvel espace scolaire.

5.2.3. La méconnaissance du règlement intérieur des collèges

Les résultats des enquêtes ont révélé que 11,53% des énoncés porteurs de sens sur les causes de l'indiscipline des élèves évoque leur méconnaissance du règlement intérieur de leur établissement.

Graphique 6: Répartition des élèves selon qu'ils connaissent ou non le règlement intérieur de leur Collège



Source : Données de terrain, avril 2014

Comme on peut le lire dans le graphique :

- 12% des élèves en première année de scolarité dans un établissement secondaire connaissent le règlement intérieur, contre 88% d'élèves qui ignorent les règles régissant leur quotidien dans l'établissement. Si pour les enseignants, il est question d'une ignorance, les apprenants posent un autre problème :

> « …comment peut-on connaitre un règlement que personne ne nous a lu ou fait lire ? Ce qu'on attend de nous, n'est que le respect des enseignants et l'exactitude au cours… » (Un élève de 6ème)

- 38% des élèves en deuxième année de scolarité connaissent le règlement intérieur, contre 62% qui ignorent son contenu. Pour ceux qui le connaissent, ce n'est pas tant du fait de l'information ou de la sensibilisation, mais plutôt à cause des expériences personnelles au cours de la première année. Ainsi, un responsable de classe donne un témoignage :

« …aujourd'hui, je prends la liste des bavards toutes les fois que nous nous retrouvons en classe en présence ou non de l'enseignant. Le motif, c'était l'année passée, le professeur de français m'a sanctionné pour n'avoir pas établi la liste alors qu'il était dans la classe et de plus, il ne m'avait pas demandé une liste des bavards. » (Un responsable de classe).

- Dans leur troisième année de scolarité, 49% des apprenants connaissent le règlement intérieur au détriment de 51% qui l'ignorent encore. Comme le montrent ces données la connaissance du règlement intérieur n'a plus rien à voir avec l'ancienneté dans l'établissement. La connaissance devient un élément objectif des expériences faites par les élèves à l'école. Ainsi,

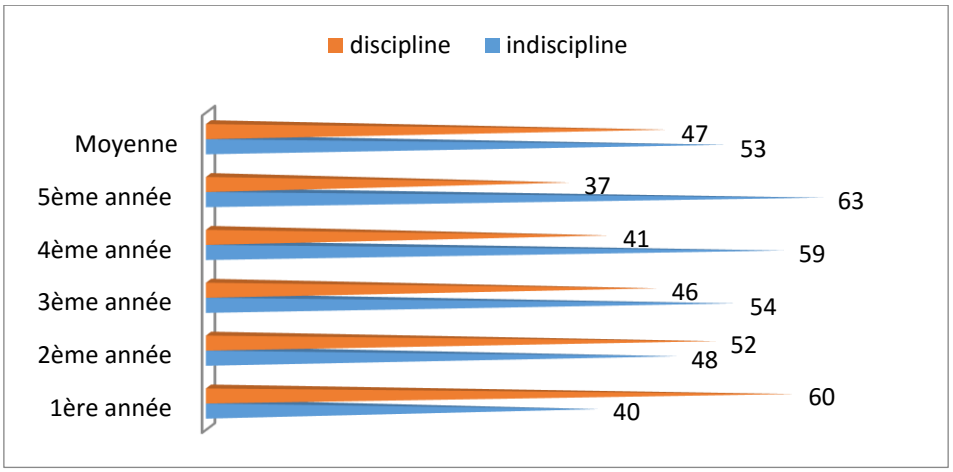
« …je ne savais pas que l'absence signalée aux responsables, n'épargne pas l'élève de la punition ou de la note zéro si le professeur faisait une interrogation. Il y a un mois j'étais au cours de 7 heures et le professeur n'était pas venu alors que j'étais souffrant. Jusqu'à 7 heures 30, le professeur n'était pas encore arrivé tout comme le surveillant. J'ai dû informer les responsables qui ont d'ailleurs écrit dans le cahier de présence « malade » comme motif de mon absence au cours. Pourtant, j'ai eu zéro, dans la mesure où je manquais de papier médical pour justifier mon absence… » (Un élève en 4ème).

- 47% des élèves qui ont quatre (4) années d'expérience de vie scolaire ne connaissent pas le règlement intérieur contre 53% d'avis favorable. Il en est de même pour ceux qui ont une ancienneté de cinq (5) années avec 64% d'avis favorable. Puisque l'ancienneté ne justifie pas la connaissance du règlement intérieur, ce qui introduit les élèves dans la connaissance des lois de l'établissement, c'est la sanction qui les a frappés une fois ou qui a frappé un ami ou un proche durant les trois dernières années. Une élève affirme, en effet :

« …je ne savais pas qu'on ne doit pas passer une calculatrice à un ami lors d'un devoir sans l'avis du professeur qui surveille la composition. Mais je l'ai su quand, le surveillant a renvoyé un ami de la composition alors qu'il a voulu assister un ami qui avait besoin d'une calculatrice. L'ami qui passait la calculatrice, avait fini son devoir dix minutes plus tôt et le professeur est bien conscient de ça… »

Pour ce qui concerne la mise en œuvre des principes du règlement intérieur, on s'est demandé si elle est liée ou non à la connaissance du règlement intérieur. Cette question n'est pas sans fondement car, parmi l'effectif des élèves qui ont connaissance des principes du règlement intérieur, certains font l'objet de sanctions. Autrement dit, ils violent les règles tout en sachant leur existence et les sanctions encourues. Le graphique ci-après montre bien dans quelle proportion cela s'observe et quelle conclusion on peut en tirer.

Graphique 7: Répartition des élèves qui ont connaissance du règlement intérieur selon qu'ils sont disciplinés ou non.



Source : Données de terrain, avril 2014

Ainsi suivant l'expérience de vie en milieu scolaire, une répartition a été possible sur la base des cas d'infraction :

- Dans leur première année de scolarité, 40% des élèves qui ont connaissance du règlement intérieur, commettent des fautes qui sont sanctionnées. En effet, il ne s'agit pas de l'indiscipline ou du récidivisme des élèves, mais d'une méconnaissance des règles d'une part et de l'immaturité d'autre part. Dans le premier cas, il faut reconnaître que le cadre de la sensibilisation et de la formation n'est pas souvent adapté pour permettre une internalisation des normes prescrites. Par contre, dans le second cas, l'élève généralement en classe de sixième est dans sa première expérience académique où il doit gérer les heures libres et la multiplicité

des enseignants. Il en est de même pour ces élèves en deuxième année de scolarité dont 48% font l'objet de sanctions pour des fautes qu'ils connaissent.

- De la troisième à la cinquième année de scolarité, le taux des élèves sanctionnés, alors qu'ils ont connaissance du règlement intérieur, va de 54% à 63%. Cette forte proportion dont témoigne d'ailleurs la moyenne 53% est une illustration. En d'autres termes, le fait que les élèves connaissent le règlement intérieur ne les préserve pas des actes d'indiscipline. Pour un enseignant,

> « …les camarades sont inconscients et ne savent pas à mon avis l'objet de leur présence à l'école. En effet, ils se mettent dans les relations amicales et amoureuses qui ne leur sont pas favorables. Très peu parmi eux peuvent raconter à la maison le tiers des actes qu'ils posent à l'école… »

A ce sujet, un surveillant général déclare que :

> « …Plusieurs enfants ne tiennent pas compte de leur origine sociale, économique. Ils se laissent manipuler par leurs amis. Pour preuve, un enfant a été renvoyé des cours par le professeur. Il répond, à l'enseignant, qu'il a payé sa contribution qui lui donne droit à la classe. L'enseignant, lui demande alors de faire venir ses parents (préalable pour lui de suivre les cours). Il est alors venu me voir pour exécuter une sanction, mais l'enseignant refuse et exige la présence de ses parents. Il se met à pleurer devant nous en affirmant que ses parents ne peuvent pas être informés de ce qu'il vient de faire… ».

En somme, il y a, d'une part, une grande majorité des élèves qui ne connaissent pas les articles du règlement intérieur ni l'échelle des punitions, et d'autre part, un certain nombre d'élèves qui ont connaissance du règlement intérieur mais qui ne sont pas, pour autant, les plus disciplinés de leur établissement. N'est-ce pas parce que les élèves revendiquent leurs droits à être traités autrement que ne le prévoit le texte du règlement intérieur ?

5.2.4. L’introduction des droits de l’enfant dans les collèges et le débat sur l’autorité de l’enseignant

La Convention Internationale des Droits de l’Enfant du 20 novembre 1989 adoptée sous l’égide de l’Organisation des Nation Unies (ONU) à New-York et ratifiée par le Bénin a des conséquences. Le Code de l’Enfant adopté par le Parlement béninois, le 26 janvier 2015, est dans la ligne du combat engagé en faveur du respect de la dignité des enfants.

L'enfant est une personne. L’affirmer induit toute une pédagogie dans les approches d’éducation. Beaucoup d’acteurs pensent immédiatement à la suppression des châtiments corporels, mais il y a plus. Pour les directeurs d’établissement, il est important de « voir autrement l’élève, de l’aborder autrement et de lui permettre de s’expliquer quand il a commis une faute ». C’est « l’invariant N°1 » de Freinet (1964) que toute éducation doit considérer : « *L'enfant est de la même nature que nous***.** C'est le point de vue de tous les pionniers de l'éducation nouvelle, un point de vue qui amène à un bouleversement de la relation adulte-enfant et remet en question toutes les habitudes d'appropriation, les pratiques abusives d'autorité, les actes punitifs. » Pour un directeur, « *chacun de nous, s'il se regarde dans les menus faits de la vie quotidienne, là où précisément les enfants situent leurs doléances et leurs revendications de respect quand ils ont la parole, constatera qu'il lui arrive, parfois fréquemment de transgresser ce principe*. »

Lors des entretiens avec certains élèves de classe de 1ère A dans un collège, on a pu entendre : « *il ne nous respecte pas, alors on ne peut pas non plus le respecter* ». A la question de savoir ce que veut dire, pour eux, « *être respecté* », les élèves donnent les réponses suivantes :

- « *être écoutés et tenir compte de nous* » ;
- *« respecter nos choix lorsque nous faisons l’élection de nos responsables* » ;

- « *éviter de nous insulter et de nous traiter de 'voyous'…* »

L'article 19, alinéa 1, de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant stipule, en effet, que

> « *les Etats parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toutes formes de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié ».*

Il s'avère alors important que la formation des enseignants et des responsables de l'administration des collèges intègre la nouvelle donne. C'est cela que pense exactement le Directeur Départemental de l'Enseignement du Secondaire lorsqu'il affirme la nécessité de « *montrer que l'éducation doit se fonder sur le respect de chaque être humain, de son intégrité physique et la reconnaissance de sa capacité d'accéder à l'autonomie, à la responsabilité et à la réciprocité des droits et obligations.* » En effet, la Convention des droits de l'enfant dit, dans son article 29, que

> *« l'éducation doit viser à épanouir la personnalité de l'enfant, à inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, à inculquer à l'enfant le respect de sa culture d'origine et d'adoption, à le préparer à assumer ses responsabilités dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité et d'amitié entre tous, à inculquer le respect du milieu naturel* ».

Cette affirmation pose le principe d'une éducation sans violence, respectueuse de l'enfant, de son intégrité physique, de sa dignité. En conséquence, l'enfant doit apprendre sans peur mais qu'est-ce que cela signifie

au plan pédagogique ? C'est une pédagogie humaniste avec une approche participative qui implique le respect des droits fondamentaux des individus (liberté d'information, de pensée, d'opinion, d'expression) et qui suppose donc une rupture avec la pédagogie frontale, transmissive, restitutive. Pour le Directeur de l'Ecole Normale Supérieure, cela veut dire qu'on passe à « *une pédagogie dialogique, active, participative et différenciée* ». Dans la pratique, l'enseignant doit être formé à bien gérer sa classe :

> « *réguler les relations dans le groupe-classe, maintenir un bon climat de classe, détendre l'atmosphère, plaisanter quelquefois, écouter les élèves, s'intéresser à chacun d'eux, maîtriser sa colère, avoir un regard positif sur chaque élève, apprendre à échanger, à discuter, à négocier avec les élèves plutôt que de s'imposer, lui proposer souvent des alternatives, changer l'environnement, faire des concessions quelquefois, lui indiquer les bons comportements à adopter, et lui expliquer en quoi certains comportements sont mauvais. C'est une œuvre difficile, commencée avec les Nouveaux Programme d'Etude au Bénin, mais qui n'a pas été véritablement poursuivie au niveau de la formation des enseignants. Or il se fait que nous avons actuellement dans les établissements secondaires les élèves qui ont tous été formés à la méthode des Nouveaux Programmes d'Etude et éveillés à la question des droits de l'enfant. En face de ces élèves se retrouvent des enseignants qui n'ont pas connu ces programmes d'étude et qui n'ont pas non plus été formés à la pédagogie qui sous-tend la promotion des droits de l'enfant* ».

Dans ce contexte prend corps le débat sur la définition de l'autorité de l'enseignant. Pour Guillot (2006 : 9), les actes d'indiscipline et les incivilités remarquables ici ou là sont l'expression d'une grande « crise de l'autorité » qu'il va jusqu'à qualifier de « crise d'humanité ».

> « *La crise de l'autorité se manifeste au sein des familles, dans les établissements scolaires, dans la défiance envers les pouvoirs, en particulier envers le pouvoir politique. Elle se caractérise par le 'déclin de l'institution', la prolifération des incivilités, de la délinquance (...), de la montée des idéologies néo-nazies, des intolérances culturelles et des replis identitaires. La violence, sous de multiples formes, spectaculaires ou cachées, ne s'est pas seulement banalisée, elle s'est radicalisée. L'inhumain ronge, détruit l'humain et gagne du terrain. La crise de l'autorité est une crise de l'humanité. Sortir de la crise, c'est sortir de l'inhumanité* ».

En éducation, on s'est posé la question de savoir quelle figure de l'autorité est plus apte à éduquer, c'est-à-dire à former à la liberté. Olivier Reboul (1992) a rapporté ce débat. Pour lui, l'éducation classique veut former le libre jugement et rejette l'autorité du Roi-Père, celle qui s'impose, celle du monarque, du chef charismatique. Elle insiste au contraire sur l'autorité de l'expert (compétences), celle de l'arbitre (impartialité) et surtout celle du modèle (prestige de l'exemple). Car selon l'éducation classique, c'est en admirant et en imitant les modèles qu'on parvient à être soi, à penser, et à juger par soi-même. Dans ce sens, le maître est le représentant des modèles, et c'est d'eux qu'il tient son autorité : autorité d'expert, puisqu'il a compétence pour enseigner ; autorité d'arbitre, puisqu'il lui faut bien exercer la discipline, évaluer et redresser.

L'éducation nouvelle, pour sa part, ne rejette pas toute forme d'autorité. Elle accepte celle de l'expert : le maître est en effet la « personne ressource » qui vient en aide aux élèves. L'éducation nouvelle accepte également l'autorité de l'arbitre, lequel peut être soit le maître, soit le conseil de classe, soit des élèves élus, mais dans les deux cas, il s'agit d'une autorité fonctionnelle qui se légitime uniquement par le besoin qu'on en a et qui, ni en pouvoir ni en durée, ne peut excéder sa fonction. Cette autorité s'oppose à la précédente en ceci

qu'essentiellement, elle prétend remplacer l'autorité des modèles par celle du contrat. Les élèves sont tenus pour libres mais il va de soi qu'ils doivent aller jusqu'au bout de leur projet, respecter les décisions de ceux qu'ils ont élus. L'obligation est toujours d'ordre contractuel, et les enfants eux-mêmes châtient ceux qui l'enfreignent comme ils châtient un tricheur. En revanche, il n'y a plus de modèle imposé.

Au nom de la liberté, l'éducation nouvelle prétend ne garder qu'une obligation d'ordre contractuel et une autorité fonctionnelle. Toute la question est de savoir si c'est possible, ou si l'on ne s'appuie pas, inconsciemment, sur des formes d'autorité qu'on prétend rejeter. Selon Reboul (1992), si le maître renonce à son autorité au profit des élèves, nul ne pourrait garantir que l'un de ses élèves ne s'érigerait en meneur pour capter à son profit tous les pouvoirs. Il deviendrait leader. C'est une forme d'autorité. C'est pourquoi Reboul estime qu'il ne s'agit pas de nier une forme d'autorité au profit d'une autre, mais de passer progressivement de l'une à l'autre.

Richoz (2009) présente, quant à lui, une meilleure compréhension du type d'autorité que l'enseignant doit incarner. Selon lui, pour agir de façon préventive ou réussir à remettre une classe difficile au travail, il faut d'abord rétablir une relation d'autorité qui repose sur plusieurs composantes : l'autorité de statut (droit et devoir de faire respecter un cadre de travail), l'autorité de compétence (maîtrise ou expertise dans un domaine du savoir ou du savoir-faire), l'autorité relationnelle (présence et capacité à entrer en relation), l'autorité intérieure (maîtrise de soi, détermination, courage). Seulement, il faudrait que l'on prenne en compte le problème des effectifs pléthoriques. L'indiscipline des élèves est, en partie, imputable à la « massification », au vu des résultats de la recherche.

5.2.5. La « massification »

Ce qui est ici appelé « massification » est l'un des résultats de l'explosion démographique dans le système scolaire béninois, notamment le secondaire général. Les effectifs ont presque doublé, selon les chefs d'établissement, ces dernières années, notamment dans les classes de premier cycle, créant une pléthore d'effectifs dans les groupes pédagogiques. L'une des conséquences immédiates de ce « boom » est la création des « classes volantes », c'est-à-dire de groupes pédagogiques ne disposant pas de salles de classe fixes. Les élèves de ces classes occupent les salles libérées par d'autres à leurs heures libres. Cet afflux important d'élèves dans le secondaire n'est pas seulement du fait de la croissance démographique qu'on note au Bénin. Il est le résultat d'une politique éducative qui rend progressivement gratuite depuis 2006 la scolarisation des filles.

Malheureusement cela entraîne un problème non seulement quantitatif mais aussi qualitatif. En effet, les moyens financiers exigés par une telle mesure de gratuité ne sont pas mis à la disposition des établissements pour la construction des infrastructures ; le recrutement et la formation du personnel enseignant et d'encadrement ne sont pas régulièrement assurés. Lorsqu'on sait que cette population d'élèves qui quittent le primaire pour le collège n'est nullement préparée à la culture scolaire du secondaire, on peut comprendre les mauvais résultats sur le plan intellectuel et disciplinaire affichés par certains établissements. Il y a plus d'indiscipline dans les écoles ou les classes de grande taille que dans celles à taille réduite et humaine.

Dans le tableau ci-après, on peut observer que la moyenne des élèves par classe, dans les dix établissements enquêtés, oscille entre 43 et 63. Ce qui est largement au-dessus du ratio enseignant/maître raisonnablement convenu et qui est de 40.

Tableau XI: Effectifs moyens par rapport aux groupes pédagogiques dans les collèges enquêtés

COLLEGES ENQUÊTES	Salles de classes	Groupes pédag.	Effectifs du collège	Déficit en salles	Effectif moyen par GP
CEG AGBOKOU	45	57	3465	12	61
CEG AKPASSA	14	20	1006	06	50
CEG ANAVIE	24	40	2310	18	58
CEG DAVIE	60	66	3142	06	48
CEG DJASSIN	29	36	1550	07	43
CEG DJEGAN-KPEVI	51	73	3640	22	50
CEG KOUTONGBE	30	48	2610	18	55
CEG LES COCOTIERS	27	41	2314	14	56
CEG DOWA	39	58	3639	19	63
LYCEE BEHANZIN	46	46	2850	0	62

Source : *Données de terrain, novembre 2014*

C'est cette massification qu'Antoine Prost a appelée « démocratisation quantitative » de l'enseignement pour attirer l'attention des décideurs politiques sur les inégalités qu'elle peut engendrer. C'est pourquoi il souligne que la préoccupation doit cesser d'être une question de pourcentage d'accession à un niveau d'étude donné, de taux de redoublement comprimés à l'excès. La

massification ne doit donc pas être une fin en soi. Elle doit se mettre au service de la qualité de l'éducation qui représente le dessein ultime de toute politique éducative progressiste. C'est dans cet esprit que la représentante de l'UNICEF au Bénin, Dr Anne Vincent, le 19 décembre 2014, à l'occasion de l'ouverture du second Forum National sur le secteur de l'Education, a appelé à « *faire de l'éducation une priorité pour assurer un développement économique et social prospère* »[19].

Le monde dans lequel nous vivons offre aujourd'hui des facilités, sur le plan des technologies nouvelles. Celles-ci ont pénétré l'espace familial et scolaire rendant plus difficile l'éducation des élèves. C'est ce qui ressort des enquêtes quant aux causes de l'indiscipline des élèves dans les collèges publics de Porto-Novo.

5.3. L'influence nocive des médias

Ce qui est regroupé sous le vocable de « médias » ici, c'est la télévision, le téléphone portable et l'internet. Sur six cents soixante (660) énoncés porteurs de sens quant aux causes de l'indiscipline dans les collèges de Porto-Novo, cent dix (110) sont relatifs à l'influence néfaste des médias sur les comportements des élèves. Comme dit un chef d'établissement, en même temps père de trois collégiens : « *Nous remarquons qu'aujourd'hui, quand nos enfants rentrent de l'école, au lieu de pratiquer les jeux de type social, ils s'isolent devant les feuilletons, ou les jeux de téléphone, ou encore ils entrent dans de nouvelles relations sur les réseaux sociaux, surtout WhatsApp* ». Bien sûr les élèves peuvent beaucoup apprendre à la télévision ou sur internet. En particulier, Internet peut fournir aux enfants et aux adolescents un accès à de nombreuses

[19] Cf M. BAH « Bénin : l'éducation au cœur du développement économique et social », sur le site www.unicef.org consulté le 12 novembre 2014

informations éducatives, et il peut se comparer à une énorme bibliothèque à domicile, même si l'absence de normes éditoriales en limite la crédibilité comme source d'information.

Ce qui est principalement mis en cause par la plupart des enseignants et parents d'élèves dans les collèges enquêtés, ce sont les répercussions de ces médias sur les comportements des élèves. Pour eux tous, les effets sont visibles sur le plan de la violence et du sexe en particulier. En effet, les vidéoclips et les jeux vidéo auxquels aiment s'adonner les élèves ont des répercussions importantes sur le comportement. Ceci est confirmé par une étude réalisée aux Etats-Unis, citée dans l'article de Browne et Hamilton-Giachristsis (2005), où les auteurs cherchaient une relation entre l'exposition à la violence à la télévision pendant l'enfance (entre 6 et 9 ans) et le comportement agressif à l'âge adulte. Cette étude a suivi cinq-cent-cinquante-sept (557) sujets pendant quinze (15) ans, et a pu déterminer que l'exposition à la violence médiatique était prédictive du comportement agressif à l'âge adulte. Ceci tant chez les hommes que chez les femmes, même en contrôlant des facteurs tels que : statut socioéconomique, quotient intellectuel, les habitudes de visionnage des parents et le comportement agressif des parents. L'identification avec des personnages agressifs et le réalisme perçu de la violence à la télévision, prédisaient un comportement agressif plus tard. Selon les enseignants, les conséquences sont visibles pour la plupart des cas dans certains collèges. Ainsi un surveillant se confie :

> « *Lorsque les élèves se retrouvent entre eux, ils reproduisent ce qu'ils ont vu à la télévision la veille… Lorsqu'ils s'identifient à un des personnages et plus particulièrement au héros, ils fantasment, rêvent de faire comme lui, rêvent de devenir cette personne. Au cours, leurs pensées sont envahies par ces utopies et à la récréation, ils se racontent ce qu'ils ont vu à la télévision. Quand l'occasion se présente d'imiter le héros, ils n'hésitent pas*. »

D'autre part, les médias influencent beaucoup les comportements sexuels des jeunes adolescents. Un parent s'exprime en ces termes :

« Considérons les publicités qui sont souvent à caractère sexuel. Les adultes savent que le sexe fait vendre : pour preuve, la plupart des spots publicitaires contiennent des femmes à moitié nues voire nues… Et l'adulte sait que cette profusion d'images à caractère érotique ne signifie pas que le sexe soit le centre de la société. Ce n'est qu'une accroche, un procédé de vente. Mais le jeune adolescent qui est à la recherche de son identité en arrive à penser que le monde ne tourne qu'autour du sexe et que pour être intégré dans la société, il doit comme tout le monde consommer le sexe comme un produit en libre accès au marché. »

C'est cela qui explique, selon les responsables d'établissement, les actes d'indiscipline relatifs au sexe dans les collèges : échange d'images érotiques, d'obscénités, grâce aux SMS, publication de photos personnelles ou celles des amis sur Facebook, harcèlement de camarades de classe, relations sexuelles dans les toilettes, ou dans les chambres de passage aux abords des établissements. Le règlement intérieur des collèges n'aborde pas véritablement tous ces actes d'indiscipline pour les punir. Mais au-delà des sanctions, il s'agit de réfléchir, selon un Directeur Départemental de l'Enseignement Secondaire, sur la protection du milieu scolaire et celle des enfants. Comment respecter les enfants dans leur intégrité morale et leur donner les clefs pour mieux décrypter les médias ? Faut-il édifier un « mur de fortification » pour protéger les élèves du monde des médias ? Il est indéniable qu'il y a une grande divergence entre les valeurs promues par l'école et celles exaltées par l'univers médiatique ; c'est ce que Prairat désigne sous l'expression de « *télescopage axiologique* ». Les entreprises qui gouvernent le monde des médias privilégient le divertissement tandis que l'école est un lieu de contrainte et d'exigence. Il est à souhaiter que, dans l'esprit d'« une éducation concertée » avec les parents, l'école propose un dispositif qui aide à un équilibre entre consommation médiatique et travail scolaire.

Dans ce sens, selon un chef d'établissement, on pourrait rendre plus systématique l'utilisation du multimédia de manière à faire découvrir les usages

éducatifs de Internet. On pourrait apprendre aux élèves à faire une lecture des médias, en discutant avec eux sur les émissions qu'ils regardent et en leur apprenant à découvrir les mobiles des fabricants de produits audiovisuels. Cela aiderait grandement à éviter qu'ils n'héritent des médias l'essentiel de leur vision du monde et de la vie et par ce biais, les valeurs de l'école seraient promues : goût de la vérité, esprit critique, respect de l'autre, sens de la bonne tenue et de la retenue. Une telle option d'éducation avec et aux médias exigera du personnel disponible et formé.

Rendu à ce point, il importe de souligner que les causes de l'indiscipline des élèves sont donc de plusieurs ordres : famille, enseignants, structures éducatives scolaires, médias. Comment sont gérés les actes d'indisciplines dans les établissements et quelles sont les personnes qui interviennent dans cette gestion ?

Chapitre 6 : LA GESTION DES CAS D'INDISCIPLINE DANS LES COLLEGES PUBLICS DE PORTO-NOVO

Dans la gestion des cas d'indiscipline, il y a à distinguer les acteurs de ladite gestion, les sanctions infligées aux indisciplinés et l'esprit de la mise en application des sanctions.

