



**UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI**

**\*\*@\*\*@\*\***

**FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES**

**\*\*\*@\*\*\*@\*\*\***

**ECOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE**

**« *Espaces, Cultures et Développement* »**

**\*\*\*@\*\*\*@\*\*\***



**FILIERE : SOCIOLOGIE-ANTHROPOLOGIE**

**OPTION : SOCIOLOGIE DU DEVELOPPEMENT**

## **MEMOIRE DE DEA**

### **SUJET**

**LA GESTION SOCIO-PÉDAGOGIQUE DE L'INDISCIPLINE  
DANS LES COLLÈGES DE BOHICON**

Réalisé par :

**DOHOU C. Modeste**

Sous la direction de :

**Albert NOUHOUAYI**

*Professeur Emérite de Philosophie*

*des Universités du CAMES*

**Note : 16/20**

**Mention : *Très Bien***

**SOUTENU, LE 21 OCTOBRE 2013**

# SOMMAIRE

|   |    |
|---|----|
| DEDICACE .....  | 3  |
| REMERCIEMENTS.....  | 4  |
| LISTE DES TABLEAUX.....   | 5  |
| LISTE DES GRAPHIQUES .....                                      | 6  |
| RESUME.....   | 7  |
| INTRODUCTION.....   | 8  |
| I. Le cadre théorique de la recherche .....                     | 9  |
| II. Le cadre méthodologique de la recherche .....               | 28 |
| III. Du règlement intérieur : le cadre institutionnel .....     | 36 |
| IV. Le cadre pédagogique des sanctions en milieu scolaire ..... | 41 |
| V. Exclusion pour indiscipline en milieu scolaire.....          | 52 |
| VI. Discussion .....  | 57 |
| CONCLUSION .....  | 63 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....                               | 65 |
| ANNEXES .....   | 67 |

# DEDICACE

A

Tous ceux qui croient que l'homme est  
perfectible...

# REMERCIEMENTS

Profonde et sincère gratitude :

- A tous les enseignants et personnels de l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire de la FLASH pour le dévouement et la qualité de l'enseignement et de la formation ;
- A celui qui a dirigé de main de maître ce travail, Pr. Albert NOUHAYI, dont la simplicité et la discrétion honorent la science dont il est dépositaire ;
- A tous ceux qui nous ont aidés, d'une façon ou d'une autre, à avoir les informations qui ont aidé à l'atteinte des objectifs de cette recherche ;
- A notre feu père Henri DOHOU qui a rejoint la maison de Dieu avant la fin de la rédaction de ce Mémoire.

# LISTE DES TABLEAUX

|   |    |
|---|----|
| Tableau I : Structure du Règlement Intérieur des Etablissements d'Enseignement<br>Secondaire Général à régime d'externat..... | 17 |
| Tableau II : Récapitulation sommaire des recherches documentaires .....   | 31 |

## LISTE DES GRAPHIQUES

|   |    |
|---|----|
| Figure 1: Répartition des élèves selon leur connaissance ou non du Règlement Intérieur de l'école ..... | 36 |
| Figure 2: Répartition des élèves connaissant le Règlement selon leur discipline ou non .....            | 38 |
| Figure 3: Répartition des fautes en fonction du niveau d'étude .....                                    | 42 |
| Figure 4: Répartition des fautes selon les matières.....  | 44 |

# RESUME

Les acteurs du système éducatif béninois s'accordent à reconnaître que l'indiscipline de certains élèves est un problème majeur dans les Etablissements d'Enseignement Secondaire Général. Le Règlement Intérieur de ces Etablissements prévoit d'ailleurs leur exclusion. Mais pourquoi l'école qui est fondamentalement un lieu de « socialisation » (DURKHEIM E., 2005) échouerait-elle à intégrer les « indisciplinés » ? Telle est la véritable question de notre recherche. Notre hypothèse est que certains élèves sont exclus parce que les établissements manquent d'enseignants qualifiés et de structures adaptées à une bonne éducation. Dans les établissements secondaires de Bohicon, nous avons pu constater et vérifier que, sur la base du Règlement Intérieur, des élèves sont sanctionnés et même exclus pour indiscipline. En effet, les Chefs d'Etablissement ne disposent pas d'autres ressources pour les accompagner. Mais qui peut et doit humaniser ces rejetés de l'école béninoise ? C'est là, le nouveau champ d'investigation pour les recherches entrant dans le cadre de notre thèse.

Mots clés : Exclusion-Indiscipline-Socialisation-Intégration

The actors of the Benin educational system agree that the indiscipline of some pupils is a major problem in General Secondary Schools. The Internal Rules of these schools encourage moreover their exclusion. But why would the school which is fundamentally a place of “socialization” (DURKHEIM E., 2005) fail to integrate the “undisciplined”? That is the real question of our research. Our hypothesis is that some students are excluded because schools lack qualified teachers and structures adapted to a good education. In the secondary schools of Bohicon, we have seen and testified that, based on the Rules of Procedure, students are punished and even excluded for indiscipline. Indeed, the Heads of Schools do not arrange other resources to accompany them. But who can and has to humanize these rejected of Benin schools? There is the new field of investigation for the researches entering within the framework of our thesis.

Keywords: Exclusion-Indiscipline-Socialization-Integration

# INTRODUCTION

Le parcours de formation que nous achevons par la présente recherche s'est fait dans une Ecole doctorale pluridisciplinaire « Espace, culture et développement ». L'association des concepts « culture et développement » offre un prisme intéressant à une question d'éducation et de développement qui nous préoccupait depuis quelques années.

En effet, nous avons compris que le développement 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 Nouhouayi (1987), c'est le projet d'êtres humains qui entreprennent de réaliser quelque chose pour se réaliser eux-mêmes culturellement, physiquement, matériellement, spirituellement, économiquement, moralement.

Sous cet angle, l'éducation constitue une source d'inspiration et d'action, un vecteur où l'héritage commun se transmet afin que se réalise concrètement et progressivement le développement de l'Homme. Dans cette œuvre d'éducation, la responsabilité des « générations adultes » à l'égard des plus jeunes est indéniable. Il appartient, en effet, aux parents de transmettre à leurs enfants les valeurs auxquelles ils croient et qui sont capables de les transformer pour les rendre aptes à se développer et à développer leur milieu.

Cette éducation, sur le plan formel et institutionnel au Bénin, passe par la scolarisation depuis la Maternelle, en passant par le Primaire, le Secondaire, jusqu'au Supérieur. Elle connaît, non seulement, des réussites mais, également, des échecs qui ont conduit des acteurs du système éducatif à parler de « crise » lors du Forum National sur le Secteur de l'Education au Bénin, en Février 2007.

Parmi les problèmes évoqués, on note celui de l'indiscipline des élèves, notamment dans les Etablissements d'Enseignement Secondaire Général. En

tant que éducateur, nous nous sommes intéressés à la question pour faire parler les acteurs et analyser des textes.

Le présent document est le résultat de ce parcours de recherches. Il est articulé sur six chapitres où se succèdent les aspects théorique et méthodologique de la recherche d'une part, et d'autre part, l'analyse des situations d'indiscipline, sous les angles institutionnel et pédagogique. Puis, nous avons analysé l'exclusion, telle que pratiquée comme solution à l'indiscipline ; ce qui nous a permis, enfin, de prendre position dans un dernier chapitre de discussion.

## I. Le cadre théorique de la recherche

---

### 1.1. Problématique

#### 1.1.1. Problèmes

A la suite de Rousseau J-J (1762), de Durkheim E. (2000 ; 2001), Prairat fait observer que la sanction est une variable déterminante de la socialisation et que

sans elle on ne saurait parler de société (PRAIRAT E., 2000). D'ailleurs en Janvier 2006, lors d'une conférence<sup>1</sup>, il a eu le mérite de dissocier la sanction de la violence afin d'insister sur le caractère éducatif de la sanction (PRAIRAT E., 2003). Dans ce contexte, la sanction est donc une arme de dissuasion ou de pacification des relations sociales ; c'est pourquoi il préconise la mise en place d'un cadre socialisant et structurant de l'action éducative (PRAIRAT E., 2000).

Mais, contrairement au courant inspiré par la démarche durkheimienne, certains auteurs font remarquer que la sanction ne peut être érigée en variables dominantes dans le système éducatif. Ils soulèvent des questions de pédagogie sans pour autant renier le caractère psychosocial de l'apprenant. Seulement, ils s'opposent à toutes les formes de sanction susceptibles de remettre en cause l'atteinte des objectifs du millénaire pour le développement (INFRE, 2007). Mais en face des situations que vivent les acteurs de l'école, il faut reconsidérer, à nouveaux frais, la question.

A la suite de Chabi Worou et Aholou (CHABI WOROU P., AHLOU A., 1985), il urge d'abord de catégoriser les cas d'indiscipline : le manque d'égard aux professeurs, la brutalité des élèves à l'égard des surveillants, l'escalade des murs de clôture, les vols d'engins, les utilisations de lames ou de canifs, la consommation de stupéfiants, etc. Ces professionnels de l'éducation ont montré que la recrudescence de l'indiscipline a conduit les autorités de certains établissements à utiliser les manières fortes pour contraindre les élèves à se conformer au Règlement Intérieur.

Bien que l'unanimité ne se fasse pas autour des faits d'indiscipline, il y a que tous les auteurs s'accordent quand même sur les attentes de la société et des parents vis-à-vis de l'école. D'un côté, ce sont les parents qui formulent la demande de discipline quand ils doivent choisir l'établissement de leurs enfants

---

<sup>1</sup> Prairat a prononcé cette conférence le 16 Janvier 2002, dans le cadre des Conférences organisées par l'Académie de Nancy-Metz.

(ANTIGNY S., 1994). Au nombre des critères d'éligibilité, il y a le rendement aux différents examens et la personnalité (renommée et expérience professionnelle) des enseignants. D'un autre côté, selon d'autres auteurs, il y a quelque chose d'incongru entre la modernité pédagogique et les sanctions applicables dans nos écoles (FOUCAULT M., 1975).

Mais pour Eirick Parairat, il n'y a pas d'école sans discipline (PRAIRAT E., 2004). Autrement dit, on ne peut pas socialiser sans recourir à un mécanisme de répression des dérives. Il faut donc définir la discipline, dans son actualité et dans sa visée. 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. Seulement, il faut reconnaître, avec Jacques Testanière, que les phénomènes d'indiscipline ont changé de nature. Des « chahuts traditionnels » dans les écoles, on est passé à des « chahuts anoniques » (TESTANIERE J., 1967) qui sont une forme de désordre dont la caractéristique est d'empêcher de manière quasi permanente la communication de la classe. Pris dans ce contexte, les pédagogues ont peut être raison d'appeler à un non usage des sanctions corporelles ou sévères. Mais, il faut reconnaître, à la suite de Lapassade, qu'il s'agit d'un mal chronique dont les conséquences sur la qualité du travail sont immédiates (LAPASSADE G., 1993).

C'est pourquoi, dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes posé la question de savoir quels sont les déterminants pédagogiques et institutionnels de l'indiscipline dans Etablissements d'Enseignement Secondaire.

