

UNIVERSITÉ FÉLIX HOUPHOUËT-BOIGNY



UFR CRIMINOLOGIE

Année Académique : 2019-2020

THÈSE UNIQUE DE DOCTORAT

Option : Sociologie criminelle

**RÉACTION SOCIALE DE PARENTS D'ÉLÈVES  
FACE À LA VIOLENCE D'ENSEIGNANTS SUR  
DES ÉLÈVES DES ÉCOLES PRIMAIRES DE  
YAMOOUSSOUKRO ET COCODY**

Présentée par :

**ADJOBI ASSI SATURNIN**

Composition du jury :

**Président** : Pr. ASKA KOUADIO, *Professeur Titulaire de Psychologie,*

**Directeur** : Pr. ALAIN SISSOKO, *Professeur titulaire de Sociologie,*

**Rapporteur 1** : Dr. MATHIEU TCHETCHE, *Maître de Conférences de Socio-Anthropologie,*

**Rapporteur 2** : Dr. CASIMIR ZADY, *Maître de Conférences en Criminologie,*

**Examineur** : Dr. MATHIAS KEI, *Maître de Conférences à l'IREEP / UFR SHS*

Février 2021

## SOMMAIRE

DÉDICACE.....	II
REMERCIEMENTS .....	III
SIGLES ET ABRÉVIATIONS .....	IV
LISTE DES TABLEAUX.....	V
LISTE DES GRAPHIQUES .....	VII
AVANT-PROPOS .....	IX
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTIE I : APPROCHE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE.....</b>	<b>6</b>
CHAPITRE I : APPROCHE THÉORIQUE .....	7
CHAPITRE II : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	42
<b>PARTIE II : RÉSULTATS DES ANALYSES .....</b>	<b>57</b>
CHAPITRE III : SYSTÈME SCOLAIRE IVOIRIEN ET ÉVOLUTION JURIDIQUE EN MATIÈRE DE VIOLENCE SCOLAIRE.....	58
CHAPITRE IV : PERCEPTION DES PARENTS D'ÉLÈVES A PROPOS DE LA VIOLENCE SCOLAIRE .....	83
CHAPITRE V : VALEURS, CROYANCES ET CONDITIONS SOCIOÉCONOMIQUES DES PARENTS D'ÉLÈVES FACE À L'UTILISATION DE LA CHICOTE .....	102
CHAPITRE VI : RÉACTIONS DES PARENTS D'ÉLÈVES FACE À L'UTILISATION DE LA CHICOTE.....	122
CHAPITRE VII : FACTEURS DES RÉACTIONS DES PARENTS D'ÉLÈVES VIS-À-VIS DE LA VIOLENCE SCOLAIRE.....	161
CHAPITRE VIII : CONSÉQUENCES DES RÉACTIONS DES PARENTS D'ÉLÈVES ..	173
<b>PARTIE III : DISCUSSION ET SYSTÉMATISATION DE LA THÈSE.....</b>	<b>180</b>
CHAPITRE IX : DISCUSSION .....	181
CHAPITRE X : SYSTÉMATISATION DE LA THÈSE .....	188
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>244</b>
BIBLIOGRAPHIE .....	248
TABLE DES MATIÈRES .....	257
ANNEXES .....	264

## DÉDICACE

-À papa et ses deux proverbes qui ont bercés mon enfance :

« Amis le matin, ennemis le soir ; fait tout pour plaire au monde, on parlera toujours mal de toi. »

« Après la pluie le beau temps. »

-A maman dont le parapluie de prière a toujours protégé mon crâne fragile sous le chaud soleil de la vie.

-À Dieud

-À Léti

- À Cédric

-À ma grande sœur jamais vue mais tant aimée.

- À-vous qui vous savez désignés en ces mots sans être cités,

« Je ne vous oublie pas, non jamais, vous savez tant que moi de ma vie, tout ce que j'en fais. Mes premières amours, mes premiers rêves sont venus avec vous, c'est notre histoire à nous, je ne vous oublie pas ! » Céline Dion

-Et peut-être pour finir par le plus important, au Seigneur notre Dieu.

## **REMERCIEMENTS**

En tant que directeur de ce travail de recherche, Monsieur le professeur Alain SISSOKO fut le premier à nous faire rêver la profession de chercheur.

Monsieur le professeur Koudou OPADOU nous a aidés à formuler ce sujet et ses directives nous ont permis de bien le circonscrire. Il a suivi et corrigé chaque partie de cette thèse; nous avons eu peu d'entretiens, mais il a su prouver la rigueur de son travail scientifique à travers des remarques aussi pertinentes qu'enrichissantes lors de ses différentes lectures.

Aux administrations de l'UFR Criminologie, des Inspections de l'Enseignement Primaire de YAMOOUSSOUKRO 1 et YAMOOUSSOUKRO 2, à leurs homologues de COCODY ainsi que les agents du système éducatif, nous disons grand merci pour leur collaboration à cette recherche criminologique.

Merci à Patrice KONE et Pacôme AKOTO, enquêteurs confirmés qui ont participé à la réalisation de ce projet de thèse.

Merci à ma famille.

Merci à tous ceux qui ont participé de quelque manière que ce soit à la réalisation de ce travail de recherche.

## SIGLES ET ABRÉVIATIONS

APC : Approche Par Compétence.

CAFOP : Centre d'Animation et de Formation Pédagogique.

CIDE : Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant

CVPE : Comité de Veille et de Protection de l'Enfant

DAPS-COGES : Direction de l'Animation, de la Promotion et du Suivi des Comités de Gestion Scolaire

DELC : Direction des Écoles et Lycées

DIPES : Direction de l'Informatique, de la Planification, & de l'Évaluation et des Statistiques

DSPS : Direction de la Statistique et de la Planification Scolaire

EACPC : End All Corporal Punishment of Children

ECP : Education à la Culture de la Paix

EPP : École Primaire Publique.

EPV : Écoles Primaires Privées

GTPE : Groupe de Travail sur la Protection de l'Enfant en milieu Scolaire

IEP : Inspection de l'Enseignement Primaire.

MENET : Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique

TAP : Taux d'Achèvement du Primaire

TBA : le Taux Brut d'Admission

TBS : Taux Brut de Scolarisation

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Catégories sociales selon les communes d'enquête.....	47
Tableau 2 : Textes juridiques relatifs à la protection de l'élève du primaire contre la violence en Côte d'Ivoire .....	81
Tableau 3: Violences citées par les parents d'élèves selon les auteurs.....	84
Tableau 4: Violences citées par les élèves selon les auteurs .....	87
Tableau 5: Violences citées par les enseignants selon les auteurs .....	88
Tableau 6: Violences citées par les administrateurs selon les auteurs .....	88
Tableau 7: Morphologie de la violence scolaire .....	90
Tableau 8: Effectifs des violences perçues par les membres du corps d'enseignement selon la commune.....	95
Tableau 9: Effectifs des violences perçues par les membres du corps d'enseignement selon le type d'école .....	99
Tableau 10: Opinions des parents d'élèves face à l'utilisation de la chicote à l'école .....	106
Tableau 11: Répartition des opinions selon les positions des parents d'élèves au sujet de la chicote.....	108
Tableau 12: Opinions des membres du corps d'enseignement face à l'utilisation de la chicote .....	110
Tableau 13: Effectifs des positions des d'élèves face à l'utilisation de la chicote à l'école ....	111
Tableau 14: Effectifs et les distributions conditionnelles de la classe professionnelle des parents d'élèves selon l'école de leurs enfants .....	116
Tableau 15: Effectifs des rapports d'élèves selon le type de violence citée.....	123
Tableau 16: effectifs cumulés croissants des parents d'élèves selon la fréquence de rencontre avec les membres du corps d'enseignement.....	131
Tableau 17: Effectifs cumulés croissants du nombre de rencontres des parents d'élèves selon leur niveau socioéconomique .....	133
Tableau 18: Effectifs cumulés croissants du nombre de rencontres des parents d'élèves selon le type d'école.....	135
Tableau 19: Effectifs cumulés croissants du nombre de rencontres selon les parents d'élèves et les membres du corps d'enseignement.....	137
Tableau 20: Effectifs des parents n'ayant jamais rencontré les membres du corps d'enseignement bien qu'ayant cité des actes de violence scolaire .....	142
Tableau 21: Evocation de la violence scolaire pour les parents ayant rencontré au moins une fois les membres du corps d'enseignement.....	145

Tableau 22: Évocation de la violence scolaire lors des rencontres avec l'administrateur d'école selon l'alerte des enfants à la maison.....	147
Tableau 23: Opinions des parents d'élèves vis-à-vis de leurs relations avec les administrateurs et enseignants .....	151
Tableau 24: Évocation de la violence scolaire selon l'opinion des parents d'élèves.....	153
Tableau 25: Graphique : Proposition de grille d'entretien avec l'enseignant de l'enfant.....	201
Tableau 26: Proposition de grille d'entretien avec l'administrateur d'école .....	205
Tableau 27: Récapitulatif de la 1ère compétence.....	219
Tableau 28: Tableau des résultats de vote.....	226
Tableau 29: Répartition des tâches de classe .....	227
Tableau 30: Récapitulatif de la 2ème compétence.....	229
Tableau 31: Facilitateurs de dialogues .....	232