6.1. Les acteurs de la gestion des cas d'indiscipline dans les établissements

Ils sont nombreux ceux qui, de par leur fonction, sont appelés à intervenir dans la gestion des cas d'indiscipline : les enseignants, les surveillants généraux, le chef d'établissement et le conseil de discipline.

6.1.1. Les enseignants

Les enseignants, d'une manière ou d'une autre, participent à la gestion des cas d'indiscipline dans les classes. Trois modes de gestion sont observables à leur niveau : gestion réactive, exclusion ou recours à l'autorité.

- Gestion réactive
  - Interpellation du groupe-classe sur le comportement de l'élève. C'est efficace mais il y a des risques que des élèves non coupables soient mêlés au problème d'indiscipline en cause. D'où certaines injustices.
  - Interpellation directe de l'élève en le centrant sur l'activité pédagogique. C'est très efficace.
  - Interpellation directe de l'élève sur son comportement indiscipliné. Ici, il s'avère que plusieurs élèves, dans ces conditions, tentent toujours de se justifier. Ce qui occasionne un débat inutile sur le fait.

- Exclusion temporaire du cours

Il arrive également que les enseignants renvoient temporairement de leur cours les élèves qu'ils jugent « récidivistes », « perturbateurs », « insupportables » ou même « inconscients » ou « irrécupérables ». Ce type d'exclusion n'est pas prévu par l'échelle des punitions mais il a la vertu de « ramener le calme » et de permettre que la séquence d'apprentissage se déroule bien.

Les élèves ainsi exclus du cours évitent de se faire remarquer par le directeur, le censeur ou les surveillants généraux de peur que ceux-ci ne leur administrent des « coups de lanière » ou ne les envoient « sarcler ». Mais des heures de retenue sont rarement infligées à ces élèves qui sont considérés déjà comme perdants par le fait même de n'avoir pas suivi le cours.

- Recours à l'autorité

Certains enseignants font directement appel à l'administration pour régler certains cas d'indiscipline, notamment « les résistances collectives » aux injonctions du professeur, les « contestations de notes » ou les « refus de composer en interrogation écrite ». Ce recours à l'autorité se fait quand il n'a pas été possible d'identifier un « meneur » ou les auteurs de certains actes dont les conséquences sont dommageables pour l'ensemble des élèves de la classe.

Dans ces cas, l'autorité qui intervient essaie de « conscientiser » les élèves et de leur montrer la nécessité de « respecter le professeur », et « d'obéir aux dispositions du règlement intérieur ».

Le rôle que joue l'enseignant dans la gestion des cas d'indiscipline montre suffisamment combien il est sollicité comme éducateur. Il convient donc que, dans sa formation, la psychopédagogie occupe une place prépondérante. Cette formation doit viser à informer les enseignants des progrès de la psychologie cognitive et affective afin de les appliquer à une meilleure connaissance des

personnes dont ils ont la responsabilité. Il faut qu'ils apprennent comment aider chaque élève, en début d'année, à rentrer dans une culture de la responsabilité. C'est ce que vise la discipline scolaire comme ensemble de règles et de conduites établies pour le bon déroulement des activités et le succès des élèves (Prairat 2013). Pour favoriser cette culture de la responsabilité, en dépit du règlement intérieur, chaque classe, en début d'année, peut se donner un contrat de vie et de travail clair et lisible, avec l'aide du Professeur Principal. Celui-ci va régler les comportements, les prises de paroles, les tâches de chacun en indiquant ce qui est autorisé et ce qui est défendu.

Enfin, la formation des éducateurs pourrait mettre l'accent sur le fait que les sanctions doivent viser les actes et non les personnes. Comme dit Prairat (1997), une sanction éducative doit avoir trois (3) visées :

- une visée politique : rappeler que la vie ensemble doit être sauvegardée ;
- une visée éthique : responsabiliser un sujet en devenir ;
- une visée psychologique : marquer un « stop » face à un comportement qui conduit à la dérive.

Les sanctions ainsi administrées donnent de l'école l'image d'un lieu où on peut se tromper ; où on peut mal agir ; mais un lieu où on est sûr d'être corrigé. C'est ainsi que l'école, au Bénin, peut devenir un lieu où l'accueil et la place faite à autrui sont essentiels.

Par ailleurs, pour dire l'attitude globale qui doit être celle de l'enseignant pour une bonne gestion de classe, Richoz emploie le concept de « présence » (2009 : 323). Il est important d'y réfléchir et d'y travailler. De l'avis unanime des directeurs et censeurs, une classe disciplinée où les élèves travaillent est celle-là où l'enseignant se montre assuré, disponible, ferme et bienveillant. C'est une classe où il fait preuve de précision et de rigueur, de calme et de dynamisme.

- Assurance et disponibilité

Ce qui donne de l'assurance à un enseignant c'est d'abord sa propre culture, sa maîtrise des connaissances et du savoir à construire avec ses élèves. C'est ensuite sa capacité à embrasser toujours dans un laps de temps la « pluri-dimensionnalité » de sa matière. Ce type d'assurance crée chez lui une disponibilité à écouter ses élèves, à faire droit à leurs interrogations et à les intégrer assez aisément à la démarche de construction du savoir. Quand il n'en est pas ainsi, on peut assister à un dégoût de la matière qu'il enseigne. Les élèves ne s'y intéressent plus et forcément ils s'occupent à autre chose, en sa présence. Ceci est souvent cause d'actes d'indiscipline.

- Fermeté et bienveillance

Dans la conduite d'une séquence d'apprentissage, l'une des qualités dont doit faire montre l'enseignant est la fermeté. Elle est une disposition à savoir dire non, quand il le faut, sans se fâcher et à exiger des élèves qu'ils respectent les consignes et les règles sur lesquelles l'accord de tous a été obtenu. En travaillant à respecter lui-même ses engagements vis-à-vis de ses élèves (par exemple, tenir sa parole quand il a promis une récompense), l'enseignant devient crédible. Il sait expliquer les sanctions et ses élèves le comprennent.

- Précision et rigueur

Il fait partie de la méthode d'enseignement que d'être précis et rigoureux. Comme l'a dit Nicolas Boileau-Despréaux (1674), « *ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrive aisément* ». En effet, l'enseignant doit savoir formuler de façon claire les consignes et éviter toute ambiguïté dans le discours. Quand ce qu'il attend de ses élèves leur est clairement indiqué, il y a très peu de malentendus et donc de situations qui entraînent à l'indiscipline. De nombreux élèves reprochent à leurs enseignants de ne « pas être constants », de « se contredire » et d'être eux-mêmes

« responsables de la pagaille » dans certaines salles de classe. La précision et la rigueur de l'enseignant se révèlent également dans sa manière de reprendre les élèves qui sont dans l'erreur. Car comme dit Philippe Meirieu, « *l'erreur n'est pas un échec* » (2004 : 51). « *Accepter l'erreur, dit-il, ne signifie nullement excuser le défaut d'attention, de volonté ou de travail. Il ne s'agit pas non plus de déresponsabiliser le sujet et de promouvoir le 'n'importe quoi'. Pas question d'encourager la facilité, l'improvisation, voire la provocation. Tout cela fait partie justement de ce qu'il faut analyser avec l'exigence de rigueur, de précision et de recherche de vérité qui traverse l'ensemble des activités scolaires* » (2004 : 52).

- Calme et dynamisme

La maîtrise d'une classe s'apprend et peut être réussie lorsque l'enseignant a une bonne maîtrise de lui-même. Cela est remarquable à sa voix, à sa manière de parler et d'articuler les mots, aux propos qu'il tient et à sa manière de se positionner dans sa classe. Pour rappeler un élève perturbateur à l'ordre, il suffit, par exemple, qu'il se déplace, se rapproche de lui ; pour obliger un élève envoyé au tableau à parler fort, l'enseignant peut se mettre au fond de la salle. Entre lui et ses élèves, l'enseignant peut utiliser des gestes codés. Tous son corps est alors sollicité dans sa manière d'enseigner : les yeux, la main, les doigts, les bras… Une certaine théâtralisation du cours est quelquefois utile pour aider les élèves à comprendre. Cela appelle une mise en jeu de son dynamisme personnel et de sa capacité à mettre en scène certaines situations. L'attention des élèves est alors captivée du début à la fin des séquences d'apprentissage. L'enseignant occupe les élèves. Dans ces conditions, il y a peu de place à l'indiscipline.

6.1.2. Le surveillant général

La surveillance générale est la structure faîtière de la gestion des cas d'indiscipline dans les collèges. C'est le bureau de l'administration le plus

fréquenté par les enseignants et les élèves. La surveillance générale est dirigée par un surveillant général qui, dans les dix collèges enquêtés, est assisté d'un ou de deux surveillants adjoints. Il est attendu du surveillant général qu'il soit « rigoureux », « exemplaire », « impartial dans ses jugements » et « très compréhensif ». En face des cas d'indiscipline, les surveillants généraux ne fonctionnent pas toujours de la même manière, même lorsqu'ils assurent « rechercher le bien des élèves » dans toutes les décisions. Ils peuvent interpeller, infliger une sanction ou convoquer les parents d'élèves.

- Interpellations

Les élèves qui sont surpris en flagrant délit par les surveillants sont immédiatement interpellés. Les surveillants généraux « fustigent » la faute et lorsque les élèves sont réceptifs et polis, ils ne sont pas punis. Par contre, quand ils manifestent le sentiment de « se foutre » de la personnalité du surveillant général, celui-ci les sanctionne.

- Sanctions

Lorsque les surveillants généraux doivent sanctionner pour une faute pour laquelle un élève a été pris en flagrant délit par un enseignant ou par une autorité de l'administration, l'échelle des sanctions est consultée et appliquée. Là, certains élèves supplient et tentent de s'expliquer mais ils arrivent rarement à faire fléchir les surveillants dans leur rôle.

- Convocation des parents

La gestion de certains cas d'indiscipline exige que les surveillants généraux convoquent les parents pour les informer de ce que leur enfant a fait. Dans ces conditions, une convocation en bonne et due forme leur est adressée fixant le jour et l'heure auxquels ils doivent se présenter au collège. Pour certains cas, les parents sont invités à rencontrer le directeur.

Le problème se pose de la formation des personnes qui sont nommées au poste de surveillant général. Ordinairement, ce sont des enseignants qui, après un temps de pratique d'enseignement, deviennent surveillants généraux. Ils y passent quelques années et sont promus censeurs puis chefs d'établissement. Si cette trajectoire permet d'avoir des directeurs pétris d'expérience, la spécificité du poste de surveillant général appelle une formation particulière pour les personnes qui y sont nommées. De même, un surveillant ou deux pour des effectifs de mille cinq cents (1.500) élèves est une insuffisance préjudiciable au bon maintien de l'ordre ou à la bonne gestion des cas d'indiscipline.

6.1.3. Le chef d'établissement

Le chef d'établissement est le garant de la bonne marche des activités scolaires dans son collège dans le respect du règlement intérieur de l'établissement. C'est pourquoi, au premier chef, il est concerné par la gestion des cas d'indiscipline. Il conscientise ou convoque les parents.

- Conscientisation

C'est le premier mode de gestion de la discipline dont dispose le directeur. Il prend la parole pour rappeler les règles de vie commune et de conduite personnelle à la cérémonie des couleurs, lors de ses différents passages dans les salles de classe et même dans son bureau, quand il est informé de certaines situations qui commencent à « inquiéter » toute l'administration**.** Dans la plupart des cas, les élèves qui ont eu à se présenter au bureau du directeur pour des remarques sur leur conduite, changent de comportement.

- Convocation des parents

Malheureusement, il arrive que certains élèves, gravement fautifs, encourent des sanctions comme le renvoi. Le directeur prend sur lui de

convoquer leurs parents comme le fait le surveillant général, grâce à une fiche dûment signée par le directeur lui-même. La situation peut être réglée dans son bureau ou conduire l'élève devant le conseil de discipline.

6.1.4. Le Conseil de discipline

Certaines fautes graves nécessitent que les élèves qui les ont commises passent en conseil de discipline. Dans la plupart des cas, cela attriste les élèves parce qu'ils craignent d'être « renvoyés temporairement ou définitivement ».

Le Conseil de discipline, dans l'ensemble des collèges publics de Porto-Novo, est composé comme suit :

- le directeur ;
- le surveillant général ;
- le bureau de l'APE ;
- les parents de l'élève fautif ;
- l'élève fautif ;
- les responsables délégués au niveau des élèves.

Le conseil de discipline est présidé par le directeur. Son but est de stigmatiser une faute grave et de convaincre l'élève fautif de la nécessité d'accepter qu'une sanction le frappe. A la séance de conseil de discipline, la faute commise par l'élève est exposée, dans sa gravité comme dans ses conséquences. A l'occasion, l'élève s'explique. Ses parents essaient de le défendre pour lui éviter de lourdes sanctions. Le conseil apprécie la situation et propose la sanction définitive. Mais le dernier mot revient toujours au directeur du collège. En effet, le directeur, en tant que chef d'établissement, a le pouvoir de réduire une peine suite aux explications ou supplications des parents, de leurs représentants ou des délégués des élèves.

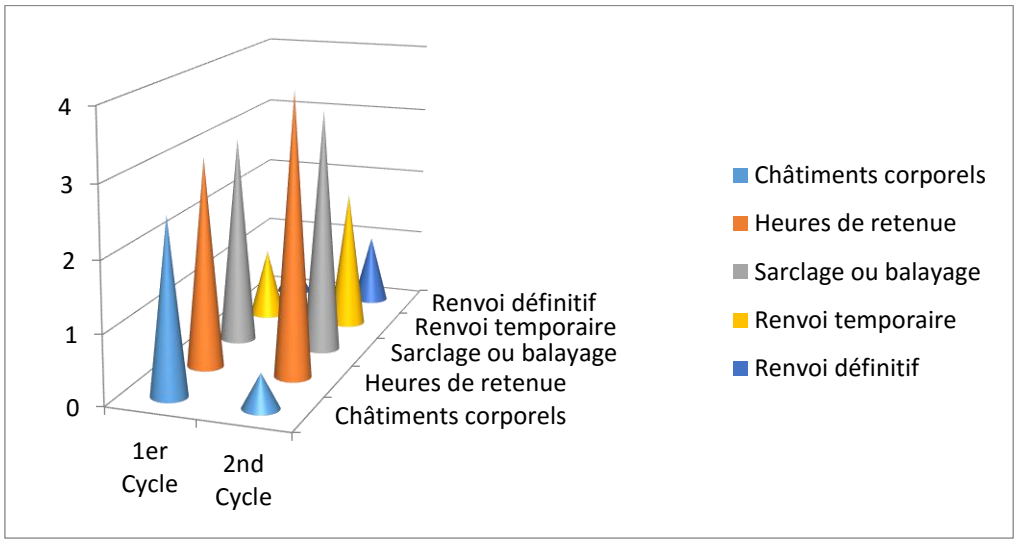
Lorsqu'une décision de renvoi est prononcée, le directeur est chargé de faire un rapport et de l'envoyer à la direction départementale de l'enseignement qui apprécie et juge de la nécessité de le faire suivre jusqu'au bureau du ministre. Cette procédure est souvent « longue et harassante », aux dires des directeurs.

Lorsque les différents acteurs ci-dessus évoqués agissent pour gérer les cas d'indiscipline, ils disent se référer à la grille des punitions. Les sanctions dont sont frappés les indisciplinés ne sont pas toujours appréciées de la même manière.

6.2. Les sanctions infligées aux indisciplinés

Sur la base des résultats des enquêtes, il a été possible de mettre en relief les sanctions suivant leur fréquence et par rapport au cycle d'appartenance des élèves sanctionnés.

Graphique 8: Répartition des types de sanctions infligées aux élèves



Source : Données de terrain, mai 2014

6.2.1. Les heures de retenue

C'est la sanction la plus fréquente. Elle est infligée pour les trois types de fautes : « mineures », « moyennes » et « graves ». Cette sanction peut être

accompagnée d'une corvée. Et pour deux heures de retenue, l'élève perd un point en conduite, à la fin du semestre. Pour quatre heures de retenue, il perd deux points en conduite. Lorsque, perdant ainsi des points en conduite, un élève doit se retrouver sous la barre de 5/20 en conduite, à la fin d'un semestre, il est exclu définitivement de son collège. C'est cela qui fait redouter aux élèves les heures de retenue même quand elles ne sont pas suivies de corvée. Au 1er comme au 2nd cycle du secondaire, beaucoup d'élèves sont régulièrement sanctionnés par les heures de retenue.

6.2.2. Le sarclage ou le balayage

C'est la forme ordinaire que prennent les corvées suite à des sanctions. Les élèves fautifs se voient attribuer des superficies de la cour de l'établissement à nettoyer par sarclage ou par balayage. C'est une sanction souvent pénible pour les élèves parce qu'elle les « expose à la vue de leurs camarades ». Il y en a qui ne supportent pas cette « humiliation » et refusent de s'exécuter. Cela entraîne souvent des conflits qui amènent à convoquer des parents d'élèves. Dans certains établissements, les élèves sont obligés de venir exécuter la corvée le mercredi après-midi ou le samedi matin. Ceci permet aux parents de savoir que leur enfant a été sanctionné au collège. Au 1er comme au 2nd cycle du secondaire, le sarclage et le balayage constituent le type de corvée le plus fréquent.

6.2.3. Les châtiments corporels

Dans presque tous les collèges, ils existent et sont acceptés avec la complicité des parents. Mais c'est surtout au 1er cycle qu'ils sont appliqués comme sanction. Ils représentent 20% des sanctions infligées aux élèves des classes de 6ème ou 5ème. Cela se comprend, parce qu'ils sont dans la découverte

de leur nouveau collège et sont très turbulents. Les surveillants estiment que ce n'est pas possible de leur coller des heures pour les fautes dont ils sont coupables et que quelques coups de lanière suffisent à les discipliner.

Pour les cas d'élèves de 2nd cycle, qui ont été victimes de châtiments corporels, on note que les surveillants ont des relations particulières avec les parents des élèves concernés et qu'ils agissent comme les parents eux-mêmes auraient fait. Il y a deux cas d'élèves qui ont mérité un renvoi temporaire mais que les parents sont venus battre eux-mêmes dans le collège en cérémonie de couleurs afin de leur éviter ledit renvoi.

6.2.4. Le renvoi ou l'exclusion

Le règlement intérieur a prévu le renvoi des élèves indisciplinés. Il peut être temporaire ou définitif selon la gravité de la faute commise par l'élève. Dans les dix collèges enquêtés, s'il est possible d'avoir des preuves des renvois temporaires pour indiscipline, la plupart des cas de renvois définitifs pour indiscipline sont camouflés.

6.2.4.1. Le renvoi temporaire

C'est une exclusion de deux ou trois jours qui permet aux autorités de l'établissement d'attirer l'attention des parents et de l'élève lui-même sur la gravité d'un acte posé. Elle est une pratique d'usage fréquent dans presque tous les collèges et représente 20% des sanctions qui frappent les élèves pour les fautes graves ou la récidive de certaines fautes. Elle est décidée par le directeur, et souvent, sans conseil de discipline. Mais quand c'est une décision de conseil de discipline, le renvoi temporaire peut durer quinze jours. Et s'il devrait y avoir une récidive, cela expose à un renvoi définitif.

6.2.4.2. Le renvoi définitif

Le règlement intérieur met en relief les types de fautes pour lesquelles un élève peut être convoqué en conseil de discipline et même « exclu » suivant les dispositions de l'article 79.

Selon les autorités en charge de la discipline dans les collèges, et conformément à l'article 3 du règlement intérieur, les causes de ce type de renvoi doivent être mentionnées sur le bulletin de notes de l'élève exclu et aucun autre établissement, du moins public, n'est autorisé à l'inscrire. Mais la procédure qui rend effective l'exclusion est longue et requiert l'avis du Ministre. Alors les chefs d'établissement prennent leur mal en patience et attendent la fin de l'année pour mettre dans les bulletins des mentions comme : « passe en classe supérieure ailleurs » ou bien « redouble ailleurs ».

Dans les dix collèges publics enquêtés, la totalité des élèves ayant répondu au questionnaire, (soit 100%), témoigne avoir connu au moins un élève exclu de l'établissement, pour avoir :

- « volé » (25% des cas d'exclusion) ;
- « battu un professeur » (40% des cas d'exclusion) ;
- « triché » (25% des cas d'exclusion) ;
- « consommé de l'alcool » (10% des cas d'exclusion).

Pour les autorités administratives, l'exclusion d'un élève est « une leçon pour les autres », un « avertissement pour les autres ». Un directeur estime, par exemple, que le renvoi est une occasion pour changer de milieu à l'élève indiscipliné. Cela peut l'aider à se corriger. Il rejoint ainsi John Dewey (1968), pour qui « *l'exclusion serait peut-être, dans certaines conjonctures, la seule mesure convenable*. » (Dewey : 106). C'est pourquoi ce chef d'établissement reconnaît que son établissement accueille quelques élèves exclus, alors même que les textes l'interdisent.

La plupart des élèves estiment « juste » et « bon » de renvoyer les élèves qui sont fautifs. Mais les parents sont divisés sur la question.

- Pour certains, il y a des élèves dont les parents ont démissionné de leur responsabilité et dont les enfants sont des « dangers » pour les autres élèves. Il est « salutaire » de les « exclure » pour assainir le milieu éducatif qu'est le collège.
- Pour d'autres, il n'est pas normal d'exclure « systématiquement » les élèves fautifs, parce qu'il y a, souvent, plusieurs facteurs à prendre en compte :
  - l'influence des élèves « voyous » sur les plus « fragiles », les plus « faibles » qui se font prendre malheureusement ;
  - l'incompétence de certains professeurs ;
  - les règlements de compte entre professeurs et élèves, surtout dans les classes de 1ère et Terminale, quand il arrive que des questions de « copine » (de tel élève désirée par tel professeur) viennent compliquer les relations.

Mais, de l'avis de la plupart des acteurs de l'éducation dans les collèges enquêtés, l'exclusion n'est pas une solution définitive pour régler la question de l'indiscipline. Comme le pense Rochex (1995 : 185),

> *« au mieux, ces types de sanction permettent de circonscrire les conduites indésirables ou d'éliminer provisoirement les problèmes rencontrés (en cas d'exclusion) sans guère les traiter ni même offrir aux élèves la possibilité de s'interroger sur le sens de leurs conduites*. ».

Vasquez et Ferdinand Oury (1967) sont du même avis quand ils affirment que « *exclure un individu n'enseigne pas obligatoirement la sociabilité. Il est donc nécessaire de prévoir des dispositions qui favorisent la réintégration d'un enfant provisoirement exclu.* » (1967 : 88-89)

C’est pourquoi, tout en reconnaissant qu’on ne peut retirer du règlement intérieur l’article 3 sur l’exclusion des élèves indisciplinés, certains directeurs proposent qu’on fasse de la question de l’indiscipline une approche « systémique » qui ne sépare pas les paramètres qui sont en jeu, à savoir : « la famille, les acteurs de l’école, le substrat culturel qui inhibe, au Bénin, l’application des textes ».

On pourrait se baser sur le postulat que « *d’une manière générale, c’est parce qu’il existe un ensemble de valeurs et d’intérêts partagés entre le puni et le groupe que la sanction est opérante (…) Sa visée resocialisante s’appuie sur une socialité partagée* » (Prairat, 2003 : 104). Alors le temps de l’exclusion ne doit pas être un temps vide. Selon Prairat, « *les Anglo-Saxons ont mis au point une procédure d’exclusion-inclusion qui consiste à exclure les élèves des activités communes de la classe et de l’établissement tout en les gardant au sein de l’établissement* » (2010 : 104). Il faut pour réussir cela, un lieu adapté dans l’établissement et un personnel qui puisse encadrer et accompagner les élèves ainsi mis « en quarantaine ».

Pour l’atteinte des objectifs de l’éducation, il ne suffit pas que des sanctions soient infligées aux élèves. Il importe que l’on le fasse dans un esprit qui vise le bien des personnes en éducation.

6.3. L’esprit de la mise en application des sanctions

En écoutant les surveillants généraux et quelques enseignants on se demande dans quel esprit les sanctions sont infligées aux élèves. On pourrait se référer aux principes du droit que rappelle Prairat (2003 : 109-111), pour voir que dans les collèges quelques problèmes se posent à ce sujet.

- Principe de légalité des sanctions et des procédures

Le respect de ce principe général du droit met chacun en mesure de savoir ce qu'il risque quand il commet une faute. C'est seulement dans ces conditions que l'adage « *nul n'est censé ignorer la loi* » peut trouver son application à l'école. Cela suppose que les règles et les sanctions encourues en cas de leur non-respect soient connues de tous les élèves, et dans chaque classe. Ce qui n'est pas le cas, au regard de ce qui est noté et exposé ci-dessus grâce au graphique sur la connaissance ou non du règlement intérieur par les élèves.

- Principe du contradictoire

La sanction doit se fonder sur des éléments de preuve qui peuvent faire l'objet d'une discussion, surtout quand on se retrouve en conseil de discipline. Ce principe permet à chacun de s'exprimer, d'exprimer son point de vue, de s'expliquer, de se défendre. D'où la nécessité du dialogue avec les élèves. Ceux-ci donnent le sentiment de ne jamais être écoutés.

- Principe de la proportionnalité des sanctions

La sanction doit être graduée en fonction de la gravité du manquement à la règle. Elle doit avoir pour finalité de promouvoir une attitude responsable de l'élève et de le mettre en situation de s'interroger sur sa conduite en prenant conscience des conséquences de ses actes. Pour des fautes qui méritent deux (2) heures de retenue, il est arrivé que des professeurs aient retenu quatre (4) heures.

- Principe d'individualisation des sanctions

Même si une punition peut être infligée pour sanctionner le comportement d'un groupe d'élèves identifiés qui, par exemple, perturbent la classe, il est recommandé que la sanction soit individuelle et individualisée. Elle doit, en effet, tenir compte du degré de responsabilité de l'élève, de son âge, de son implication aux manquements reprochés ainsi que ses antécédents. Deux élèves

différents ayant commis la même infraction ne seront pas obligatoirement responsables au même degré et donc ne peuvent pas être sanctionnés de la même manière.

Enfin, les élèves reprochent à certains enseignants de ne pas respecter les règles qu'ils édictent eux-mêmes en début d'année. Un élève de Terminale B se confie, à ce sujet :

> « Mon Professeur de Philosophie a imposé aux élèves de lever la main pour prendre la parole et il ne respecte pas cette règle. Dans les débats passionnants, il autorise certains élèves à répondre sans lever la main, on se retrouve vite avec un ou plusieurs élèves à prendre en même temps la parole. Il y a du désordre. Il crée à d'autres élèves un sentiment d'injustice parce qu'ils ont levé la main et n'ont pas pu s'exprimer ; mais il est aussi injuste envers ceux qu'il sanctionne pour n'avoir pas respecté sa règle, alors que les camarades qui ne l'ont pas respecté avant, n'ont pas été sanctionnés. »

Il y a chez cet enseignant un manque de « constance », comme disent Archambault et Chouinard (2003 : 108), « *l'enseignant qui ne fait pas preuve de constance ne peut s'attendre à ce que les élèves respectent les règles et les procédures* »

Pour finir, remarquons que certains enseignants estiment, à juste titre, que si les sanctions peuvent faire revenir les élèves de l'état d'indiscipline à celui de discipline, elles ont très peu d'effet à maintenir la discipline. Car, comme le pense, à juste titre, Rochex (1995 :185)

> « *les sanctions ne sont opérantes que sur certains élèves, en général ceux qui sont les moins indisciplinés et qui donc les encourent le moins souvent. Si elles peuvent apparaître provisoirement opérantes, cela ne signifie pas pour autant qu'elles soient efficaces au-delà de leur effet correcteur ou dissuasif à très court terme, en situation* ».