### *1.1.2. Hypothèses*

Notre hypothèse est que les Collèges manquent d'un nombre suffisant d'enseignants qualifiés et de structures éducatives adaptées à l'intégration des élèves, notamment des « indisciplinés ».

### *1.1.3. Objectifs*

L'objectif principal, ici, est de montrer que le système éducatif béninois ne répond pas à sa vocation à l'égard de tous ses enfants. Il se décompose en deux objectifs spécifiques, à savoir :

- 1) Décrire le cadre pédagogique de la formation dans les Etablissements d'Enseignement Secondaire ;
- 2) Identifier le cadre institutionnel de socialisation des « indisciplinés ».

## *1.2. Etat actuel de la question*

La question de l'indiscipline des élèves a été l'objet d'une littérature abondante chez les spécialistes de l'éducation ou de la sociologie dans les pays occidentaux. 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.

Ainsi, 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 (ANTIGNY S., 1994), du côté des professionnels, notamment les jeunes enseignants. 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 XIX<sup>e</sup> siècle et montre que la discipline n'est qu'une lente et méthodique entreprise de modelage et de dressage des corps (FOUCAULT M., 1975). Or, selon Eirick Parairat, il faut affirmer, contre les dénis et les doutes modernes, qu'il n'y a pas d'école sans discipline (PRAIRAT E., 2004). 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 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 (PROST A., 1995). Il n'y a plus d'exigible prédéfini. Ajouté à cela, Jacques Testanière note que les phénomènes d'indiscipline ont changé de nature. Des « chahuts traditionnels » dans les écoles, on est passé à des « chahuts anoniques » (TESTANIERE J., 1967). 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 anoniques sont ce que Georges Lapassade appelle « chahut endémique » (LAPASSADE G., 1993) ; 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.

Partant de là, on pourrait conclure que l'indiscipline est plus de l'ordre d'un climat, d'une ambiance que le résultat de transgressions toujours clairement identifiables. Mais grâce aux travaux de Maria-Teresa Estrela, nous pouvons regrouper 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 renégocier de nouvelles règles du jeu (ESTRELA M-T, 1994).

Quelles explications donnent les scientifiques à ces types d'indiscipline ? Pour certains, comme François Dubet, le premier élément est celui de la massification (DUBET F., 1994), 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, il y a que la promesse d'emploi que faisait l'école d'hier n'existe plus. Le rapport utilitaire aux études s'effrite. C'est ce que Prairat nomme la « promesse oubliée » et que Dubet appelle « la chute des motivations scolaires ».

Par ailleurs, pour d'autres chercheurs comme Jean-Pierre Rosenczveig, certaines familles se trouvent, aujourd'hui, confrontées à des difficultés telles qu'elles ne peuvent plus assurer le moindre suivi de leurs enfants (ROSENCZVEIG J-P., 29 Juillet 1997).

Une autre explication de l'indiscipline réside dans ce que Prairat 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.

Enfin, Prairat 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.

Quelles réponses les auteurs visités donnent-ils à la question de l'indiscipline ainsi caractérisée et expliquée ? Les propositions diffèrent d'un chercheur à un autre, selon leur profil socioprofessionnel.

Prairat 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 » (PRAIRAT E., 2004). 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 de Eliot-Jack, de Wilhelm Bion ou encore de Didier Anzieu, des auteurs, comme Oury et Vasquez, 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 préciser et de discuter les règles (OURY F. et VASQUEZ A., 1991 ). 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'explique, 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 J., 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.

Au Bénin, outre le rapport de fin de formation de Chabi Worou Paul et Aholou Angeline, présenté en 1985, à l'Ecole Normale Supérieure, sous la direction de Capo Chichi René-Roger, rapport intitulé : « le châtimeur corporel face à l'indiscipline dans les établissements secondaires : réflexion à partir des cas des

C.E.M.G de Dantokpa et Aupiais. », aucun travail scientifique récent ne s'est penché sur « l'indiscipline scolaire » et l' « intégration » dans nos collèges.

Dans ce document, nous remarquons que les enseignants Chabi et Aholou se sont appuyés sur LEIF pour définir la discipline comme « une règle de conduite qui peut lui être imposée de l'extérieur ou qu'il s'impose à lui-même en réglant librement son comportement » (CHABI et AHOLOU, 1985 : 11). Selon eux, les causes de l'indiscipline des élèves dans les établissements de leurs enquêtes sont : l'adolescence, les effectifs pléthoriques d'élèves dans les salles de classe et la montée de la corruption dans les établissements. C'est pour contrer la « recrudescence de l'indiscipline » que les chefs d'établissement font appel au « châtiment corporel », en principe interdit dans les textes du Règlement Intérieur des Etablissements. Mais pour Chabi et Aholou, la plus grande partie du travail de maintien de la discipline, dans les établissements, relève du rôle des enseignants.

Si l'étude de Chabi et Aholou a montré que l'indiscipline des élèves est une vieille préoccupation dans le système éducatif béninois, elle n'aborde pas, cependant, la question de l'exclusion des élèves indisciplinés comme une sanction.

Par ailleurs, le seul texte officiel qui régit la question de la discipline dans les Etablissements d'Enseignement Secondaire est le Règlement Intérieur qui se structure comme suit :

**Tableau I: Structure du Règlement Intérieur des Etablissements 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 | 7  |
| 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 Etablissements Publics 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 »<sup>2</sup> ;
- promeut « les élèves laborieux et travailleurs dans les activités scolaires » ; ils sont récompensés par :
  - Un tableau d'honneur ;
  - Une félicitation ;

<sup>2</sup> Art 73 de l'Arrêté n° 945/MEN/CAB/DES du 31 décembre 1990.

- 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 »<sup>3</sup>.

### *1.3. La nature de cette étude*

L'étude que nous entreprenons ici est avant tout de nature qualitative ; d'abord parce qu'elle repose sur une approche conceptuelle basée sur une documentation scientifique ; qualitative aussi parce que la question de la « discipline » et de l' « indiscipline scolaire » se comprend par les acteurs de façon différente. Il a fallu donc des entretiens avec diverses catégories d'acteurs (élèves, enseignants, membres de l'administration, parents d'élèves) pour saisir 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 le premier intérêt a été d'apprécier de façon rigoureuse les données qualitatives. L'approche méthodologique de la démarche en rendra compte plus amplement.

Pour approcher la question nous avons relu Emile Durkheim (1858-1917). Sa conception de l'éducation et surtout son concept de « socialisation » nous ont beaucoup inspiré.

### *1.4. Clarifications conceptuelles*

Le concept « socialisation » de Durkheim qui est au fondement de cette étude vient de la définition que lui-même donne de l'éducation, après avoir fait un examen critique des approches de Stuart Mill, Emmanuel Kant et James Mill sur le même sujet.

---

<sup>3</sup> Art 74, Op. cit.

En effet, Stuart Mill, philosophe empiriste et économiste anglais, connu pour sa théorie de l'induction (1843) et son système de morale utilitariste (1863), se passionna également pour les questions sociales, manifestant des sympathies socialistes et féministes (1869). 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). 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). En approfondissant le sens du mot « perfection », Durkheim 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 » (DURKHEIM, 2005) : 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), Durkheim la caractérise d'utilitarisme<sup>4</sup>. 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. Notre sociologue est ici en discussion avec Spencer qui a tenté une définition objective du bonheur en assimilant condition de bonheur aux conditions de vie. Là encore, pour Durkheim, il ne sera jamais possible de déterminer une objectivité sur le sens même de la vie et des conditions de vie qui respectent la dignité de l'homme. Cette détermination sera toujours sujette à l'évolution historique.

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

---

<sup>4</sup> L'utilitarisme est 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. Cf G. Durozoi, A. Roussel, *Dictionnaire de philosophie*, Paris : Nathan, 1997, article « utilitarisme ».

l'éducation consiste à faire entrer l'enfant. C'est ce que Durkheim appelle la « socialisation » de l'enfant.

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 reconforter la sienne quand elle est à bout. » (2007 : 224).

Cette compréhension de l'intégration que nous faisons nôtre, dans cette étude, 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 ». Ce qui retient donc notre attention, c'est la « solidarité organique » qui lie les individus au groupe. Avec Durkheim nous pouvons 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 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 » (DURKHEIM, 2007).

A notre avis trois éléments interviennent 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 » 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. Par « milieu spécial », Durkheim entend l'orientation vers la professionnalisation liée à la division sociale du travail.

Mais il y a, chez Durkheim, un lien indissoluble entre la « socialisation » et l'école. En effet, l'École 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 VIII<sup>ème</sup> 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 ».

Pour Durkheim, la position du maître dans la classe ne se limite pas seulement à viser l'« intégration » des comportements d'un élève à ceux des autres. Elle permet également de lui apprendre le sens de la « règle », de l'« allégeance » ou de la « soumission » non moins nécessaire aux normes communes. C'est le sens de la « régulation » dans le processus de socialisation.

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 salubre ». 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 ». Par la « régulation de ses conduites », le jeune être peut s'orienter vers leur destination... « 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. » (KANT, 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.

Le cadre théorique que l'approche de Durkheim offre permet de postuler, conformément à notre hypothèse, que dans les établissements de notre recherche, si tant est que l'école permet « la socialisation », nous devons remarquer :

- Des « règles » qui traduisent la recherche d'un « idéal » à transmettre ;
- Des enseignants et éducateurs qui considèrent les individus comme des personnes à « intégrer » au sein du groupe classe en vue de les préparer à « intégrer » la société dans laquelle ils vont travailler.

## II. Le cadre méthodologique de la recherche

---

### 2.1. Cadre de l'étude

Cette étude se limite à la ville de Bohicon, concernée certainement, comme toutes les villes du Bénin, par les problèmes du système éducatif béninois, notamment les cas d'élèves « indisciplinés » dont il est souvent difficile de régler le problème de l'intégration. Mais si nous avons choisi la ville de Bohicon, c'est aussi parce que, d'une part, nous y vivons depuis quatre (4) ans, et que, d'autre part, c'est une ville au centre du pays où les populations de notre pays, dans leur diversité, se croisent.

La commune de Bohicon<sup>5</sup> se trouve dans le Département du Zou. Elle est limitée :

- au Nord par la commune de Djidja ;
- au Sud par la commune de Zogbodomey;
- à l'Est par les communes de Zakpota et de Covè,
- à l'Ouest par la commune d'Agbangnizoun.

La commune de Bohicon compte plusieurs groupes socioculturels ou ethnies dont les plus majoritaires sont les Fon (93,0%), Yoruba (4,6%), Adja (1,4%), Bariba (0,1 %) et autres (0,6%).

Cette ville connaît une croissance rapide de sa population. Ainsi, selon les trois derniers Recensements Généraux de la Population et de l'Habitat au Bénin, Bohicon compte, en 1979, 50.525 habitants, en 1992, 81.890 habitants et en

---

<sup>5</sup> Ces informations nous sont fournies par la « Monographie de la Commune de Bohicon » présentée par Roch A. HOUNGNIHIN, sur la commande de « Afrique Conseil » en Avril 2006.