## LISTE DES GRAPHIQUES

Figure 1: Carte de présentation de la commune de Yamoussoukro .....	43
Figure 2: Carte de présentation de la commune de Cocody .....	44
Figure 3: Organigramme du MENET .....	60
Figure 4: Courbe évolutive du TBA selon les années scolaires .....	61
Figure 5: Courbe tendancielle de genre du TBA selon les années scolaires .....	62
Figure 6: Courbe évolutive du TBS selon les années scolaires.....	63
Figure 7: Courbe Tendancielle de genre du TBS selon les années scolaires .....	64
Figure 8: Courbe évolutive du TAP selon les années scolaires .....	65
Figure 9: Courbe tendancielle de genre du TAP selon les années scolaires .....	66
Figure 10: Ratio élèves/salle de classe au primaire en 2014-2015 .....	68
Figure 11: Ratio élèves/salle de classe au primaire par niveau d'étude en 2014/2015 .....	69
Figure 12: Répartition du nombre d'heures d'arrêt de cours par type de conflit dans le.....	71
Figure 13: Répartition du nombre d'élèves victimes de violence par type de violence dans ..	72
Figure 14: Graphique 1 : Proportions des violences scolaires .....	91
Figure 15: Proportions des violences perçues par les parents selon la commune.....	94
Figure 16: Proportions des violences perçues par les élèves selon la commune .....	96
Figure 17: Proportions des violences perçues par les parents selon le type d'école.....	98
Figure 18: Proportions des violences perçues par les élèves selon le type d'école .....	99
Figure 19: Violences perçues par les parents selon leur niveau socioéconomique.....	100
Figure 20: Directions des attitudes des parents d'élèves selon leurs opinions sur la chicote .	105
Figure 21: Echelle d'opinion des parents d'élèves face à l'utilisation de la chicote à l'école	106
Figure 22: Attitudes des enquêtés au sujet de la chicote à l'école.....	112
Figure 23: Diagrammes empilés 100 des attitudes des parents d'élèves au sujet de la chicote selon les communes.....	113
Figure 24: Diagramme empilé 100 des type d'école selon l'opinion des parents sur la punition corporelle.....	119
Figure 25: Degré des rencontres avec l'enseignant et l'administrateur selon les parents d'élèves .....	130
Figure 26: Réactions des parents aux rapports de leurs enfants.....	140



Figure 27: Proportions des parents selon qu'ils ont cité ou non des actes de violence.....	144
Figure 28: Réaction de la majorité des parents d'élèves face à la violence sur leurs enfants dans les écoles primaires. ....	160
Figure 29: Processus du développement moral normal chez l'enfant.....	189
Figure 30: Processus du développement moral anormal chez l'enfant .....	193
Figure 31: Stratégie d'éducation réussie sans peur .....	196
Figure 34: Roue des émotions de Plutchik.....	217
Figure 35: Proposition d'organigramme d'une classe du primaire .....	221
Figure 36: Exemple de sanctions liées aux règles de classe.....	224
Figure 37: Etiquettes à distribuer selon le respect de la charte de classe.....	225
Figure 38: la Communication Non Violente (CNV) .....	231
Figure 39: Pyramide du contrôle scolaire .....	234

## AVANT-PROPOS

La 2<sup>e</sup> moitié du XIX<sup>e</sup> siècle a vu naître parmi les sciences sociales, la criminologie dont les hérauts se sont efforcés de prouver la scientificité. Cette science, nouvelle-née, a naturellement tâtonné longtemps sous le poids de diverses théories qui en arrivaient même à se contredire. Certaines de ces théories sont tombées dans la désuétude. De nos jours encore, particulièrement dans le monde scientifique de l'occident, la question de l'autonomie de la criminologie fait débats. Aussi, la complexité du phénomène criminel qui selon Maurice Cusson comporte trois protagonistes essentiels dont le criminel, la victime et les agents du contrôle social, rend presque utopique l'enjeu du criminologue.

Mais l'expérience acquise suite à sa confrontation aux diverses formes de criminalité qui ont jalonné l'histoire de nos sociétés contemporaines et sa compréhension chaque fois plus délicate de la morale humaine rend la criminologie incontournable dans tout projet de politique criminelle.

Plus qu'éviter la manifestation du comportement anti social, le criminologue s'évertue à anticiper par l'éducation au comportement pro social. Ainsi comprend-t-on la cause de ces chercheurs qui pense avec Frederick Douglass que : « It is easier to build strong children than it is to repair broken men [Il est plus facile de construire des enfants robustes que de redresser des hommes brisés.] »

## INTRODUCTION

Selon le Prix Nobel d'économie Sen, la pauvreté est d'abord une privation de capacités, pas seulement une faiblesse de revenus ; il explique que « la capacité d'une personne renvoie aux diverses combinaisons de fonctionnements qu'elle a la possibilité de réaliser. » (Bénicourt, 2007). Actuellement, c'est à l'école que s'acquiert le maximum de capacités qui servent à la construction de l'homme social. A l'instar des besoins fondamentaux comme l'alimentation et l'habitat, Sen considère à juste titre que l'instruction est un besoin fondamental dans toute société. Si l'autonomie est la capacité la plus précieuse, l'école en est le gage privilégié.

L'école est une institution d'éducation dont l'intérêt a grandi progressivement à travers les époques. Particulièrement à l'époque contemporaine, elle s'est imposée comme un repère puissant d'intégration sociale. Hors du milieu familial, il est devenu quasi nécessaire de s'ouvrir à la société en passant par l'éducation scolaire. C'est au sein de l'école que l'enfant découvre le monde extra familial avec ses règles de fonctionnement, ses structures, son histoire et ses défis. L'école est censée éduquer et instruire chaque enfant de la cité pour le progrès social.

Le cadre scolaire n'en reste pas moins un système de relation qui unit divers acteurs sociaux. En effet, l'éducation commence nécessairement dès la cellule familiale. Et les parents mandatent cette institution d'intégration sociale de prolonger leur action parentale. Cela est d'autant plus nécessaire dans notre société avec la division du travail. L'enfant acquiert donc en entrant dans l'école le nouveau titre d'élève. Il sera formé pendant une demi-douzaine d'année aux côtés de condisciples et d'enseignants. Ces derniers sont des spécialistes dans l'encadrement de la vie scolaire des plus jeunes. Aussi, interviennent-ils les administrateurs d'école en tant que responsables hiérarchiques de l'ensemble des personnes qui interagissent dans l'école primaire.

La relation pédagogique admet donc l'interaction dynamique et continue entre parents, élèves, enseignants et administrateurs dans le cadre scolaire. Il est évident que cette relation soit plus étroite entre l'enseignant et l'élève. C'est là également que les influences relationnelles sont les plus déterminantes dans l'ambiance scolaire. Diverses études ont déjà montré les formes de relations qui lient en général l'enseignants à l'enseigné. On parle de style pédagogique pour désigner la démarche d'éducation qu'emploie l'enseignant lors de ses interactions avec tous et chacun de ses élèves. Dans un premier temps, on a retenu le style autocratique où la relation est unilatérale, verticale, de l'enseignant hyperactif à l'enseigné passif. Ensuite on distingue le style

démocratique avec une relation bilatérale, plutôt en plan incliné, de l'enseignant organisateur à l'enseigné protagoniste de sa propre formation. Le troisième style pédagogique est dénommé le « laisser-faire » ; il s'agit d'un renversement quasi total du style autocratique puisqu'il s'agit de faire disparaître l'autorité scolaire pour s'aligner sur l'initiative de l'élève.

Parmi ces trois formes de relation pédagogique, la forme autocratique se manifeste souvent par la sanction punitive. Elle peut aller du simple mépris jusqu'à la bastonnade de la part de l'enseignant sur l'enseigné. Cela provoque un certain malaise relationnel qui peut porter atteinte à la cohésion harmonieuse de la relation pédagogique.

Des études menées dans le domaine de l'éducation scolaire ont montré les insuffisances du style autocratique. On note entre autres conséquences le décrochage scolaire. En Côte d'Ivoire, les résultats des recherches en disent autant particulièrement au niveau secondaire. Or l'un des défis majeurs de la politique éducative de la Côte d'Ivoire est d'atteindre les 100% de couverture nationale en scolarisation. Les nations les plus performantes en matière d'éducation sont également des puissances économiques de renommée mondiale. On sait que la présence de l'éducation scolaire dans nombre de pays a favorisé leur développement économique. Comme le Japon confucianiste (Kayashima, 1989), le Singapour élitiste (Tan, 2014), la Norvège entreprenante (« La formation professionnelle initiale en Norvège », 2003) et la Finlande qui met chaque élève au centre de l'acte pédagogique (Margelidon, 2004), la Côte d'Ivoire entend faire de son système éducatif une priorité politique. En effet Mandela (1980) ne disait-il pas que « l'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde. » ?