La sanction est donc une conséquence au problème de l'indiscipline.

Pour favoriser le maintien de l'ordre et de la discipline, il faut prendre en compte le caractère de chaque élève, tenir compte des problèmes comportementaux des élèves plutôt que d'essayer de les faire entrer, tous, dans le même moule « *puisqu'il est certainement plus facile de modifier l'environnement que de changer la personnalité d'un élève* » (Archambault et Chouinard, 2003 : 245). Le fait de tenir compte de la personnalité de l'élève sera aussi en adéquation avec le principe d'individualisation de la sanction. Etablir les règles et tenir compte de la personnalité des élèves sont donc des aspects essentiels pour le maintien de la discipline, tout comme le montre Estrela (1996 : 26) : « *le maintien de la discipline est le résultat d'une tâche collective, de l'organisation du travail et des relations humaines qu'elle implique* ».

En définitive, sanctionner est un art. A la suite de Prairat, on ne devrait pas mettre une distinction fondamentale entre « sanction » et « punition ». Comme évoqué dans la clarification conceptuelle, selon Prairat (1997 : 11), « *la sanction (ou la punition) est entendue comme l'acte par lequel on rétribue un comportement qui porte atteinte aux normes, aux lois, aux valeurs ou aux personnes d'un groupe constitué*. » Les deux mots indiquent une peine, un prix à payer pour une règle ou une loi qu'on a transgressée. Par contre, il insiste sur l'intention qui accompagne l'acte de sanctionner ou de punir. « *Dans toute sanction, il y a une intention qui dépasse l'acte et lui donne du sens* » (1997 : 125). Quand l'intention est de faire souffrir ou d'humilier le fautif, on parlerait de punition. Mais lorsque l'intention vise le comportement de transgression d'une règle de manière à aider le sujet fautif à prendre conscience de la portée de ses actes, on parlerait de sanction. Il est fondamental, dans une sanction éducative, que l'intention de celui qui sanctionne soit toujours empreinte de bienveillance, c'est-à-dire « vouloir le bien » de celui qui est sanctionné. C'est pourquoi l'enseignant gagnera à retenir qu'une sanction éducative doit avoir trois (3) visées : « *politique, éthique et psychologique* » (Prairat : 1997 : 123-124).

Chaque enseignant devrait donc connaître les principes de l'art de sanctionner. La sanction est nécessaire pour apprendre à un élève qui connaît les règles et les transgresse régulièrement qu'il y a des limites. Halmos citée par Richoz (2009 : 299), affirme, à ce sujet, que

> « *'Eduquer sans punir' est peut-être un titre de livre qui fait vendre, mais dans la réalité, c'est une illusion et en plus une idée démagogique sur le plan éducatif. L'enfant a besoin de repères. Pour se construire, il doit apprendre qu'il existe des limites et des interdits absolus. Il a besoin de les rencontrer, de les transgresser et d'être sanctionné pour comprendre qu'ils existent vraiment.* ».

La sanction doit également être respectueuse de la dignité de la personne que l'on sanctionne. D'où la nécessité de prendre le temps d'expliquer à l'élève concerné que c'est tel acte précis qu'il a posé qui est sanctionné. Il faut aussi que la sanction soit juste. Et pour cela, tenir compte des circonstances (aggravantes ou atténuantes), du degré de responsabilité de l'élève et même du fait qu'il y a récidive ou non. La sanction doit viser les individus et non un groupe, parce qu'on ne réussira jamais à établir la responsabilité de tous les membres du groupe au même degré. Enfin, pour certaines fautes, la sanction peut être réparatrice. Elle est un moyen d'accomplir une procédure concrète de réparation par exemple d'un matériel endommagé par l'élève. Lorsque lui-même s'engage dans la réparation, c'est bénéfique. On découvre alors qu'il est engagé dans un processus intérieur de changement. Pour Prairat (1997 : 127), cette démarche est importante « *car celui qui manifeste le désir de réparer est en position de responsabilité par rapport à ses actes. Il les reconnaît et les assume au point de vouloir les annuler*. »

Il ne suffit donc pas que des règles et un règlement intérieur existent en contexte éducatif. Car de façon générale, dans les collèges du Bénin, il y a un

règlement intérieur fait par les autorités du Ministère de l'Enseignement du Secondaire. Ce règlement intérieur n'est malheureusement pas connu de tous les élèves d'une part, et d'autre part, il est mal appliqué par les enseignants et les membres du personnel administratif ; en définitive, ce règlement intérieur appelle lui-même des corrections pour être conforme aux dispositions de la Constitution du 11 décembre 1990 comme le suggère la décision DCC 16-071 du 02 juin 2016 de la Cour Constitutionnelle du Bénin.

Il ressort de l'analyse des résultats d'enquête que sont vérifiées les hypothèses spécifiques, à savoir :

- les effectifs pléthoriques favorisent la multiplication des actes d'indiscipline ;
- les parents d'élèves, préoccupés, n'assurent plus, eux-mêmes, le suivi scolaire de leurs enfants ;
- la plupart des enseignants n'accomplissent pas correctement leurs devoirs d'éducateurs ;
- les structures administratives des collèges gèrent mal les cas d'indiscipline des élèves.

La recherche a permis de mettre en relief d'autres déterminants de la recrudescence de l'indiscipline dans les collèges publics de Porto-Novo :

- l'interdiction du châtiment corporel et l'introduction des droits de l'enfant qui entraînent le bouleversement de l'ancien ordre scolaire ;
- la méconnaissance du règlement intérieur par les élèves ;
- l'influence néfaste des médias sur les comportements des élèves.

Au total, l'on ne peut espérer modifier la situation qu'en agissant sur certains leviers importants pour créer une synergie d'action favorable à une meilleure intégration de tous les élèves : mettre en place de nouvelles structures d'accompagnement, créer de nouveaux liens entre les familles et les

établissements, faire des enseignants de véritables éducateurs. C'est pourquoi en prenant en compte les forces et les faiblesses du système telles qu'apparues dans cette recherche, on pourrait, tout en considérant les menaces et opportunités de l'environnement social, proposer une vision prospective de l'enseignement secondaire général afin qu'il soit au service du développement.

TROISIEME PARTIE :
POUR UNE VISION PROSPECTIVE

Tout au long de cette recherche, il est apparu que si « *l'éducation est un moteur crucial du développement humain* » (Richard 2015 :166), l'indiscipline des élèves dans les collèges constitue un problème de développement économique et social. Cependant, affirmer qu'une école au service du développement ne peut pas exclure les élèves indisciplinés mais doit les intégrer, c'est replacer le droit à l'éducation au cœur du développement humain, économique et social, et c'est interpeller les décideurs politiques à changer de cap au système éducatif béninois. En vision prospective de développement, il est possible d'identifier différents scénarios des avenirs possibles pour améliorer la visibilité du futur. Cela est aussi de la responsabilité du sociologue et traduit la conscience qu'il a de ceci que le futur dépend du présent et de la dynamique de son évolution. La recherche menée avec les résultats obtenus et discutés dans les chapitres précédents permet de mettre en lumière les éléments de la dynamique du système éducatif béninois (sous l'angle de la problématique de cette recherche) afin de façonner l'avenir. Le schéma de cette vision est présenté en trois étapes :

- le présent (rétrospective, étude des enjeux, des facteurs internes et externes de la dynamique du système éducatif) ;
- les futurs possibles ;
- les chemins (la stratégie à définir pour réaliser ce qui est souhaitable et éviter ce qui est indésirable).

Il faudrait préciser que l'horizon choisi pour cette vision prospective est de dix (10) ans. Compte tenu du fait qu'il s'agit d'un système éducatif, les choix faits dans le présent ou dans l'avenir immédiat pourront être traduits en action sur le futur. Par rapport à l'horizon 2026, on veut étudier la gestion de l'indiscipline des élèves dans l'Enseignement Secondaire Général Public. L'objet de la recherche est d'imaginer les futuribles et choisir les orientations et stratégies d'avenir.

Chapitre 7 : LA DYNAMIQUE DU SYSTEME ET LES SCENARIOS

7.1. La dynamique du système

La gestion de l'indiscipline dans les collèges publics apparaît dans cette recherche comme un système dont on peut relever les composantes de même que les influences réciproques de ces composantes les unes sur les autres.

7.1.1. Les composantes du système

En reprenant le deuxième chapitre de cette étude (« Le système éducatif béninois »), sous l'angle d'une analyse rétrospective, on voit apparaître les déterminants de l'évolution du système. Les mécanismes et les acteurs de l'évolution du système éducatif sont connus. Les invariants et les tendances lourdes sont repérés. Cette étape permet de retenir d'une part des variables complétées par celles ressorties des examens des enjeux du présent et d'autre part les acteurs du système.

7.1.1.1. Les variables

Les variables sont présentées dans le tableau ci-après, avec leur abréviation et le sens qu'on peut leur donner, dans le cadre de cette recherche.

Tableau XII: Récapitulatif des variables

VARIABLES	DEFINITION DU CONTENU	SOURCE D'INFORMATION
Autorité du Directeur **(A)**	C'est l'incarnation du pouvoir de l'Etat dont la présence inspire respect et crainte	Textes réglementaires et terrain d'enquête
Compétence du Censeur **(B)**	Capacité à organiser le travail intellectuel dans l'établissement	Terrain d'enquête
Compétence du Surveillant **(C)**	Capacité à gérer la discipline des élèves et la propreté de l'établissement	Terrain d'enquête
Comportement des élèves **(D)**	Attitude favorable ou non à l'enseignement et à la discipline de l'établissement	Textes réglementaires et Terrain d'enquête

Quantité des enseignants **(E)**	Effectif nécessaire au travail exigé par l'encadrement intellectuel et disciplinaire	Textes réglementaires et Terrain d'enquête
Compétences des enseignants **(F)**	Capacité à donner le savoir, le savoir-faire et le savoir-être aux élèves	Textes réglementaires et Terrain d'enquête
Résultats scolaires **(G)**	Moyennes qui permettent aux élèves d'aller en classe supérieure	Textes réglementaires et Terrain d'enquête
Gestion de la discipline **(H)**	Différentes méthodes de prise en charge des élèves indisciplinés	Textes réglementaires et Terrain d'enquête
Disponibilité des infrastructures **(I)**	Capacité de l'établissement à accueillir les élèves dans les salles de classe	Textes réglementaires et Terrain d'enquête
Maîtrise des effectifs **(J)**	Respect du ratio élèves-enseignant dans les salles de classe	Textes réglementaires et Terrain d'enquête
Rôle des parents d'élèves **(K)**	Suivi du travail scolaire des élèves et d'encadrement disciplinaire	Textes réglementaires et Terrain d'enquête
Décentralisation **(L)**	Implication des communes dans la gestion des collèges	Textes réglementaires et Terrain d'enquête
Rôle du Ministère **(M)**	Pouvoir central en charge de l'enseignement secondaire général	Textes réglementaires et Terrain d'enquête
Les médias **(N)**	Utilisation des TIC par les élèves	Terrain d'enquête
Rôle de l'Ecole Normale supérieure **(O)**	Institution chargée de la formation professionnelle des enseignants du secondaire	Textes réglementaires et Terrain d'enquête
Redoublements **(P)**	Echec scolaire des élèves en fin d'année	Textes réglementaires
Règlement intérieur (**Q)**	Texte organisant la vie et les relations interpersonnelles dans l'établissement	Textes réglementaires et Terrain d'enquête
Châtiments corporels **(R)**	Traitement rude atteignant physiquement les élèves en cas d'indiscipline	Textes réglementaires et Terrain d'enquête
Rôle des Syndicats **(S)**	Organisation des enseignants pour des revendications d'ordre professionnel	Textes réglementaires et Terrain d'enquête
Ressources financières **(T)**	Investissement de l'Etat central ou des Partenaires Techniques et Financiers dans les établissements	Textes réglementaires

Valeurs morales **(U)**	Idéaux pour guider ou façonner la personnalité des acteurs de l'établissement	Textes réglementaires et Terrain d'enquête

Source : Données de terrain, août 2016

7.1.1.2. Les acteurs du système

Les différents acteurs du système éducatif qui interviennent dans le fonctionnement du secondaire général public sont identifiés.

1. Directeur (Dir)
2. Censeur (Ce)
3. Surveillant Général (Sg)
4. Elèves (El)
5. Enseignants (En)
6. Parents d'élèves (Par)
7. Ministre (Mi)
8. Syndicat (Sy)
9. Maire (Ma)
10. Association des Parents d'Elèves (APE)

a) Directeur (Dir)

Description :

C'est le chef d'établissement

Buts et Objectifs :

1. Bonne année
2. Réussite aux examens
3. Pas de renvoi d'élèves

Forces :

1. Un bon censeur
2. Un bon surveillant général

3. Un corps professoral compétent

Faiblesses :

1. Pléthore d'effectifs
2. Manque d'infrastructures

b) Censeur (Ce)

Description :

C'est le responsable de l'organisation des études

Buts et Objectifs :

1. Finir les programmes d'étude
2. Réussite aux examens

Forces :

1. Corps professoral compétent

Faiblesses :

1. Manque d'infrastructures

c) Surveillant Général (Sg)

Description :

C'est le préfet de discipline de l'établissement

Buts et Objectifs :

1. Elèves disciplinés
2. Pas de renvois d'élèves

Forces :

1. Enseignants compétents
2. Bons responsables de classe

Faiblesses :

1. Pléthore d'effectifs
2. Manque d'infrastructures

d) Elèves (El)

Description :

Ce sont les sujets en formation dans l'établissement

Buts et Objectifs :

1. Passer en classe supérieure
2. Réussite aux examens

Faiblesses :

1. Pléthore d'effectifs
2. Manque d'infrastructures

e) Enseignants (En)

Description :

Ce sont les professeurs qui donnent les cours dans les classes

Buts et Objectifs :

1. Finir les programmes d'études

Forces :

1. Censeur compétent
2. Elèves disciplinés

Faiblesses :

1. Pléthore d'effectifs
2. Manque d'infrastructures

f) Parents d'élèves (Par)

Description :

Ce sont les géniteurs ou tuteurs des élèves

Buts et Objectifs :

1. Bons résultats des enfants

Faiblesses :

1. Manque de suivi de leurs enfants

g) Ministre (Mi)

Description :

C'est l'autorité de tutelle, le responsable de l'enseignement secondaire au niveau du gouvernement.

Buts et Objectifs :

1. Année apaisée

Forces :

1. Pouvoir d'Etat

Faiblesses :

1. Syndicat
2. Manque d'infrastructures

h) Syndicat (Sy)

Description :

C'est le collectif d'enseignants chargé de veiller à leurs intérêts

Buts et Objectifs :

1. Meilleures conditions de vie et de travail

Forces :

1. Grève

Faiblesses :

1. Désapprobation des parents d'élèves

Fonction :

Entreprise :

i) Maire (Ma)

Description :

C'est le responsable, au niveau déconcentré, de l'enseignement secondaire

Buts et Objectifs :

1. Disponibilité des infrastructures

Forces :

1. L'argent

Faiblesses :

1. Manque de soutien de l'Etat central

j) Association des Parents d'Elèves (APE)

Description :

C'est l'Association des parents d'Elèves représentée par un bureau dans chaque établissement

Buts et Objectifs :

1. Etablissement de renom

Forces :

1. Sensibilisation

Faiblesses :

1. Manque d'intérêt des parents

7.1.2. Les influences réciproques des composantes du système

Il s'agira, dans cette section, des influences des variables et du positionnement des acteurs.

7.1.2.1. Influences directes des variables

Les variables du système telles que décrites dans le tableau précédent n'ont pas le même degré d'influence et de dépendance les unes par rapport aux autres. Il a fallu procéder à une hiérarchisation grâce à la méthodologie de Michel GODET (2007). Ceci consiste à faire une distinction entre les variables en fonction de leur importance dans la détermination du futur du système. Il s'en dégage les variables (les plus déterminantes) qui vont contribuer le plus à façonner les futurs. Seule l'influence directe a été prise en compte (vu l'horizon de dix ans, pour un impact rapide) ; l'influence directe est le pouvoir de détermination qu'exerce une variable donnée sur une autre variable sans passer

par aucune des autres variables du système. On peut noter ici que le jeu des acteurs se découvre dans leur influence traduite par les variables.

Voici la Matrice des Influences Directes (MID). Elle décrit les relations d'influences directes entre les variables définissant le système.

Les influences sont notées de 0 à 3, avec la possibilité de signaler des influences potentielles :
0 : Pas d'influence
1 : Faible
2 : Moyenne
3 : Forte
P : Potentielle

Tableau XIII: Matrice des Influences Directes des variables (MID)

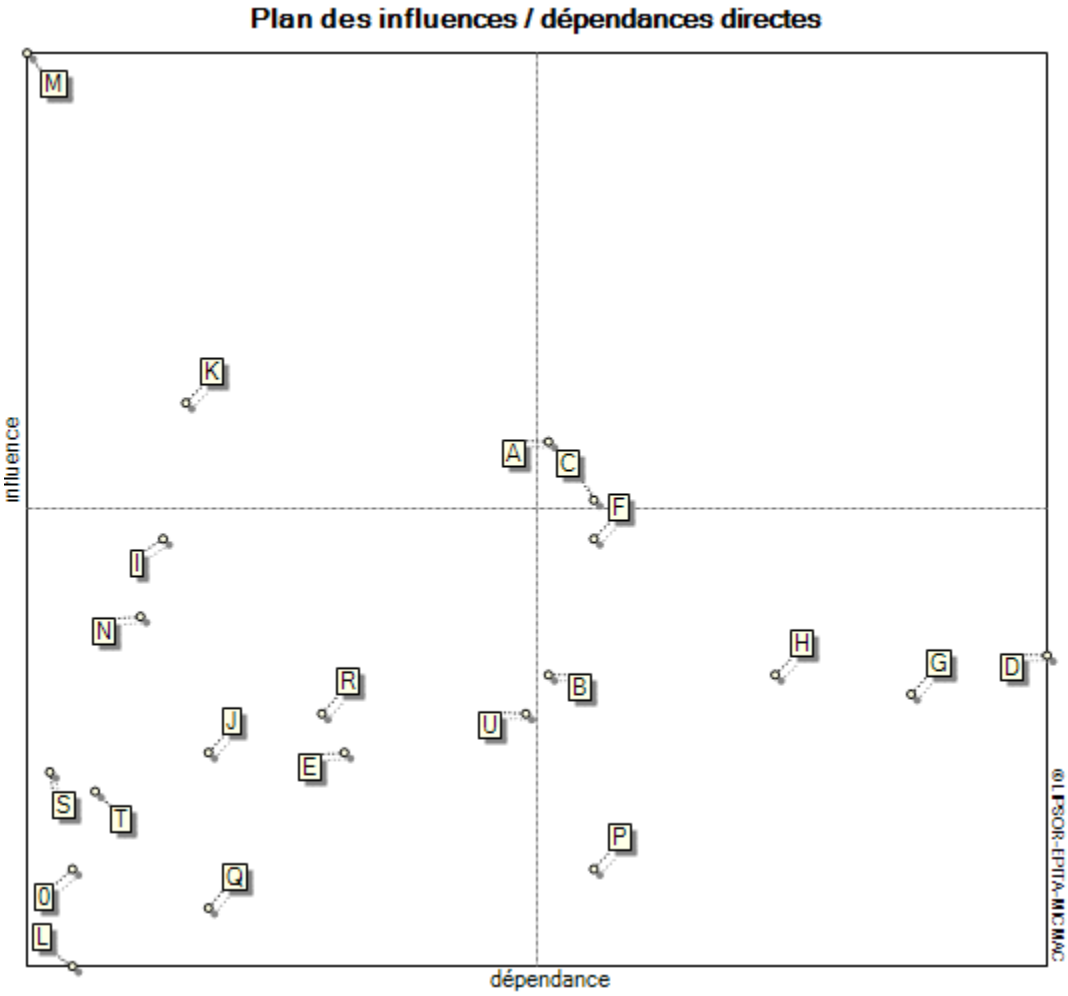
	1 : A	2 : B	3 : C	4 : D	5 : E	6 : F	7 : G	8 : H	9 : I	10 : J	11 : K	12 : L	13 : M	14 : N	15 : O	16 : P	17 : Q	18 : R	19 : S	20 : T	21 : U
1 : A	0	3	3	3	1	1	2	3	0	1	2	0	0	0	0	0	2	3	0	0	3
2 : B	2	0	2	2	1	1	3	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3 : C	2	2	0	3	0	0	3	3	0	0	2	0	0	0	0	0	3	3	0	0	3
4 : D	3	2	3	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
5 : E	1	1	0	3	0	0	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6 : F	2	2	3	3	0	0	3	3	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3
7 : G	2	2	2	3	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0
8 : H	2	2	2	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0
9 : I	1	1	1	2	2	2	2	3	0	3	0	0	0	0	0	3	0	2	0	0	0
10 : J	0	0	0	2	0	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0
11 : K	2	2	3	3	0	2	3	3	0	0	0	0	0	3	0	2	0	3	0	0	3
12 : L	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13 : M	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	1	2	0	2	2	2	3	2	1	3	2
14 : N	1	1	1	3	1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	3
15 : 0	0	0	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16 : P	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17 : Q	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18 : R	0	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
19 : S	1	1	1	1	0	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20 : T	0	0	0	0	2	2	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21 : U	0	0	0	3	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0

© LIPSOR-EPITA-MICMAC

Source : *Logiciel Micmac*

Cette matrice nous permet d'avoir un plan des influences et dépendances directes.

Graphique 9:Plan des influences / dépendances directes



Dans le plan, chaque variable est représentée par un point dont l'abscisse est la somme des dépendances (total de la colonne correspondant à la variable) et l'ordonnée est la somme des influences (total de la ligne d'influence correspondant à la variable). Une partition en quatre parties par deux axes, l'un parallèle à l'axe des ordonnées et l'autre parallèle à l'axe des abscisses, a été faite. On a fait passer les axes par le point dont les coordonnées sont la médiane des valeurs des dépendances et des influences. Cela permet de catégoriser les variables : variables d'entrées, variables intermédiaires ou relais, variables enclavées ou exclues et variables résultats.

- Les variables d'entrée : ce sont celles qui sont fortement motrices (très influentes) et peu dépendantes. Ce sont les variables explicatives qui conditionnent le reste du système.

1. M : Ministère de l'enseignement secondaire
2. K : Rôle des parents d'élèves

- Les variables relais ou intermédiaires sont celles à la fois fortement motrices et fortement dépendantes. On peut retenir pour la suite que toute action sur ces variables aura des répercussions sur les autres et un effet retour sur elles-mêmes qui viendra amplifier ou désamorcer l'impulsion initiale. Les enjeux du système sont peut-être à ce niveau. Il s'agit de :
  1. A : Autorité du directeur
  2. C : Compétence du surveillant général

- Les variables enclavées ou exclues sont les variables peu motrices et peu dépendantes.
  1. E : Quantité des enseignants
  2. I : Disponibilité des infrastructures
  3. J : Maîtrise des effectifs
  4. L : Décentralisation
  5. N : Les médias
  6. O : Ecole Normale Supérieure
  7. Q : Règlement intérieur
  8. R : Châtiments corporels
  9. S : Syndicat
  10. T : Ressources financières
  11. U : Valeurs morales

- Les variables résultats sont les variables fortement dépendantes et peu motrices :
  1. B : Compétences du Censeur
  2. D : Comportements des élèves

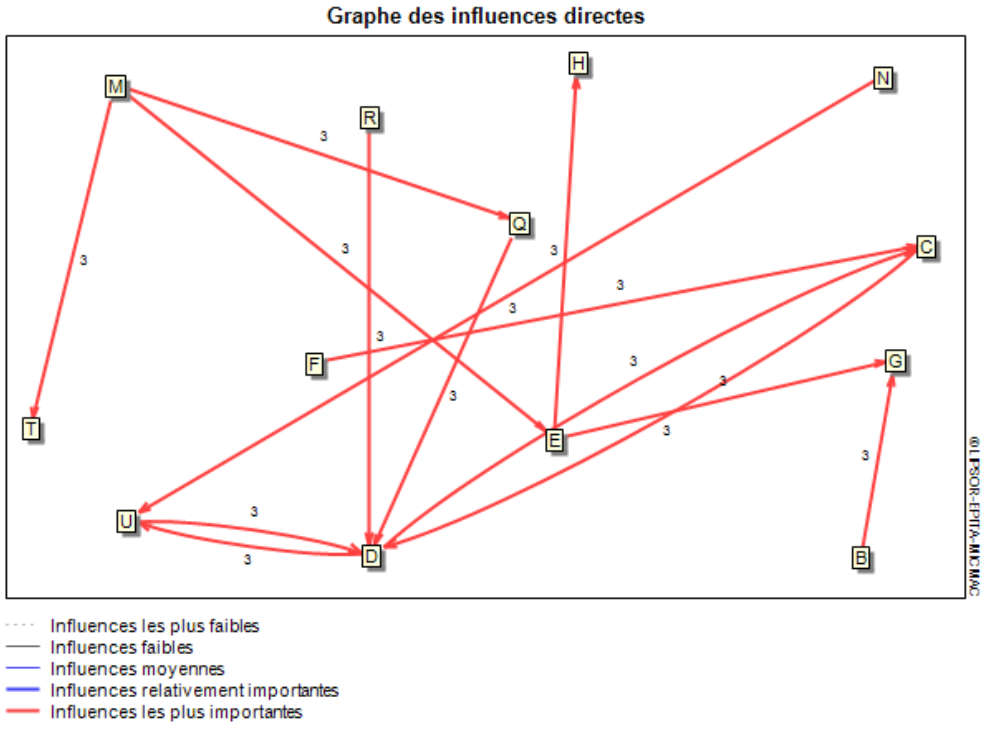
3. F : Compétences des enseignants
4. G : Résultats scolaires
5. H : Gestion de la discipline
6. P : Redoublements

A partir de ces constats, on peut anticiper sur l'élaboration des scénarios en tirant quelques enseignements :

- Les tendances lourdes et les ruptures que l'on peut imaginer pour les variables M (Ministère de l'enseignement secondaire) et K (Rôle des parents d'élèves) vont se propager dans tout le système ;
- Les origines des tendances lourdes et les ruptures qui peuvent concerner les variables D (Comportement des élèves), H (Gestion de la discipline), G (Résultats scolaires) sont à rechercher au niveau des variables « intermédiaires » A (Autorité du Directeur) et C (Compétences du Surveillant général).