2002, 113.091 habitants... Pour les analystes, cette augmentation résulte d'une fécondité élevée et d'une mortalité en baisse, même si cette mortalité se situe encore à un niveau élevé, surtout pour la tranche infantile. Les personnes âgées de 60 ans et plus représentent 5,5% de la population totale. La jeunesse de la population, gage de son dynamisme, constitue, cependant, une contrainte au regard des défis importants qu'elle impose en matière de santé, d'éducation, de loisirs et d'emplois.

Sur le plan de l'éducation scolaire, la commune de Bohicon dispose, en 2006, de 69 écoles primaires publiques, d'environ 20 écoles primaires privées et de 13 collèges d'enseignement secondaire général et technique. Ces écoles et collèges sont, à près de 70%, concentrés dans les arrondissements centraux.

Il faut noter le nombre insuffisant d'enseignants. Seuls 68% des effectifs d'enseignants sont Agents Permanents de l'Etat (APE), 26% sont des contractuels de l'Etat et 6% sont des enseignants recrutés par les communautés locales. Ici, également, on remarque que 70% des enseignants sont concentrés dans les arrondissements urbains pendant que les arrondissements périphériques en manquent cruellement. Cette mauvaise répartition du personnel enseignant fait que, pendant qu'il y a des écoles sans aucun enseignant communautaire, on en rencontre d'autres qui ne disposent pas d'un seul APE.

Malgré cette situation d'insuffisance d'enseignants qualifiés et d'infrastructures, la Commune de Bohicon détient le meilleur taux brut de scolarisation (TBS) du département du Zou avec 6 enfants scolarisés sur 10 en âge de scolarisation. Toutefois, ce taux brut de scolarisation de la commune présente non seulement des disparités entre les arrondissements centraux et périphériques mais aussi entre les jeunes garçons et filles scolarisés. L'amélioration de ce taux brut de scolarisation en vue de la réalisation de l'objectif national «Education pour tous d'ici l'an 2015» est une priorité pour le Conseil Communal de Bohicon et les différents acteurs du secteur.

Les actions menées par le Conseil Communal, ces cinq dernières années, se résument principalement à :

- la sensibilisation pour améliorer la perception de la scolarisation de leurs enfants par les parents ;
- la construction de quelques modules de classes pour réduire le nombre de « classes volantes » dans les établissements (ce qui a un impact important sur l'encadrement des élèves) ;
- la multiplication des Travaux Dirigés (TD) et le renforcement du suivi scolaire des candidats aux différents examens.

Pour les années scolaires 2009-2010 et 2010-2011, la Mairie s'est félicitée d'avoir réussi à améliorer les taux de réussite aux examens pour les candidats au BEPC et au BAC.

## *2.2. Echantillonnage*

Dans le cadre de notre recherche, l'option de la technique d'échantillonnage par grappe a permis de délimiter le territoire de la recherche dans la commune d'étude (Bohicon). Après le choix de l'Arrondissement, le choix des quartiers s'est fait suivant la technique d'échantillonnage raisonnée. Elle consiste à choisir les quartiers qui abritent au moins un collège d'enseignement général du premier cycle au minimum. Une fois dans l'enceinte, le choix des autorités était systématique alors que les élèves et les enseignants ont été choisis par la méthode boule neige. Le critère était que l'élève rencontré nous oriente vers ses camarades de classe ou de l'établissement perçus le plus souvent comme des « indisciplinés ». Par rapport aux enseignants, nous avons visité la plupart en situation de classe. Cette méthode a permis d'observer les réalités de classe et d'échanger également avec l'enseignant à la fin des cours. Cependant, un travail préalable a été fait. Il a consisté à cibler les classes où il y a un fort taux

« d'indisciplinés », selon les cahiers de punition analysés à la Surveillance Générale. Aussi cela a-t-il permis de prendre connaissance des matières au cours desquelles les apprenants sont sujets à plus de sanctions.

### 2.3. Recherches documentaires

Pour la scientificité même de ce travail, il a été nécessaire de commencer par une grande exploration des informations écrites pour faire l'état de la question comme pour conduire les enquêtes et affiner les analyses. Cela nous a amené à fouiller des mémoires, des thèses, des articles de revue, des ouvrages sur la question de la « socialisation », de l'« intégration », de la « discipline », des « sanctions scolaires »...

Nous avons eu l'occasion de travailler dans plusieurs bibliothèques comme le manifeste le tableau suivant :

Tableau II: Récapitulation sommaire des recherches documentaires

| CENTRE DE DOCUMENTATION   | DE | NATURE DES DOCUMENTS   | TYPES D'INFORMATION   |
|---|----|--|---|
| Université d'Abomey-Calavi  |    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mémoires, Thèses</li> <li>- Ouvrages de Durkheim</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rien sur le sujet/</li> <li>- Clarifications conceptuelles</li> </ul>  |
| Université René-Descartes, Paris 5  |    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mémoire et Thèses</li> <li>- Ouvrages de Emile Durkheim et de Eirick Prairat</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rien sur le sujet/</li> <li>- Education et Approches novatrices sur les sanctions et l'accompagnement des indisciplinés</li> </ul> |
| Bibliothèque Nationale à Porto-Novo   |    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actes du Forum National sur le Secteur de l'Education, Février 2007</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les Termes de Référence du Forum</li> <li>- Les Thèmes développés</li> <li>- Les Recommandations</li> </ul>                        |
| Centre de Documentation et d'Information Pédagogique de l'INFRE, à Porto-Novo |    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapports nationaux sur le développement de l'Education</li> <li>- Rapport de Chabi Paul et Aholou Angeline, ENS.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Education et inclusion sociale</li> <li>- « Châtiment corporel face à l'indiscipline dans les établissements... »</li> </ul>       |

Source : Données de terrain, Janvier 2013

C'est tout ce travail qui a également abouti à la construction de la Bibliographie de notre Mémoire.

Par ailleurs, nous avons beaucoup reçu en visitant des sites sur internet spécialisés dans les questions d'éducation et de formation des enseignants comme : [www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr), [www.web.umf-grenoble.fr](http://www.web.umf-grenoble.fr), [www.ac-poitiers.fr](http://www.ac-poitiers.fr), [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr) et [www.vousnousils.fr](http://www.vousnousils.fr).

Enfin, l'analyse du « Règlement Intérieur des Etablissements d'Enseignement Secondaire » au Bénin , des comptes rendus, rapports et procès verbaux de Conseil de discipline de quelques établissements a permis de mieux circonscrire le sujet de recherche.

#### *2.4. Techniques de collecte des données*

La vérification de notre hypothèse exige que nous recueillions des données dans les établissements choisis. Il a été utile de rencontrer des acteurs du système éducatif (des élèves, des enseignants, des surveillants, des censeurs et directeurs) pour des entretiens qui ont permis de préparer des questionnaires.

##### *2.4.1. Les entretiens*

Certains entretiens n'ont été d'abord que d'un usage exploratoire ; la plupart nous ont permis, ensuite, de mieux cerner la question de l'indiscipline et des sanctions pouvant aller jusqu'à l'exclusion. D'autres entretiens, enfin, ont permis de compléter certaines informations presque à la fin de la rédaction du Mémoire.

Nous avons eu des entretiens semi-directifs avec les Chef d'Etablissement, les Censeurs, les Surveillants Généraux, les enseignants, les élèves, et d'autres acteurs. Trois élèves ont été choisis parce qu'ayant fait l'expérience de

l'exclusion dans d'autres établissements, et deux parce qu'ayant une bonne notoriété d'élèves disciplinés. Parmi les enseignants, certains sont des professeurs certifiés.

En annexe au présent document, il y a un modèle de guide pour les divers entretiens que nous avons eus. Tous les entretiens étaient structurés autour des thèmes majeurs de la problématique. Mais nous avons souvent adapté les questions suivant que nous étions devant tel ou tel acteur du système éducatif.

#### *2.4.2. Le questionnaire*

Avant de réaliser les entretiens exploratoires, il y a eu un premier questionnaire destiné surtout aux élèves. Notre objectif était de nous faire d'abord une idée aussi « objective » que possible des représentations cognitives des apprenants sur les différents indicateurs de son contenu. Ainsi ce questionnaire a privilégié les élèves de classes de 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 2<sup>nd</sup>e, 1<sup>ère</sup> et Tle. Dans chacun des établissements, nous avons pris au hasard une classe de ces promotions. C'est d'ailleurs les cahiers de discipline de ces mêmes classes qui nous ont permis de répertorier les différents types de fautes commises par ces élèves et les différents types de sanctions qui leur sont infligées au regard des dispositions du Règlement Intérieur et les matières où les élèves sont le plus exposés à l'indiscipline. Les indicateurs du questionnaire sont : « Règlement Intérieur », « discipline », « sanction », « fautes », « renvoi ». Le modèle se trouve annexé au présent document.

#### *2.4.3. L'observation*

Nous avons eu l'occasion d'observer directement des enseignants en situation de classe avec leurs élèves. Mais les observations qui ont le plus aidé à avancer dans notre recherche sont deux situations de règlement de cas d'indiscipline à la Surveillance générale du CEG 1 de Bohicon. Un élève de classe de 1<sup>ère</sup> que tous ses camarades désignent désormais comme « obsédé sexuel » parce qu'il dérange toutes les filles de la classe même en présence des professeurs. Nous avons été sollicité pour conseiller cet élève. C'était, pour nous, de l'observation participante.

Un autre élève a été envoyé à la Surveillance générale pour insubordination à un professeur. De notre position d'observateur, nous avons pu voir comment le surveillant général a usé de tact pour amener l'intéressé à avouer lui-même sa faute et à accepter la sanction qu'il méritait.

### *2.5. Les difficultés rencontrées*

A la nature du sujet correspondent des difficultés. D'un sujet à un autre, elles ne sont pas identiques quand bien même on pourrait observer des similitudes. Pour ce qui nous concerne, la question de l'indiscipline n'est pas un sujet tabou comme la sexualité dans la famille ou le port du préservatif dans le mariage, mais elle garde toute sa complexité de par son caractère éducationnel. En effet, dire d'un enfant « c'est un impoli », c'est injurier sa famille ou sa communauté » et du commun des Béninois, c'est la cause d'un des incidents majeurs entre Députés sous la cinquième législature.

La pratique du terrain, comme dans tous les cas de recherche, a permis de vivre deux catégories de difficulté : rétention de l'information et lourdeur de la bureaucratie. La plupart des « indisciplinés » sont d'un certain âge et de corpulence insoupçonnable. Il est évident qu'ils font peur à la fois aux enseignants et à leurs camarades. Partant de ce principe, personne ne veut

indexer qui que ce soit, de peur d'être l'objet de violence physique « le vendredi soir » de la part de la bande de ce dernier. Au niveau de l'administration, par contre, l'accès aux cahiers de punition, malgré la lettre de recommandation de l'encadreur n'était presque pas possible.

Comme H. Amouzouvi, le soulignait, une difficulté n'est pas une fin en soi lors d'une recherche scientifique, mais plutôt la démarche adoptée pour la surmonter pour le bonheur de la science. A ce propos, deux pistes étaient explorées : usage des réseaux sociaux pour parvenir à l'information et le trafic d'influence qu'offre notre statut de « religieux ». Le deuxième cas était plus fécond que le premier. Toutes les fois où nous étions dans les établissements en « soutane », l'accès aux informations était plus facile que les autres fois où nous nous y sommes rendus en civil.