Pour favoriser l'intégration réussie dans la société qui se modernise, « savoir lire », « savoir écrire » et « savoir compter » sont progressivement devenus trois apprentissages fondamentaux. Selon Koffi (2015), « La population analphabète est dynamique et est confrontée à l'usage du français dans sa tentative de la quête du bien-être. ». S'élevant à plus de 57% de la population Ivoirienne en 2014, cette population analphabète ressent le besoin d'acquérir ces savoirs fondamentaux comme prérequis d'épanouissement social.

Pour soutenir cette politique éducative, les dépenses budgétaires indiquent un intérêt pour la question éducative au fil des années. « Ainsi, en valeurs monétaires courantes, le montant global du financement initial des administrations publiques pour l'éducation est passé de 378 862 millions de FCFA en 2006 à un montant estimée à 809 685 millions en 2014, soit un accroissement annuel moyen de 12%, 9% en valeurs constantes. » (UNESCO, 2016). le budget

alloué à l'éducation pour cette année gouvernementale 2017 est de 764 543 677,700 soit environ 12% du budget total du gouvernement (Ministère des finances; 2017).

Pour une école ivoirienne inclusive, plusieurs décisions politiques ont été prises non seulement pour augmenter le taux de fréquentation scolaire, mais aussi pour améliorer l'ambiance à l'intérieur des écoles ivoiriennes. Ainsi, la scolarisation est-elle maintenant obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans sur toute l'étendue du territoire. Kandia Camara, Ministre de l'Education Nationale de l'Enseignement Technique prônait à cet effet en guise de slogan pour l'année scolaire 2015-2016 : « Ensemble pour la scolarisation obligatoire et une école de qualité » (Ministère de l'Education Nationale et l'Enseignement Technique [MENET], 2015b). Une école est de qualité quand l'ensemble de ses acteurs notamment les membres de la communauté éducative y interagissent de façon épanouie. Certes, les parents d'élèves et les administrateurs aussi bien que les enseignants et les élèves doivent suivre à l'école un modèle idéal d'apprentissage des comportements et compétences sociaux.

Mais Gozé cité par Brou (2015) affirme la faible intégration morale des normes sociale par les élèves du secondaire issus d'un système scolaire autocratique. Un tel style éducatif pourrait produire des personnalités inadaptées aux valeurs prosociales, voire des délinquants. Vue dans cette perspective, il est d'un intérêt certain pour la recherche en criminologie d'étudier le style pédagogique des enseignants à l'école primaire. Aussi, nos recherches préliminaires ont-elles montré en 2014 que le style pédagogique autocratique se manifestant souvent par l'usage de la punition corporelle est le plus représentatif dans les écoles de la commune de Cocody. Dans le contexte actuel d'interdiction de certaines punitions scolaires qualifiées de violentes, c'est donc une persistance qui fait de nombreux enseignants du primaire, des infracteurs. En effet l'an 2009 marque un début d'objectivation de la punition en milieu éducatif primaire. Les punitions physiques et humiliantes comme la chicote, la bastonnade, l'injure, la menace ... sont prohibées dans la loi scolaire ivoirienne sous peine disciplinaire et ou pénale. La Côte d'Ivoire s'inscrit dans le sillage d'une mouvance mondiale contre les punitions violentes, particulièrement les châtiments corporels.

Le site internet [www.endcorporalpunishment.org](http://www.endcorporalpunishment.org) est selon nous une référence en matière de lutte contre les châtiments corporels. Il actualise régulièrement sa carte du monde concernant l'évolution des interdictions de châtiments corporels selon les pays. Chaque pays sur la carte est renseigné selon son niveau d'interdiction. Quatre modalités se présentent avec pour valeurs extrêmes « interdiction dans tous les contextes » et « pas totalement interdit dans tous les

milieux ». La situation de la Côte d'Ivoire correspond sur cette carte à la valeur « prohibé dans certains contextes » en l'occurrence celui de l'école. Selon les acteurs de ce mouvement mondial d'éradication de toute forme de châtement corporel en tout contexte, il n'y a pas à proprement dit d'interdiction contre le châtement corporel en Côte d'Ivoire. Pour eux, une prohibition ne peut prétendre obliger efficacement les personnes que si elle a le poids de la norme édictée par l'assemblée nationale. Plus qu'un arrêté ministériel, il convient selon ce mouvement de porter la loi contre les punitions physiques à l'école ivoirienne à un vote législatif. Par ailleurs dans le monde, 53 pays ont interdit totalement les châtements corporels sur les enfants dans tous les contextes, partant à l'école. Parmi eux, 6 pays Africains dont les 2 plus proches sont d'Est en Ouest, le Bénin et le Togo. Cette deuxième perspective, juridique, renforce l'intérêt criminologique sur la question du style éducatif employé pour éduquer les élèves dans les écoles de Côte d'Ivoire. Il y a déphasage entre loi scolaire et pratiques scolaires.

Comme le souligne Brou (2015) il y a corrélation entre style pédagogique autocratique et mauvais résultats scolaire. En plus, la majorité de ces élèves sont également issus de familles usant de l'éducation autocratique. Ce qui fait insinuer que l'autorité éducative domestique serait d'accord, au moins de fait, avec celle de l'école quant au style pédagogique adopté pour éduquer les élèves. Pour certains enseignants et enseignantes, cet accord tacite explique la continuation des pratiques punitives traditionnelles dans les salles de classe (Adjobi, 2014). Il est cependant notable que peu d'études scientifiques ont porté un intérêt particulier à la place des parents d'élèves dans la dynamique pédagogique.

Nous avons pour ce faire choisi de poursuivre les recherches en milieu scolaire sur la réaction sociale des parents d'élèves face à la violence des enseignants sur les élèves dans les écoles primaires des communes de Yamoussoukro et de Cocody. Contrairement aux sociétés de l'occident, il est rare de trouver des travaux de recherches qui relatent la réaction et les motivations sous-jacentes des parents d'élèves vis-à-vis de mesures édictées par le politique au plan éducatif. Des études scientifiques comme celles de N'Goran (2009) et Kanon (2011) les ont sommairement ébauchées.

Ainsi, le présent travail de recherche tente de cerner la réaction des parents d'élèves face à la violence scolaire telle que définie par le MENET. Ainsi, pourrons-nous remonter à leur perception actuelle de ces pratiques anciennement tolérées.

La première partie porte sur l'état de la violence dans les écoles primaires. Nous chercherons à en décrire les manifestations, les proportions et les acteurs au sein de quelques écoles représentatives des communes Yamoussoukro et de Cocody.

Dans la deuxième partie, il s'agit de préciser les valeurs prégnantes des parents d'élèves dans la dynamique de la relation pédagogique. Elles conduisent ainsi à comprendre leurs réactions face à la pratique de la punition corporelle par les enseignants de leurs enfants. Nous décrivons également dans cette partie les facteurs qui conditionnent les réactions spécifiques des parents face à la punition violente dans les écoles primaires.

La dernière partie consiste à proposer à l'endroit non seulement des acteurs directs de l'école, mais aussi des décideurs politiques des moyens d'améliorer le climat scolaire.

**PARTIE I :**

**APPROCHE THÉORIQUE  
ET MÉTHODOLOGIQUE**



## **CHAPITRE I : APPROCHE THÉORIQUE**

L'approche théorique est le premier pas dans la démarche scientifique en science sociale. Elle permet ici d'exposer avant la phase méthodologique, un premier corps de connaissance sur la question de la violence scolaire. Après avoir soutenu la pertinence du sujet retenu il convient de définir clairement les grands concepts qui seront employés tout le long du travail. Puisque la science est orientée vers la résolution de quelque problème social, nous serons donc amenés à présenter celui qui motive nos travaux et à le décliner en questions de recherche. Suivra la revue de littérature qui consiste à faire le point des travaux scientifiques déjà effectués en matière de violence scolaire en montrant notre apport sur le sujet. Pour finir, nous dirons l'objectif que nous visons, la thèse que nous allons défendre ainsi que les hypothèses qui permettront de confirmer ou d'infirmer notre position.

### **I. JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET**

Le travail scientifique qui s'efforce de suivre une démarche objective n'est jamais totalement indépendant d'une quelconque motivation subjective. L'histoire personnelle du chercheur fait de lui, à l'instar du reste de la société profane, un demandeur de réponse à une question sociétale. Aussi, doit-il démontrer la pertinence scientifique de son étude à la communauté des chercheurs.

#### **1. Motivation personnelle**

Nous avons gardé un bon souvenir des relations chaleureuses et amicales entre nos parents et les enseignants d'école primaire. En effet, l'habitation étant environnante à l'école, il y eu de nombreuses occasions de rencontre au sujet de notre vie scolaire. Cela favorisait notre intégration scolaire. Les thèmes de leurs rencontres variaient entre résultats scolaires, comportement en classe et dans la cour de l'école. Une amitié personnelle semblait même se ficeler entre parents et enseignants au fil du temps. Nous remarquons une saine complicité qui constituait une motivation extrinsèque pour être discipliné et chercher de meilleurs résultats.