Pour finir, voici le graphe des influences directes :

Graphique 10: Graphe des influences directes



7.1.2.2. La stratégie et le positionnement des acteurs

Les acteurs du système jouent un rôle moteur ou constituent un frein pour le système. Ils sont concernés par les variables en ce sens qu'ils en subissent les effets ou parce qu'ils en influencent l'état, ou les deux à la fois. En fonction des objectifs poursuivis par chaque acteur ci-dessus décrit, il est possible de parvenir à une matrice d'influences directes. Les objectifs poursuivis par les différents acteurs sont les suivants :

1. Bonne année (BA)
2. Réussite aux examens (Ex)
3. Pas de renvois des élèves (NR)
4. Finir les programmes d'études (Pr)
5. Elèves disciplinés (Ed)
6. Passer en classe supérieure (Cs)
7. Bons résultats des enfants (Br)
8. Année apaisée (Ap)
9. Meilleures conditions de vie et de travail (Cvt)
10. Disponibilité des infrastructures (Di)
11. Bon établissement (Be)

On peut décrire les objectifs comme suit :

k) Bonne année (BA)

Description :

Une bonne année entraîne presque toujours la réussite des élèves et des responsables d'établissement

Enjeu :

Réussite

l) Réussite aux examens (Ex)

Description :

La réussite aux examens donne une bonne image de l'établissement

Enjeu :

Renommée

m) Pas de renvois des élèves (NR)

Description :

Une année sans renvoi donne de l'établissement une bonne renommée

Enjeu :

Renommée

n) Finir les programmes d'études (Pr)

Description :

Achever les programmes d'études est la première condition de réussite des élèves

Enjeu :

Réussite

o) Elèves disciplinés (Ed)

Description :

La discipline des élèves contribue à la bonne renommée du collège et à la réussite des élèves

Enjeu :

Renommée

p) Passer en classe supérieure (Cs)

Description :

Le désir de tout élève est de passer en classe supérieure

Enjeu :

Réussite

q) Bons résultats des enfants (Br)

Description :

Les parents n'ont qu'un seul désir : le bon résultat de leur enfant

Enjeu :

Réussite

r) Année apaisée (Ap)

Description :

Pour le gouvernement, une année apaisée est le gage de la bonne amitié avec les PTF qui soutiennent le système éducatif

Enjeu :

Réussite

s) Meilleures conditions de vie et de travail (Cvt)

Description :

Les syndicalistes recherchent l'amélioration de leurs conditions de vie et de travail par tous les moyens

Enjeu :

Bonheur

t) Disponibilité des infrastructures (Di)

Description :

Le Maire s'investit pour que les établissements sous sa tutelle réussissent pour sa renommée

Enjeu :

Renommée

u) Bon établissement (Be)

Description :

Pour l'association des Parents d'Elèves, l'établissement doit être le meilleur pour attirer toujours le plus d'élèves possibles.

Enjeu :

Renommée

Ainsi se présente la Matrice des Influences Directes :

Les influences sont notées de 0 à 4 suivant l'importance de la remise en cause possible pour l'acteur :

0 : Pas d'influence

1 : Processus opératoires

2 : Projets

3 : Missions

4 : Existence

Tableau XIV: Matrice des Influences Directes des acteurs

MID	Dir	Ce	Sg	El	En	Par	Mi	Sy	Ma	APE
Dir	0	3	3	4	4	2	1	1	0	4
Ce	1	0	2	4	4	2	1	1	0	2
Sg	1	2	0	4	3	1	1	1	0	2
El	1	1	1	0	1	1	1	2	0	1
En	2	2	2	4	0	2	2	1	1	0
Par	1	1	1	4	3	0	1	2	1	2
Mi	3	3	3	3	3	2	0	2	3	1
Sy	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
Ma	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0
APE	1	1	1	2	1	3	0	1	1	0

© LIPSOR-EPITA-MACTOR

Quant à la Matrice des Influences Directes et Indirectes (MIDI), elle se présente comme suit :

Tableau XV: Matrice des Influences Directes et Indirectes (MIDI)

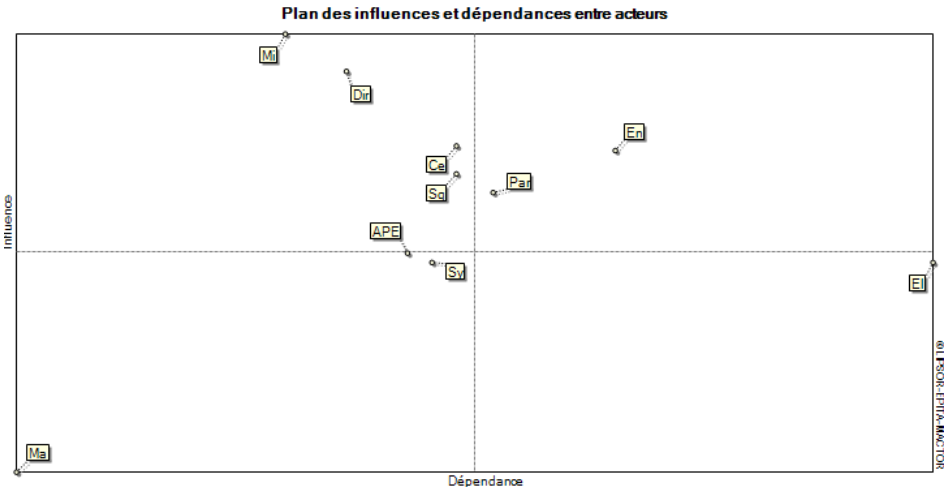
MIDI	Dir	Ce	Sg	El	En	Par	Mi	Sy	Ma	APE	Ii
Dir	9	12	12	20	16	13	8	10	5	13	109
Ce	9	10	10	17	13	11	8	10	5	10	93
Sg	9	10	10	15	11	11	8	9	5	9	87
El	8	8	8	8	8	8	7	9	5	7	68
En	9	11	11	15	12	11	9	10	5	11	92
Par	9	9	9	14	10	10	9	10	5	8	83
Mi	11	14	14	19	17	12	11	11	7	12	117
Sy	8	8	8	8	8	8	8	8	5	7	68
Ma	3	3	3	3	3	2	3	2	3	1	23
APE	7	7	7	10	9	9	8	9	4	7	70
Di	73	82	82	121	95	85	68	80	46	78	810

© LIPSOR-EPITA-MACTOR

Les valeurs représentent les influences directes et indirectes des acteurs entre eux ; plus le chiffre est important plus l'influence de l'acteur sur l'autre acteur est importante.

De la Matrice des Influences Directes (2), on a pu avoir le plan des influences et dépendances, ainsi qu'il suit :

Graphique 11: Plan des influences et dépendances entre acteurs



A partir de ce plan, il se révèle que :

- les acteurs les plus influents, ceux dont l'action est forte sans qu'ils subissent trop l'influence des autres acteurs sont :

- le ministre ;
- le directeur ;
- le censeur ;
- le surveillant général ;

- les acteurs fortement influents et fortement dépendants sont :

- les enseignants ;
- les parents d'élèves ;

- les acteurs fortement influencés et peu dépendants sont :

- les élèves.

En conclusion, les tendances lourdes et les ruptures que l'on peut imaginer sur le ministre et le personnel du collège auront un impact sur l'ensemble du système.

7.2. Les scénarios

Il sera décrit successivement les scénarios de tendance et de situations nouvelles, selon les hypothèses qui seront définies en lien avec la problématique de cette recherche.

7.2.1. Scénario tendanciel : « le désenchantement »

Au regard des facteurs à la base de la dynamique de la gestion de l'indiscipline des élèves dans le secondaire général public, l'évolution tendancielle à terme donnera une situation aux caractéristiques ci- après :

- au niveau des collèges : une absence de régulation de flux, une insuffisance quantitative et qualitative du personnel administratif ;
- par rapport aux infrastructures : une inadéquation entre la progression des effectifs d'élèves et la disponibilité des infrastructures (salles de classe, laboratoires, bibliothèques/médiathèques), une inadéquation entre le nombre de groupes pédagogiques et les salles de classes fonctionnelles ;
- par rapport aux enseignants : une absence de formation initiale et/ou de formation professionnelle, une insuffisance quantitative d'enseignants, un manque de motivation face aux problèmes d'indiscipline des élèves ajouté à un manque de motivation lié à leurs conditions de vie ;
- au niveau des élèves : des effectifs pléthoriques d'élèves peu préparés à vivre les conditions d'études du secondaire, incapables de réussir à travailler par eux-mêmes ; des élèves fortement enclins aux actes

d'indiscipline parce que ne connaissant pas les règles et exposés aux sanctions dont l'exclusion ;

- par rapport aux parents d'élèves : préoccupés de plus en plus par les problèmes d'ordre socio-économique et ne s'occupant pas personnellement de leurs enfants, ils sont obligés de déléguer leur pouvoir à des « répétiteurs » devenus coûteux pour leurs revenus.

Le système éducatif, dans ces conditions, s'essouffle de lui-même au bout de dix ans ; les résultats, à tous les niveaux sont décevants. S'il arrive un changement porteur de nouveaux risques, c'est la catastrophe.

7.2.2. Scénarios de situations nouvelles

Il peut y avoir un scénario pessimiste comme un scénario optimiste.

7.2.2.1. Scénario pessimiste : « la fin du collège public »

En admettant que la croissance démographique (perçu dans l'analyse rétrospective comme un signal faible) affecte les variables fortement motrices et peu dépendantes sus-évoquées ; l'indiscipline se généralise et l'enseignement secondaire perd sa vocation.

En effet, il est déjà noté parmi les faiblesses du système les effectifs pléthoriques. Avec la croissance démographique, il y aura une demande plus forte d'éducation dans des établissements publics où il est à remarquer un manque d'infrastructures éducatives. En prenant en compte le taux de redoublement qui est en augmentation et le taux élevé d'échecs aux examens officiels, il va se créer une situation très peu contrôlable dans les cinq prochaines années.

Le ministre de l'enseignement secondaire va se trouver débordé par les demandes de construction des infrastructures. Il va en appeler à l'aide des

Partenaires Techniques et Financiers qui, vu les résultats peu encourageants, trouveront peu d'intérêt à continuer d'investir dans le système éducatif.

Les chefs d'établissement qui sont déjà confrontés à des situations de « classes volantes » vont attendre que le ministère de l'enseignement secondaire agisse. Au meilleur des cas, ils demanderont aux parents d'élèves d'apporter leur contribution à la construction des locaux. Mais ceux-ci, affaiblis dans leur pouvoir d'achat, ne pourront répondre favorablement.

Dans les établissements, les enseignants et surveillants généraux seront exaspérés par les actes d'indiscipline qui vont se multiplier du fait du manque d'encadrement des élèves (peu de salles de classes, peu d'enseignants qualifiés). Il s'installe une dégradation des valeurs morales. Les établissements publics vont se transformer en ghetto d'ici à cinq ans ; les décisions de renvoi des élèves indisciplinés seront prises plus facilement par les directeurs. Il y aura une désertion des collèges publics au profit des collèges privés. Mais ceux-ci ayant des capacités d'accueil limitées (vu qu'ils ne sont pas subventionnés), rejetteront les demandes d'inscription d'élèves venus du public.

A terme, l'enseignement secondaire public qui assure une part importante dans l'éducation des jeunes n'existera plus. Dans les universités, on notera une baisse des effectifs et ce sera un échec eu égard à la multiplication des centres universitaires.

Mais il se peut que la situation actuelle enregistre un changement porteur de nouveaux gains ; alors, au lieu de ce « scénario pessimiste » ou pourrait espérer un « scénario optimiste ».

7.2.2.2. Scénario optimiste : « le renouveau du collège public »

Le système intègre tous les élèves et réussit leur éducation parce que le ministère de l'enseignement secondaire reçoit un appui financier considérable du gouvernement.

En effet, la situation actuelle provoque à la réflexion et tous les acteurs du système éducatif rêvent d'un enseignement secondaire réhabilité. En Conseil des Ministres de la République, le gouvernement décide d'allouer un fond spécial exceptionnel à l'éducation nationale sur cinq ans. Dès le mois d'août et en vue de la rentrée scolaire d'octobre les tâches à accomplir sont précisées et réparties.

Le ministre de l'enseignement secondaire procède à un recrutement massif d'enseignants pour le secondaire général, selon les estimations de « *Question enseignante au Bénin* » qui, dans ses prévisions de 2011, évoque un besoin de 2446 enseignants pour le 1er cycle d'ici à 2020 et 494 pour le 2nd cycle.

Les Ecoles Normales Supérieures de Porto-Novo et de Natitingou sont dotées d'infrastructures et de personnel de formation et d'encadrement nécessaire à la formation initiale des nouvelles recrues. Les critères de formation et d'évaluation sont analysées et corrigées : trois ans pour le BAPES et cinq ans pour le CAPES.

Dans les établissements, les infrastructures sont construites : salles de classes, bibliothèques, laboratoires, infirmeries. Le personnel administratif est renforcé et formé.

Le ministre organise des séances de sensibilisation pour les Associations des Parents d'Elèves et les leaders d'opinion, de même que pour les syndicats et les ONG impliquées dans le secteur de l'éducation. Il explique la nouvelle vision de la politique éducative qui veut intégrer tous les élèves pour le développement économique du pays. Les parents sont motivés et comprennent leurs responsabilités. Ils s'y engagent. Mais ils en appellent à un toilettage des textes

et à une bonne application des lois et règlements dans les établissements. Le ministre rassure les acteurs sociaux du système et certifie qu'avec les investissements financiers décidés chaque acteur du système atteindra ses objectifs.

Quant aux élèves, ils découvrent, à leur grand bonheur, un environnement d'éducation de rêve. Ils comprennent que leur avenir a du prix aux yeux des gouvernants et de leurs parents ; ils s'investissent dans leur métier d'élèves et s'engagent à observer le règlement intérieur afin que chacun d'eux réussisse son année. Une atmosphère nouvelle de vie et de travail est créée et l'enseignement secondaire général renaît de ses cendres. Les coûts de formation sont désormais bas. Les collèges privés, à terme, commencent à perdre des effectifs et les promoteurs d'établissements privés se sentent obligés de réviser à la baisse les frais de scolarité. L'avenir de l'éducation est radieux.

Quelles sont les conditions à réunir et qui soient favorables à l'émergence de ce scénario optimiste ? Le dernier chapitre consacré à la stratégie répond à cette question.

Chapitre 8 : STRATEGIE POUR « LE RENOUVEAU DU COLLEGE PUBLIC »

Pour parvenir au futur souhaité, il est important qu'une stratégie soit mise en place à trois niveaux où agissent les acteurs les plus influents et les moins dépendants de la dynamique du système : la famille, la formation des enseignants (par le ministre de tutelle), l'encadrement des élèves (par le personnel administratif).

8.1. La famille et les parents d'élèves

Le cadre familial est le milieu le plus favorable à la croissance des enfants et à l'atteinte de l'objectif de toute éducation qui est de disposer au mieux la capacité d'un enfant à acquérir le bonheur. Car en vérité, un enfant bien éduqué n'est pas forcément un enfant cultivé, au sens scolaire du terme. C'est un enfant sociable et capable de s'adapter, de se prendre en main. C'est pourquoi en tant que père ou mère, les parents gagnent à travailler pour éveiller l'esprit de leur enfant à la nécessité de connaître les règles de vie sociale et de les respecter. Selon Claude Halmos 2006 : 29),

> « *l'éducation, c'est expliquer à l'enfant les règles. Mais aussi exiger qu'il les respecte. Et être capable de le sanctionner si, alors qu'il les connaît, il les transgresse. C'est dans ces deux dernières phases qu'intervient l'autorité. Et ce sont surtout ces moments-là qui sont difficiles aujourd'hui pour les parents.* »

Ce qui rend difficile l'accomplissement de la mission des parents, c'est de plus en plus « les occupations de travail » (Rosensweig) : service administratif, commerce, mais aussi réunions dans des associations ou partis politiques. Il n'y a normalement pas de mal à cela si certaines dispositions sont prises.

Malheureusement, c'est la télévision et « les répétiteurs »[20] qui suppléent à leur présence.

Une difficulté dont il n'est pas souvent parlé dans l'éducation des enfants en famille a été exprimée par Muriel Darmon (2016 : 55) à travers l'expression « hétérogénéité intrafamiliale ». En effet, selon lui,

> « *la famille ne se réduit pas au couple parental (la fratrie ou le reste de la parenté peuvent parfaitement être considérés comme des instances de socialisation), et ce dernier n'est pas lui-même un tout unifié du point de vue de la socialisation : les parents peuvent par exemple provenir de milieux sociaux différents et de ce fait n'être porteurs ni des mêmes normes ni des mêmes dispositions.* »

Toute défaillance éducative précoce, en famille, est préjudiciable aux enfants pendant leur parcours scolaire. A ce sujet, Darmon (2016 : 22) dit que la socialisation familiale produit des « dispositions irréversibles », entendant par-là, non une « disposition définitive », mais « *une disposition qui ne peut être elle-même réprimée ou transformée que par un processus irréversible produisant à son tour une nouvelle disposition irréversible* ». Il y a là ce que Pierre Bourdieu (1980) appelle une « hystérésis » de l'habitus qui est constituée lors de la socialisation primaire. Darmon (2016 : 21) l'explique en disant que c'est « *l'inertie des dispositions acquises, la résistance au changement et la tendance de l'individu à persévérer dans la direction prise par la socialisation familiale* ».

Pour corriger les défaillances observées dans le rôle que doivent jouer les parents, certaines propositions faites par des responsables d'établissement

[20] On désigne par « ***répétiteur*** » au Bénin, un enseignant de primaire ou du secondaire qu'une famille engage pour aider les enfants à assimiler leurs cours et à faire les devoirs.

peuvent prendre place dans un dispositif qui permette de rapprocher l'école des familles. Ainsi, par exemple :

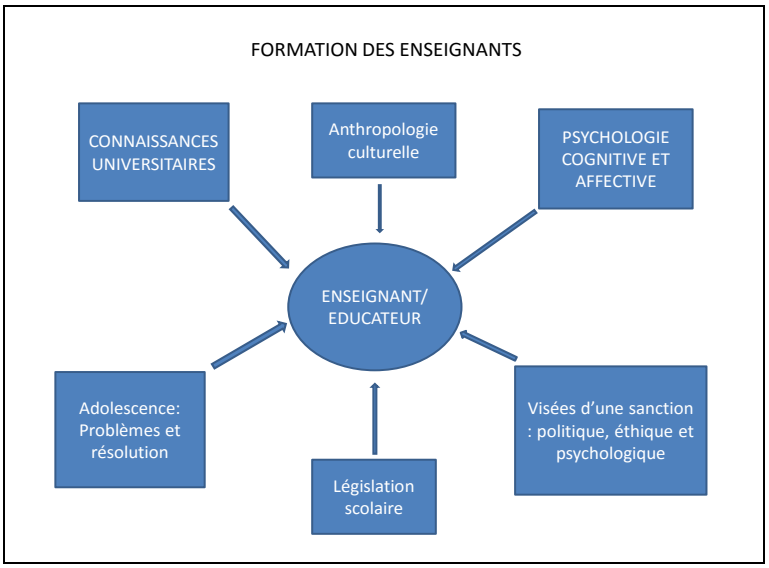
- nommer un médiateur familial pour construire un lien : ce peut être un frère ou une sœur de l'élève, un voisin ou encore un parent d'un autre élève de l'établissement. Déjà, certains parents souhaitent que l'un des répétiteurs de leur enfant aille répondre à leur place quand l'établissement envoie une convocation. Ceci pourrait être plus officiel, du côté de l'établissement. Le médiateur devient une interface chargée d'analyser, d'informer, d'expliquer et en cas de besoin de se substituer aux parents dans leurs relations avec l'établissement scolaire ;
- ouvrir l'« école des parents » : il s'agit de proposer aux parents, en dehors du temps scolaire, certaines activités comme l'alphabétisation, l'initiation à l'outil informatique ou l'apprentissage d'autres choses comme la préparation de savon liquide… Ceci appelle, bien sûr, une certaine disponibilité de la part de quelques enseignants que l'administration de chaque collège pourrait essayer de d'intéresser à ce projet ;
- faciliter l'action de l'Association des Parents d'Elèves dans les collèges : on pourrait les associer plus intimement à certaines prises de décisions lourdes de conséquences pour la vie de l'établissement ; il faut une « éducation concertée ». Ceci participera d'une gestion plus « sociétale » de l'indiscipline des élèves. A ce propos, on doit regretter que la société civile, au Bénin, réagisse peu quant à la recrudescence de l'indiscipline en milieu scolaire. Dans un document majeur de la culture universitaire catholique, la « Déclaration sur l'éducation chrétienne, *gravissimum educationis* » (1965 §3), le Concile Vatican II a voulu attirer l'attention sur le rôle de la société civile. Il affirme :

« *la tâche de dispenser l'éducation revient en premier lieu à la famille ; elle requiert l'aide de toute la société. Outre le droit des parents et de ceux des éducateurs à qui ils confient une partie de leur tâche, des responsabilités et des droits précis reviennent à la société civile en tant qu'il lui appartient d'organiser ce qui est nécessaire au bien commun temporel* ».

8.2. La formation des enseignants

Dans le schéma ci-après, se trouvent toutes les dimensions que peut revêtir la formation d'un enseignant pour faire de lui un véritable éducateur dans l'enseignement secondaire au Bénin. Ceci relève des prérogatives du ministère et des Ecoles Normales Supérieures.

Graphique 12: Schématisation des composantes d'une formation des enseignants du secondaire général



Source : Données de terrain, janvier 2014

En effet, il est important d'accorder la priorité à la formation initiale. Comme le pense Ahodekon (2014), c'est le gage de la performance du personnel. Au Bénin, cette formation initiale se fait dans les Ecoles Normales Supérieures. Celles de Porto-Novo et de Natitingou ne suffiront pas pour l'effectif d'enseignants à former. Mais plus que pour la quantité, c'est de la qualité que ces Ecoles doivent se préoccuper. Il est souhaitable que soient vraiment intégrées à la formation des enseignants, futurs éducateurs, non seulement la psychologie (cognitive et affective) mais aussi et surtout l'étude des problèmes de l'adolescence et leur résolution de même que les visées d'une sanction (politique, éthique et psychologique).

Dans un travail de recherches en 2007, Dohou a spécifié les objectifs de cette formation de même que les stratégies pour la réussir.

8.2.1. Objectifs de la formation

- Se former pour (mieux) enseigner, c'est-à-dire pour éduquer.

« Enseigner est compris ici comme « objectif » et comme « valeur fondamentale » qui mobilise les énergies de celui qui demande une formation et de ceux qui sont chargés de la lui donner. Il faut donc cerner les contours de la question dans une problématique claire dans le sens d'une « Philosophie de l'enseignement. »

- Appliquer les connaissances psychologiques éprouvées.

L'enseignement est basé sur des règles et des méthodes scientifiques. Leur application judicieuse est le gage de la réussite et de la qualité de l'enseignement et plus globalement de l'éducation. La formation ici doit viser à informer les futurs enseignants des progrès de la Psychologie cognitive et de la Psychologie affective afin de les appliquer à une meilleure connaissance des personnes engagées dans les processus d'enseignement/apprentissage/évaluation.

- Evaluer les connaissances scolaires ou académiques.

L'évaluation est une réalité polysémique. On met souvent l'accent sur l'évaluation « formative » et l'évaluation « certificative », mais il faut souligner que, pour la formation des enseignants, l'évaluation a trois fonctions principales : la vérification des connaissances d'une part, la régulation du cheminement des individus et du déroulement des activités d'enseignement d'autre part, et enfin la reconnaissance sociale des changements opérés chez les individus au terme d'un parcours d'apprentissage.

- Maîtriser l'analyse, la conception et la réalisation d'une situation didactique.

Dans la matière d'enseigner de chaque futur enseignant, on devra donner des bases théoriques et opérationnelles en didactique pour agir de façon efficace et réfléchie dans les situations d'apprentissage présentant des enjeux de savoirs.

- Connaître le système éducatif national et au besoin africain.

Le contexte sociologique de l'enseignement doit être maîtrisé par l'enseignant. Il y a non seulement la législation scolaire mais aussi l'histoire du système éducatif et une véritable sociologie de l'éducation à laquelle est initié le futur enseignant du secondaire général afin d'être à même de comprendre les interactions socio-économiques et politiques sur la profession d'enseignant, aussi bien dans le contexte d'une nation que dans un contexte sous-régional, à l'heure de la mondialisation.

- Renforcer les activités socio-culturelles générales.

Un ancrage culturel doit être donné à la formation des enseignants pour les rendre capables de façonner en leurs futurs apprenants une identité personnelle qui favorisera leur ouverture de façon équilibrée au monde et aux valeurs. Ce sera tout l'avantage d'une initiation à l'anthropologie de l'éducation dans la formation des enseignants.

- Réaliser des recherches pédagogiques

L'enseignement restera, après tout, un métier de recherches où l'enseignant fera toujours œuvre d'aptitude à la recherche pour découvrir les procédés avérés pour la résolution des problèmes qui se posent à lui dans la pratique quotidienne, dans un monde où le défi de la connaissance et de l'expérience est toujours permanent.

8.2.2. Stratégies de formation

Il s'agit, ici, de tout le système organisationnel à mettre en place pour déterminer les rôles à jouer par les formateurs et les futurs enseignants afin de favoriser l'appropriation des savoirs et savoir-faire contenus dans les objectifs de formation. Aussi la formation gagnerait-elle à se dérouler en trois étapes importantes :

- Un stage d'immersion

C'est une période au cours de laquelle chaque futur enseignant est placé dans une classe d'un établissement d'enseignement secondaire, sous la responsabilité d'un conseiller pédagogique avec, pour objectif principal, de découvrir le milieu et le métier de la profession enseignante. Les objectifs spécifiques de ce stage auront été définis par chaque formateur afin que la formation théorique qui suivra trouve un soubassement conforme à la réalité du terrain.

- Une formation théorique

Cette formation théorique a déjà un socle pratique avec le stage d'immersion mais son déroulement ne se fera pas sans lien avec les réalités de terrain. Pendant que sont dispensés les cours, les futurs enseignants auront, en effet, l'occasion d'aller dans les classes pour les exercices pratiques exigés par la spécialisation.

- Un stage pratique de fin de formation

Son objectif est de permettre au futur enseignant de consolider les connaissances et compétences acquises. Il est responsabilisé dans une classe et reçoit les visites officielles de ses formateurs.

8.2.3. Gestion de la formation

Il est indispensable que l'organisation et le déroulement de la formation des enseignants soient pensés en termes de gestion. D'où la nécessité d'un plan, d'une mise en œuvre, d'un suivi et d'une évaluation. La validation et la certification ne seront perçues que comme le couronnement de ce long processus.

Sous cet angle, la formation est planifiée et gérée et devient le seul moyen de prendre en compte les besoins des individus et de les outiller pour qu'il réponde aux objectifs de l'enseignement et de l'éducation. Dans le cadre de la problématique e cette recherche, c'est l'un des gages d'un meilleur encadrement des élèves, pour l'avènement du « renouveau du collège public ».

8.3. L'encadrement des élèves

La gestion des cas d'indiscipline exige un cadre juridique clair mais qui respecte le droit de chacun. C'est pourquoi cette section va évoquer la question du règlement intérieur et proposer des modèles d'intégration pour une meilleure prise en charge des élèves en difficulté de socialisation.