# III. Du règlement intérieur : le cadre institutionnel

## 3.1. Indiscipline et Règlement Intérieur

### 3.1.1. Connaissance du Règlement Intérieur

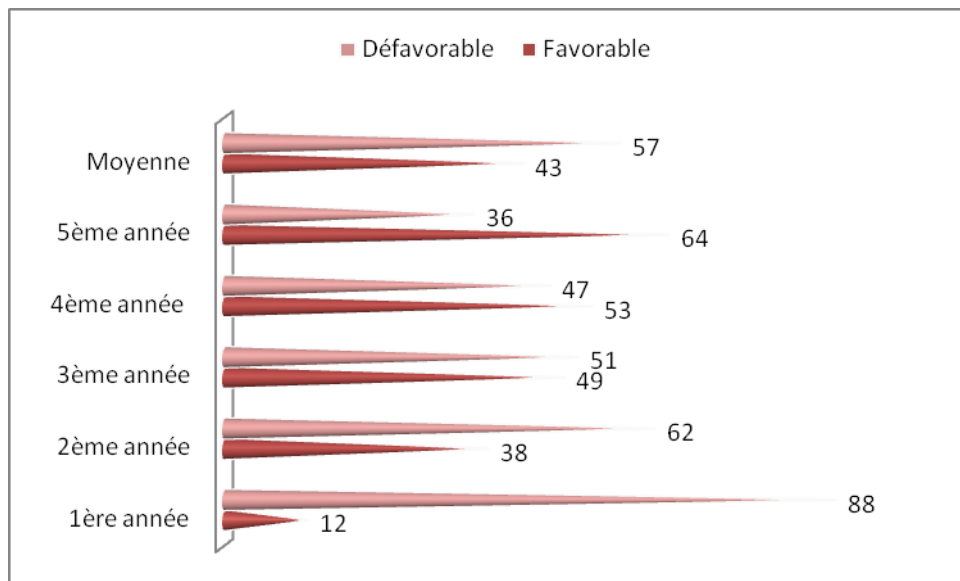


Figure 1: Répartition des élèves selon leur connaissance ou non du Règlement Intérieur de l'école

Source : Données de terrain, Mars 2011

Une fois que nous nous intéressons à la connaissance ou non du règlement, une série d'interrogations subsiste dont la plus importante reste : quelle est l'ancienneté des élèves en relation avec la connaissance ou non dudit règlement ? A l'issu de cet exercice, on retient :

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

« ...comment peut-on connaître 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 ensemble de valeurs que nos parents s'efforcent de nous enseigner au quotidien... »

- ❖ 38% des élèves qui sont en deuxième année de scolarité connaissent le Règlement Intérieur contre 62% qui ignorent son existence et son contenu. Ces règles ne sont pas connues de ces élèves parce qu'ils ont été sensibilisés ou informés à ce propos, 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 de bavardage contrairement aux autres enseignants... » (Pierre, 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 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 n'avais pas de papier médical pour justifier mon absence... » (Noël, en 4<sup>ème</sup>).

- ❖ 47% des élèves qui ont quatre années d'expérience de vie scolaire ne connaissent pas le règlement contre 53% d'avis favorables. Il en est de

même pour ceux qui ont une ancienneté de cinq années avec 64% d'avis favorable. Il est clair que l'ancienneté ne justifie pas la connaissance du Règlement Intérieur. L'élément fondamental est l'expérience : la plupart des élèves se retrouvent sanctionnés ou proches d'un ami ou d'un parent sanctionné au moins une fois durant les trois dernières années. Pierrette affirmait :

« ...je ne savais pas qu'on ne devait 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 aider un camarade qui manquait de calculatrice. L'ami qui passait la calculatrice avait fini son devoir dix minutes plus tôt et le professeur en était bien conscient... »

### 3.1.2. Mise en application des principes du Règlement Intérieur

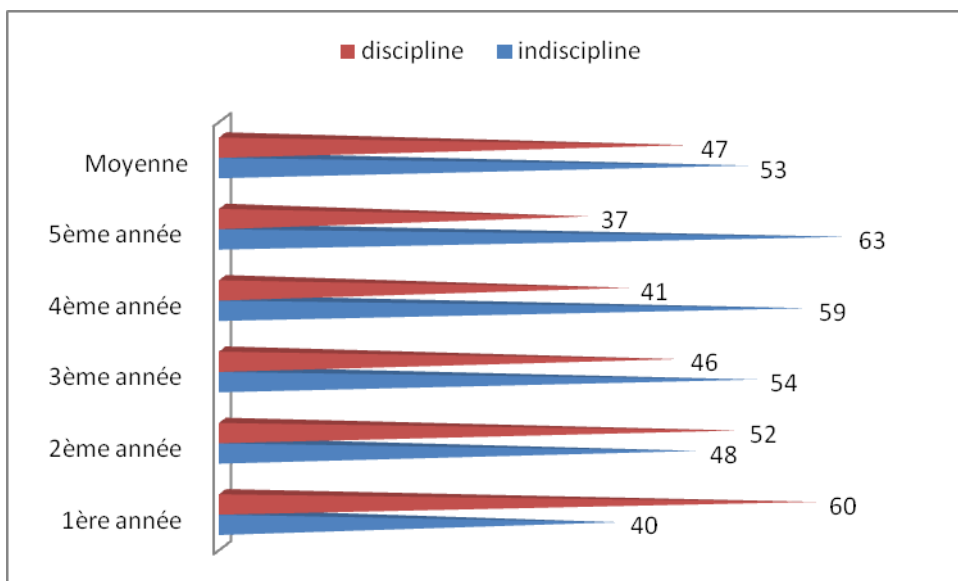


Figure 2: Répartition des élèves connaissant le Règlement selon leur discipline ou non

Source : Données de terrain, Mars 2011

De l'effectif des élèves qui ont connaissance du Règlement Intérieur, il y a certains qui font l'objet de sanctions. Autrement dit, il viole les règles dont ils ont connaissance de l'existence et de la portée des sanctions y afférentes. Ainsi, on peut répartir suivant l'expérience de vie en milieu scolaire ces 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 de la part des élèves, mais d'une méconnaissance des règles, d'une part, et de l'immaturation, 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 où 48% font l'objet de sanction 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 qui témoigne d'ailleurs la moyenne (53%) est une illustration. En d'autres termes, il n'y a aucun lien entre la méconnaissance et la discipline en milieu scolaire. Pour Jacob,

« ...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, le surveillant déclare que :

« ...les 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 a voulu exécuter une sanction, mais l'enseignant s'y refuse et exige la présence de ses parents. Il se mit à pleurer devant tout le monde, affirmant que ses parents ne peuvent pas être informés de ce qu'il vient de faire... ».

### *3.2. Perception sociale du Règlement Intérieur*

La discipline est définie par la plupart des élèves (82%) comme le « respect du Règlement Intérieur ». Quant au Règlement Intérieur, ils le comprennent comme « la loi qu'il faut respecter », même si quelques uns (5%) ajoutent que « c'est l'organisation de la vie dans le collège » et d'autres (3%) que c'est « la sanction qui frappe l'élève ».

Selon le Directeur Départemental de l'Enseignement du Secondaire Zou/Collines, Mr T., il faut appeler Règlement Intérieur d'un établissement d'enseignement, « l'ensemble des règles destinées à aider les élèves à accéder à l'apprentissage, au savoir, au savoir-faire et au savoir-être. » Mais ce doit être, ajoute-il, « des dispositions et des normes applicables à tous », l'école accueillant des personnes de toutes catégories, venues d'horizons divers. C'est pourquoi, conclut-il, on ne peut parler de discipline sans référence à un Règlement Intérieur.

En effet, dans les établissements de nos recherches, les membres de l'Administration nous ont toujours donné un exemplaire du texte du Règlement Intérieur de leur Collège. Soulignons que celui des Collèges privés est calqué sur le modèle de celui des Collèges publics. Ce texte n'est rien d'autre que le Règlement Intérieur composé et publié par le Ministère de l'Education Nationale Le 31 décembre 1990, sous la signature du Directeur de Cabinet, G. METINHOUE et dont nous avons présenté la structure au tableau I de ce document.

De l'avis général des élèves (90%), ce texte de Règlement Intérieur, avec son contenu, est bon, même si certains (10%) estiment qu'il est difficile de le respecter et qu'il faut en retirer les dispositions concernant les renvois.

Pour le Président de l'Association des Parents d'Elèves de Bohicon, Mr K. F., un travail de grande sensibilisation est nécessaire pour que les parents soient

informés du contenu du Règlement Intérieur des établissements et assurent leur responsabilité à l'égard de leurs enfants. Car, souligne-t-il, c'est à l'occasion des problèmes d'indiscipline que la plupart des parents, convoqués dans les établissements par les autorités, se plaignent de n'être pas informés de ce qu'on attend d'eux et de leurs enfants et se confondent en excuse... Ce qui rend difficile l'application rigoureuse du Règlement Intérieur.

Cela, le Directeur Départemental le confirme. Et selon lui, les difficultés d'application du Règlement Intérieur tiennent à deux faits :

- D'abord, l'influence de certains parents sur les membres de l'administration, ce qui entraîne des traitements préférentiels...
- Ensuite, l'atmosphère du pays qui ne permet plus de sévir... même les adultes sont indisciplinés...

Aussi convient-il, selon le Directeur Départemental, de mettre à jour le Règlement Intérieur, au vu par exemple, de l'utilisation des nouvelles technologies dans les Collèges. De fait, c'est à travers les cas d'indiscipline des élèves que l'on se rend compte de l'application qui est faite du Règlement Intérieur.

## IV. Le cadre pédagogique des sanctions en milieu scolaire

---

### *4.1. La lecture psychopédagogique de l'indiscipline*

Deux variables se dégagent de la lecture psychopédagogique de l'indiscipline dans les salles de classe. Il s'agit du niveau d'étude des apprenants et de la matière d'apprentissage.