Contrairement à nous, notre ami de classe a abandonné l'école des suites d'un évènement qui resta vivement fixé dans notre mémoire. En fait, Il a été giflé un jour par un enseignant réputé le plus sévère de l'école. Le père de cet ami a été informé ; ce parent d'élève est venu le jour

même saisir le maître au collet en proférant des menaces. Le directeur de l'école a usé de médiation pour que l'affaire soit oubliée. Mais cet ami s'est peu à peu démotivé vis-à-vis de l'école. Il semblait en effet négligé de l'ensemble des enseignants et ses moyennes ne faisaient que chuter. Sans prétendre en faire la seule cause de l'échec scolaire de notre ami, nous pensons au moins que cette confrontation brutale qui a opposé enseignant et parent d'élève en est l'une des causes déterminantes.

La littérature scientifique concernant le milieu scolaire conforte l'idée que les interactions en les parents d'élèves et les enseignants ont un lien fort avec la réussite des élèves. Aussi, en tant qu'instituteur, nous avons constaté que ces relations seraient déterminantes pour évaluer le climat scolaire. La présente étude sera un moyen d'appréhender l'influence des parents concernant la problématique de la violence au sein de l'école.

## **2. Pertinence sociale**

Un certain doute doublé de crainte s'est installé dans l'ambiance scolaire avec l'interdiction rigoureuse de la chicote à l'école. Les parents d'élèves qui sont issus des diverses sensibilités culturelles du pays sont peu informés sur les motivations qui sous-tendent la prohibition de la chicote à l'école. Si les enseignants doivent quelle que soit leurs opinions, s'aligner sur les prescriptions de la hiérarchie, il n'en va pas de même pour des parents d'élèves éduqués à la chicote en majorité.

Ces derniers représentent la catégorie principale des participants de notre étude. Puisque l'éducation des futurs citoyens se fait à l'école mais d'abord à la maison, il importe nécessairement de vérifier le point de vue des parents d'élèves. Concernant la nouvelle politique qui vise à enrayer les punitions physique et humiliante à l'école, il n'y a pas encore d'évaluation sur la réaction des parents d'élèves. Certes, ils ne constituent pas l'autorité principale de la vie scolaire, mais ils n'en demeurent pas moins les principaux initiateurs de la relation pédagogique. Par l'objet même de notre étude, nous tentons de saisir les attitudes et comportements des parents d'élèves, leurs motivations et attentes face aux enseignants désormais interdits de punir physiquement et d'humilier leurs enfants. En retour, les conclusions de cette recherche leur apporteront probablement une meilleure vision de la conduite à prendre vis-à-vis de l'interdiction de la punition physique et humiliante à l'école.

Notre travail intéresse particulièrement le politique dans la mesure où il constitue une étude évaluative de la nouvelle direction scolaire empruntée depuis 2009 à propos de la violence scolaire. Il mettra notamment en évidence les insuffisances qui empêcheraient la réalisation de ces mesures éducatives. Il s'agira le cas échéant d'infléchir, compléter ou réorienter l'action politique pour l'efficacité de la lutte contre la violence scolaire en Côte d'Ivoire.

### **3. Pertinence scientifique**

Pour N'da (2015), après avoir mis en évidence l'intérêt de la société pour notre étude, le chercheur doit indiquer au plan scientifique « la spécificité et la contribution particulière à l'avancement des connaissances, surtout sous l'angle qu'il aborde. ».

L'intérêt de la recherche scientifique en milieu scolaire au sujet de la violence augmente en occident (Bauer, 2010; Debarbieux & Blaya, 2009; Carra, Garnier, Carnel, & Mas, Col 2006), en Amérique (Ghosh & Pasupathi, 2016; Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009; Rohner, Kean, & Cournoyer, 1991; Dewey, s. d.) et en Afrique (Brou, 2015; Kanon, 2011; N'goran, 2009; Owono, 2012).

L'ensemble de ces recherches montre en général que la violence quoique présente à l'école à l'instar de la société, a ses particularités. Même si l'école est généralement considérée comme un cadre d'épanouissement pour la construction de valeurs pro sociales, elle peut abriter un prolongement par continuité de la violence sociale. Dans une perspective développementale, l'observation de la violence scolaire est prédictive de la violence sociale. Cela est d'autant plus vrai que les politiques des États dans le monde tendent à la scolarisation obligatoire des enfants. Mais il semble que les établissements secondaires soient privilégiés dans ces études évaluatives de la violence en milieu scolaire.

Nous travaillons sur le deuxième cadre éducationnel de l'enfant qui s'ouvre progressivement à la société. Il se pourrait que les styles d'éducation domestique et scolaire interfèrent, causant un assez fort trouble chez l'enfant qui est en pleine maturation psychologique. Les attitudes et comportement des élèves au secondaire pourraient trouver de meilleures explications en considérant leurs premières relations avec la figure de l'autorité scolaire. La question de Carra n'a pas encore de réponse en Côte d'Ivoire : « La violence dans les écoles primaires se révélera-t-elle autre et spécifique, mettant en exergue des particularismes (gestion, âge des enfants, corps des professeurs des écoles, implication des familles, etc.)? » Carra et al., (2006)

Notre sujet a la particularité de se développer dans une aire culturelle où les pratiques punitives physiques et humiliantes sont généralement tolérées voire encouragées. Ce qui dénote d'une spécificité géographique comparé à l'occident. De plus, en termes de contenu, le concept de violence scolaire est très différent des auteurs occidentaux aux auteurs africains. Ici, il s'agit surtout de la punition physique administrée par les enseignants sur leurs élèves par l'usage d'outils divers appelés génériquement chicote. Mais cette approche est quasiment caduque en milieu scolaire occidental.

En outre, notre étude se démarque en redonnant aux parents d'élèves la place essentielle qui leur revient dans la relation pédagogique. Leurs relations sur la violence scolaire élargiront probablement le champ des connaissances rassemblées jusqu'ici en vue d'une meilleure compréhension du phénomène. Debarbieux (2012) ne disait-il pas que « Le concept (de climat scolaire) doit inclure tous les membres de la communauté scolaire. La sécurité des professeurs et leurs relations sociales et émotionnelles avec leurs collègues, la qualité du leadership doivent être incluses tout autant que l'interaction entre la perception de ce climat par les parents, les élèves et les enseignants » ?

## **II. DEFINITION DES CONCEPTS**

Un concept est un mot ou une expression correspondant à une idée que le chercheur a de la réalité sociale. Il appert donc de définir dans un premier temps ceux qui sont explicitement contenus dans le sujet ; ensuite nous définirons les concepts qui se rapportent nécessairement à notre objet d'étude, ceux qu'on désigne par concepts implicites.

La logique scientifique voudrait que toute démarche de recherche comporte dans ses premiers pas la définition aussi claire et distincte que possible, des termes à employer. Ici, nous partirons des définitions classiques pour en arriver à de nouvelles, construites au sens de Bachelard (Bourdieu, Passeron, & Chamboredon 1968). En effet, nombreux sont les mots partagés entre le langage populaire et celui des sciences sociales. Or le langage populaire tolère facilement l'ambiguïté et le mélange selon les contextes spatio-temporels variés.

## **1. Concepts explicites**

Le concept principal qui demande explicitation est celui de « violence scolaire ». Il sous-entend deux sous-concepts qu'il serait intéressant d'exposer indépendamment avant d'en faire la jonction. La définition de la « réaction sociale », de chacune des catégories de la communauté éducative ainsi que l'« école » s'avère aussi importante.

### **1.3. Parents d'élèves**

Selon la Loi -95-696 (1995) modifiant celle de 1995 relative à l'enseignement : « Sont parents, au sens de la présente loi, les père et mère, le tuteur ou ceux qui ont la charge de l'enfant soit qu'ils en assurent la garde à la demande des père et mère, du tuteur ou d'une autorité compétente, soit qu'ils exercent sur lui une autorité continue de fait. » Cette définition assez claire du titre de « parent d'élève » ne figurait pas dans la Loi de 1995. On remarque que les parents d'élèves sont aujourd'hui considérés comme les partenaires des enseignants dans l'éducation scolaire. Ce terme est relativement nouveau. Il tente de remettre en cause la séparation nette qui existait historiquement entre l'action parentale et l'action des enseignants, entre le cadre familial et l'école. En fait, si le milieu familial se résumait à l'éducation, celui de l'école correspondait à l'instruction. Mais la pratique révèle clairement le contraire. Par exemple, une bonne partie du temps passé à la maison sert aux exercices de renforcement et à la révision des notions découvertes en classe. Et l'enseignant pourrait-il se limiter à instruire sans agir, même implicitement sur l'éducation de ses élèves ? On reconnaît à présent que le rôle des parents à l'intérieur de la vie scolaire est très déterminant pour le rendement scolaire.

Cependant il reste encore à clarifier le rôle de ceux-ci, parce que même le système éducatif Français dont nous avons hérité peine à y arriver. Un rapport remis à l'Assemblée nationale en juillet 2014 qualifie d'« asymétriques et distendues les relations école-parents. » (Corre, 2014). « Le système éducatif français a historiquement construit une distance entre les parents et l'école, ce que n'ont pas fait d'autres pays, pour lesquels l'investissement des parents dans l'école est plus aisé même si pas apaisé. » (Feyfant, 2015). Cependant, au plan national, des efforts politiques sont déployés à travers certaines directions du Ministère de l'Education Nationale notamment la Direction de l'Animation, de la Promotion et du Suivi des Comités de Gestion Scolaire [DAPS-COGES] pour que les parents d'élèves soient pleinement associés à la vie scolaire.