8.3.1. La correction du texte du règlement intérieur

Au regard de la Constitution béninoise du 11 Décembre 1990, l'article 3 du règlement intérieur des Etablissements d'Enseignement Secondaire à régime d'externat pose un grave problème : il « arrache » aux élèves « indisciplinés » leur « droit » à continuer d'être éduqués.

En effet, plusieurs articles de la Constitution du Bénin promeuvent le respect du droit à l'éducation de toute personne :

- article 8 : « *La personne humaine est sacrée et inviolable. L'Etat a l'obligation absolue de la respecter et de la protéger. Il lui garantit un plein épanouissement. A cet effet, il assure à ses citoyens l'égal accès à la santé, à l'éducation, à l'information, à la formation professionnelle et à l'emploi* » ;
- article 12 : « *L'Etat et les collectivités publiques garantissent l'éducation des enfants et créent les conditions favorables à cette fin* » ;
- article 13 : « *L'Etat pourvoit à l'éducation de la jeunesse par des écoles publiques* ».

Il est donc presque incompréhensible que l'Etat lui-même interdise qu'un élève « exclu » pour indiscipline soit accueilli dans un autre établissement public. C'est presque « une condamnation de la personne humaine à mourir là où elle a failli ». C'est un déni du droit à l'erreur, à la faute et à la faiblesse. Ce qui paraît ostensiblement contraire aux principes mêmes de l'éducation.

Par ailleurs, « le droit à l'éducation » de toute personne, fut-elle « indisciplinée », est consacré par la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, notamment en son article 26 :

> « *Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en plein égalité à tous en fonction de leur mérite*. »

Le Bénin reconnaît dans sa Constitution que ce texte fait force de loi. De même, le Bénin a ratifié la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant adoptée en 1989. En ces articles 28 et 29, le droit de l'enfant à l'éducation est reconnu par les Etats parties qui s'engagent à prendre « *toutes les*

mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain… » (Art. 28 § 2). Enfin, le Bénin a ratifié d'une part, la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples, adoptée le 28 juin 1981 à Nairobi au Kenya et en vigueur depuis le 21 octobre 1986 ; et d'autre part, la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, adoptée en juillet 1990 dans le cadre de la 26ème conférence des chefs d'Etat et de Gouvernement de l'Organisation de l'Unité Africaine, et en vigueur depuis le 29 novembre 1999. En son article 17, la Charte africaine des droits de l'homme proclame solennellement que « *toute personne a droit à l'éducation.* » En son article 11 § 1, la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant affirme, avec autant de solennité, que « *tout enfant a droit à l'éducation*. »

Le problème que pose l'article 3 du règlement intérieur des collèges publics au Bénin est donc celui de la négation du « droit à l'éducation » aux individus « indisciplinés ». C'est pourquoi l'analyse de ce règlement intérieur nous a conduit à saisir la Cour Constitutionnelle du Bénin, le 16 octobre 2015 pour un recours en inconstitutionnalité dudit article[21]. Dans sa décision DCC 16-071 rendue le 02 juin 2016, la Cour constitutionnelle du Bénin, après avoir instruit le recours et entendu le secrétaire général du ministère de l'Enseignement secondaire, de la Formation technique et professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des jeunes, Monsieur Sourakatou SANI, d'une part, et après en avoir analysé le contenu, a rendu une décision dont l'article 3 dit explicitement que : « ***L'article 3 du règlement intérieur des établissements d'enseignement secondaire à régime d'externat du 12 juin 2012 est contraire à la Constitution***. »[22] D'où la nécessité de « *trouver des formes alternatives de socialisation et d'apprentissage pour des jeunes qui, à l'évidence, n'ont pas*

[21] Le texte de la lettre de recours se trouve en annexe de ce document.
[22] Le texte intégral de la décision DCC 16-071 du 02/06/16 de la Constitutionnelle du Bénin se trouve en annexe de ce document.

intégré les principes élémentaires du vivre-ensemble. » (Prairat 2003 : 102) Il faut donc « *faire vivre le droit à l'éducation* » (Richard 2015) pour tous.

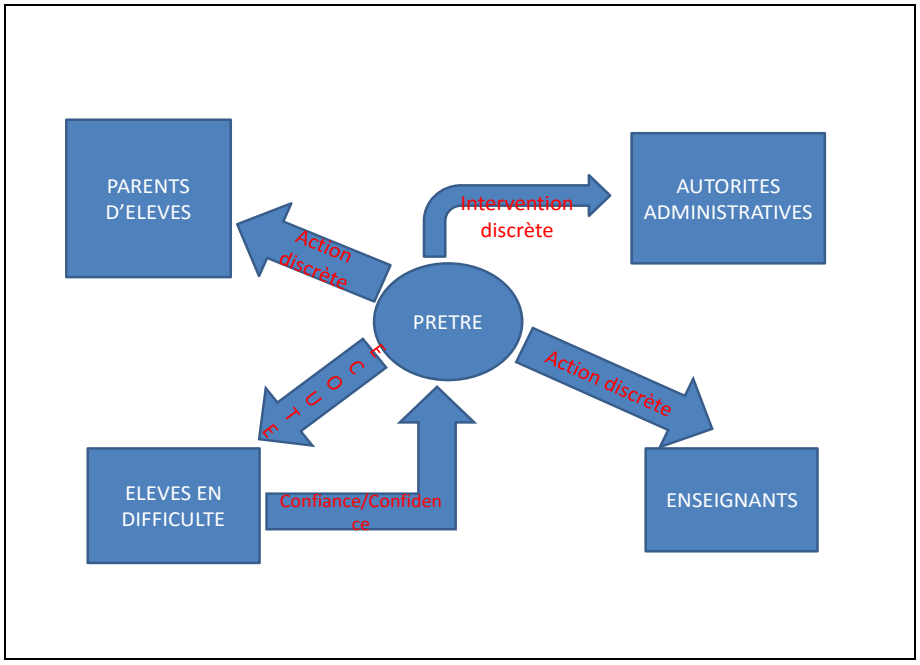
8.3.2. Des modèles d'intégration

C'est à l'intérieur des établissements que les élèves « indisciplinés » doivent être gardés pour continuer d'être éduqués. Dans ce sens, certains directeurs suggèrent que l'on considère chaque élève comme « un être fragile » et « un être relié » ; qu'il soit institué des structures comme les « **Aumôneries** » que l'on rencontre dans les établissements d'enseignement catholique où un prêtre écoute et accompagne les élèves en difficulté. Ce prêtre a, naturellement, une relation privilégiée avec les membres de l'administration du collège, le personnel enseignant et peut tout aussi bien entrer en relation avec les parents d'élèves. C'est une fonction qui contribue grandement à l'équilibre « spirituel » des élèves pour ne pas dire « psycho-affectif ».

Le dispositif exigé par ce modèle d'intégration est naturel dans les collèges catholiques. Mais dans les collèges publics, il est aussi admis. Au Lycée Toffa 1er, par exemple, les prérogatives d'une telle structure sont connues mais limitées aux personnes internées. L'expérience des lycées et collèges publics en France montre que la présence d'un « aumônier » dans un établissement d'enseignement est bénéfique pour les apprenants et, par conséquent, pour le maintien de la stabilité normative du collège.

Le tableau suivant montre le fonctionnement du prêtre aumônier, particulièrement ses relations avec tous les acteurs de la « communauté éducative », et ceci au profit de l'intégration des élèves.

Graphique 13: Modèle schématique du rôle d'un prêtre aumônier dans un collège catholique



Source : Données de terrain, janvier 2014

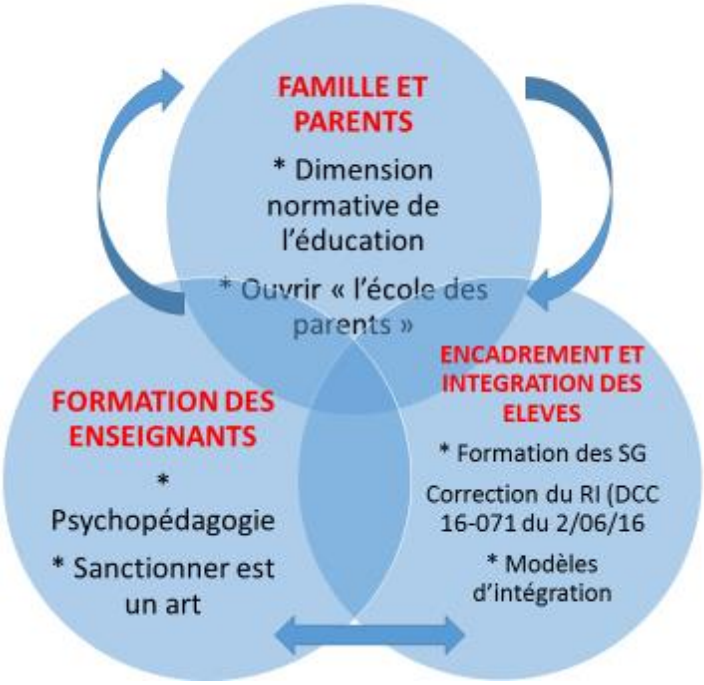
On pourrait aussi essayer l'expérience des « **Commissions de vie scolaire** » dont la mission aiderait grandement à l'intégration des élèves indisciplinés. En effet, les Commissions de Vie Scolaire ont été instituées en France par une circulaire du 27 mars 1997. Elles permettent aux membres d'une équipe pédagogique ou éducative d'examiner ensemble la situation d'un élève dont le comportement est inadapté aux règles de vie dans l'établissement. Devant cette commission, l'élève entend les reproches qui lui sont faits et il s'explique. La finalité est de l'amener à prendre conscience des conséquences de son comportement. Mais une Commission de Vie Scolaire n'est pas à assimiler à un conseil de discipline. Il s'agit essentiellement d'une méthode, à la fois, de correction et d'intégration. Elle passe par une institution. Mais comme toute institution, elle vaudra ce que valent ceux qui sont chargés de l'animer. L'école, au Bénin, serait alors repensée non plus seulement comme lieu d'enseignement mais comme lieu d'éducation intégrale de la personne humaine.

Toutes les stratégies qui proviendraient de la volonté du ministère et de la famille impacteraient positivement tout le système et provoqueraient les changements souhaités, notamment un meilleur encadrement des élèves.

En somme, les composantes du système éducatif béninois et leurs influences réciproques ont permis de mettre en relief les variables et les acteurs dont l'action est déterminante pour faire advenir l'avenir souhaité. C'est donc à une attitude proactive que les décideurs sont invités. Une telle attitude traduit un volontarisme qui consiste à provoquer les changements qui permettent de faire évoluer le présent vers un avenir souhaitable, bloquant ainsi l'avènement de situations indésirables. L'école, au Bénin, peut intégrer chaque citoyen, même un indiscipliné. Il suffit que les décideurs et responsables de l'école béninoise soient des acteurs proactifs qui façonnent sciemment l'avenir pour « le renouveau du collège public ».

Le schéma ci-après récapitule l'action stratégique à entreprendre de façon intégrative pour l'avènement du « renouveau du collège public ».

Graphique 14 : Action intégrative pour le « renouveau du collège public »



Source : Présentation de soutenance le 12/04/17 par DOHOU C. Modeste

CONCLUSION

L'indiscipline a toujours existé en milieu scolaire. L'objectif, au cours de cette recherche, était d'identifier les déterminants de l'indiscipline des élèves dans les collèges publics de Porto-Novo. Il s'est avéré que les parents d'élèves, les enseignants, les responsables des établissements, les élèves et même la société civile ont une part de responsabilité dans le climat peu favorable à l'apprentissage et à la croissance équilibrée des élèves.

Ainsi, dans les collèges publics de Porto-Novo, la massification est un terreau favorable à la multiplication des actes d'indiscipline ; les parents d'élèves, comme le pensait justement Rosencsveig (1997), sont préoccupés par leurs activités professionnelles, économiques voire politiques. Les enseignants, quant à eux, sont pour la plupart sans formation initiale et continue ; ils se trouvent sans moyens pédagogiques en face des comportements déviants de leurs élèves. Malheureusement, certains cas d'indiscipline leur sont aussi imputés. Enfin, les autorités administratives des collèges de Porto-Novo reconnaissent l'inefficacité des structures de gestion et leur inadaptation au contexte environnemental actuel. D'où la nécessité d'une restructuration des établissements d'enseignement secondaire publics.

La recherche a fait apparaître que l'interdiction des châtiments corporels, l'introduction des droits de l'enfant et l'influence des médias ont provoqué un bouleversement de l'ordre scolaire ancien. C'est à une pédagogie nouvelle et différenciée que les personnels des collèges publics semblent être appelés.

En tout cas, à l'analyse des faits dans les collèges publics de Porto-Novo, la gestion sociale des cas d'indiscipline tout autant que leur gestion pédagogique est défaillante. Il importe que l'action éducative soit considérée comme une tâche commune, pour le bien de tous. Dans ce sens, l'esquisse d'une vision prospective met en valeur le sens et le rôle des « acteurs de l'éducation », au sein d'une « communauté éducative » et dans un « projet éducatif » clair. En effet, de

nombreux indices montrent une évolution générale en faveur de la restauration des valeurs. Ceci est perceptible dans les discours des éducateurs, des parents et des hommes politiques au Bénin[23]. Cela est évidemment une tâche qui commence en famille pour se poursuivre et se raffermir à l'école. Le rôle que doivent assumer les parents et enseignants, en ce domaine, est connu. Quand il s'agit des valeurs en éducation, c'est aux parents et enseignants de déclencher et d'orienter les conduites des élèves. C'est eux qui ont l'initiative dans la situation éducative. C'est ce que veut exprimer Postic (1997) quand il dit que « *le maître est celui qui offre le modèle d'une personne capable de guider le développement d'une autre personne, la personne de l'élève, par son équilibre psychologique et moral* » (Postic 1997 : 67)

Dans ce sens, la responsabilité de l'Etat dans la formation des enseignants est de faire d'eux de véritables éducateurs. Seulement, l'éducation est une tâche qui se partage. Comment redéfinir la responsabilité de tous dans l'action éducative en faveur des élèves ? A ce sujet, Richard (2015) propose :

> « *Pour comprendre les liens forts et les solidarités qui unissent entre eux un certain nombre d'acteurs de l'éducation (parents, élèves, étudiants, enseignants, éducateurs, fonctionnaires, et même, élus) autour de l'acte d'éduquer, on peut faire référence au concept de '**communauté éducative'*** ». (Richard 2015 : 22)

Il s'agit du rassemblement des « acteurs de l'éducation » dans un même groupe, pour agir comme coopérateurs à une même œuvre. Il ne servirait donc à rien de parler d'acteur de l'éducation ou de communauté éducative sans « projet éducatif ». C'est à travers le sens de ce concept de « projet éducatif » que peut se matérialiser le consentement des acteurs à faire la route ensemble : les enseignants et éducateurs acceptent d'accueillir les élèves et s'engagent à les

[23] Le concept de « **Refondation** » chez Yayi Boni et celui de « **Nouvelle conscience** » chez Irénée Koupaki sont des allusions à la nécessité de recourir aux valeurs pour faire renaître la société de ses cendres…

faire entrer dans l'univers des valeurs ; les élèves acceptent de sacrifier leur sens de la liberté et de marcher dans la confiance avec les éducateurs. C'est dans le cadre d'un tel projet que naît le dialogue éducatif, essentiel pour gérer socialement et pédagogiquement l'indiscipline des élèves.

Marcel Postic (1996) estime que, par nature, le dialogue éducatif est asymétrique en raison de la nature des fonctions assumées par chacun des « partenaires » et de la dimension temporelle ouverte sur le futur. Par exemple, dit-il,

> « *l'enseignant connaît la signification de son action dans un temps donné, parce qu'il voit ce temps dans un ensemble qui est caractérisé par une direction. L'élève est informé d'un but partiel (atteindre tel niveau, réussir à tel examen), mais l'enseignant seul replace ce but pragmatique dans des contextes cognitifs, opératoires, affectifs, sociaux* ». (Postic1996 : 178)

Selon lui, il est inutile de chercher à réduire cette « asymétrie », car

> « *c'est en formation d'adultes qu'on tend vers la symétrie : les interlocuteurs, formateurs et formés, par leurs expériences diversifiées s'éclairent mutuellement : ils organisent la confrontation d'opinions, découvrent la relativité de leurs jugements et ils vont vers la recherche, non d'une vérité qui serait imposée par l'un d'eux, mais d'un sens à donner à leur propre démarche* » (Postic 1996 : 180).

En contexte d'éducation dans les collèges du Bénin, il faut donc que chaque acteur joue son rôle. Il est éclairant, le point de vue de Philippe Meirieu (2004 : 62) qui dit que

> « *si l'école a pour mission de 'socialiser' les élèves, de les préparer à leur statut de citoyens, ce n'est pas en organisant*

d'aimables discussions à bâtons rompus, c'est bien à travers la mise en place progressive de situation d'apprentissage où la confrontation des personnes peut être régulée par l'exigence de la vérité ».

Comme le souhaite Claude Thélot (2004),

> « *il faut asseoir l'Ecole sur son fonctionnement, de sorte que ses structures comme ses pratiques incarnent au mieux des valeurs auxquelles il faut croire plus que jamais, mais dont la seule proclamation ne suffit pas à faire évoluer les comportements. Une école qui fonctionne bien, plus sûre d'elle-même, aura davantage les moyens d'éduquer et de fabriquer du lien social* ». (Thélot 2004 : 37)

Enfin, il paraît essentiel de souligner que l'apprentissage de la tolérance en milieu scolaire peut aider à réduire les violences et les infractions en même temps qu'il est le gage de la construction d'une société où il sera possible de vivre dans la paix. Il faut apprendre aux élèves à écouter, à s'écouter et à s'accepter. L'enseignant peut être également un modèle en ce domaine si lui-même accepte d'écouter ses élèves et de faire preuve de compréhension vis-à-vis d'eux. En cela, être ferme n'a rien à voir avec la dictature. Car, selon Meirieu (2004),

> « *la classe est un lieu où le statut d'une parole n'est pas relatif au statut de celui qui l'énonce. Pourquoi ? Parce que à l'école, si quelqu'un a raison, c'est parce qu'il le démontre mieux et non parce qu'il crie le plus fort. Parce que la vérité est objet d'examen et non d'adhésion, objet de réflexion autonome et non d'intimidation, engagement d'une intelligence et non-respect d'un quelconque 'statut'. Aucun statut ne garantit la validité d'une parole a priori. Ni celui de 'bon élève', ni celui de 'plus*

âgé' ou de « plus expérimenté', ni celui de 'plus diplômé'. Tout le monde peut se tromper, ignorer quelque chose ou l'avoir oublié ». (Meirieu 2004 :159)

A le retenir, on transformerait les collèges qui sont devenus des lieux de conflits en terrains de dialogue, d'écoute et de partage. On travaillerait, en somme, à une véritable « socialisation », à l'« intégration » de tous dans la construction de la cité. C'est en définitive ce que veut défendre cette thèse : une école de développement ne doit pas exclure ses enfants, même s'ils sont « indisciplinés » mais les intégrer.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Il s'agit essentiellement des ouvrages cités dans ce document

1. AHODEKON C.S.C.(2014). La formation initiale et la performance du personnel. *IMO-IRIKISI* Vol.6, N°2, décembre 2014, pp 3-19
2. ANTIGNY S. (1994, n°37). Le nouvel enseignant face à la classe. *Revue Education et Formation*.
3. ARCHAMBAULT J. et CHOUINARD R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe.* 2ème Ed. Québec : Gaëtan Morin Editeur, 360 p.
4. AUGER M.-T. & BOUCHARLAT C. (1995). *Elèves "difficiles" profs en difficulté*. Lyon : Chronique Sociale, 132 p.
5. BARBELLION S-M. (1989). *L'éducation*. Limoges : Droguet Ardent, 142 p.
6. BARBUSSE B. & GLAYMANN D. (2015). *La sociologie en fiches*. Paris : Ed. Ellipses, 422 p.
7. BARDIN L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 291 p.
8. BEAR G. G. (1998). School Discipline in the United States : Prevention, correction, and long-term social development. *School Psychology Review*, 27 (1), 14-32.
9. BEAUD S. & WEBER F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. (4ème éd.). Paris : Ed. La Découverte, 288 p
10. BENIN (2003). *Loi N° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'Education Nationale en République du Bénin*. Cotonou, 12 p
11. BENIN (2011). *La question enseignante au Bénin : un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable*. Cotonou, mars 2011, 228 p
12. BERTHIER N. (2016*). Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Méthodes et exercices corrigés. Paris : Armand Colin, 350 p.

13. BLANCHET A. et a. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod, 289 p.
14. BLANCHET A. & GOTMAN A. (2010). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. 2ème Ed. Paris : Armand Colin, 126 p.
15. BOILEAU-DESPREAUX N. (1674). *L'Art poétique,* 66 p
16. BORICH G. (1990*). Observation Skills for effective teaching*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Co. 361 p.
17. BOURDIEU P. (1980). Le sens pratique, Paris : Minuit, 474 p
18. BRACONNIER A. et MARCELLI D. (1998). *L'adolescent aux mille visages*. Paris : Ed. Odile Jacob, 265 p.
19. CAMERON R. J. (1998). School discipline in the United Kingdom: Promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *School Psychology Review*, 27 (1), 33-44.
20. CARKHUFF R.R. (1989). *L'art d'aider*. Traduction par M. Bertrand et al. Montreal : Les Editions de l'Homme, 269 p.
21. CHABI WOROU P. & AHOLOU A. (1985). *Le châtiment corporel face à l'indiscipline dans les établissements secondaires : réflexion à partir des cas des CEMG de Dantokpa et Aupiais.* Porto-Novo : Ecole Normale Supérieure, 65 p.
22. CHARLES C. M. (1997). *La discipline en classe : Modèles, doctrines et conduites*. Montréal : Editions du Renouveau Pédagogique Inc. 350 p
23. DARMON M. (2016). *La socialisation*. (3ème Ed.). Paris : Armand Colin, 127 p.
24. DEBARBIEUX E. (1993). *La violence dans la classe*. Paris : ESF, 171 p.
25. DEBARBIEUX E., DUPUCH A., & MONTOYA Y. (1997). Pour en finir avec le « handicap socio-violent » : une approche comparative de la violence en milieu scolaire. In B. Charlot & J.-C. Emin, *Violences à l'école, état des savoirs*. (Pp. 17-40). Paris : Armand Colin.

26. DEFRANCE B. & ROSENCZVEIG J-P. (1999). *Sanctions et discipline à l'école*. Syros, 192 p.
27. DEWEY J. (2011). *Démocratie et Education. Suivi de Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin, 516 p.
28. DOHOU M. (2007), *Contribution à la formation des enseignants du secondaire général pour l'amélioration des résultats scolaires*. Mémoire de fin de formation pour le diplôme de Master 2 en Education et Pédagogie, le Citoyen, Cotonou, 2006-2007, 63 p.
29. DOHOU M. & TINGBE-AZALOU A. & AHODEKON C. (2016), Indiscipline des élèves dans les collèges publics de Porto-Novo : manifestations et causes. In *Les Cahiers du CBRST*, N° 10, décembre 2016, pp 160-174.
30. DOHOU M. & TINGBE-AZALOU A. & AHODEKON C. (2016), Gestion de l'indiscipline des élèves dans les collèges d'enseignement général publics de Porto-Novo (Bénin). In *Annales de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines*, N° 22, Vol. 2, décembre 2016, pp 21-33.
31. DOUET B. (1987). *Discipline et punitions à l'école*. Paris : PUF, 214 p.
32. DOYLE W. (1986). "Classroom organization and management." In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*: pp 392-431). New York: Macmillan.
33. DUBET F. (2008). Faits d'école. Paris : Ed. de l'Ecole des hautes études en sciences sociales, 310 p
34. DURKHEIM E. (2005). *Education et sociologie.* Paris : PUF, 130 p.
35. ERASME D. (1966). *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis, étude critique*. Trad. et commentaires par J-C. Margolin, Genève, Librairie Droz, 668 p
36. ESTRELA MT. (1994). *Autorité et discipline à l'école*. Paris : ESF, 124p.

37. ESTRELA, M. T. (1992). *Recherches sur la discipline/indiscipline et formation professionnelle de professeurs*. Les sciences de l'éducation 1-2.
38. ESTRELA, M. T. (2006). *Indiscipline et violence à l'école : études européennes*. Paris : l'Harmattan, 246 p.
39. FILLOUX J-C. (1994). *Durkheim et l'éducation.* Paris : PUF, 128 p.
40. FLEURY J. (2008). *La culture*. Bréal, 127 p.
41. FREINET C. (1964). *Les invariants pédagogiques, 25*, B.E.M. (Bibliothèque de l'Ecole Moderne), Cannes, Editions de l'Ecole Moderne Française, 29 p
42. GALLOWAY D. & ROGERS C. (1994). Motivational style: a link in the relationship between school effectiveness and child behaviour. *Educational and Child Psychology, 11*, 1, 16-25.
43. GILBERT L. et SALAMI N.D. (2000). *Etude sur la décentralisation du système éducatif au Bénin, Rapport final*. Document principal, MENRS et CLEF, 119 p
44. GOUREVITCH (2002). Quand les Romains maltraitaient les enfants, *Histoire*, N° 261, janvier 2002, p 82-87.
45. GUILLOT G. (2006). *L'autorité en éducation. Sortir de la crise*. Paris : ESF Editeur, 188 p.
46. HALMOS C. (2006). *Pourquoi l'amour ne suffit pas. Paris* : Nil Editions, 251 p.
47. HOGELUCH K.& GEIST P. (1997). Discipline in the classroom: Communicative strategies for negociating order. *Western Journal of Communication, 6*, 1-34.
48. KANT E. (1981). *Traité de Pédagogie.* Paris : Hachette, 107 p.
49. LAGRANGE H. (1995). *La Civilité à l'épreuve. Crime et sentiment d'insécurité*. Paris : PUF, 310 p.

50. LAPASSADE G. (1993). *Guerre et paix dans la classe. La déviance scolaire.* Paris : Colin, 63 p.

51. LEPINE C. (1995). *Les attitudes des enseignants face aux problèmes de discipline au primaire*. Doctorat en sciences de l'éducation. UQAM. Montréal. Québec/Canada, 249 p.

52. LESSARD-HEBERT M.; GOYETTE G. & BOUTIN G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Editions Agence d'Arc. 180 p.

53. LETOURNEAU J. (1995). *Prévenir les troubles du comportement à l'école primaire*. Levis, Ecole et Comportement, 59 p

54. MARTIN O. (2014). L'enquête et ses méthodes. L'analyse quantitative des données. Paris : Armand Colin (3ème Ed.), 125 p.

55. MEIRIEU P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF Editeur, 188 p.

56. MENRS (2000). *Le système éducatif béninois : performances et espaces d'amélioration pour la politique éducative*, 96 p

57. MEPS, METFP, MESRS, MCZT et MFPSS (2003). *Plan d'actions nationales du Bénin pour la mise en œuvre du programme 'Education Pour Tous'*, Cotonou 148 p.