#### 4.1.1. Le niveau d'étude des apprenants

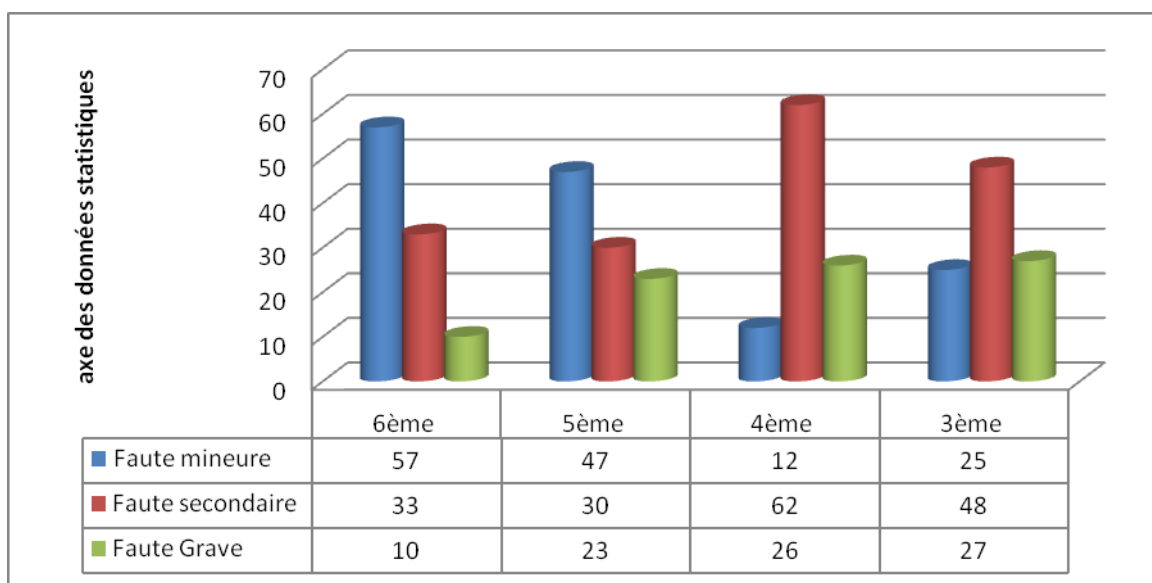


Figure 3: Répartition des fautes en fonction du niveau d'étude

Source : données de terrain, Mars 2011

Une lecture du tableau permet de constater que les fautes commises par les apprenants dépendent de leur niveau d'étude et de leur âge. Au sujet du niveau d'étude, on observe qu' :

- ❖ En sixième, les enfants commettent plus des fautes mineures (57%) que des fautes secondaires (33%) contre 10% seulement de fautes graves. C'est-à-dire que les élèves sont des enfants et le changement d'environnement perturbe le comportement.

En effet, au CM2, l'élève autrefois écolier, est soumis à l'autorité du directeur de l'établissement. Maintenant, le passage d'un enseignant par matière et les heures libres perturbent le jeune collégien.

- ❖ En classe de cinquième, les fautes mineures (47%) sont toujours prédominantes mais à une proportion plus ou moins inférieure au taux de la sixième. A l'opposé, il y a 30% des élèves réprimés qui sont pour les fautes secondaires, tandis que 23% des élèves retenus l'ont été pour des fautes graves.

L'un des motifs explicatifs reste la puberté. En classe de cinquième la jeune collégienne développe des vices inhérents au développement morphologique de son corps.

- ❖ Dans les classes de quatrième parcourues, les élèves commettent plus de fautes secondaires (62%) que les fautes mineures (12%) et graves (26%) cumulées (38%). L'une des raisons est la puberté chez les apprenants. Pour preuve :

« Le refus d'obtempérer aux injonctions de l'enseignant... »

Constitue plus de 70% des fautes commises.

A cette catégorie de fautes commises, il faut ajouter

« Le retard au cours et flânerie dans la cour de récréation au cours de SPCT... ».

25% des élèves retenus pour les fautes secondaires ont commis cette faute.

- ❖ En classe de troisième, les fautes moyennes sont toujours importantes (48%) mais ne font pas la moyenne, tandis que le cumul des fautes secondaires et graves fait 52%. Cette situation, selon les autorités de l'établissement, s'explique par la fin du cycle et le fait que le collège ne dispose pas de second cycle. Autrement dit, il n'y a aucune crainte, chez les élèves, d'être renvoyés de l'établissement pour indiscipline.

La forte demande de « discipline » exprimée par les parents, d'une part, et les enseignants, d'autre part, induit souvent le choix sélectif des établissements. Mais ce discours apparaît comme presque incongru dans le processus d'éducation moderne (APC). C'est à juste titre qu'un surveillant général estime que la récurrence des fautes est due à « l'arrivée des plus jeunes dans l'établissement ». En réalité, il y a un accompagnement pour les jeunes collégiens afin de les protéger et de les canaliser. Mais à la suppression du « bâton », se substituent la croissance, l'adolescence et la connaissance que les

élèves ont de leur établissement ; alors ils commencent à commettre des fautes graves... ». « Or il n’y a pas d’école sans discipline » (Prairat, 2004). Pris dans ce sens, la sanction d’une faute tend à faire entrer chaque élève dans une culture de la responsabilité.

#### 4.1.2. La matière d’apprentissage

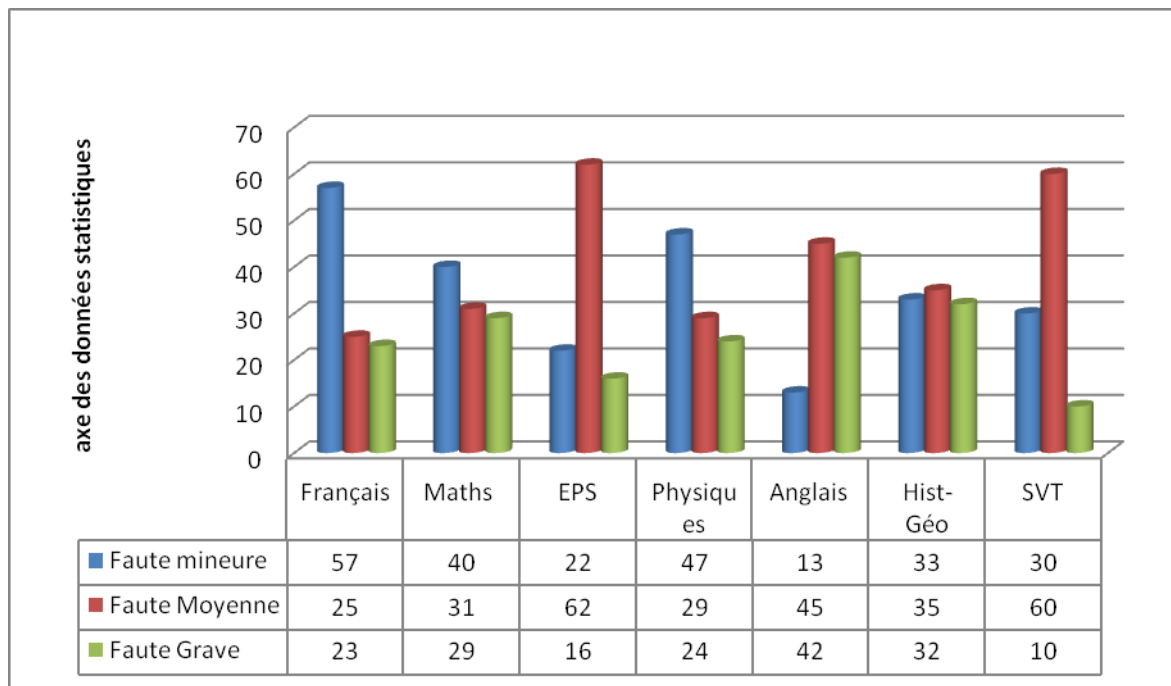


Figure 4: Répartition des fautes selon les matières

Source : données de terrain, Mars 2011

Une observation des cahiers de sanction nous a fait remarquer les matières dont les séances de cours donnent lieu aux perturbations.

- ❖ En français, 57% des élèves commettent des fautes mineures alors que 25% sont retenus pour les fautes moyennes contre 23% des élèves pour ce qui est des fautes graves. Plus de la moyenne des apprenants dans les classes de français sont sujets à une sanction mineure soit de la part de l’enseignant ou des autorités de l’établissement. Ainsi dans le cahier de punition (auprès des surveillants) on peut observer :

« Deux heures pour bavardage au cours de français... »

Ou bien

« Deux heures pour flânerie dans la cour de l'école... »

Il y a également des retenues à l'encontre des élèves qui mangent au cours.

- ❖ En mathématiques, 40% des élèves sont retenus pour des fautes mineures contre 31% des élèves pour des fautes de moyenne portée et 29% d'élèves par rapport aux fautes graves. La fréquence des fautes mineures dans cette matière est liée à la pédagogie mise en place par les animateurs de l'enseignement (mathématiques) pour permettre aux apprenants de mieux assimiler le cours. En effet,

« Le professeur doit de temps en temps détendre l'atmosphère avec les apprenants en initiant des discussions qui peuvent parfois sortir du cadre du cours. Au cours de ces échanges les élèves profitent et perturbent le cours même quand le professeur met fin à la causerie... »

Si plus du quart des élèves commettent des fautes de moyenne portée, c'est surtout lors de la correction des évaluations (Interrogations et devoirs). Le cas des fautes graves s'observe lors des calculs des moyennes ou des compositions et souvent avec des élèves qui ne travaillent pas dans la matière.

Ainsi dans le cahier de punition on peut lire :

« ...quatre heures de retenues et convocation des parents pour faux et usage de faux (transformation de 07/20 en 17/20)... »

Ou bien

« ...huit heures de retenues et convocation des parents pour tricherie lors du devoir de Mathématique... »

Et

« ...quatre heures de retenues et convocation au conseil de discipline pour faux et usage de faux (substitution de copie lors du report des notes)... »

❖ Dans les classes d'Education Physique et Sportive (EPS), 22% des élèves font l'objet d'une sanction pour une faute mineure contre 62% pour des fautes « moyennes » et 16% sont sanctionnés pour fautes graves. Le taux élevé des fautes moyennes s'explique par le cadre du cours (le terrain de sport).

« ...nos enfants confondent le terrain de sport à la maison. Ils ne respectent pas les règles qui régissent les comportements des élèves dans les classes de cours. Ils se donnent à d'autres activités que celles que l'enseignant leur demande de faire... »

C'est ce qui justifie d'ailleurs les observations faites à travers les cahiers de punition auprès du surveillant :

« ...quatre heures de retenus suivi de renvoi des cours pendant une semaine pour insubordination à l'enseignant... »

Ou encore

« ...quatre de retenues pour escalade de la clôture... »

❖ En Sciences Physiques, Chimiques et Technologiques (SPCT), un peu plus des  $\frac{3}{4}$  des élèves commettent des fautes mineures. 29% des élèves sont sanctionnés pour des fautes moyennes contre un peu moins du quart pour les fautes graves. On peut citer entre autres :

« ...deux heures de retenues pour absence au cours... »

Ou

« ...deux heures de retenues pour avoir troublé le cours... »

Ou encore

« ...deux heures de retenues pour retard au cours... »

- ❖ Comme en classe d'EPS, 45% des fautes commises par les apprenants sont moyennes dans les classes d'anglais contre 42% des fautes graves. Alors que 13% seulement sont retenus pour les fautes mineures. La forte proportion des fautes moyennes et graves s'explique par la banalisation de la matière. En effet, nombreux sont les élèves qui ne travaillent pas dans la matière donc, ils préfèrent animer la galerie au lieu de suivre le cours ou de laisser les autres suivre. Parfois même, ils vident les salles de cours au profit d'un match sur le terrain de sport de l'établissement ou à la télévision.

C'est ainsi qu'on observe :

« ...deux heures de retenues pour perturbation du cours... » ;

« ...deux heures de retenues pour non utilisation du passage prévu par rapport au déroulement du cours... » ;

« ...quatre heures pour refus d'obéir au professeur... » ;

« ... quatre heures pour retard et flânerie dans la cour... » ;

« ...quatre heures pour escalade par la fenêtre... », Etc.