Pour Montandon (1994) cité par (Filisetti & Peyronie, 2007), « les parents sont appelés à coordonner, à médiatiser, à relayer les influences éducatives des autres [enseignants] ». Il doit avoir de ce point de vue une véritable continuation de l'action éducative des enseignants de la part des parents en contexte familial. On parle alors de plus en plus de coéducation pour qualifier la synergie de l'action parentale et celle de l'enseignant dans l'éducation des enfants non seulement à la maison mais aussi à l'école.

Selon une approche culturelle, les parents d'élèves sont en principe le père et la mère de l'élève régulièrement inscrit dans une école primaire en Côte d'Ivoire. Possédant les premiers papiers administratifs nécessaires à l'établissement du dossier scolaire du nouvel élève, ce sont les premiers référents à contacter en cas d'urgence ou de nécessité de rencontrer un tuteur légal. C'est à eux que sont remis les résultats de la vie scolaire de l'élève. C'est à eux que seront également faites les observations nécessaires pour le suivi scolaire à la maison.

Dans notre contexte Africain, il arrive souvent que les parents d'élèves soient en réalité des membres de la fratrie du père ou de la mère de l'élève. Ce sont eux qui assurent toute la responsabilité parentale du suivi de l'enfant.

Il peut s'agir par ailleurs tout simplement d'un grand frère ou grande sœur de l'élève. Dans ce cas il ou elle jouit d'une suffisante stabilité économique et sociale pour prendre en charge son cadet ou sa cadette.

Un dernier cas de figure est celui de parents d'élèves qui sont en réalité des personnes amies des vrais parents de l'élèves. Souvent, pour des questions d'accès à l'institution scolaire, de réputation de bon éducateur ou simplement par amitié, un individu reçoit chez lui l'enfant d'un ou une amie, devenant ainsi son tuteur légal.

On peut en outre définir les parents d'élèves comme les initiateurs de la relation pédagogique : mettant face à face un professionnel de l'éducation scolaire et leur enfant, l'enseignant et l'enseigné, le maître et l'élève. Ce sont en effet eux qui, à la recherche de complément à l'éducation et l'instruction familiale, entre en contact avec des administrateurs d'école. Si le projet éducatif de cette école s'aligne à la projection éducative qu'ils ont prévue pour leur progéniture, ils y inscrivent leurs enfants. Confiants que ces derniers sont en de bonnes mains, ils collaborent en général avec l'administration et en particulier avec l'enseignant direct de leurs enfants pour que le projet commun d'éducation se réalise effectivement.

#### **1.4. Enseignant**

Est considéré comme enseignant celui ou celle qui encadre un groupe d'élèves à l'intérieur d'une classe pendant une année scolaire. Contrairement au niveau secondaire où les élèves d'une classe donnée ont plusieurs enseignants variant suivant les matières au programme, dans le niveau primaire, une seule personne à la charge de diriger le groupe-classe en administrant tous les programmes disciplinaires durant l'année. Après 1 an de formation théorique dans un Centre d'Animation et de Formation Pédagogique [CAFOP] et 1 autre en stage pratique, le titulaire du Certificat d'Aptitude Pédagogique [CAP] ou du Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique [CEAP] est en principe apte à enseigner les élèves du primaire en Côte d'Ivoire. Par ailleurs, d'autres enseignants acquièrent leur art auprès des plus anciens pendant des années d'adjonction dans les écoles privées. On parle de « formation sur le tas ». Cependant, il existe une seule école privée officiellement reconnue pour former des enseignants qualifiés en vue de desservir les écoles privées : le Centre Lassalien Africain [CELAF]. Les services de la Direction de l'Informatique, de la Planification, & de l'Évaluation et des Statistiques [DIPES] (2014) ont révélé que : « En 2013- 2014, leur nombre qui est de 73 703 s'est accru de 1,4% par rapport à 2012- 2013. ». Au niveau du rôle que tient l'enseignant dans le groupe classe lors des apprentissages, comme le souligne le guide d'exécution « L'exploitation optimale des programmes recadrés nécessite le recours à une pédagogie fondée sur la participation active de l'élève, le passage du rôle de l'enseignant, de celui de dispensateur des connaissances vers celui d'accompagnateur de l'élève. » (MENET, 2015a). Même s'il est répandu que les enseignants du primaire seraient en général mécontents de leur profession et changeraient dès que d'autres opportunités se présentent, Kei (2009) pour le compte du secondaire a souligné que : « Les enseignants, contrairement à l'hypothèse générale, sont contents de leur profession, mais leurs motivations et attentes varient selon les circonstances personnelles des sous-groupes entre l'élèves-maître et l'enseignant chevronné, entre l'homme et la femme, entre l'enseignant du public et celui du privé. »

#### **1.5. Élève**

Est qualifié d'élève toute personne régulièrement inscrite dans une école pour y recevoir l'instruction sous les consignes d'un enseignant ou d'une enseignante. En ce qui nous concerne et selon les normes officielles, la scolarité commence officiellement à 6 ans pour s'achever à 11 ans au primaire. « Les élèves du Primaire sont répartis essentiellement en six (06) niveaux

d'études, à savoir le CP1, CP2, CE1, CE2, CM1 et CM2. Ces différents niveaux sont regroupés en trois cours que sont les Cours Préparatoires (CP), les Cours Élémentaires (CE) et les Cours Moyens (CM). » (DIPES, 2014). Avec un régime pédagogique qui varie d'une classe à l'autre, le MENET (2015) se propose au bout de la formation primaire de faire acquérir à chaque élève une variété de compétences nécessaires à son développement intégral. Ainsi :

Dans le domaine de la langue, l'enfant sera capable de : « s'exprimer correctement à l'oral et à l'écrit ; Lire et comprendre un texte ; Produire des écrits variés qui respectent les règles de fonctionnement de la langue. » (MENET, 2015)

Dans le domaine des sciences et technologies, il doit pouvoir : « traiter des situations relatives à l'environnement en utilisant : Les composants du milieu et leurs relations ; Les outils permettant de lutter contre la dégradation du sol, contre les pollutions ; contre la disparition des espèces animales et végétales ; Des connaissances relatives à la vie des plantes et des animaux (reproduction des plantes et des animaux) ; Des compétences relatives à l'hygiène corporelle, alimentaire et les troubles de santé ; Les outils de conception, l'utilisation et l'entretien des objets techniques ; Des compétences relatives à l'utilisation du courant électrique ; Des connaissances relatives à la puberté, les fonctions de nutrition du corps humain. » (idem)

Au niveau des Mathématiques, l'enfant pourra traiter des situations relatives : « aux nombres entiers, aux nombres décimaux, aux fractions et aux opérations ; à la proportionnalité ; à la géométrie (les solides usuels et les figures planes) ; aux mesures de grandeur (longueur, masse, capacité, aire, durée et monnaie). » (idem)

En termes d'Education aux Droits de l'Homme et à la Citoyenneté, il s'agit de poser pour l'enfant les fondements relatifs : « au respect des symboles de la République et des principes démocratiques ; au respect des droits de l'enfant et des droits de l'homme ; à la connaissance des valeurs sociales, morales ; à la connaissance des règles de protection de la santé et de l'environnement ; à la manifestation de l'intérêt pour les activités productives. » (idem)

Pour l'Histoire et la Géographie, l'enfant aura les connaissances pour : « Représenter sur un axe chronologique des faits et des événements ; S'orienter dans l'espace et dans le temps. Exploiter des documents (textes, cartes, graphiques, données statistiques) ; Comprendre des faits historiques et des phénomènes géographiques. » (idem)

Une matière qui semble négligée mais qui est non moins importante est l'Activité d'Expression et de Création. Ici, les compétences visées sont : « Réaliser des travaux par des techniques



plastiques simples ; Mémoriser et interpréter les chants et les comptines ; S'exprimer par le corps sur un rythme musical avec ou sans engin ; Apprécier les travaux réalisés. » (idem)

Enfin l'Education Physique et Sportive vise les habiletés athlétiques, les qualités physiques, sportives et intellectuelles en : « Construisant des connaissances et en développant des compétences nécessaires à la mise en place des conduites motrices, l'accès au patrimoine culturel que représentent les différentes activités sportives et les jeux éducatifs de référence, la connaissance de son corps, son respect et son maintien en bonne santé. - Organisant et en pratiquant une activité physique et sportive, des sports de combats et la gymnastique. » (MENET, 2015).