58. MIALARET G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris : PUF, 591 p.

59. NOUHOUAYI A. (1987). *Vers une nouvelle philosophie du développement en Afrique noire*. Thèse de doctorat en Philosophie. Paris : Université de Paris 1, 763 p

60. NOUHOUAYI A. (2013). « Culture et développement. Expériences et perspectives ». Séminaire de DEA de Sociologie du Développement. Notes. Cotonou, inédit.

61. OKOUDJOU P-C. (2007). *Philosophie et Développement*. (2ème Ed.). Cotonou : Editions du Flamboyant, 141 p.

62. OURY F. & VASQUEZ A. (2001). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle.* Paris : Matrice Eds, 768 p.

63. PEREZ C. (2011). « Echappée Pacifique : de la Méditerranée antique au triangle polynésien, religions, pouvoirs et société. De la Méditerranée antique au grand océan austral ». *Collections lettres du Pacifique*, n° 30, L'Harmattan.

64. PRAIRAT E. (1994). *Eduquer et punir*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 300 p.

65. PRAIRAT E. (1997). *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris : L'Harmattan, 136 p.

66. PRAIRAT E. (2001). *Sanction et socialisation : idées, résultats et problèmes*. Paris : PUF, 219 p.

67. PRAIRAT E. (2003). *La sanction en éducation*. Paris : PUF, 127 p.

68. PRAIRAT E. (2004). *Questions de discipline à l'école.* Paris : Erès, 159 p.

69. PRAIRAT E. (2005). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF, 114 p

70. PRAIRAT E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : PUF, 271 p.

71. PROST A. (1985). *Eloge des pédagogues.* Paris : Seuil, 220 p.

72. REBOUL O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF, 249 p.

73. REPUBLIQUE DU BENIN, Ministère de l'Education Nationale, *Actes des états généraux de l'éducation*, Cotonou, du 02 au 09 octobre 1990.

74. REY B. (1999). *Les relations dans la classe. Au collège et au lycée*. Paris : ESF, 125 p.

75. REY B. (2004). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant : élément de réflexion et d'action*. De Boeck, 151 p

76. RICHARD P. (2015). *Faire vivre le droit à l'éducation*. Lyon : Chronique sociale, 218 p.

77. RICHOZ J-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Ed Favre, 447p.
78. ROBERT A.D. & BOUILLAGUET A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 128p.
79. ROCHE S. (1996). *La Société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité ?* Paris : Le Seuil, 242 p.
80. ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : PUF, 300 p.
81. ROGERS C.R. (1976). *Liberté pour apprendre*. Traduit par D. Le Bon, Paris : Dunod, 364 p.
82. ROSENCSVEIG J-P. (29 Juillet 1997). la précarité économique fragilise l'autorité parentale. *Journal le Monde*.
83. SAUVAYRE R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris : Dunod, 138 p.
84. SIEBER M. & BRUGGER JECKER E. (2000). « Bonne ou mauvaise classe ? ». L'importance des Attributions par des enseignants, des psychologues scolaires, des étudiants de l'Ecole Normale I, des étudiants du département de psychologie de l'Université de Fribourg et des élèves de l'école primaire. Recherche présentée le 11 mai 2000 à l'Ecole Normale I de Fribourg, Suisse.
85. STEINER P. (2000). *La sociologie de Durkheim.* Paris : La Découverte, 124 p.
86. De SYNGLY F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : A. Colin, 127 p.
87. TCHITCHI T. (Dir.) (2001). *Rapport national sur le développement de l'éducation préparé pour le BIE*. Porto-Novo.

88. TESTANIERE J. (1967, vol. VIII N° 1 pp 17-33). Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré. *Revue Française de Sociologie*.

89. THELOT C. (Dir.) (2004). *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école*. Paris : Ed. La Documentation Française, 159 p.

90. TROUCHAUD M-J. (2016). *La violence à l'école*. Paris : Groupe Eyrolles, 182 p.

91. VASQUEZ A. et OURY F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle* ? Préface de Françoise Dolto, Paris : Maspero, 288 p.

92. VERPRAET G. (2001). *Les enseignants et la précarité sociale*. Paris : PUF, 205 p.

93. WALKER H. M. & WALKER J. E. (1994). *L'indiscipline en classe : une approche positive pour les enseignants* (E. Royer, trad.). Lévis (Québec) : La Corporation Ecole et Comportement E.R. 91 p.

SITES WEB VISITES

Bibliothèque Nationale de France : **WWW.gallica.bnf.fr**

Revue Française de Pédagogie **:** **WWW.rfp.revues.org**

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Bureau International d'Education) : **WWW.ibe.unesco.org**

Cour constitutionnelle du Bénin (Décisions) **www.cour-constitutionnelle-benin.org/?pg=rech_decisions**

Prospective stratégique : **www.laprospective.fr**

ANNEXES

Annexe 1. QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ELEVES DANS LES DIX COLLEGES PUBLICS ENQUETES

1. Tu es élève dans ce collège ……, quelle est ta classe ?

☐ 4ème ☐ 3ème ☐ 1ère ☐ Terminale

2. Tu es de quel sexe ?

☐ Masculin ☐ Féminin

3. **Depuis combien d'années es-tu inscrit(e) dans ton collège** ?

☐ 1 an ☐ 2 ans ☐ 3 ans ☐ 4ans et plus

4. Connais-tu ce qu'on appelle le Règlement Intérieur ?

☐ Oui ☐ Non

5. Selon toi, le Règlement Intérieur, c'est

☐ L'organisation de la vie dans le collège ☐ la loi qu'il faut respecter

☐ La sanction qui frappe l'élève

6. Qu'est-ce que la discipline, selon toi ?

☐ C'est le respect du Règlement intérieur ☐ C'est le respect des professeurs

☐ C'est le respect des camarades ☐ C'est bien apprendre tes leçons

7. Quelles sont les fautes pour lesquelles le Surveillant général sanctionne souvent les élèves ?

☐ Retard ☐ Bavardage en classe ☐ Impolitesse

☐ Vol ☐ Tricherie ☐ Bagarre

Autres fautes ☐

8. Quelles sont les fautes pour lesquelles tu as été puni une fois ?

☐ Retard ☐ Bavardage en classe ☐ Impolitesse

☐ Vol ☐ Tricherie ☐ Bagarre

Autres fautes ☐

9. Quand le surveillant punit, quelle sanction donne-t-il souvent aux élèves ?

☐ Les heures de colle ☐ Sarclage ☐ Balayage

☐ Coups de lanière ou de bâton ☐ Renvoi

Autres sanctions ☐

10. Combien d'élèves connais-tu qui ont été renvoyés une fois du collège ?

☐ 1 élève ☐ 2 élèves ☐ 3 élèves et même plus.

11. **Selon tes informations, ils ont été renvoyés parce qu'ils ont** :

☐ Triché ☐ Battu un professeur

☐ Volé ☐ Escaladé le mur du collège

Autres fautes ☐

12. Avec quels parents vis-tu ?

☐ Papa et maman ☐ Papa seul ☐ Maman seule

☐ Tuteur (Oncle ou tante) ☐ Les grands parents ☐ Seul

13. Tes parents parlent-ils avec toi de discipline et de ton comportement au collège ?

☐ Toujours ☐ Souvent

☐ Rarement ☐ Jamais

14. Le Règlement intérieur de ton collège est-il bon ?

☐ Oui ☐ Non

15. **Quelles sont, selon toi, les matières dans lesquelles les élèves sont le plus indisciplinés et sanctionnés** ?

☐ Maths ☐ SVT ☐ Anglais ☐ Sport ☐ Autres

16. **Si l'on doit garder un élève indiscipliné dans ton collège, comment peut-on l'aider à s'améliorer** ?

☐ **Par des conseils** ☐ **En appelant ses parents**

17. **Qui doit faire ce travail d'accompagnement des élèves indisciplinés qui ne sont pas renvoyés** ? ☐

☐ Surveillant Directeur ☐ Parents de l'élève

Merci d'avoir participé à cette enquête !

Annexe 2. GUIDE DES DIFFERENTS ENTRETIENS

Guide d'entretien à l'endroit des élèves

- Identité
  - Nom et Prénom
  - Classe
  - Ancienneté dans le collège
- L'indiscipline scolaire
  - Définition
  - Classes d'élèves les plus indisciplinées
  - Les fautes les plus récurrentes…. Leur gravité…
- Causes de l'indiscipline des élèves
  - Du côté des élèves eux-mêmes
  - Y a-t-il responsabilité des parents ?
  - Et des autorités du collège ?
- Comment les élèves sont-ils sanctionnés ?
  - Quelles sanctions ?
  - Qui sanctionne ?
  - Ces sanctions sont-elles efficaces ?
  - Le renvoi est-il une solution à l'indiscipline des élèves ?
  - Faut-il retirer du Règlement Intérieur l'article qui prévoit le renvoi ?
- Que souhaites-tu devenir demain ?
- Penses-tu pouvoir le devenir grâce à ton éducation au collège ?

Guide d'entretien à l'endroit des professeurs

- Identité
  - Nom et Prénom
  - Matière enseignée

- Qualification professionnelle
- Ancienneté dans le collège

- L'indiscipline scolaire
  - Définition
  - Classes d'élèves les plus indisciplinées
  - Les fautes les plus récurrentes…. Leur gravité…
- Causes de l'indiscipline des élèves
  - Du côté des élèves eux-mêmes
  - Y a-t-il responsabilité des parents ?
  - Et des autorités du collège ?
  - Autres causes ?
- Comment les élèves sont-ils sanctionnés ?
  - Quelles sanctions ?
  - Qui sanctionne ?
  - Ces sanctions sont-elles efficaces ?
  - Le renvoi est-il une solution à l'indiscipline des élèves ?
  - Faut-il retirer du Règlement Intérieur l'article qui prévoit le renvoi ?
- Y a-t-il une différence entre « enseigner » et « éduquer » ?
  - Une formation initiale est-elle importante pour enseigner ?
  - Quel doit être le contenu de la formation des enseignants ?

<u>Guide d'entretien à l'endroit des surveillants généraux</u>

- Identité
  - Nom et Prénom
  - Ancienneté dans la fonction de surveillant général
  - Qualification professionnelle
  - Ancienneté dans le collège
- L'indiscipline scolaire

- Définition
- Classes d'élèves les plus indisciplinées
- Les fautes les plus récurrentes…. Leur gravité…

- Causes de l'indiscipline des élèves
  - Du côté des élèves eux-mêmes
  - Y a-t-il responsabilité des parents ?
  - Et des autorités du collège ?
  - Autres causes ?
- Comment les élèves sont-ils sanctionnés ?
  - Quelles sanctions ?
  - Qui sanctionne ?
  - Ces sanctions sont-elles efficaces ?
  - Le renvoi est-il une solution à l'indiscipline des élèves ?
  - Faut-il retirer du Règlement Intérieur l'article qui prévoit le renvoi ?
- Le conseil de discipline
  - Quelle est sa composition ?
  - Quelles sont les procédures pour y traduire un élève ?
- Quelle structure pensez-vous nécessaire pour aider encore à améliorer la gestion des cas d'indiscipline dans les collèges ?

<u>Guide d'entretien à l'endroit des censeurs</u>

- Identité
  - Nom et Prénom
  - Qualification professionnelle
  - Ancienneté dans la fonction de censeur
  - Ancienneté dans le collège
- L'indiscipline scolaire

- Définition
- Classes d'élèves les plus indisciplinées
- Les fautes les plus récurrentes…. Leur gravité…

- Causes de l'indiscipline des élèves
  - Du côté des élèves eux-mêmes
  - Y a-t-il responsabilité des parents ?
  - Et des autorités du collège ?
  - Autres causes ?
- Comment les élèves sont-ils sanctionnés ?
  - Quelles sanctions ?
  - Qui sanctionne ?
  - Ces sanctions sont-elles efficaces ?
  - Le renvoi est-il une solution à l'indiscipline des élèves ?
  - Faut-il retirer du Règlement Intérieur l'article qui prévoit le renvoi ?
- Y a-t-il une différence entre « enseigner » et « éduquer » ?
  - Une formation initiale est-elle importante pour enseigner ?
  - Quel doit être le contenu de la formation des enseignants ?
- Quels sont les professeurs qui se plaignent le plus ?
  - Le plus jeunes ou les plus âgés ?
  - Les professeurs certifiés ou ceux sans qualification professionnelle ?

<u>Guide d'entretien à l'endroit des directeurs</u>

- Identité
  - Nom et Prénom
  - Qualification professionnelle
  - Ancienneté dans la fonction de directeur
  - Ancienneté dans le collège
- L'indiscipline scolaire
  - Définition

- Classes d'élèves les plus indisciplinées
- Les fautes les plus récurrentes…. Leur gravité…

- Causes de l'indiscipline des élèves
  - Du côté des élèves eux-mêmes
  - Y a-t-il responsabilité des parents ?
  - Et des autorités du collège ?
  - Autres causes ?
- Comment les élèves sont-ils sanctionnés ?
  - Quelles sanctions ?
  - Qui sanctionne ?
  - Ces sanctions sont-elles efficaces ?
  - Le renvoi est-il une solution à l'indiscipline des élèves ?
  - Faut-il retirer du Règlement Intérieur l'article qui prévoit le renvoi ?
- Y a-t-il une différence entre « enseigner » et « éduquer » ?
  - Une formation initiale est-elle importante pour enseigner ?
  - Quel doit être le contenu de la formation des enseignants ?
- Le conseil de discipline
  - Quelles sont les procédures de sa convocation ?
  - Quelle est votre attitude à un conseil de discipline ?
  - Vous est-il arrivé de revenir sur votre décision de renvoyer un élève ?
  - Comment faites-vous pour aider un élève qui a commis une faute et qui n'est pas renvoyé ?
  - Faut-il une structure pour aider ?

Guide d'entretien à l'endroit des parents d'élèves

- Identité
  - Nom et Prénom
  - Fonction
  - Parents de combien d'élèves dans le collège
  - Ancienneté dans l'Association des Parents d'Elèves
- L'indiscipline scolaire
  - Définition
  - Les fautes les plus récurrentes….
  - Vos enfants sont-ils remarqués comme indisciplinés ?
- Causes de l'indiscipline des élèves
  - Du côté des élèves eux-mêmes
  - Y a-t-il responsabilité des parents ?
  - Et des autorités du collège ?
  - Autres causes ?
- Gestion des cas d'indiscipline
  - Savez-vous les sanctions qui frappent souvent les élèves indisciplinés ?
  - Etes-vous satisfaits de la manière dont les autorités du collège gèrent les cas d'élèves indisciplinés ?
  - Avez-vous jamais été convoqué par le surveillant général ou le directeur ?
  - Avez-vous jamais été convoqué en conseil de discipline pour le cas de votre enfant ou de celui d'un autre élève ?
  - La décision prise vous a-t-elle parue juste et efficace ?
  - Que pensez-vous de vous de l'exclusion des élèves indisciplinés ?
  - Que pensez-vous que l'on doive faire pour améliorer le cadre de l'éducation des élèves sur le plan de la discipline ?

Annexe 3. LE REGLEMENT INTERIEUR DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE A REGIME D'EXTERNAT AU BENIN

PREAMBULE

La vie en communauté comporte des exigences auxquelles chaque membre est tenu de se conformer pour le bien de chacun et de tous

Les élèves sont dans un établissement scolaire pour s'instruire et pour se préparer à devenir des citoyens conscients et responsables.

Le présent règlement intérieur a pour but d'assurer au sein des établissements d'Enseignement Secondaire Général, les conditions matérielles et- morales de réalisation de ce noble objectif.

TITRE I : CONDITIONS D'INSCRIPTION

ARTICLE 1er : Toute inscription est soumise aux conditions définies par les textes officiels en vigueur. L'admission de tout élève dans un établissement d'Enseignement Secondaire Général est subordonnée à la production d'une chemise dossier contenant :

- Une fiche de renseignements dûment remplie par l'élève précisant l'adresse complète des parents ;
- Un livret scolaire ou tous les bulletins de notes de l'année scolaire ;
- Un acte de naissance ;
- Un livret de santé ;
- Deux (02) photos d'identité ;
- Deux (02) enveloppes timbrées à l'adresse des parents.

Le livret scolaire doit faire l'objet d'un transfert d'établissement à établissement (cas des élèves transférés) ou être fourni par l'établissement d'accueil (cas des nouveaux élèves).

ARTICLE 2 : L'élève nouvellement admis n'est autorisé à suivre les cours que s'il s'est préalablement acquitté du montant des droits d'inscription. Pour les anciens élèves, le délai ne devra en aucun cas excéder la fin du 1er trimestre de l'année scolaire en cours.

ARTICLE 3 : Aucun élève exclu d'un établissement pour mauvaise conduite ne peut être inscrit dans un autre établissement d'Enseignement Secondaire Général.

ARTICLE 4 : Tout élève d'un établissement doit se faire établir une carte d'identité scolaire dans le courant du 1er trimestre de l'année en cours.

TITRE II : ENTREE – SORTIE – HORAIRES

ARTICLE 5 : L'établissement est ouvert aux élèves du lundi au vendredi de 06 heures 45 minutes à 12 heures le matin et de 14 heures 30 minutes à 19 heures l'après-midi.

ARTICLE 6 : Les élèves désireux de rester dans l'enceinte de l'établissement entre 12 heures et 14 heures 30 minutes sont tenus d'adresser une demande à l'administration afin d'être enregistrés. De même, l'autorisation préalable du Chef d'Etablissement.

ARTICLE 7 : La récréation commence de 09 heures 50 minutes et se termine à 10 heures 05 minutes. Tout élève surpris après le temps des récréations dans la cour et plus particulièrement près des vendeuses s'expose à une sanction.

ARTICLE 8 : En cas de retard, l'accès au cours est subordonné à la présentation d'un billet d'entrée délivré par le Surveillant Général ou toute autre personne autorisée par le Chef d'établissement.

TITRE III : TENUE VESTMENTAIRE DES ELEVES

ARTICLE 9 : Les élèves doivent se présenter dans l'établissement en uniforme règlementaire cousu selon les modèles officiels.

ARTICLE 10 : Le port de coiffe, de foulard, de pagne, de lunettes fantaisistes, de téléphone portable et appareils assimilés est formellement interdits dans l'enceinte de l'établissement.

ARTICLE 11 : Les coiffures, les tresses et maquillages extravagants sont interdits dans l'établissement.

ARTICLE 12 : La propreté corporelle et vestimentaire est de rigueur pour tous les élèves.

ARTICLES 13 : Le port de l'uniforme règlementaire est obligatoire pour les cérémonies officielles.

ARTICLE 14 : Les élèves doivent toujours être chaussés en classe. Il est interdit de circuler pieds nus dans l'établissement.

ARTICLE 15 : Le port de tenue de sport (short, maillot ou tee-shirt) est obligatoire pour les séances d'éducation physique et sportive.

TITRE IV : RAPPORT DES ELEVES AVEC LE PERSONNEL DE TOUS ORDRES ET LES MAÎTRES AU PAIR

ARTICLE 16 : Les élèves doivent respect et déférence aux professeurs et à tout le personnel administratif de l'établissement.

Les règles de politesse seront scrupuleusement observées à l'égard des maîtres au pair, du personnel de soutien et de tous les usagers de l'établissement.

ARTICLE 17 : D'une façon générale, il ne sera toléré aucun manquement à la politesse, à la courtoisie et à la discipline.

ARTICLE 18 : Les élèves peuvent avoir des contacts directs avec les professeurs pourvu qu'ils évitent toute familiarité déplacée.

ARTICLE 19 : Au sein de l'établissement comme dans les rues, tout élève doit avoir une conduite exemplaire.

ARTICLE 20 : La voie hiérarchique doit être respectée : tout élève doit passer par la surveillance générale avant d'accéder à tout autre service de l'établissement.

ARTICLE 21 : Les élèves ne sont reçus par le Directeur que sur convocation ou lorsque le motif est jugé valable par le Chef d'Etablissement.

ARTICLE 22 : L'accès à la salle des professeurs est formellement interdit aux élèves, sauf s'ils y sont invités ou envoyés.

ARTICLE 23 : Les élèves doivent se lever à l'arrivée et au départ des professeurs et de toute personne adulte extérieur ou non à l'établissement.

ARTICLE 24 : Il est interdit de sortir de la salle de classe avant le professeur sauf sur son autorisation.

TITRE V : RAPPORT ENTRE ELEVES

ARTICLE 25 : Les rapports entre élèves sont régis par la bonne camaraderie. Les brimades des plus jeunes par les âgés sont formellement interdites. Le respect entre camarade est instamment recommandé.

ARTICLE 26 : tout élève offensé doit se plaindre à la surveillance et ne doit en aucun cas se faire justice.

ARTICLE 27 : Aussi bien à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'établissement il est interdit aux élèves de se battre.

ARTICLE 28 : Les élèves surpris en train de se bagarrer reçoivent tous la même punition. En cas de récidive, ils passent au conseil de discipline.

ARTICLE 29 : Le port de couteau out objet pouvant causer un dommage corporel est formellement interdit au sein de l'établissement. Tout élève surpris en possession de ces objets sans autorisation préalable sera sévèrement sanctionné.

TITRE VI : CLASSE, ASSIDUITE

ARTICLE 30 : Les élèves sont tenus d'être dans l'établissement, le matin et l'après-midi, un quart d'heure avant le démarrage des cours.

ARTICLE 31 : Les heures libres doivent être considérées comme des heures d'études. Tout bavardage sera sanctionné.

ARTICLE 32 : Pendant les heures de cours ou d'étude, aucun élève ne doit se trouver devant les classes, sur la véranda ou dans les couloirs. Toute flânerie au sein de l'établissement est interdite.

ARTICLE 33 : Au signal, l'entrée en classe s'effectue en rang et en silence sous la conduite du 1er responsable de classe.

ARTICLE 34 : Tout déplacement collectif se fait en rangs et en silence sous la conduite d'un responsable.

ARTICLE 35 : Pendant les heures d'études, chacun doit respecter le travail de ses camarades et ne déranger personne.

TITRE VII : PROPRETE ET ORDRE

ARTICLE 36 : Les élèves sont chargés du nettoyage de leurs classes et de l'établissement.

Les équipes de semaine doivent assurer le balayage des classes et de la cour de récréation 15 minutes avant le début des cours.

ARTICLE 37 : Il est formellement interdit de manger dans les salles de classe même en dehors des heures de cours.

ARTICLE 38 : Il est formellement interdit d'escalader les murs de clôture de l'établissement.

Tout élève surpris en flagrant délit d'escalade du mur s'expose à des peines graves pouvant aller jusqu'à l'exclusion définitive.

ARTICLE 39 : Tout déplacement au sein de l'établissement se fait à pieds. Toute circulation à vélo ou avec tout autre engin au sein de l'établissement est interdite.

ARTICLE 40 : Il est interdit aux élèves de consommer des boissons alcoolisées ou toute autre drogue, de fumer, de chiquer ou de priser du tabac.

ARTICLE 41 : Il est formellement interdit de jeter à terre des pelures d'oranges, des peaux de bananes, des déchets d'aliments divers, des bouts de papiers ou toute autre matière salissante.

Il est également interdit d'écrire ou de gribouiller sur les murs, les tables et bancs. Toute apposition d'affiches est subordonnée à l'autorisation préalable du Surveillant Général et ne peut se faire en dehors des endroits réservés à cet effet.

ARTICLE 42 : Les élèves doivent apporter un soin scrupuleux au matériel comme si c'était le leur propre. Ils doivent apprendre dès les bancs de l'école, le respect qui est dû au bien commun. Tout élève qui détériore le matériel scolaire, prend en charge sa réparation ou son remplacement.

TITRE VIII : RÔLE DES DIVERS RESPONSABLES DE CLASSES

ARTICLE 43 : Il est élu par classe, dans les 21 jours qui suivent chaque rentrée scolaire deux responsables : un titulaire et un suppléant.

ARTICLE 44 : La fonction de chaque responsable est définie comme suit :

a) Le premier responsable est chargé de la discipline et de l'information. A cet effet, il veille au maintien de l'ordre dans la salle de classe et dans les rassemblements généraux dans la cour. Il surveille les études pendant les heures creuses, tient les cahiers de textes et de présence et assure la liaison entre sa classe d'une part, la surveillance et les autres services de l'établissement d'autre part.

b) Le deuxième responsable veille à la propreté de la classe, de ses abords immédiats, et de la parcelle de cour dont le nettoyage revient à sa classe. Il établit le calendrier des tours de balayage qu'il fait viser par le Surveillant Général. Il assure l'intérim du premier responsable en cas d'absence de ce dernier.

c) L'un des responsables de classe doit aviser le Surveillant Général, de l'absence de ses camarades et éventuellement de celle des enseignants.

d) Les deux responsables sont collégialement responsables de leur classe et doivent œuvrer la main dans la main.

ARTICLE 45 : Tous les responsables de classes (titulaires et suppléants) se réunissent sous la supervision de la Surveillance Générale pour élire en leur sein deux délégués généraux dont un titulaire et un suppléant.

ARTICLE 46 : Le délégué général est le 1er responsable élève de l'établissement. Il coordonne les activités des responsables de classes et des bureaux des divers clubs créés dans l'établissement. Il est le responsable moral des élèves ; il récence les problèmes de ses camarades et les soumet autorités administratives de l'établissement.

ARTICLE 47 : En cas d'absence du délégué général titulaire, il est remplacé dans ses fonctions par le délégué général suppléant.

ARTICLE 48 : Le délégué général titulaire et son suppléant représentent les élèves au sein des diverses structures de gestion de l'établissement.

ARTICLE 49 : En dehors des élèves des classes de 6ème et des classes du 1er cycle des nouvelles créations qui doivent ouvrir jusqu'aux classes de 4ème, nul ne peut être élu responsable de classe s'il est n'a au moins un an d'ancienneté dans l'établissement, ou délégué général s'il n'a au moins 3 ans d'ancienneté dans l'établissement.

ARTICLE 50 : Tout candidat aux fonctions de responsable à quelque niveau, doit jouir d'une bonne moralité et être travailleur.

ARTICLE 51 : Tout responsable à quelque niveau qu'il soit, qui aura fait l'objet d'une sanction disciplinaire sera démis de ses fonctions et remplacé.

ARTICLE 52 : Tout manquement à l'endroit des responsables de classes et des délégués généraux est sévèrement sanctionné.

TITRE IX : ABSENCE

ARTICLE 53 : Toute absence aux cours est subordonnée à l'autorisation préalable du Surveillant Général ou du Directeur. Tout élève qui manque les classes sans justification n'est admis au cours que sur présentation d'un billet d'entrée délivré par le Surveillant Général ou toute autre personne dûment autorisée par le Chef d'Etablissement.

ARTICLE 54 : L'élève qui ne peut pas venir en classe le matin ou le soir pour une cause valable (maladie, deuil, accident …) doit faire prévenir le Surveillant général par écrit ou dépêcher un proche parent. Dès son établissement, il doit se présenter au bureau du Surveillant général pour se justifier de vive voix avec pièce à l'appui.

ARTICLE 55 : La durée d'autorisation d'absence pour toute cérémonie en famille ne peut excéder 48 heures. Toute autorisation d'absence devant excéder 48 heures est laissée à l'appréciation du chef d'établissement.