- ❖ En Histoire et Géographie, les taux des fautes mineures (33%), moyennes (35%) et graves (33%) sont voisins. C'est-à-dire que les élèves commettent autant de fautes mineures que de fautes graves ou moyennes.

Cette situation s'explique par le développement du cours qui, parfois, suscite, chez l'apprenant, des comportements de rebelle vis-à-vis du politique ou des pays du nord.

« Alors, ils se donnent à des discussions individuelles de manière à perturber le cours qu'à y contribuer vraiment... », déclare un enseignant.

- ❖ En SVT, la différence entre le taux des fautes mineures et graves comparativement aux fautes moyennes est nettement observable. 60% des élèves commettent des fautes moyennes contre 30% pour les fautes

mineures. L'une des raisons reste les chapitres que le professeur développe. Ainsi, lors des cours sur la reproduction, les élèves font plus l'objet de sanction que lors des autres chapitres. C'est d'ailleurs ce qui justifie l'écart entre les sanctions selon les classes.

#### *4.2. La lecture psychosociale des sanctions*

Pour les élèves eux-mêmes, l'indiscipline est « le manque de respect des dispositions du Règlement Intérieur ». C'est le point de vue du Surveillant général du CEG 1 qui précise que l'appréciation des cas d'indiscipline dépend de l'autorité elle-même et de sa connaissance du Règlement Intérieur.

Pour le Censeur du CEG 1, il faut identifier les causes de l'indiscipline des élèves et noter que, d'une part, certains élèves se comportent vraiment mal, et d'autre part, certains enseignants, néophytes, sont sans autorité vraie sur les élèves. Ils n'ont pas une bonne connaissance de leur matière et ne connaissent pas non plus le Règlement Intérieur et la grille des sanctions.

Une autre analyse de la question de l'indiscipline et des sanctions nous a été faite par le directeur du CEG 1, Mr A. Selon lui, la discipline est, avant tout, l'expression de l'éducation reçue à la maison, en famille. Beaucoup de parents ont démissionné. La rue et les mauvaises compagnies prennent la place des parents. Au Primaire, les enseignants en grande majorité n'ont rien d'un maître. Ils ont un comportement, dans leur milieu, qui ne représente pas les valeurs qu'ils doivent incarner. Au Secondaire, les enfants ont grandi. Et le langage qu'ils entendent à la Radio, à la Télé (par exemple les insultes d'adulte à l'égard de grandes autorités comme le Président de la République...), les déviances des films, rien de tout cela ne prépare les enfants au respect de l'autorité. « Quand le professeur lui-même manque de respect au censeur ou au directeur, ce n'est pas de ses élèves qu'il faut attendre de la discipline ». Les élèves, à son avis, sont

victimes des failles qu'il y a aux différents paliers de leur éducation. Ils sont ce que les adultes font d'eux.

Dans son établissement, Mr A. propose une approche de la « discipline par contrat » qui consiste à « montrer à l'élève l'intérêt qu'il y a à être discipliné ». Le résultat en est que, selon lui, il y a très peu de cas de renvois d'élèves pour indiscipline. Mais quelles sont les fautes ordinairement considérées comme indiscipline ? C'est :

- Le retard ;
- Le bavardage en classe ;
- La tricherie ;
- Le vol ;
- La bagarre en classe ;
- L'impolitesse.

Dans la pratique, selon les diverses réponses données par les élèves dans le questionnaire, et sur la base des cahiers de discipline, les sanctions qui frappent les élèves coupables de ces fautes diffèrent :

- Heures de colle qui entraînent des réductions de points sur la note de conduite ;
- Sarclage ;
- Balayage ;
- Coups de lanière ;
- Renvoi.

La plupart des sanctions infligées respectent les dispositions du titre XIV du Règlement Intérieur qui fixent les « sanctions-récompenses et punitions ».

Les classes où sont remarqués le plus souvent les actes d'indiscipline sont :

- Selon les Censeurs, les classes de 2<sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup> et Tle.

- Selon les Surveillants Généraux, les classes de 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 2<sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup> et Tle. Les élèves des classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> jouissent, en effet, d'un accompagnement qui les protège.

Pour le Censeur et le Directeur d'un Collège privé de la ville, les élèves les plus indisciplinés se rencontrent en classe de 1<sup>ère</sup>. D'une part, pour la simple raison qu'ils tiennent à aller en classe de Terminale et « font feu de tout bois » (tricherie), et d'autre part, parce que cette classe correspond à la période d'« adolescence » chez la plupart d'entre eux.

Les cas « graves » d'indiscipline sont, selon toutes les autorités administratives, les parents et les élèves eux-mêmes :

- Le vol ;
- La tricherie ;
- L'agression physique d'un professeur ;
- L'agression physique d'un camarade ;
- Le harcèlement sexuel d'une fille.

L'approche de résolution de ces cas « graves » n'est pas toujours la même. Suivant les circonstances, le Surveillant Général convoque l'élève à qui il lit l'infraction et la sanction encourue et il convoque ses parents pour que l'élève écrive, devant eux, un engagement de changement de comportement. Cette démarche est souvent fructueuse. Nous avons été témoin du règlement du cas d'un élève de classe de 1<sup>ère</sup>, Innocent A., vingt (20) ans, qui totalisait sept (7) ans de scolarité au CEG1. De ce garçon, tout le monde se plaint. Lui-même explique la situation par le fait qu'il ne résiste pas au charme des filles et que c'est cela qui crée la jalousie de ses camarades et professeurs. Mais le Surveillant Général l'a menacé de renvoi s'il devrait continuer à être à l'origine de la perturbation des séances de cours...Il a fait un engagement écrit. Cette approche, soulignons-le, n'est pas prévue par le Règlement Intérieur.

Une autre approche de la résolution des cas « graves » d'indiscipline a cours dans certains établissements où nous avons travaillé. Le professeur qui remarque le cas d'indiscipline grave en informe l'Administration du Collège par écrit pour relater les faits. L'Administration l'étudie et juge de la nécessité de convoquer un Conseil de discipline. Quand celui-ci doit se réunir, il est composé comme suit :

- Membres de l'Administration ;
- Professeur témoin ou victime du fait relaté ;
- Responsable (ou le délégué) des élèves ;
- Membres du Bureau de l'Association des Parents d'Elèves ;
- Parents de l'élève indiscipliné ;
- Elève mis en cause.

Cette composition peut varier, d'un établissement à un autre, surtout que le texte du Règlement Intérieur lui-même ne l'a pas fixée. Un élève traduit en Conseil de discipline pour une faute « grave » peut se voir exclu de son établissement.

## V. Exclusion pour indiscipline en milieu scolaire

---

### 5.1. *Le renvoi des élèves indisciplinés*

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 renvoi doivent être mentionnées sur le bulletin de notes de l'élève exclu et aucun autre établissement, du moins public, n'est autorisé, officiellement, à l'inscrire.

Selon le Règlement Intérieur, deux raisons peuvent valoir à un élève une exclusion définitivement : ou bien pour insuffisance intellectuelle ou pour indiscipline grave.

- ❖ Pour une insuffisance intellectuelle dont les causes peuvent être multiples, n'est-il pas plus indiqué de parler, ici, de réorientation, par exemple, dans un centre d'apprentissage professionnel ?
- ❖ Pour indiscipline, la décision est du ressort de l'Administration. Mais quand cela est fait, personne ne s'intéresse plus à l'avenir de l'élève

exclu. C'est une faiblesse du système. Faut-il nécessairement renvoyer ? La réalité montre que les élèves qui sont exclus d'un établissement sont repris dans d'autres établissements, publics ou privés. Ce qu'interdit le Règlement Intérieur...

A la question de savoir s'il est indispensable de renvoyer des élèves, les membres d'Administration de nos Collèges répondent unanimement qu'il est des fautes pour lesquelles les élèves incriminés doivent être exclus :

- Atteinte à l'intégrité physique d'un professeur en situation de classe ;
- Flagrant délit de vol d'un bien public ;
- Agression physique (poignard) d'un camarade ;
- Viol d'une élève en classe.

Dans la plupart des Collèges publics, la totalité des élèves ayant répondu à notre questionnaire (100%) témoignent avoir connu au moins un élève exclu de l'établissement, pour avoir :

- « Volé » (30% des cas d'exclusion) ;
- « Battu un professeur » (40% des cas d'exclusion) ;
- « battu un camarade » (10% des cas d'exclusion) ;
- « triché » (20% des cas d'exclusion).

De même dans les Collèges privés, la totalité des élèves ayant répondu à notre questionnaire témoigne aussi avoir connu au moins un cas d'élève exclu, pour avoir :

- « Volé » (7% des cas d'exclusion) ;
- « Triché » (15% des cas d'exclusion) ;
- « agressé un professeur » (30% des cas d'exclusion)

- « visualisé des films pornographiques » (15% des cas d'exclusion) ;
- « falsifié la signature du comptable » (15% des cas d'exclusion) ;
- « bravé l'autorité des membres de l'administration » (18% 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. C'est pourquoi il reconnaît que son établissement accueille quelques élèves exclus.

Pour nous, le cas d'un élève a été intéressant, parce qu'il a mis en relation les deux des établissements de nos recherches. C'est A. U. Nous l'avons rencontré pour nous entretenir avec lui de son histoire personnelle d'exclusion pour indiscipline.

A.U. était élève au CS Hélios de Bohicon en classe de 3<sup>ème</sup> en 2009-2010. Avant cela, il était à « Mon Défi », un autre établissement privé de Bohicon d'où il était parti pour insuffisance intellectuelle... Alapini reconnaît avoir été membre d'un groupe de camarades délinquants venus de Zongo, un quartier de Bohicon, très proche du CS Hélios. Ce groupe d'amis semait la terreur dans l'établissement et ne permettait pas que le Surveillant Général pénètre la classe de 3<sup>ème</sup>. Lui, un jour, alors que c'étaient des préparatifs pour les journées culturelles, était venu dans l'établissement sans tenue scolaire. Il a été empêché d'entrer par le Surveillant Général, mais n'ayant pas aimé cette décision, il a bousculé ledit surveillant.

Il reconnaît qu'un tel comportement est interdit par le Règlement Intérieur. Mais sans avoir été invité à s'expliquer, il dit s'être vu notifier la décision de son renvoi en fin d'année par un collaborateur du Censeur. Il déplore que les choses se soient passées ainsi et note que la décision n'était pas « juste ». D'où cette

question : quelle appréciation les élèves font-ils, en général, des décisions de renvoi et quelle est l'attitude des parents ?

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 « salubre » 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 1<sup>ère</sup> et Tle, quand il arrive que des questions de « copine » de tel élève désirée par tel professeur viennent compliquer les cas...

### *5.2. L'exclusion : une solution à l'indiscipline ?*

De l'avis de tous nos interlocuteurs, l'exclusion n'est pas une solution définitive pour régler la question de l'indiscipline. Elle contribue à mieux discipliner les autres qu'on ne souhaite pas être « contaminés » par la « gangrène » que peut être un élève indiscipliné. Celui qui est exclu peut, lui aussi, s'il est « animé d'un bon esprit », améliorer son comportement : tout dépend de l'accueil qu'il fait de la sanction de l'exclusion.