## **1.2. Violences scolaires**

En suivant Bachelard, il paraît d'abord nécessaire de construire le concept de « violence » selon son évolution historique et son usage dans certaines sciences sociales avant de l'appliquer au contexte scolaire. Nous n'omettons cependant pas la définition officielle qui émane du MENET. Cette construction de notre objet d'étude est d'autant plus nécessaire que l'unanimité est loin d'être faite dans la littérature scientifique. À en croire Van (2013), « Entre norme juridique et acception scientifique, entre approche médiatique et conception des professionnels du milieu, même l'histoire classique de l'éducation montre le dynamisme de ce qu'on peut qualifier de violence scolaire. »

L'histoire du nom féminin « violence » a vu varier de beaucoup son sens étymologique. Selon le Grand Robert : (« violence », 2005) est apparu en 1215, avec le sens d'« abus de la force » ; dérivé du latin 'violentia', de 'violentus', c'est à dire 'Violent'.

Si l'objet de la violence est une personne physique au sens juridique, elle peut être orientée vers autrui ou vers soi-même. Donc, on "fait violence à quelqu'un" en agissant par la force sur lui ou en le faisant agir par l'intimidation ; par extrapolation, on "se fait violence" en faisant un effort sur soi-même pour se dominer, se contenir, se contraindre, réprimer les élans des désirs, bref pour se vaincre.

C'est par extension qu'on applique la notion de violence aux choses, qu'elles soient matérielles ou immatérielles. On en arrive alors à dire qu'on fait "violence à un texte" pour dire qu'on le dénature, "à un matériel de travail" pour dire qu'on l'abîme par mauvaise utilisation, "à un droit" pour dire qu'on l'enfreint, "à un corps de métier" pour dire qu'on le bafoue, etc.

Plusieurs acceptions du concept de ‘force’ méritent également d’être exposées. De quelle force s’agit-il ?

À l’origine la force de la violence est celle du corps humain, la force physique. C’est la « Puissance d'action physique (d'un être, d'un organe, etc.) variant d'un individu à l'autre (constitution), et chez un même individu (âge, santé, effort fourni...). *En extension, ce terme dérive en* Capacité de l'esprit; possibilités intellectuelles et morales, Influence, pouvoir, puissance (d'un groupe, d'un ensemble de personnes)» (« force », 2005). (Le texte en italique est nôtre.)

Résumons cette étude étymologique pour dire que dans son sens originel, la violence est un abus, une exagération, un usage par l’excès de la force physique d’un être humain sur un autre être humain. Dans une deuxième acception, la violence est un abus, une exagération, un usage par l’excès de la force intellectuelle, morale, symbolique, institutionnelle d’un être humain sur un autre être humain pour contraindre le à agir d’une façon non voulue par celui-ci. Ces définitions sont valables pour une seule personne sur plusieurs autres personnes, pour plusieurs personnes sur une seule personne ou encore pour plusieurs personnes sur plusieurs autres personnes. Pour expliciter par des exemples prenons deux cas de principe : Des jeunes hommes qui lyncheraient un vieillard passant dans leur quartier, un chef d’entreprise qui ferait des avances à une de ses employées en la menaçant de renvoi en cas de refus. Ce sont là des cas de violence, l’un par la force physique, l’autre par la force symbolique puisqu’ils ont abusé de leur force. Des deux types de violence, on remarque en outre que la violence par la force physique est plus aisée à reconnaître et qualifier.

La notion même de violence a largement été développée dans nombres de travaux scientifiques mais nous nous limiterons à en dégager les grandes définitions selon certaines sciences particulières.

En sociologie, disons avec Chesnais (1981) que « La violence n'est pas une, mais multiple. Mouvante, souvent insaisissable, toujours changeante, elle désigne - suivant les lieux, les époques, les circonstances, voire les milieux - des réalités très différentes ». Mais puisqu’en science il faut nécessairement partir d’une définition de l’objet, cet auteur dans un souci de précision qu’il veut sans faille dit que « La violence au sens strict, à savoir la seule violence mesurable et incontestable, est la violence physique. C'est l'atteinte corporelle directe aux personnes. »

Nieburg cité par N'goran (2009), élargit le champ de la violence en postulant la possibilité qu'elle atteigne indirectement une personne ou ses biens. Pour lui, « La violence est une action directe ou indirecte, destinée à limiter, blesser ou détruire les personnes ou les biens.»

Une troisième définition, non moins importante, qui marque d'ailleurs le plus notre attention est « La violence est définie au sens étroit comme comportement visant à causer des blessures aux personnes ou des dommages aux biens. Collectivement ou individuellement, nous pouvons considérer tels actes de violences comme bons, mauvais ou ni l'un ni l'autre selon qui commence contre qui » Graham et Gurr cités par le Centre d'Éducation à la Famille et à l'Amour (2004) . Cette dernière définition englobe les deux premières en y ajoutant un critère décisif : l'éthique. En approfondissant dans cette direction, l'éthique qui est une science pratique à portée universelle puisqu'elle touche au comportement proprement humain pourrait nous conduire à une définition tout aussi étendue de la violence.

En psychologie, une première approche fait de la violence un débordement de l'agressivité naturelle qu'il y a dans chaque être humain. Cet élan vital contenu dans l'instinct qui pousse à agir ou réagir pour conserver la vie, plus remarquable devant une menace de mort, à se dépasser pour dépasser les autres, à signaler à l'autre des limites à ne pas dépasser (Jean-Louis Le Run, 2012). Il y a en réalité guerre des mots puisqu'au contraire (Lévy, s. d.) « suit l'analyse de Bergeret qui souligne la différence fondamentale entre l'agression et la violence, et qui identifie cette dernière à la vie : « *La violence apparaît comme liée à la notion de vie* » (Bergeret, 1994). » ; C'est la violence qui est naturelle et l'agression, liée à l'agressivité, dérèglement.

Une deuxième approche, plutôt développementale, s'oriente vers le type d'attachement initial que chaque individu développe dans ses premières années de vie. Premièrement, le bébé « commence par construire, déconstruire, reconstruire un objet externe d'attachement, support d'un bon objet interne sécurisant, généralement la mère et les personnes significatives de son entourage, connu dans la haine mais conforté dans l'amour.» (Jean-Louis Le Run, 2012). Et progressivement avec des cercles chaque fois plus larges et moins maîtrisés de personne côtoyées, il reproduit en l'adaptant ce système d'attachement. L'acquisition du langage et de la pensée dans ce processus est fort déterminante parce qu'« ils permettent d'absorber le conflit et offrent des réponses plus élaborées. L'agressivité ou la violence va pouvoir se déplacer du corps vers la parole. » (idem) Le violent dans cette perspective est celui dont l'attachement ayant souffert de quelque déficit de sorte que depuis de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte en passant par l'adolescence, il n'a su atteindre un principe de réalité qui lui ferait accepter

sereinement la vie avec ses frustrations, ses récompenses, ses joies et ses peines. Aussi toute frustration interne ou externe sera-t-elle cause de rejet plus ou moins brusque chez l'individu qui aura facilement 'mal au monde'.

N'goran (2009) situe la violence dans une perspective interactionnelle, en amont ou en aval d'un autre acte. Ces deux situations donnent une signification différente de l'acte violent. En amont, elle établit, manifeste ou renforce le rapport de dominant / dominé. Elle peut signifier tout simplement la volonté d'intimider l'autre sans avoir le monopole de la force. En aval, c'est plus une reconquête ou un rappel de ce rapport, le dominé s'étant comporté autrement que le désire le dominant. Il s'y trouve inclus la volonté d'orienter désormais le comportement du dominé dans une direction particulière. L'agir humain étant fort dynamique, c'est dans l'examen profond au cas par cas finalement, que se décèlent les intentions qui accompagnent les actes de violence scolaire.

Selon une approche philosophique, le bon usage de la force physique ou morale se trouve normalement à un certain milieu entre le déficit qu'on nomme la faiblesse ou la lâcheté et l'excès qu'on appelle violence.

L'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture [UNESCO] (2017) considère que « La violence scolaire comprend les violences physiques, psychologiques et sexuelles et le harcèlement, et a pour auteurs et victimes les élèves, les enseignants et les autres personnels scolaires. » Dans le même ordre d'idées, ce sont les punitions physiques et humiliantes que le MENET qualifie de violences scolaires puisqu'« il est interdit à tout enseignant du secteur public ou privé d'infliger aux élèves des punitions physiques et humiliantes sous quelque forme que ce soit. » (Bleu, 2009)

Tout au long de cette étude de la violence appliquée à l'école, il ressort qu'il s'agit de l'acte violent d'un sujet agissant qui cause de la souffrance à un autre sujet patient dans son corps. Mais la tâche définitionnelle s'embourbe surtout dans la confrontation aux faits dès qu'on veut qualifier de violence autre chose que l'acte physique abusif. C'est pourquoi nous penchons vers la définition radicale de Chesnais (1980) en y ajoutant la spécificité du milieu scolaire: « La violence *scolaire* au sens strict, à savoir la seule violence mesurable, est la violence physique *au sein de l'école*. C'est l'atteinte corporelle directe aux *membres de la communauté éducative*. » Cependant, pourrions-nous aujourd'hui négliger l'impact psychologique d'insultes, de menaces et de chantages que peut subir un membre de la communauté éducative dans le dynamisme de la relation pédagogique ?