ARTICLE 56 : Les absences sans motifs valables à un devoir de classe sont sanctionnées par la note zéro (0).

TITRE X : INFIRMERIE ET VISITE DANS LES BUREAUX

ARTICLE 57 : Les heures de visite à l'infirmerie sont fixées de la façon suivante :

MATINEE : de 09 heures 50 minutes à 10 heures 30 minutes.

APRES-MIDI : de 17 heures à 17 heures 30 minutes.

Chaque jour, les noms des élèves malades sont portés dans un cahier spécial visé par le Surveillant Général et l'infirmier.

ARTICLE 58 : L'accès à l'infirmerie en dehors de ces heures est formellement interdit sauf cas de force majeure.

ARTICLE 59 : L'élève malade bénéficiant d'un ou plusieurs jours de repos, doit se présenter obligatoirement à la surveillance dès son retour pour obtenir un billet d'entrée au cours.

ARTICLE 60 : Tout élève qui ne respecterait pas le précédent article reçoit une sanction avant de se faire délivrer le billet d'entrée aux cours.

ARTICLE 61 : Seul l'infirmier est habilité à diriger les cas graves sur un Centre de Santé.

ARTICLE 62 : Les heures de visite dans les bureaux sont fixées comme suit :

MATINEE : de 09 heures 50 minutes à 10 heures 05 minutes

APRES-MIDI : à partir de 17 heures.

C'est pendant ces moments que toutes les demandes d'autorisation d'absence au cours peuvent être déposées à la Surveillance Générale.

TITRE XI : CEREMONIE DU SALUT DES COULEURS

ARTICLE 63 : Le salut des couleurs est obligatoire pour tous les élèves. Il a lieu le lundi à 07 heures 45 minutes.

ARTICLE 64 : L'ordre, le silence, une attitude digne et révérencieuse doit être observée au cours de ces cérémonies.

Les élèves ne peuvent y venir avec leurs affaires. Chaque participant met son point d'honneur à exécuter avec conviction et patriotisme l'hymne national.

ARTICLE 65 : Tout désordre, toute nonchalance et tout comportement tendant à perturber la cérémonie des couleurs seront sévèrement sanctionnés.

TITRE XII : CLUBS ET REUNIONS

ARTICLE 66 : Sur autorisation du Chef d'Etablissement, il peut être crée à l'initiative des élèves, des clubs culturels, artistiques, religieux, scientifiques et littéraires parrainés par un ou plusieurs professeurs de l'établissement. Les activités sportives sont parrainées et organisées par l'administration de l'établissement.

ARTICLE 67 : L'autorisation écrite des parents est obligatoire pour participer à ces clubs. Aucun élève ne peut être membre de plus de deux clubs à la fois.

ARTICLE 68 : Aucune réunion d'élèves ne peut se tenir dans l'établissement sans autorisation préalable du Chef d'Etablissement. La demande écrite des initiateurs de la réunion doit préciser l'ordre du jour et parvenir au Chef d'Etablissement 72 heures avant la date de la réunion.

Un procès-verbal de ladite réunion doit être déposé à la Surveillance Générale. Le Chef d'Etablissement ou son représentant assiste de droit à ces réunions.

ARTICLE 69 : Chaque club doit déposer à la direction de l'établissement son statut et son règlement intérieur.

ARTICLE 70 : Le Chef d'Etablissement est habilité à suspendre ou à dissoudre tout club qui s'écarterait de ses objectifs.

TITRE XIII : VISITES AUX ELEVES ET SORTIES

ARTICLE 71 : Les visiteurs ne peuvent en aucun cas circuler dans l'établissement. Ils doivent s'adresser à la Surveillance Générale.

ARTICLE 72 : Quand l'élève a cours, ses sorties de l'établissement sont soumises à l'autorisation. Une fiche indiquant l'heure du départ et de retour lui est remise. Cette fiche est obligatoirement retournée au Surveillant Général.

TITRE XIV : SANCTIONS, RECOMPENSES ET PUNITIONS

ARTICLE 73 : Une note de conduite est attribuée à tout élève. Elle entre en ligne de compte dans le calcul des moyennes de classe.

ARTICLE 74 : Les élèves laborieux et travailleurs dans les activités scolaires sont récompensés par :

- Un tableau d'honneur
- Un encouragement
- Une félicitation

Des prix peuvent être accordés à tous les élèves qui impressionnent admirablement par leur travail scolaire et leur conduite.

ARTICLE 75 : L'échelle des punitions est celle annexée au présent Règlement Intérieur.

ARTICLE 76 : Pour tous les cas qui doivent passer devant le Conseil de Discipline, le Conseil fixera les sanctions conformément à l'échelle des punitions.

Nonobstant ces sanctions, tout élève reconnu coupable devant ledit Conseil perd 3 à 10 points en conduite selon la gravité des faits qui lui sont reprochés.

ARTICLE 77 : Aucune retenue ne peut excéder quatre (04) heures.

ARTICLE 78 : Chaque heure retenue enlève ½ (un demi) point à la note de conduite.

ARTICLE 79 : Toute note de conduite inférieure ou égale à cinq (05) entraîne l'exclusion définitive de l'établissement sur décision du Conseil de Discipline.

TITRE XV : DISPOSITIONS DIVERSES

ARTICLE 80 : Tous les cas non envisagés dans le présent Règlement Intérieur sont laissés à l'appréciation des autorités administratives de l'établissement.

ARTICLE 81 : Les élèves peuvent emprunter des livres à la bibliothèque conformément à la réglementation en vigueur dans l'établissement.

ARTICLE 82 : Le présent Règlement Intérieur qui abroge toutes dispositions antérieures contraires notamment le Règlement Intérieur n°945/MEN/CAB/DES du 31 décembre 1990, sera lu, commenté et largement diffusé dans toutes les classes dès les premières semaines de la rentrée.

Echelle des Punitions

N°	Fautes	Punitions
1	- Retard au cours - Absence non justifiée au cours	- Refus d'admission au cours par le professeur qui exige de l'élève un billet d'entrée du Surveillant Général ou de toute autre personne autorisée + éventuellement 2 heures de retenue
2	- Absence non justifiée au devoir - Refus de composer	- Le professeur donne la note zéro (0) dans la matière
3	- Leçon non sue - Exercices non faits	- Retenir l'élève pour apprendre la leçon ou donner des exercices à l'élève - 2 heures de corvée pour exercices non faits
4	- Manquement au personnel (railleries, insolences, injures, menaces ou coups)	- Conseil de discipline
5	- Refus de donner son identité ou fausse déclaration d'identité	- 4 heures de retenue
6	- Escalade des murs	- Exclusion temporaire de 3 jours
7	- A la récidive de la faute précédente	- Conseil de discipline
8	- Flânerie dans l'établissement (cour, véranda et couloirs aux heures de cours)	- 2 heures de corvée
9	- Rouler à vélo, vélomoteur, moto ou auto dans l'établissement	- Un point en moins en conduite + confiscation de l'engin pour 48 heures
10	- Désordre à la cérémonie des couleurs nationales	- Exclusion temporaire de 3 jours ou Conseil de discipline selon le cas
11	- Détérioration du matériel	- Réparation à la charge de l'élève avant l'admission au cours
12	- Détérioration volontaire du matériel	- Moins deux points en conduite et réparation à la charge de l'élève avant l'admission au cours

13	- Bruit en classe ou à l'étude - Négligence de nettoyage - Manger en classe - Désordre dans les rangs - Tenue débraillée - Non utilisation des installations sanitaires	- Avertissement avec ou sans retenue de 2 heures
14	- Sortie du cours sans autorisation	- 4 heures
15	- Vol, brimade, réunion clandestine dans l'établissement et manquement à la bonne moralité.	- Conseil de discipline et proposition d'exclusion définitive selon le cas
16	- Refus d'exécuter une punition donnée par un professeur ou par un membre de l'administration	- La punition est doublée et remplacée par une autre de nature différente mais plus difficile qui doit être exécutée avant l'admission au cours.
17	- Tenue non conforme (tresses extravagantes), maquillage excessif	- Renvoi pour se mettre en conformité + 2 heures de retenue
18	- Port de couvre-chef (foulard et chapeau) de lunettes fantaisistes et de téléphone portable et appareils assimilés au sein de l'établissement.	- Confiscation + 2 heures de retenue
19	- Introduction de bandes dessinées non éducatives, d'ouvrages à caractère pornographique ou de documents séditieux au sein de l'établissement.	- Saisie des documents avec ou sans retenue de 2 heures
20	- Fraudes (devoirs ou interrogations de tous genres)	- Zéro dans la matière
21	- Usage de faux	- Convocation des parents suivie d'heures de retenue ou conseil de discipline selon le cas.
22	- A la récidive de la faute précédente	- Conseil de discipline
23	- Non utilisation du passage prévu pour les élèves	- 2 heures de corvée
24	- Consommation de tabac ou de boissons alcoolisées dans l'établissement et ses abords immédiats par les élèves Consommation de tabac ou de boissons alcoolisées dans l'établissement et ses abords immédiats par les élèves	- Exclusion temporaire de 3 jours + convocation des parents
25	- A la récidive de la faute précédente.	- Conseil de discipline
26	- Bagarre à mains armées	- Convocation des parents
27	- Menaces graves. Violence et voies de faits	- Exclusion temporaire de 3 jours ou conseil de discipline.
28	- Port de couteaux ou d'objets pouvant causer de dommage corporel	- Saisie des objets + 2 heures de retenue
29	- Usage de sobriquets et diffamation sur les murs, les tableaux ou places publiques	- Conseil de discipline
30	- Elève absentéiste venant seulement composer	- Interdiction de composer
31	- Usage de drogue	- Conseil de discipline et proposition d'exclusion définitive de l'établissement
32	- Jeu en classe	- Retenue de 2 heures
33	- Retard à la cérémonie des couleurs	- Retenue de 2 heures
34	- Tout manquement grave même en dehors de l'établissement	- Conseil de discipline
35	- Vente d'articles, sans autorisation à l'intérieur de l'établissement	- Confiscation des articles et avertissement. Convocation des parents et restitution des articles + 2 heures de retenue
36	- A la récidive de la faute précédente	- Exclusion temporaire de 3 jours
37	- Refus de paiement de la contribution scolaire.	- L'élève reste à la maison jusqu'à ce que ses parents s'acquittent de la contribution.

Cotonou, le 12 Juin 2012

LE MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, DE LA FORMATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE, DE LA RECONVERSION ET DE L'INSERTION DES JEUNES

Annexe 4. FICHE D'ENGAGEMENT DISCIPLINAIRE

EN COURS D'UTILISATION DANS CERTAINS COLLEGES

ENGAGEMENT DISCIPLINAIRE N°……/14-15/CEG AKPS

Je soussigné : …….

…….

Elève en classe de …… m'engage sur l'honneur à :

- Respecter rigoureusement le règlement intérieur en vigueur au CEG Akpassa,
- Entretenir avec soin le mobilier scolaire,
- Ne causer aucun acte d'indiscipline pouvant porter atteinte à l'honorabilité du personnel administratif, enseignant, de service et de mes camarades élèves.

En cas de non-respect de tout ce qui est cité ci-dessus que les textes en vigueur me soient appliqués avec rigueur.

Signature du père ou tuteur de l'élève Signature de l'élève

Annexe 5. LOI N° 2005-33 du 06/10/2005 PORTANT ORIENTATION DE L'EDUCATION NATIONALE EN REPUBLIQUE DU BENIN (Modification de la LOI N° 2003-17 du 11 novembre 2003)

ASSEMBLEE NATIONALE

Loi N° 2005-33 du 06 octobre 2005

Portant Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin (Modification de la LOI N° 2003-17 du 11 novembre 2003)

TITRE PREMIER

DES PRINCIPES GENERAUX

Article 1er. - Dans le respect des principes définis par la Constitution du 11 décembre 1990, l'éducation, en République du Bénin, constitue et demeure la première priorité nationale.

Article 2.- L'école, en République du Bénin, est publique et laïque.

Toutefois, l'enseignement privé laïc ou confessionnel est autorisé dans les conditions fixées par décret (s) pris en conseil des ministres, sur proposition du ou des ministre (s) chargé (s) de l'éducation nationale.

Article 3.- L'école doit permettre à tous d'avoir accès à la culture, à la science, au savoir, au savoir-faire et au savoir-être.

Une plus grande attention doit être accordée à l'éducation des jeunes filles, des personnes et enfants en situation difficile, des enfants des zones déshéritées et des groupes vulnérables.

Article 4.- L'école doit offrir à tous, la possibilité d'appréhender le monde moderne et de transformer le milieu en partant des valeurs culturelles nationales, du savoir, du savoir-faire et du savoir-être endogènes et du patrimoine scientifique universel.

Elle doit permettre à tous les niveaux, une éducation et une formation permanentes, favoriser les spécialisations grâce à une orientation judicieuse qui tienne compte des capacités individuelles et des besoins de la Nation.

Elle est ouverte à toutes les innovations positives utiles et doit prendre en compte notamment l'instruction civique, la morale, l'éducation pour la paix et les droits de la personne, l'éducation en matière de population et à la vie familiale, l'éducation relative à l'environnement, et l'éducation pour le développement conformément à l'article 40 de la Constitution.

Article 5.- L'école doit combattre la médiocrité par la culture de l'excellence tout en sauvegardant l'égalité des chances pour tous.

Article 6.- L'école doit former des citoyens intellectuellement et moralement équilibrés, animés d'un esprit patriotique et prêts à participer au développement économique, social et culturel de leur pays.

Article 7.- L'école doit intégrer les disciplines sportives, artistiques et culturelles dans l'enseignement général, l'enseignement technique et la formation professionnelle en les revalorisant.

Article 7.-L'enseignement est dispensé principalement en français, en anglais et en langues nationales, Les langues nationales sont utilisées d'abord comme matière et ensuite comme véhicule d'enseignement dans le système éducatif.

En conséquence, l'État doit promouvoir les recherches en vue de l'élaboration des instruments pédagogiques pour l'enseignement des langues nationales aux niveaux maternel, primaire, secondaire et supérieur.

Article 9.- L'école doit former aussi bien pour l'auto-emploi que pour la fonction publique et le secteur privé.

Article 10.- L'école doit s'appuyer sur la recherche scientifique et technologique, garantie du développement économique, social et culturel.

Article 11.- Le financement de l'école publique est assuré par l'Etat et les collectivités locales dans les conditions définies par l'article 97 de la loi n° 97-029 du 15 janvier 1999 portant organisation des communes en République du Bénin et les articles 19, 56 et 57 de la loi n° 98-007 du 15 janvier 1999 portant régime financier des communes en République du Bénin. Les entreprises publiques et privées, les partenaires au développement, les organisations non gouvernementales et les parents d'élèves peuvent y concourir.

Article 12.- L'Etat assure progressivement la gratuité de l'enseignement public et garantit l'égalité des chances, l'égalité des sexes et l'équilibre interrégional. Les écoles privées peuvent bénéficier des subventions de l'État conformément aux dispositions de l'article 14 de la Constitution du 11 décembre 1990. Les conditions et modalités d'attribution de ces subventions sont déterminées par décret pris en Conseil des ministres sur proposition du ou des ministre (s) chargé (s) de l'éducation nationale.

Article 13.- Pour remplir efficacement sa mission, l'école doit avoir pour cadre des infrastructures répondant aux normes de l'architecture scolaire et être dotée du mobilier et du matériel adéquats.

TITRE II

DES DISPOSITIONS COMMUNES ET DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT

Article 14.- L'enseignement est subdivisé en trois degrés que sont :

1) le premier degré qui comprend :

- l'enseignement maternel ;

- l'enseignement primaire ;

2) le second degré qui comprend :

- l'enseignement secondaire général ;

- l'enseignement secondaire technique et professionnel ;

3) le troisième degré qui comprend :

- l'enseignement supérieur ;

- la recherche scientifique.

L'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire constituent l'éducation de base.

Article 15.- Les activités des différents degrés de l'enseignement sus-indiqués se déroulent dans des établissements publics et privés ouverts sur autorisation du ou des ministre (s) chargé (s) de l'éducation nationale.

Article 16.- Les programmes définissent les connaissances théoriques, les savoir-faire et les savoir-être devant être acquis au cours d'un cycle donné. Les programmes définissent également les méthodes pédagogiques à mettre en œuvre. Ils constituent les termes de référence des compétences à faire acquérir et le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements.

Article 17.- La conception générale des programmes, les grands objectifs à atteindre, l'adéquation des programmes et des champs disciplinaires ainsi que leur adaptation au développement des connaissances sont arrêtés par le ou les

ministres (s) chargé (s) de l'éducation nationale, après avis des comités consultatifs des programmes.

Article 18.- Sur le plan sanitaire et social, les établissements publics et privés d'une circonscription scolaire sont placés sous la responsabilité des médecins chefs et des responsables des structures chargées des affaires sociales des communes concernées.

Article 19.- L'éducation étant pour l'Etat une tâche prioritaire et primordiale en vue du développement économique et social de la Nation, il est institué un Conseil National de l'Education.

Article 20.- Le Conseil National de l'Éducation a pour missions de veiller :

- au respect des grandes options éducatives et à la mise en œuvre de la loi d'orientation de l'éducation nationale ;

- à la coordination de tout le système éducatif national ;

- au suivi de l'application des décisions de ses délibérations.

La composition, l'organisation et le fonctionnement dudit conseil sont déterminés par décret pris en conseil des ministres sur proposition du ou des ministre (s) chargé (s) de l'éducation nationale.

TITRE III

DE L'ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRE

Article 21.- L'enseignement du premier degré constitue l'un des sous-secteurs prioritaires de l'éducation.

Article 22.- La finalité de l'enseignement du premier degré est :

- l'éveil de l'esprit de l'enfant : sa formation physique, intellectuelle, civique et morale ;

- l'éveil de son esprit d'initiative et de son sens critique ;

- l'acquisition des connaissances, compétences et mécanismes de base pour les apprentissages futurs ;

- la valorisation du travail productif comme facteur de développement de l'intelligence et d'insertion dans le milieu économique.

Article 23.- L'enseignement maternel vise essentiellement l'éveil et la stimulation des fonctions physiques, psychologiques et mentales de l'enfant.

Il dure deux (02) ans et est ouvert aux enfants âgés de deux ans et demi au moins.

Il est dispensé en français, en anglais et en une langue nationale majoritaire dans la localité ou toute autre langue.

Article 24.- L'enseignement primaire est obligatoire. L'Etat en assure progressivement la gratuité dans les établissements d'enseignement public, conformément aux dispositions de la Constitution.

Il a une durée normale de six (06) ; il comprend les classes ci-après :

- Cours d'Initiation (CI)

- Cours Préparatoire (CP) - Cours Elémentaire 1ère année (CEI) - Cours Elémentaire 2ème année (CE2) - Cours Moyen 1ère année (CM1) - Cours Moyen 2ème année (CM2)

Cet ordre d'enseignement accueille les enfants âgés de quatre (04) ans et demi au moins.

Article 25.- L'enseignement primaire poursuit les objectifs ci-après :

- l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul ;

- le développement chez l'enfant de la conscience du temps, de l'espace, des objets, du monde moderne et de son propre corps ;

- l'apprentissage de la vie de groupe et du travail d'équipe dans un contexte de vie démocratique ;

- l'acquisition de compétences et d'aptitudes qui rendent l'élève capable d'apprendre seul et de pouvoir s'adapter aux situations nouvelles.

Article 26.- La fin des études de l'enseignement primaire est sanctionnée par l'examen du Certificat d'Etudes Primaires (CEP).

TITRE IV

DE L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRE

Article 27.- Le second degré comprend l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique et professionnel.

Article 28.- L'enseignement secondaire général vise à approfondir chez l'élève les apprentissages de l'enseignement primaire, le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, notamment le sens de l'observation, le raisonnement logique et l'esprit de recherche.

Article 29.- Les enseignements secondaire, technique et professionnel visent à approfondir chez l'élève le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, notamment les compétences pratiques, les attitudes et aptitudes aux innovations ainsi que les éléments de connaissance en rapport avec les techniques et les professions.

Article 30.- Il est institué dans les établissements d'enseignement secondaire divers conseils d'établissement.

Article 31.- L'enseignement secondaire général est dispensé dans deux (02) types d'établissements :

- les collèges d'enseignement général (CEG),

- les lycées.

Article 32.- Le collège d'enseignement général (CEG) est un établissement d'enseignement secondaire pour le premier ou pour le premier et le second cycles.

Le lycée est un établissement d'enseignement secondaire général pour le premier et le second cycles. Il peut être à régime d'internat.

Article 33.- L'enseignement secondaire technique et la formation professionnelle sont dispensés dans les cinq (05) catégories d'établissements ci-après :

- les collèges d'enseignement technique ;

- les lycées techniques ;

- les instituts et écoles de formation professionnelle ;

- les centres de formation professionnelle ;

- les centres de métiers.

Article 34.- Les collèges d'enseignement technique sont des établissements d'enseignement technique et de formation professionnelle de niveau I avec ou sans régime d'internat.

Les lycées techniques sont des établissements d'enseignement technique et de formation professionnelle de niveau I et II avec ou sans régime d'internat.

Les instituts et écoles de formation professionnelle sont des établissements de niveau I ou II à vocation professionnelle dans le domaine des sciences, des techniques et des technologies. Ils peuvent disposer ou non de régime d'internat.

Les centres de formation professionnelle sont des établissements de formation initiale par alternance pour apprentis sous contrat et de formation professionnelle continue pour artisans (patrons et maîtres artisans).

Les centres de métiers, liés à la mise en valeur des ressources naturelles locales, sont des centres de formation professionnelle et de production pour artisans et jeunes déscolarisés.

Article 35.- Des séries et filières relevant de l'enseignement général, de l'enseignement technique et professionnel peuvent coexister dans un même établissement, qui devient alors collège ou lycée polyvalent.

Article 36.- L'enseignement secondaire général a une durée totale de sept (07) ans et est réparti en deux cycles comme ci-après :

- un premier cycle de quatre (04) ans ;

- un second cycle de trois (03) ans.

Article 37.- La fin des études du premier cycle de l'enseignement secondaire général est sanctionnée par l'examen du Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC).

Article 38.- La fin des études du second cycle de l'enseignement secondaire général est sanctionnée par l'examen du Baccalauréat du second degré.

Article 39.- L'enseignement secondaire technique et professionnel a une durée totale de six (06) à huit (08) ans répartis en deux cycles comme ci-après :

- un premier cycle de trois (03) ou quatre (04) ans ;

- un second cycle de trois (03) ou quatre (04) ans.

La variation des durées de formation est fonction des domaines d'études et des filières.

Article 40. La fin des études de l'enseignement technique et de la formation professionnelle e est sanctionnée, au niveau de chaque cycle, par des diplômes dont la dénomination et les modalités d'organisation et d'attribution sont fixées par décret pris en conseil des ministres sur proposition du ou des ministre (s) chargé (s) de l'éducation nationale.

TITRE V

DE L'ENSEIGNEMENT DU TROISIEME DEGRE

Article 41.- L'enseignement du troisième degré comprend l'enseignement supérieur et la recherche scientifique.

Article 42.- L'enseignement supérieur assure l'élaboration, la transmission et la diffusion du savoir, du savoir-faire et du savoir-être nécessaires à la maîtrise de l'environnement humain et à l'amélioration des conditions d'existence. Il doit veiller au développement harmonieux de l'ensemble du système éducatif et former des cadres supérieurs compétents et compétitifs, capables d'assurer leur propre épanouissement et le développement de la Nation.

Article 43.- L'enseignement supérieur est réparti en trois (03) cycles qui sont :

- un premier cycle d'une durée de deux (02) à trois (03) ans ;

- un second cycle d'une durée de deux (02) à quatre (04) ans ;

- un troisième cycle à deux niveaux d'une durée totale de trois (03) à cinq (05) ans.

La variation des durées de formation est fonction des domaines d'études et des filières.

Article 44.- L'enseignement supérieur est dispensé dans les facultés, instituts, écoles et centres d'enseignement supérieur.

Article 45.- La recherche scientifique, technique et technologique est assurée dans les différentes structures nationales de recherche sous la coordination du ministère chargé de la recherche scientifique.

Toutes les structures nationales de recherche sont tenues d'adresser au ministère chargé de la recherche leurs programmes et rapports annuels d'activités.

Article 46.- II est institué un conseil national de la recherche scientifique et technique dont la mission est d'améliorer la performance du système de l'enseignement du troisième degré.

Le conseil national a pour attributions :

- de définir la politique nationale en matière de recherche scientifique et technique ;

- d'élaborer le plan stratégique de développement de la recherche scientifique et technique ;

- d'assurer la coordination de tout le système scientifique national ;

- de veiller au suivi de l'application des décisions de ses délibérations.

La composition, l'organisation et le fonctionnement dudit conseil sont déterminés par décret pris en conseil des ministres sur proposition du ministre chargé de la recherche scientifique.

TITRE VI

DE L'EVALUATION. DE LA SANCTION DES ETUDES ET DU CALENDRIER SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE

Article 47.- L'évaluation des connaissances et des compétences de l'élève ou de l'étudiant fait partie intégrante de la formation. Elle doit être continue.

Un examen national donnant droit à un diplôme sanctionnera la fin du cycle.

Article 48.- La dénomination et les modalités d'attribution des diplômes sanctionnant la fin des études à différents niveaux de l'enseignement sont fixées par décret sur proposition du ou des ministre (s) chargé (s) de l'éducation, après avis du conseil national de l'éducation.

Article 49.- L'entrée au premier cycle des établissements d'enseignement secondaire général et ceux d'enseignement technique et professionnel est subordonnée à l'obtention du diplôme de fin d'études de l'enseignement primaire. Elle est fonction des capacités d'accueil des établissements qui doivent être toujours croissantes.

Article 50.- L'entrée au second cycle des établissements d'enseignement secondaire général est subordonnée à l'obtention de la moyenne de classe en fin

des études du premier cycle. Elle est fonction des capacités d'accueil des établissements qui doivent être toujours croissantes.

Article 51.- Les Etablissements privés qui, conformément aux articles 49 et 50 ci-dessus accueillent des apprenants excédentaires des établissements publics, reçoivent une subvention de l'Etat. Cette subvention est déterminée par décret pris en Conseil des ministres.

Article 52.- L'entrée au second cycle ces établissements secondaires d'enseignement technique et professionnel est subordonnée à la réussite à un concours ou à un test d'entrée ouvert aux titulaires des diplômes de fin du premier cycle de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel.

Article 53.- L'entrée en première année du premier cycle de l'enseignement supérieur est subordonnée à l'obtention du baccalauréat du second degré ou de tout autre titre admis en équivalence académique et selon les exigences des établissements concernés, à la réussite à un concours ou à un test d'entrée.

Article 54.- L'année scolaire compte trente-six (36) semaines réparties en trois trimestres de travail de durée comparable, séparés par quatre (04) périodes de vacances des classes.

Le ou les ministre (s) chargé (s) de l'éducation nationale arrête (nt), chaque année les calendriers scolaire et universitaire à l'échelle nationale. Toutefois, en cas de nécessité, des conditions locales peuvent amener à des modifications ponctuelles de ces calendriers applicables localement.