A ce sujet, l'élève A.U. affirme qu'il a souffert de n'avoir pas été compris et ne trouve pas indispensable, pour provoquer son changement, le renvoi dont il a été victime. Car, pour lui, avec le BEPC et l'entrée en classe de 2<sup>nde</sup>, il devrait mûrir... Appréciant plus globalement les décisions de renvoi, il souligne que :

- L'exclusion ne serait une solution que lorsque l'élève est conscient de son avenir. Il cite l'adage populaire selon lequel, « les conséquences corrigent mieux que les conseils »...
- Le renvoi ne serait jamais une solution si l'élève n'est pas responsable et consciencieux. Dans ce cas, il serait toujours mieux de le garder pour le corriger, le « suivre de près ». Il conclut en disant que « l'éducation n'est pas une question de bâton ».

Selon le Directeur Départemental, la véritable solution au problème des élèves indisciplinés serait dans la création de « structures d'intégration ». Ailleurs, dit-il, la remédiation est individuelle et il y a une médiation scolaire pour les cas difficiles. C'est pourquoi, tout en reconnaissant qu'on ne peut retirer du Règlement Intérieur l'article 3 sur l'exclusion, il propose 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.

## VI. Discussion

---

Notre histoire personnelle d'acteur de l'éducation a été une source de motivation dans cette recherche. Il est vrai que pour réussir la démarche méthodologique, nous nous sommes imposé d'adopter la position de celui qui est à la limite du « dedans » et du « dehors », comme à une frontière pour voir les choses de l'intérieur comme de l'extérieur, afin de les dire comme elles sont tout en gardant la distance critique nécessaire<sup>6</sup>. Mais il nous paraît à présent indispensable d'apprécier ce que nous retenons de l'analyse de nos données de terrain, notamment en ce qui concerne l'exclusion et la nature de l'école.

### *6.1. Institutionnalisation d'un cadre de dialogue*

Les acteurs des établissements visités reconnaissent que l'exclusion n'est pas une solution définitive au problème de l'indiscipline et qu'il est possible d'agir sur d'autres leviers pour améliorer le comportement des élèves : meilleur encadrement des enfants en famille, sensibilisation dans les classes sur le contenu du Règlement Intérieur, formation pédagogique des enseignants à considérer comme des « éducateurs ».

En effet, l'exclusion crée plusieurs problèmes : l'élève fautif se sent rejeté, lui et ses parents à qui il revient, au meilleur des cas, de s'endetter pour rechercher un établissement privé pour leur enfant. Sinon celui-ci est abandonné à son triste sort et peut devenir un « cas social » puisqu'on lui a signifié qu'il n'était « bon à rien ».

---

<sup>6</sup> AMOUZOUVI (2005 : 25), dans sa thèse sur le marché de la religion au Bénin, a préféré être ni « insider », ni « outsider », pour avoir une sorte de fusion des deux qui lui offre « un équilibre » avec lequel il a pu relever et corriger un certain nombre de biais...

Au regard de la Constitution béninoise (Décembre 1990), l'article 3 du Règlement Intérieur des Etablissements d'Enseignement Secondaire à régime d'externat qui « arrache » aux élèves « indisciplinés » leur droit à continuer d'être éduqués ne garantit pas le droit à l'éducation de tous les enfants sans aucune distinction. En effet, plusieurs articles de la Constitution du Bénin promeuvent le respect du droit à l'éducation de toute personne :

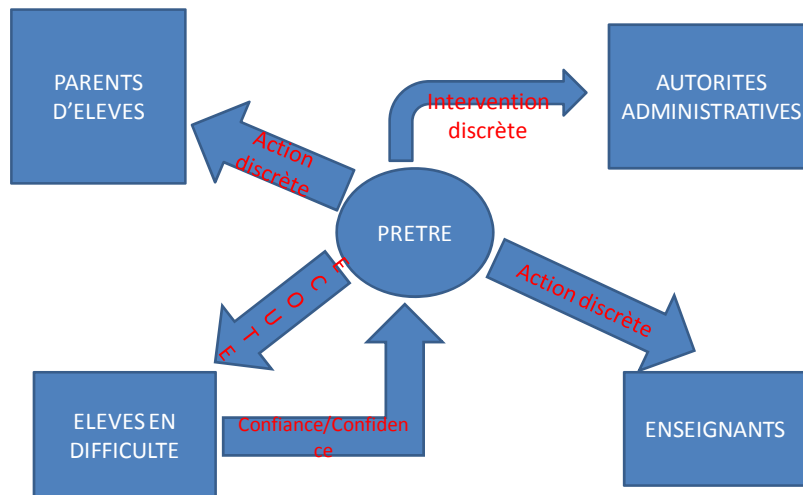
- Article 8 : « La personne humaine est sacrée et inviolable. L'Etat a l'obligation absolue de la respecter et de la protéger. Il lui garantit un plein épanouissement. A cet effet, il assure à ses citoyens l'égal accès à la santé, à l'éducation, à l'information, à la formation professionnelle et à l'emploi. »
- 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 faiblesse intellectuelle ou pour indiscipline ne soit plus 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 nous paraît contraire aux principes mêmes de l'éducation.

Pour nous, c'est à l'intérieur des établissements qu'il faut que les élèves « indisciplinés » soient gardés pour continuer d'être éduqués. En considérant chaque élève comme « un être fragile » et « un être relié », on doit pouvoir mettre en place dans les établissements des institutions comme les

« Aumôneries » dans les établissements d'enseignement catholique où un prêtre écoute et accompagne.

## AUMÔNERIE DANS LES COLLEGES CATHOLIQUES



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. C'est pourquoi nous pensons également que c'est toute l'école, au Bénin, qui doit être

repensée non plus seulement comme lieu d'enseignement mais comme lieu d'éducation intégrale de la personne humaine.

## *6.2. L'école : de l'enseignement à l'éducation*

Pour que l'école réussisse à atteindre ses objectifs, notamment à être un lieu de socialisation, il faut absolument que les acteurs de notre école cesse de mettre seulement l'accent sur l'instruction. Il est fondamental de s'occuper de l'être humain comme un sujet à éduquer, principalement dans les établissements maternels, primaires et secondaires. Nous sommes d'avis avec Durkheim (2001, 2005, 2007) que l'école est à la fois lieu d'intégration et de régulation. Dans ce sens, la discipline est à concevoir comme indispensable. Elle 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)

Mais pour ce faire, il faut des enseignants qui soient convaincus eux-mêmes de cet idéal. De l'avis des autorités administratives rencontrées sur le terrain, il y a un gain inestimable à avoir des éducateurs plutôt que des enseignants. Ce qui transforme un enseignant en un véritable éducateur c'est la formation ; c'est elle qui fait de lui, en milieu scolaire, un professionnel de l'éducation. Il devient alors, comme le dit Durkheim, celui qui 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. Une classe disciplinée n'est pas une classe où personne ne parle ; mais c'est une classe bien animée dans l'ordre voulu par l'enseignant.

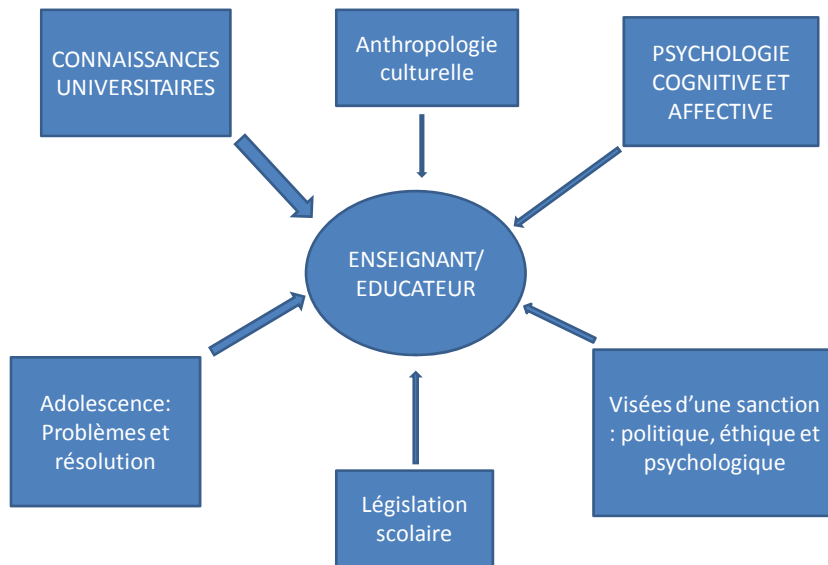
Dans la formation des éducateurs, la psychopédagogie devra occuper une place importante. Cette formation doit viser à informer les enseignants des progrès de la Psychologie cognitive et affective afin de les appliquer à une meilleure connaissance des personnes dont ils ont la responsabilité. Il faut 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. Pour favoriser cette culture de la responsabilité nous proposons que, en dépit du Règlement Intérieur, chaque classe, en début d'année, se donne un contrat de vie et de travail clair et lisible, avec l'aide des Professeurs Principaux. 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 doit mettre l'accent sur le fait que les sanctions doivent viser les actes et non les personnes. A notre avis, 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.

## FORMATION DES ENSEIGNANTS



# CONCLUSION

---

Ce parcours de recherches nous a permis de découvrir, grâce à plusieurs auteurs, que la question de l'indiscipline des élèves n'est pas spécifique au système éducatif béninois. En Europe (NEVEUX B., PRAIRAT E., 2001), au Québec (CHELSOM GOSSEN D., 1997), des approches ont permis, d'une part, de caractériser le phénomène et, d'autre part, de mieux aguerrir les enseignants à leur mission d'éducation (JOIE G., 2001).

Au Bénin, le rapport de fin de formation de Chabi et de Aholou (CHABI WOROU P., AHLOU A., 1985) évoque bien la pertinence du sujet, mais se limite à analyser la solution du « châtiment corporel », en principe, interdit dans les Etablissements scolaires du Bénin.

Le gain principal de notre approche est de découvrir les cadres institutionnel et pédagogique des sanctions en milieu scolaire et le rôle de chaque acteur dans la gestion de l'indiscipline. Au total, autorités administratives, enseignants, élèves et parents d'élèves perçoivent la nécessité d'un Règlement Intérieur pour créer le cadre favorable au bon déroulement des activités scolaires. Mais ils ne sont pas unanimes à reconnaître l'efficacité de la sanction de « renvoi » quelquefois infligée à certains élèves.

En effet, l'« exclusion », même si elle peut apparaître comme un avertissement pour dissuader d'autres élèves, ne règle pas véritablement tous les problèmes chez l'élève fautif ainsi renvoyé. Au contraire, l'exclusion crée, chez lui, le triste sentiment d'avoir été rejeté puisqu'il lui est également interdit de s'inscrire dans un autre établissement.

Il nous paraît alors essentiel de discuter ce point de vue et d'observer, à la lumière de la Constitution du Bénin (Décembre 1990), qu'il est du devoir de

notre Etat « d'assurer à ses citoyens l'égal accès à la santé, à l'éducation, à l'information, à la formation professionnelle et à l'emploi » (art. 8).