En définitive, **peut-être qualifié de violence scolaire dans notre travail tout excès de force physique ou psychologique exercé par un membre de la communauté éducative sur une tierce personne au sein de l'école.** Un tel acte est en général de nature à troubler le climat scolaire en plongeant dans un sentiment d'insécurité toute ou une partie de ses membres.

C'est ainsi que l'administrateur qui injurie des parents d'élèves, l'enseignant qui inculque consciemment des savoirs erronés ou les parents qui portent main aux enseignants commettent en principe des actes de violence scolaire. Parce qu'ils vont contre le principe de la raison pratique en choisissant de faire ce qui est mal plutôt que le bien, ils agissent de façon contre éthique. Pris en cas isolés, de tels agissements ne sauraient vraiment soulever une réaction du reste de la communauté scolaire, surtout quand ils sont noyés dans de nombreuses autres actions dictées par la recherche effective du bien. En fait les cas isolés qu'on appellerait valeurs aberrantes en statistiques n'apparaissent généralement pas dans les récits des participants lors des recueils de données. Ainsi, pour parler à proprement dit de violence scolaire, il est nécessaire de peser la gravité et la récurrence de l'acte non guidé par la raison pratique. Ces deux aspects permettent de mesurer le climat scolaire.

## **2. Concepts implicites**

### **2.1. Education**

Selon le GRAND ROBERT de la langue Française, (2005), « depuis 1527, ce mot tiré du latin *educatio*, de *educatum*, a pour verbe *educare* : Éduquer. » Garcia (2013) a présenté en introduction générale de sa thèse un excellent historique sur l'étymologie de « éduquer ». Le verbe « éduquer » emprunte au latin classique *educare*, qui associe l'action d'élever et d'instruire: *educare* émane d'ailleurs de *ducere*, qui résume l'idée de « tirer à soi », de « conduire » et de « mener ».

Mais bien avant que germe l'idée même d'école, Platon définissait l'éducation (*paideia*) comme « la vertu qu'acquiert d'abord l'enfant. » Lois (347 A.E.C.). Pour ce philosophe, « le but de l'éducation est de découvrir la vérité. Elle est indissociable du beau et du bien, et l'enseignement intellectuel est donc inséparable de la morale et de l'esthétique. Il s'agit de former des hommes vertueux et au raisonnement juste (...) » (Minois, 2006). Reboul (1995) le suit en arguant qu'il agit de « former par de bonnes habitudes les sentiments les plus primitifs, "le plaisir, l'affection,

la douleur, la haine", en sorte qu'ils s'accordent spontanément avec la raison lorsque plus tard elle apparaîtra chez l'enfant ».

Dans la tradition asiatique, Confucius est considéré comme le premier des sages. L'éducation qui s'articule essentiellement autour de la morale ne va pas sans l'acquisition d'autres connaissances nécessaires à la vie en société. « Étudier sans réfléchir est vain, mais réfléchir sans étudier est dangereux », peut-on lire dans les sentences qui constituent Les Entretiens.

C'est Cicéron cité par Rouché (2003) qui introduit la notion d'éducation comme culture de l'esprit (*cultura animi*) et la pose en parallèle avec la culture des champs (*cultura agri*) : ces deux concepts « ne sont qu'une seule et même conquête de la nature par le travail. Le processus éducatif consiste donc à tirer (*educere*), [...] à extraire littéralement de sa nature sauvage les meilleures possibilités aptes à faire vivre l'homme de manière sociale [...] ». Il s'agirait donc du travail qui fait passer l'homme, particulièrement pendant son enfance d'un état à l'autre, de l'état de nature à celui de culture.

Période de déclin intellectuel, le moyen âge comme l'a montré Woods (2005) fut surtout une époque de transmission de connaissance livresque d'une génération à l'autre par la calligraphie dans les monastères.

La période de la renaissance fut particulièrement marquée par un penchant plus poussé pour la connaissance et reléguait au rébus la vie pratique morale. Mais l'humanisme de Montaigne est un retour historique puisqu'il soutenait que : « L'éducation n'a pas vocation à inculquer du savoir, elle doit permettre d'élever le sens moral, le sens pratique et le sens critique. » (Manent, 2014). Son originalité tient surtout au fait qu'il est l'un des premiers à situer dans la personne de l'enfant l'initiative de l'éducation. « Le sentiment mi- douloureux mi- délicieux, voire enivrant, de la distance qui nous sépare des esprits que l'on admire. » fait que l'enfant devient acteur de son éducation et l'enseignant "élève" son disciple en suivant son inclination naturelle à aller vers le haut, sans forcer son allure ni négliger les obstacles rencontrés en chemin. » (idem)

Dans son traité de pédagogie, Kant (1803), part du postulat selon lequel on ne parle proprement d'éducation que concernant l'être humain. Il parle également de culture comme point d'achèvement de l'éducation en ces termes: « Par Education l'on entend les soins (le traitement, l'entretien) que réclame son enfance, la discipline qui le fait homme, enfin l'instruction avec la culture. » Pour lui, « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce qu'elle

le fait. » Cette tâche est celle des parents, puis des maîtres sur l'enfant, mais aussi d'une génération sur la suivante. Elle commence par les premiers soins corporels pour en finir à la culture en passant par la discipline. Si l'homme vient au monde dans l'état sauvage, c'est-à-dire dans l'« indépendance à l'égard de toutes les lois », c'est le processus d'éducation qui fera de lui à terme un être «en quelque sorte dégagé de l'animal.»

Il existe dans la société contemporaine des études spécialisées en sciences de l'éducation. Pour Mialaret « Les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines scientifiques qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation. » (Mialaret, 2007). Il montre dès 1967 que tout enseignement se fait, même implicitement à la lumière d'une certaine philosophie, d'un but. Si l'enseignement est plus proche de l'action, la pédagogie elle se rapproche des objectifs. La pédagogie est la lumière qui éclaire un système d'enseignement vers une finalité par des méthodes didactiques.

De ce qui précède nous penchons plus vers l'orientation Platonicienne à propos de la morale et la vérité, la centralité de l'enfant chez Montaigne qui semble avoir guidé le courant socioconstructiviste contemporain et l'approche finaliste chez Mialaret. **L'éducation est in fine l'épanouissement de la morale, l'éveil de la quête de la vérité dans les connaissances pratiques et théoriques en vue d'élever l'enfant à la stature d'un homme pro social, sous l'orientation prudente et diligente de l'éducateur.**

## 2.2. Discipline scolaire

Bien avant d'arriver à l'état de culture revendiqué par Cicéron, c'est l'humanité même que l'enfant doit recevoir par la discipline selon Kant ; c'est dire que « La discipline nous fait passer de l'état d'animal à celui d'homme » (Soëtard, 2012). La discipline est présentée ici comme un tandem, une force contraignante nécessaire entre l'entretien ou l'accession à la vie animale et la culture ou l'accession à la vie humaine : « la discipline soumet l'homme aux lois de l'humanité, et commence à lui faire sentir la contrainte des lois » (idem). L'homme devient finalement une même pièce dont l'endroit est la discipline et l'envers la culture.

Cette approche de la discipline est partagée par Durkheim (1902) au sujet du cadre scolaire : « Il y a ainsi une multitude d'obligations auxquelles l'enfant est tenu de se soumettre. Leur ensemble constitue ce qu'on appelle la discipline scolaire. (...) on a pu, non sans raison, trouver

barbares ces exigences impératives, cette tyrannie de la règle compliquée à laquelle on soumet l'enfant. (...) Mais, en réalité, tout autre est la nature et tout autre la fonction de la discipline scolaire. (...) Elle est la morale de la classe, comme la morale proprement dite est la discipline du corps social. » (P 105)

À une époque plus récente en 1999, Mialaret et Landsheere cités par Kanon (2011) reconnaissent que « l'éducation est incontestablement un processus de socialisation qui est synonyme de contrainte, de soumission, de discipline et d'effort. »

On remarque in situ que la discipline scolaire est tout d'abord l'attitude, le comportement qui dispose l'apprenant à recevoir l'instruction et l'éducation de l'enseignant. En général exposée dans les règlements propres à chaque école, renforcée par des sanctions prévues, la discipline au sein de l'école s'apparente au moyen d'assurer l'ordre dans cette méso-société qu'est l'école. La discipline dans une école s'oppose à l'anarchie qui serait synonyme de désordre général. Si les conditions pour enseigner et pour être enseigner de façon efficace ne sont pas remplies non seulement par les élèves mais aussi par les enseignants, le climat de l'école s'en trouve défavorable à l'éducation. Le contenu de cette discipline est inscrit dans les règles de comportement telles que la ponctualité aux moments de cours et autres rubriques de l'horaire des classes, le respect des bâtiments et du matériel commun de travail, le calme dans les classes pendant les cours, le respect accordé aux enseignants en tant que dispensateurs de connaissance et exemple de comportement, etc. L'intégration de chaque élève dans le projet éducatif passe par le respect de la discipline de l'école. Autrement il serait non seulement un frein à la discipline, mais en plus comme un "carreau cassé" qui constamment risque de répandre l'indiscipline. Cela engage par ailleurs le reste de la communauté éducative même si l'on a vite fait habituellement de vérifier la discipline scolaire en observant les attitudes et comportements des apprenants. Le manque de ponctualité par exemple d'un enseignant pourrait être la première cause du dérangement que les élèves d'une classe feraient à ceux d'une autre pendant les heures de cours. Si les parents d'élèves à des heures réservées aux cours retiennent des enseignants pour parler de leurs enfants, cela manquerait de discipline car l'enseignant ne serait pas là où il devrait être.