TITRE VII

DES. DROITS ET OBLIGATIONS DES ELEVES ET ETUDIANTS

Article 55.- Le droit aux conseils en orientation et à l'information sur les enseignements et les professions fait partie intégrité du droit à l'éducation.

Le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand celui-ci atteint l'âge de la majorité. Ce choix doit tenir compte des aptitudes intellectuelles, techniques ou technologiques de l'élève.

L'élève ou l'étudiant élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide de l'établissement et de la communauté éducative, notamment des enseignants et des conseillers d'orientation qui lui en facilitent la réalisation, tant en cours de scolarité qu'au terme de celle-ci.

Article 56.- Les obligations des élèves et des étudiants couvrent l'ensemble des tâches inhérentes à leurs études : elles incluent l'assiduité. La discipline et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements.

Article 57.- Dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur, les élèves et étudiants disposent dans le strict respect du pluralisme et du principe de neutralité, des libertés d'association, d'information, de réunion et d'expression.

L'exercice de ces libertés ne peut, en aucun cas, porter atteinte ni aux activités d'enseignement, ni à la sécurité des personnes et des biens, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'établissement, sous peine de sanctions.

Article 58.- Les associations coopératives d'élèves ou d'étudiants légalement constituées sont consultées sur les questions relatives à la vie scolaire ou estudiantine telles que règlement intérieur, projet d'établissement, activités socioéducatives et culturelles.

Article 59.- Les élèves et étudiants les plus méritants peuvent, dans la limite des crédits ouverts au budget national et en fonction des critères académiques et sociaux clairement définis par décret, bénéficier d'une aide sociale de l'Etat sous forme de bourse ou de secours scolaire et universitaire. Dans ce cadre, une attention toute particulière doit être accordée aux plus jeunes.

Article 60.- Les élèves et étudiants sont étroitement associés à l'animation de la vie de leurs établissements d'enseignement. Ils participent, par leurs représentants élus, à la gestion des œuvres sociales et universitaires.

TITRE VIII

DES PARENTS D'ELEVES ET DES PERSONNELS DE L'EDUCATION NATIONALE

Article 61.- Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative ; leur participation à la vie et à la gestion de l'établissement est garantie par la présente loi.

Article 62.- Les associations de parents d'élèves sont représentées au sein des conseils d'établissement ou des conseils d'administration des établissements.

Les modalités d'application des présentes dispositions sont fixées par arrêtés du ou des ministre (s) chargé (s) de l'éducation nationale, après avis consultatif du conseil national de l'éducation.

Article 63.- Les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires ou universitaires des élèves et des étudiants. Ils en assurent le suivi et l'évaluation au sein d'équipes pédagogiques, sous la responsabilité des chefs d'établissements.

Article 64.- L'enseignement et la formation professionnelle sont obligatoirement dispensés par des enseignants professionnels ou par des personnes ayant la qualification requise dûment constatée par le ou les ministre (s) chargé (s) de l'éducation nationale qui délivre (nt) les autorisations d'enseigner.

Article 65.- Les personnels administratifs, techniques, sociaux, de service et de santé sont membres de la communauté éducative. Ils concourent directement aux

missions du service public de l'éducation et contribuent à assurer le fonctionnement des établissements et des services administratifs, techniques, sociaux et culturels de l'éducation nationale.

Article 66.- Il est organisé chaque année, à l'intention des personnels enseignants et d'encadrement, et selon le cas, des programmes de formation obligatoire de perfectionnement ou de recyclage destinés à améliorer leurs prestations pédagogiques, techniques et professionnelles.

En fonction des besoins de l'Etat ou sur demande sociale, il peut être organisé à l'intention de ces personnels des stages de requalification.

Article 67.- Les enseignants doivent s'acquitter de leur mission avec conscience professionnelle et efficacité.

Les plus méritants sont récompensés par l'Etat et élevés dans les divers grades des ordres nationaux.

Les enseignants qui se révèlent défaillants dans l'exercice de leur fonction et ceux coupables d'actes immoraux sont sanctionnés conformément aux textes en vigueur.

TITRE IX

DES DISPOSITIONS DIVERSES

Article 68.- Il est institué à tous les niveaux de la formation technique et professionnelle une collaboration régulière et continue entre les établissements d'enseignement et les milieux professionnels.

Les modalités de la collaboration susvisée sont fixées par décret pris en conseil des ministres.

Les entreprises publiques et privées contribuent au financement de la formation technique et professionnelle.

Article 69.- Les dispositions de la présente loi qui sont relatives aux structures d'enseignement et de recherche publiques sont également applicables aux établissements d'enseignement et de recherche privés.

Article 70.- Les modalités d'application de la présente loi sont fixées par décrets, sur proposition du ou des ministre (s) chargé (s) de l'éducation nationale.

Article 71.- Sont abrogées toutes dispositions antérieures contraires, notamment celles de l'ordonnance n° 75-30 du 23 juin 1975 portant loi d'orientation de l'éducation nationale.

Article 72.- La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Porto-Novo, le 17 octobre 2003

Pour Le Président de l'Assemblée Nationale Absent,

Le Premier Vice-Président

Jérôme Chabi G. SACCA-KINA.

Annexe 6. COURRIER ADRESSE A LA COUR CONSTITUTIONNELLE PAR RAPPORT A L'ARTICLE 3 DU REGLEMENT INTERIEUR DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL

Abbé DOHOU Modeste **Jeudi 15 octobre 2015**

A

Monsieur le Président

Cour Constitutionnelle du Bénin

Cotonou

Objet : *Recours en inconstitutionnalité de l'article trois (3) du Règlement Intérieur des Etablissements d'Enseignement Secondaire à régime d'externat.*

Monsieur le Président,

L'article trois (3) du Règlement Intérieur des Etablissements d'Enseignement Secondaire à régime d'externat stipule que : « ***Aucun élève exclu d'un établissement pour mauvaise conduite ne peut être inscrit dans un autre établissement d'Enseignement Secondaire Général*** ».

Mais au regard de la Constitution de notre pays (11 Décembre 1990), cela ne me paraît pas juste. En effet, plusieurs articles de cette Constitution promeuvent le respect du droit à l'éducation de toute personne :

- Article 8 : « La personne humaine est sacrée et inviolable. L'Etat a l'obligation absolue de la respecter et de la protéger. Il lui garantit un plein épanouissement. A cet effet, il assure à ses citoyens l'égal accès à la santé, à l'éducation, à l'information, à la formation professionnelle et à l'emploi. »
- Article 12 : « L'Etat et les collectivités publiques garantissent l'éducation des enfants et créent les conditions favorables à cette fin. »
- Article 13 : « L'Etat pourvoit à l'éducation de la jeunesse par des écoles publiques… »

J'ai du mal à comprendre que l'Etat, à travers le Ministère de l'Enseignement Secondaire, interdise qu'un élève « exclu » pour « mauvaise conduite » ne soit plus accueilli dans un autre établissement public.

Aussi voudrais-je vous demander, Monsieur le Président, de me dire si cet article viole ou non la Constitution de notre pays, la République du Bénin.

Veuillez agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments déférents.

Signé

DOHOU Modeste

Annexe 7. REPONSE DE LA COUR CONSTITUTIONNELLE

REPUBLIQUE DU BENIN

COUR CONSTITUTIONNELLE

N° 0876 / CC / SG

COTONOU, LE 0 3 JUIN 2016

Le Secrétaire Général
de la Cour Constitutionnelle

à

Monsieur Modeste DOHOU

01 BP 2887

PORTO-NOVO.-

Objet :

Notification de décision.

Monsieur,

J'ai l'honneur de vous notifier, par la présente, la décision DCC 16-071 que la Cour constitutionnelle a rendue en son audience du 02 juin 2016, suite au recours dont vous l'avez saisie.

Je vous assure, Monsieur, de ma considération distinguée.

REPUBLIQUE DU BENIN
LE SECRETAIRE GENERAL
COUR CONSTITUTIONNELLE

Sylvain Messan NOUWATIN.-

B.P. : 2050 - TEL. STANDARD / (229) 21 31 16 10 / 21 31 59 92 - Fax: (229) 21 31 37 12 COTONOU (REPUBLIQUE DU BENIN)
www.courconstitutionnelle-benin.org

DECISION DCC 16-071
DU 02 JUIN 2016

La Cour constitutionnelle,

Saisie d'une requête du 15 octobre 2015 enregistrée à son secrétariat le 16 octobre 2015 sous le numéro 2146/235/REC, par laquelle Monsieur Modeste DOHOU forme un « recours en inconstitutionnalité de l'article 3 du règlement intérieur des établissements d'enseignement secondaire à régime d'externat » ;

VU la Constitution du 11 décembre 1990 ;

VU la loi n° 91-009 du 04 mars 1991 portant loi organique sur la Cour constitutionnelle modifiée par la loi du 31 mai 2001 ;

VU le règlement intérieur de la Cour constitutionnelle ;

Ensemble les pièces du dossier ;

Ouï Monsieur Zimé Yérima KORA-YAROU en son rapport ;

Après en avoir délibéré,

Considérant qu'aux termes de l'article 16 de la loi organique sur la Cour constitutionnelle : « *Les décisions et les avis de la Cour constitutionnelle sont rendus par cinq Conseillers au moins, sauf en cas de force majeure dûment constaté au procès-verbal.* » ;

Considérant que le Professeur Théodore HOLO et Madame Marcelline-C. GBEHA AFOUDA, respectivement président et conseiller à la Cour, sont en mission à l'extérieur du pays ; que Monsieur Bernard Dossou DEGBOE, conseiller à la Cour, est

empêché ; que la Cour, conformément à l'article 16 précité, est habilitée à siéger et à rendre sa décision avec seulement quatre (04) de ses membres ;

CONTENU DU RECOURS

Considérant que le requérant expose : « L'article ... (3) du règlement intérieur des établissements d'enseignement secondaire à régime d'externat dispose : "aucun élève exclu d'un établissement pour mauvaise conduite ne peut être inscrit dans un autre établissement d'enseignement secondaire général". Mais, au regard de la Constitution ..., cela ne me paraît pas juste. En effet, plusieurs articles de cette Constitution promeuvent le respect du droit à l'éducation de toute personne : article 8 : "La personne humaine est sacrée et inviolable. L'Etat a l'obligation absolue de la respecter et de la protéger. Il lui garantit un plein épanouissement. A cet effet, il assure à ses citoyens l'égal accès à la santé, à l'éducation, à l'information, à la formation professionnelle et à l'emploi" ; article 12 : "L'Etat et les collectivités publiques garantissent l'éducation des enfants et créent les conditions favorables à cette fin" ; article 13 : "L'Etat pourvoit à l'éducation de la jeunesse par des écoles publiques...". J'ai du mal à comprendre que l'Etat, à travers le ministère de l'Enseignement secondaire, interdise qu'un élève "exclu" pour "mauvaise conduite" ne soit plus accueilli dans un autre établissement public » ; qu'il conclut : « Aussi, voudrais-je vous demander ... de me dire si cet article viole ou non la Constitution ...» ;

INSTRUCTION DU RECOURS

Considérant qu'en réponse à la mesure d'instruction de la Cour, le secrétaire général du ministère de l'Enseignement secondaire, de la Formation technique et professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des jeunes, Monsieur Sourakatou SANI, écrit : « ... Les dispositions de l'article 3 du règlement intérieur des établissements d'enseignement secondaire général à régime d'externat du 12 juin 2012 ne s'appliquent que dans les cas

extrêmes suivants : vol, brimade, réunion clandestine dans l'établissement et manquement à la bonne moralité..., usage de drogue .... Les articles 8, 12 et 13 du titre II de la ... Constitution ... visés par le requérant consacrent les droits et les devoirs de la personne humaine.

Toutefois, la jouissance des droits d'un citoyen doit se faire dans un strict respect des droits des autres conformément aux dispositions de l'article 9 de la Constitution ... : "Tout être humain a droit au développement et au plein épanouissement de sa personne dans ses dimensions matérielle, temporelle, intellectuelle et spirituelle, pourvu qu'il ne viole pas les droits d'autrui ni n'enfreigne l'ordre constitutionnel et les bonnes mœurs".

Selon l'article 15 de la Constitution, tout individu a droit à la vie, à la liberté, à la sécurité et à l'intégrité de sa personne. Malgré l'existence de ces dispositions, les tribunaux après procès juste et équitable, peuvent condamner à des peines privatives de libertés à perpétuité en fonction de la gravité de l'infraction. L'article 3 du règlement intérieur des établissements d'enseignement secondaire général à régime d'externat du 12 juin 2012 s'inscrit dans la même dynamique. Il vise à réprimer avec rigueur les comportements attentatoires aux bonnes mœurs en milieu scolaire. Ainsi, aucun apprenant ne pourra plus par des comportements déviants, mettre ses camarades en difficulté scolaire, car la liberté et le droit à l'éducation des uns s'arrêtent là où commencent ceux des autres.

Toutefois, la mesure ne s'applique qu'aux écoles conventionnelles. Les enfants exclus pour graves comportements déviants sont réscolarisés dans des institutions spécialisées » ;

ANALYSE DU RECOURS

Considérant que le requérant demande à la Cour de lui dire si l'article 3 du règlement intérieur des établissements d'enseignement secondaire à régime d'externat « viole ou non la Constitution » ; qu'une telle demande s'analyse en une demande d'avis ; que la Cour ne peut donner des avis que dans des cas

limitativement prévus par la Constitution et seulement sur saisine du président de la République ; qu'en outre, aucune disposition de la Constitution ne confère qualité à un citoyen pour demander un avis à la haute juridiction ; que dès lors, il y a lieu de déclarer la requête sous examen irrecevable ;

Considérant cependant que, la requête de Monsieur Modeste DOHOU fait état d'atteinte aux droits de la personne humaine, notamment le droit à l'éducation, il y a lieu pour la Cour de se prononcer d'office, et ce, en vertu de l'article 121 alinéa 2 de la Constitution ;

Considérant que l'article 3 alinéa 3 de la Constitution énonce que « *Toute loi, tout texte réglementaire et tout acte administratif contraires à ces dispositions sont nuls et non avenus. En conséquence, tout citoyen a le droit de se pourvoir devant la Cour constitutionnelle contre les lois, textes et actes présumés inconstitutionnels* » ; que par ailleurs, les articles 9, 12 et 13 de la Constitution et 17.1 de la Charte africaine des droits de l'Homme et des peuples énoncent respectivement : « *L'Etat et les collectivités publiques garantissent l'éducation des enfants et créent les conditions favorable à cette fin* » ; « *L'Etat pourvoit à l'éducation de la jeunesse par des écoles publiques. L'enseignement primaire est obligatoire. L'Etat assure progressivement la gratuité de l'enseignement public* » ; « *Toute personne a droit à l'éducation* » ;

Considérant qu'il ressort des éléments du dossier que l'article 3 du règlement intérieur des établissements d'enseignement secondaire général à régime d'externat du 12 juin 2012 du ministère de l'Enseignement secondaire, de la Formation technique et professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des jeunes qui dispose : qu' « Aucun élève exclu d'un établissement pour mauvaise conduite ne peut être inscrit dans un autre établissement d'enseignement secondaire général » conduit à une **exclusion définitive et permanente** de l'apprenant fautif du **système scolaire national** et ce, **sans aucune possibilité de recours** ; qu'il ne lui accorde aucun droit

de défense ; qu'en outre, il ne s'inscrit pas dans l'esprit des dispositions constitutionnelles ci-dessus citées qui font de l'éducation un droit essentiel indispensable à l'épanouissement de la jeunesse ; que dès lors, il y a lieu de dire et juger que cette disposition est contraire à la Constitution.

DECIDE

Article 1er. - La requête de Monsieur Modeste DOHOU est irrecevable.

Article 2.- La Cour se prononce d'office.

Article 3.- L'article 3 du règlement intérieur des établissements d'enseignement secondaire à régime d'externat du 12 juin 2012 est contraire à la Constitution.

Article 4.- La présente décision sera notifiée à Monsieur Modeste DOHOU, à Monsieur le Ministre des Enseignements secondaire, technique et de la Formation professionnelle et publiée au Journal officiel.

Ont siégé à Cotonou, le deux juin deux mille seize,

Messieurs	Zimé Yérima	KORA-YAROU	Vice-Président
	Simplice Comlan	DATO	Membre
Monsieur	Akibou	IBRAHIM G.	Membre
Madame	Lamatou	NASSIROU	Membre.

Le Rapporteur, Le Président,

RÉPUBLIQUE DU BÉNIN * COUR CONSTITUTIONNELLE * LE PRÉSIDENT *

Zimé Yérima KORA-YAROU.- **Zimé Yérima KORA-YAROU.-**

5

LISTE DES PERSONNES RESSOURCES

AU BENIN

- Professeur HOUNTONDJI Paulin, Président du Conseil National de l'Education
- Professeur HOLO Théodore, Président de la Cour Constitutionnelle
- Professeur Albert TEVOEDJRE, Médiateur émérite de la République
- M. AHOUANMAGNAGAHOU Jean-Baptiste, Chef d'Etablissement à Porto-Novo
- M. TOUKOUROU Rachad, Chef d'Etablissement à Porto-Novo
- Mme SOUNOUVOU D. Anne Eudoxie, Chef d'Etablissement à Porto-Novo
- M. CHITOU Nadjimou, Chef d'Etablissement à Porto-Novo
- M. SINZOGAN Bertin, Chef d'Etablissement à Porto-Novo
- M. GBIHOUNGBI Rigobert, Chef d'Etablissement à Porto-Novo
- M. ADJAÏ Daniel, Chef d'Etablissement à Porto-Novo
- Mme ZEVOUNOU Emma, Chef d'Etablissement à Porto-Novo
- M. BALADJA Léonard, Chef d'Etablissement à Porto-Novo
- Abbé HOUNKONNOU Rodrigue, Chef d'Etablissement à Porto-Novo

EN FRANCE

- M. CHAPELLIER Daniel, Chef d'Etablissement, Collège Stanislas, Paris
- M. ROUCHER François, Censeur, Collège Stanislas, Paris
- Sœur Marguerite-Bernard, Chef d'Etablissement, Thérèse Chappuis, Paris
- M. CHAMPAGNE G. Chef d'Etablissement, La Rochefoucauld, Paris
- Abbé de MAISTRE Philippe, Aumônier du Collège Stanislas, Paris
- Abbé DERLINCOURT Olivier, Aumônier du Lycée Victor Duruy, Paris
- Abbé ICARD Laurent, Aumônier du Lycée Victor Duruy, Paris

TABLE DES MATIERES

DEDICACE....1
REMERCIEMENTS....2
SOMMAIRE....3
LISTE DES TABLEAUX....4
LISTE DES GRAPHIQUES....5
LISTE DES CARTES GEOGRAPHIQUES....6
RESUME....7
ABSTRACT....8
INTRODUCTION....9
PREMIERE PARTIE : CONSIDERATIONS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES....16
Chapitre 1 : LA CONSTRUCTION DE L'OBJET DE LA RECHERCHE....17
1.1. Problématique....18
1.1.1. Les constats....18
1.1.2. Le problème....20
1.1.3. Les hypothèses....21
1.1.5. Le cadre conceptuel....22
1.1.6. Clarification conceptuelle....23
1.1.6.1. Education....23
1.1.6.2. Socialisation....26
1.1.6.3. Société....28
1.1.6.4. Ecole....29
1.1.6.5. Discipline....30
1.1.6.6. Sanction....32
1.1.6.7. Exclusion scolaire....32
1.1.6.8. Politique éducative....33
1.2. Etat de la question....33
1.2.1. Les caractéristiques de l'indiscipline en milieu scolaire....34
1.2.2. Les comportements indisciplinés des élèves....35
1.2.3. Les causes de l'indiscipline des élèves....39
1.2.4. Les solutions préconisées contre l'indiscipline des élèves....41
1.3. Originalité de cette recherche....44
1.3.1. Cette recherche est sociologique....44
1.3.2. La problématique s'inscrit dans la sociologie du développement....46

1.3.3. Théorie sociologique de référence : le structuro-fonctionnalisme de T. Parsons (1902-1979) 48
Chapitre 2 : LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE 52
2.1. Terrain de la recherche, Population-cible et Echantillonnage 53
2.1.1. Terrain de la recherche 53
2.1.2. La population-cible 55
2.1.3. Echantillonnage 57
2.2. Techniques et outils de collecte des données 62
2.2.1. Le questionnaire 62
2.2.2. Les entretiens 63
2.2.2.1. ***Entretien avec les élèves*** 65
2.2.2.2. Entretien avec les enseignants 65
2.2.2.3. Entretien avec les Surveillants Généraux 66
2.2.2.4. Entretien avec les Censeurs 66
2.2.2.5. Entretien avec les directeurs 67
2.2.2.6. Entretien avec les parents d'élève 67
2.2.3. L'observation directe 68
2.3. Technique de traitement et d'analyse des données 70
2.3.1. Le traitement des données 70
2.3.2. Analyse des données 75
2.3.2.1. Analyse quantitative des données 75
2.3.2.2. Analyse qualitative des données 75
2.4. Considérations éthiques 77
2.5. Difficultés et limites de cette recherche 78
Chapitre 3 : LE SYSTEME EDUCATIF BENINOIS 80
3.1. Le cadre juridique de l'éducation 82
3.2. L'organisation structurelle du système 83
3.2.1. Répartition par ordre d'enseignement 83
3.2.2. Objectifs des politiques éducatives 86
3.2.3. Acteurs du système éducatif 89
3.2.3.1. ***L'Administration*** 89
3.2.3.2. *Les enseignants* 90
3.2.3.3. *Les élèves* 90
3.2.3.4. Autres acteurs de la société dans le système éducatif national 90
3.2.4. Décentralisation du système éducatif 94
3.3. Les défis majeurs du système éducatif 95

3.3.1. La pression démographique 95
3.3.2. Les redoublements et abandons 96
3.3.3. L'insuffisance d'enseignants 97
3.3.3.1. Les besoins quantitatifs 98
3.3.3.2. Les besoins qualitatifs 99
3.4. La discipline scolaire dans le système éducatif 100
3.4.1. Le règlement intérieur des collèges publics d'enseignement secondaire à régime d'externat 100
3.4.2. La grille des punitions 102
DEUXIEME PARTIE : MANIFESTATIONS, CAUSES ET GESTION DES CAS D'INDISCIPLINE 108
Chapitre 4 : MANIFESTATIONS DE L'INDISCIPLINE DES ELEVES DANS LES COLLEGES PUBLICS DE PORTO-NOVO 109
4.1. La typologie des fautes appelées « indiscipline » 110
4.1.1. Les fautes « mineures » 111
4.1.1.1. ***Différentes fautes « mineures » commises par les élèves*** 111
4.1.1.2. Fréquence des fautes « mineures » au 1er cycle du secondaire 113
4.1.2. Les fautes « moyennes » 113
4.1.3. Les fautes « graves » 117
4.2. Apparition de 'nouvelles' fautes 120
4.2.1. Le port et l'utilisation des téléphones dans les Collèges 120
4.2.2. Recrutement de « mercenaires pour se venger » 120
4.2.3. Utilisation de « gris-gris » dans l'espace scolaire 121
4.3. Les « classes difficiles » 121
4.3.1. Les « classes difficiles » au 1er cycle du secondaire 122
4.3.2. Les « classes difficiles » au 2nd cycle du secondaire 124
4.4. Les matières où il y a grande indiscipline 125
Chapitre 5 : LES DETERMINANTS DE L'INDISCIPLINE DES ELEVES 128
5.1. La démission des parents 130
5.2. Les bouleversements de l'ordre scolaire 134
5.2.1. L'interdiction des châtiments corporels 135
5.2.2. L'incompétence de certains enseignants 139
5.2.3. La méconnaissance du règlement intérieur des collèges 145
5.2.4. L'introduction des droits de l'enfant dans les collèges et le débat sur l'autorité de l'enseignant 150
5.2.5. La « massification 155

5.3. L'influence nocive des médias 157
Chapitre 6 : LA GESTION DES CAS D'INDISCIPLINE DANS LES COLLEGES PUBLICS DE PORTO-NOVO 161
6.1. Les acteurs de la gestion des cas d'indiscipline dans les établissements 162
6.1.1. Les enseignants 162
6.1.2. Le surveillant général 166
6.1.3. Le chef d'établissement 168
6.1.4. Le Conseil de discipline 169
6.2. Les sanctions infligées aux indisciplinés 170
6.2.1. Les heures de retenue 170
6.2.2. Le sarclage ou le balayage 171
6.2.3. Les châtiments corporels 171
6.2.4. Le renvoi ou l'exclusion 172
6.2.4.1. Le renvoi temporaire 172
6.2.4.2. Le renvoi définitif 173
6.3. L'esprit de la mise en application des sanctions 175
TROISIEME PARTIE : POUR UNE VISION PROSPECTIVE 182
Chapitre 7 : LA DYNAMIQUE DU SYSTEME ET LES SCENARIOS 184
7.1. La dynamique du système 185
7.1.1. Les composantes du système 185
7.1.1.1. Les variables 185
7.1.1.2. Les acteurs du système 187
7.1.2. Les influences réciproques des composantes du système 191
7.1.2.1. Influences directes des variables 191
7.1.2.2. La stratégie et le positionnement des acteurs 196
7.2. Les scénarios 201
7.2.1. Scénario tendanciel : « le désenchantement » 201
7.2.2. Scénarios de situations nouvelles 202
7.2.2.1. Scénario pessimiste : « la fin du collège public » 202
7.2.2.2. Scénario optimiste : « le renouveau du collège public » 204
Chapitre 8 : STRATEGIE POUR « LE RENOUVEAU DU COLLEGE PUBLIC » 206
8.1. La famille et les parents d'élèves 207
8.2. La formation des enseignants 211
8.2.1. Objectifs de la formation 212
8.2.2. Stratégies de formation 214
8.2.3. Gestion de la formation 215

8.3. L'encadrement des élèves 215
8.3.1. La correction du texte du règlement intérieur 215
8.3.2. Des modèles d'intégration 218
CONCLUSION 221
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 226
SITES WEB VISITES 234
ANNEXES 235
Annexe 1. QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ELEVES DANS LES DIX COLLEGES PUBLICS ENQUETES 236
Annexe 2. GUIDE DES DIFFERENTS ENTRETIENS 238
Annexe 3. LE REGLEMENT INTERIEUR DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE A REGIME D'EXTERNAT AU BENIN 244
Annexe 4. FICHE D'ENGAGEMENT DISCIPLINAIRE 258
Annexe 5. LOI N° 2005-33 du 06/10/2005 PORTANT ORIENTATION DE L'EDUCATION NATIONALE EN REPUBLIQUE DU BENIN (Modification de la LOI N° 2003-17 du 11 novembre 2003) 259
Annexe 6. COURRIER ADRESSE A LA COUR CONSTITUTIONNELLE PAR RAPPORT A L'ARTICLE 3 DU REGLEMENT INTERIEUR DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL 275
Annexe 7. REPONSE DE LA COUR CONSTITUTIONNELLE 276
LISTE DES PERSONNES RESSOURCES 283
TABLE DES MATIERES 284