C'est donc naturellement que cette étude s'ouvre sur une nouvelle perspective que des recherches ultérieures en vue d'une Thèse pourraient, éventuellement, nous permettre de préciser.

# REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- AMOUZOUVI H. (2005). *Le marché de la religion au Bénin*. Berlin: Koester.
- ANTIGNY S. (1994, N°37). Le nouvel enseignant face à la classe. *Revue Education et Formation* .
- BARBELLION S-M. (1989). *L'éducation*. Limoges: Droguet Ardent, 142 p.
- BARDIN L. (1977). *L'analyse du contenu*. Paris: PUF, 291 p.
- BLANCHET A., G. A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris: A. Colin, 126p.
- BLANCHET, A. a. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris: Dunod, 289p.
- CHABI WOROU P., AHOLOU A. (1985). *Le châtime 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.
- CHELSOM GOSSEN D. (1997). *La réparation : pour une restructuration de la discipline à l'école*. Québec: Chenelière, 172 p.
- DEFRANCE B. (2003). *Sanction et discipline à l'école*. Paris: La Découverte, 212 p.
- De SYNGLY F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris: A. Colin, 127p.
- DUBET F. (1994, n° 15). Les mutations du système scolaire et les violences à l'école. *Cahier de l'I.H.E.S.I.*
- DURKHEIM E. (2004). *De la division du travail social*. Paris: PUF, 416 p.
- DURKHEIM E. (2005). *Education et sociologie*. Paris: PUF, 130 p.
- DURKHEIM E. (2007). *Le suicide, étude de sociologie*. Paris: PUF, 463 p.
- DURKHEIM E. (2003). *Leçons de sociologie. Physique des moeurs et du droit*. Paris: PUF, 244 p.
- DURKHEIM E. (2001). *L'éducation morale*. Paris: PUF, 248 p.
- DURKHEIM E. (2007). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: PUF, 161 p.
- ERNY P. (2001). *Essai sur l'éducation en Afrique noire*. Paris: L'Harmattan, 351 p.
- ESTRELA M-T. (1994). *Autorité et discipline à l'école*. Paris: ESF.
- FILOUX J-C. (1994). *Durkheim et l'éducation*. Paris: PUF, 128 p.
- FLEURY J. . (2008). *La culture*. Bréal.
- FOUCAULT M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.

- GHIGLIONE R., MATALON B. (1978). *Les enquêtes sociologiques : théorie et pratiques*. Paris: A. Colin, 301 p.
- INFRE. (2007). *Approche Par Compétence. Les Orientations générales du Bénin* . Porto-Novo.
- JOIE G. (2001). *Gérer la violence en milieu scolaire : du diagnostic aux remédiations*. Lyon: Chronique sociale, 192 p.
- KANT E. (1981). *Traité de Pédagogie*. Paris: Hachette, 107 p.
- LAPASSADE G. (1993). *Guerre et paix dans la classe. La déviance scolaire*. Paris: Colin.
- LETOURNEAU J. (1995). Prévenir les troubles du comportement à l'école primaire. *Levis, Ecole et Comportement* .
- NEVEUX B., PRAIRAT E. (2001). *Discipline et pédagogies?* Nancy: Cedex, 58 p.
- NOUHOUAYI A. (1987). *Vers une nouvelle philosophie du développement en Afrique noire*. Paris: Université de Paris 1, 763 p.
- OURY F. et VASQUEZ A. (1991 ). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspero.
- PRADES J. . (1990). *Durkheim*. Paris: PUF, 126 p.
- PRAIRAT E. (2003). *De la déontologie enseignante*. Paris: PUF, 114 p.
- PRAIRAT E. (2003). *La sanction en éducation*. Paris: PUF, 127 p.
- PRAIRAT E. (1997). *La sanction, petite méditation à l'usage des éducateurs*. Paris: L'harmattan, 136 p.
- PRAIRAT E. (2000). *Penser la sanction*. Paris: L'Harmattan, 314 p.
- PRAIRAT E. (2004). *Questions de discipline à l'école*. Paris: Erès, 159 p.
- PRAIRAT E. (2000). *Sanction et socialisation : idées, résultats, problèmes*. Paris: l'Harmattan, 219 p.
- PROST A. (1995). *Eloge des pédagogues*. Paris: Seuil.
- ROSENCZVEIG J-P. (29 Juillet 1997). la précarité économique fragilise l'autorité parentale. *Journal le Monde* .
- STEINER P. (2000). *La sociologie de Durkheim*. Paris: La Découverte, 124 p.
- TESTANIERE J. (1967, vol. VIII). Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré. *Revue Française de Sociologie* .

# ANNEXES

---

Questionnaire en direction des élèves du Secondaire Général

**Classe de l'élève** : ..... **Age de l'élève** : ..... **Sexe de l'élève** : Masculin  Féminin

1. Depuis combien d'années es-tu inscrit(e) dans ton collège ?

1 an       2 ans       3 ans       4ans et plus

2. Comment te sens-tu dans ton collège ?

A l'aise       Pas très à l'aise

3. Qu'est-ce qui te met le plus à l'aise dans ton collège ?

L'ambiance de travail en classe       les sports et loisirs  
 Les professeurs       la discipline

4. Qu'est-ce qui ne te met pas à l'aise dans ton collège ?

L'ambiance de travail en classe       les sports et loisirs  
 Les professeurs       la discipline

5. Connais-tu ce qu'on appelle le Règlement Intérieur ?

Oui       Non

6. 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

7. 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

8. Quelles sont les fautes pour lesquelles le Surveillant général sanctionne souvent les élèves ?

Retard       Bavardage en classe       Impolitesse  
 Vol       Tricherie       Bagarre

Autres fautes

9. Quelles sont les fautes pour lesquelles tu as été puni une fois ?

Retard       Bavardage en classe       Impolitesse  
 Vol       Tricherie       Bagarre

Autres fautes

10. Quand le surveillant puni, quelle sanction donne-t-il souvent aux élèves ?

Les heures de colle       Sarclage       Balayage  
 Coups de lanière ou de bâton       Renvoi

Autres fautes

11. Combien d'élèves connais-tu qui ont été renvoyés une fois du collège ?

1 élève       2 élèves       3 élèves et même plus....

12. Selon tes informations, ils ont été renvoyés parce qu'ils ont :

- Triché       Bavardé en classe       Battu un camarade  
 Volé       Battu un professeur       Escaladé le mur du collège

Autres fautes

13. Comment as-tu apprécié la décision de leur renvoi ?

- J'ai trouvé cela juste       Je l'ai trouvée bien  
 Je pense que ce n'est pas la solution       On pouvait lui pardonner

14. Avec quels parents vis-tu ?

- Papa et maman       Papa seul       Maman seule  
 Une tante ou un oncle       Les grands parents       Un tuteur

15. Tes parents parlent-ils avec toi de discipline et de ton comportement au collège ?

- Toujours       Souvent  
 Rarement       Jamais

16. Quels conseils te donnent-ils ?

- Respecte tes professeurs       Respecte tes camarades  
 Travaille bien...

Autres conseils

17. Le Règlement intérieur de ton collège te satisfait-il ?

- Il est bon       Il est difficile à respecter...

- Il n'est pas complet, il faut ajouter :

- Il faut retirer des choses du Règlement intérieur :

**Merci d'avoir participé à cette enquête !**

**Sujet** : *La gestion socio-pédagogique de l'indiscipline dans les Collèges de Bohicon*

**Modèle ayant servi de Guide pour les entretiens**

Nom : .....

Prénoms : .....

Sexe : .....

Fonction.....

Ancienneté dans l'enseignement : .....

1. L'indiscipline scolaire

- Définition
- Classe d'élèves les plus indisciplinés
- Les fautes les plus récurrentes.... Leur gravité...

2. Règlement Intérieur

- En existe-t-il un dans l'Etablissement ?
- Sanctions scolaires prévues
- Qui sanctionne ?

3. Exclusion ou renvoi des élèves

- Types d'exclusion ou de renvoi
- Motifs des renvois
- Diverses réactions (parents, élèves, professeurs)
- Le renvoi est-il une solution à l'indiscipline des élèves ?
- Faut-il retirer du Règlement Intérieur l'article qui prévoit le renvoi ?

# Table des Matières

|   |    |
|---|----|
| SOMMAIRE .....  | 2  |
| DEDICACE .....  | 4  |
| REMERCIEMENTS .....   | 2  |
| LISTE DES TABLEAUX.....   | 5  |
| LISTE DES GRAPHIQUES.....   | 6  |
| RESUME .....  | 7  |
| INTRODUCTION .....  | 8  |
| I. Le cadre théorique de la recherche .....                           | 9  |
| 1.1. Problématique.....   | 9  |
| 1.1.1. Problèmes .....  | 9  |
| 1.1.2. Hypothèses.....  | 11 |
| 1.1.3. Objectifs.....   | 12 |
| I.2. Etat actuel de la question.....                                  | 12 |
| I.3. La nature de cette étude.....                                    | 19 |
| 1.4. Clarifications conceptuelles .....                               | 19 |
| II. Le cadre méthodologique de la recherche.....                      | 28 |
| 2.1. Cadre de l'étude.....  | 28 |
| 2.2. Echantillonnage .....  | 30 |
| 2.3. Recherches documentaires .....                                   | 31 |
| 2.4. Techniques de collecte des données.....                          | 32 |
| 2.4.1. Les entretiens .....   | 32 |
| 2.4.2. Le questionnaire .....   | 33 |
| 2.4.3. L'observation.....   | 33 |
| 2.5. Les difficultés rencontrées .....                                | 34 |
| III. Du règlement intérieur : le cadre institutionnel .....           | 36 |
| 3.1. Indiscipline et Règlement Intérieur .....                        | 36 |
| 3.1.1. Connaissance du Règlement Intérieur .....                      | 36 |
| 3.1.2. Mise en application des principes du Règlement Intérieur ..... | 38 |
| 3.2. Perception sociale du Règlement Intérieur.....                   | 40 |
| IV. Le cadre pédagogique des sanctions en milieu scolaire .....       | 41 |

|  |    |
|--|----|
| 4.1. La lecture psychopédagogique de l'indiscipline .....        | 41 |
| 4.1.1. Le niveau d'étude des apprenants.....                     | 42 |
| 4.1.2. La matière d'apprentissage.....                           | 44 |
| 4.2. La lecture psychosociale des sanctions .....                | 48 |
| V. Exclusion pour indiscipline en milieu scolaire .....          | 52 |
| 5.1. Le renvoi des élèves indisciplinés.....                     | 52 |
| 5.2. L'exclusion : une solution à l'indiscipline ? .....         | 55 |
| VI. Discussion.....  | 57 |
| 6.1. Institutionnalisation d'un cadre de dialogue .....          | 57 |
| 6.2. L'école : de l'enseignement à l'éducation.....              | 60 |
| CONCLUSION.....  | 63 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....                                 | 65 |
| ANNEXES .....  | 67 |
| Questionnaire en direction des élèves du Secondaire Général..... | 67 |
| Guide d'entretien .....  | 68 |