Dans la perspective criminologique, les recherches dont Cusson (1987) expose les résultats montrent que nombre de délinquants dans l'ordre social ont eu dès leur bas âge des difficultés d'intégration liées à l'indiscipline scolaire. En d'autres termes, si à cause de son indiscipline,



l'élève a des difficultés d'intégration dans sa vie scolaire, c'est un indicateur de risque quant à l'intégration sociale future.

En résumé, la discipline scolaire est l'esprit qui soutient l'ensemble des activités scolaires, forgeant dans chaque enfant une personnalité dotée de retenue vis-à-vis de ses envies, usant souvent de raisonnement en le préparant au respect des règles de la société globale. **La discipline scolaire signifie le respect du contrat scolaire par les membres de la communauté éducative pour l'optimisation des résultats escomptés dans le projet éducatif. Une bonne discipline rime nécessairement avec un bon climat scolaire et conduit à de bons résultats.**

### 2.3. Climat scolaire

Ce concept de plus en plus utilisé par les chercheurs en éducation sert pour évaluer, à partir de certains critères comme l'état du bâtiment et les enquêtes d'attitude, la qualité de la vie d'une école. Pour Cohen, chercheur au School Climate Center, « le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école. » (Revue Éducation et formations, 2015). **Le climat scolaire est donc un ensemble de conditions d'infrastructure et de superstructure qui forment le cadre de la vie scolaire.**

Lorsqu'elles sont optimales, on se sent épanoui à l'intérieur de l'école et pour notre étude : cela marque le sentiment de sécurité. Le sentiment d'insécurité est l'envers de du sentiment de sécurité et plus le climat scolaire est défavorable à l'épanouissement, plus le sentiment d'insécurité est grand dans une école.

### 1.6. École

C'est un « Établissement dans lequel est donné un enseignement. » selon LE GRAND ROBERT (2005). C'est dans notre civilisation actuelle un pôle d'attraction où les parents conduisent leurs enfants pour y recevoir l'éducation, c'est-à-dire la connaissance intellectuelle et les vertus morales nécessaires à une bonne intégration sociale à l'âge adulte. C'est donc un champ d'interaction constante entre les élèves et les enseignants. Mais aussi interviennent dans

cette dynamique de relation scolaire les administrateurs et les parents d'élèves qui constituent notre cible privilégiée. Nous appuyant sur les recherches de Guy, Lahire et Thin cités par Marchesini (2013) nous retiendrons cinq traits spécifiques caractérisant l'école: séparation du lieu d'apprentissage, pédagogisation des relations sociales d'apprentissage, objectivation des processus d'apprentissage, rationalisation de la gestion du temps et l'intégration des normes de vie sociale. Il n'est point nié dans la recherche scientifique que ce milieu soit sujet à quelques conflits. La méthode scolaire coule dans un même moule les subjectivités individuelles des éduqués en vue de structurer leurs intelligences sur un idéal type de perception et d'action sur le monde extérieur. Or la "recherche d'authenticité" est une caractéristique qu'on retrouve de plus en plus chez les éduqués. Ce qui soulève constamment des tensions compte tenu de l'esprit de corps revendiqué les enseignants dans leurs actes pédagogiques. Pour Caron cité par Pierre (2002) c'est tout simplement le champ d'« une lutte de pouvoir(s), une lutte pour le pouvoir. » ces chercheurs en pédagogie ont poussé à conclure parfois que l'école est un milieu "violentogène". Cela dit, la place quasi incontournable de cette institution pour la production du citoyen compétent et vertueux de demain est indiscutable. Quelle institution aussi continue dans le temps qu'efficace dans l'espace peut rivaliser avec l'école dans le processus de jonction entre le cadre familial et la société global ?

### **III. REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE DE REFERENCE THEORIQUE**

#### **1. Revue de la littérature**

La littérature parcourue peut être répartie selon une approche philosophique puis historique de la punition et de la violence respectivement. Après, il faut mieux comprendre les représentations sociales et en outre ouvrir un aperçu de notre étude dans certains pays Africains. Mais avant tout, il semble important de définir le concept de réaction sociale.

##### **1.1. Réaction sociale**

Ce terme découle d'une approche de la criminologie développée en Amérique depuis les années 1910. Dans un contexte d'immigration de masse, certains chercheurs comme Thomas et al. (1910) ont étudié le processus qui fait d'un individu un déviant (préféré à criminel) par rapport à la norme respectée dans un groupe donné.

Lombroso avait une approche ontologique du crime. Pour lui et tous les adeptes de la théorie du “criminel-né”, certaines causes endogènes que suivent encore les neurologues déterminent fatalement l’homme anormal au crime.

La criminologie de la réaction sociale au contraire stipule qu’au fil d’une interaction symbolique avec les groupes et leurs normes, un individu peut acquérir l’étiquette de criminel ou déviant. Dans cette perspective, la réaction sociale est l’approbation ou la désapprobation d’un acte donné en référence aux normes propres à un groupe donné. En cas d’approbation, cet acte se fonde dans les habitudes ou encore est valorisé par sa nouveauté. S’il est désapprouvé, cet acte est réprimé et son auteur étiqueté en tant que déviant, voir criminel. Une réaction sociale n’est pas nécessairement pareille d’une identité collective à une autre.

Nous en ressortons qu’une réaction sociale est la réponse la plus partagée des membres d’une société donnée face à un comportement nouveau, eu égard aux normes de ce groupe. Pour rapporter cette définition à notre étude, **il s’agit des attitudes et comportements les plus généralement adoptés par les parents face à des pratiques punitives anciennement tolérées mais nouvellement qualifiés de « violentes ».**

## **1.2. De la philosophie de la punition éducation**

Selon une approche historique, Cusson (1987) montre que la punition est une pratique inhérente à toute société. Elle varie de morphologie et d’intensité selon les sociétés et à travers le temps. Elle est donc pratiquée en fonction d’une philosophie qui éclaire ceux qui en ont le pouvoir. Mais puisque l’approche historique révèle les avantages et les inconvénients liés aux différentes pratiques punitives, ce criminologue suggère la dialectique. En effet, « les sciences sociales nous offrent les outils pour observer, mesurer, découvrir les relations entre les variables. La dialectique, de son côté, permet d’organiser la discussion des faits ainsi constatés » (Cusson, 1987). Nous en ferons cas dans le choix de nos méthodes d’analyse.

Le Rapport mondial UNESCO (2009) sur la violence à l’encontre des enfants a fait état d’un classement des formes de “violence” en milieu scolaire. Deux parmi ces formes concernent directement notre étude. Il s’agit des châtiments corporels et des châtiments psychologiques. Les uns visent la souffrance physique et les autres, la dégradation psychologique.

De manière analogique, Sodjago, (2011) distingue les punitions corporelles des punitions symboliques. Il existe plusieurs sous distinctions des punitions corporelles mais les punitions

symboliques sont les moins évidentes à définir. Il précise que « À la différence d'une peine physique, elle [*la punition symbolique*] touche au moral du puni. »

Kodjo (1992) pour sa part a choisi la punition symbolique qu'il considère comme le moindre mal : « *« Une menace visuelle ou une insulte [...] valent mieux qu'un coup de bâton sur les fesses ».*

Bichsel (2002) élabore quatre formes de punition possibles dans une classe : la punition expiation, la punition signe, la punition exercice et la punition bannissement.

Nous nous efforcerons de relever les similitudes ou dissemblances entre les formes punitives ci-dessus citées et celles qui se pratiquent effectivement sur notre terrain d'étude.

Trois auteurs classiques de la pédagogie demeurent en définitive les repères les plus précieux en matière de punition éducative : John Locke, Emmanuel Kant et Jean-Jacques Rousseau.

Locke est un grand philosophe anglais qui a vécu de 1632 à 1704. Trois de ses idées pédagogiques au moins ont traversé les siècles pour devenir aujourd'hui des repères d'éducation : la personnalisation du suivi pédagogique, la place de l'éducation physique et le jeu dans le processus éducatif ; enfin le recours à la punition physique en dernier ressort.

Il souligne de prime abord que « Les enfants sont capables d'entendre raison dès qu'ils entendent leur langue maternelle, et ils aiment être traités en gens raisonnables plus tôt qu'on imagine » (Locke, 1693). C'est dire qu'il n'est pas fortuit de leur parler clairement, de les raisonner pour obtenir d'eux un changement de comportement. Cette attitude de considération les réjouit au contraire et les pousse à s'en rendre digne. Tout en le préconisant dans le cas extrême, et après avoir eu recours à toutes les autres méthodes envisageables cette pratique, il conclut : « *Mais, je le répète, les châtimens corporels sont de toutes les corrections la plus mauvaise ; c'est par conséquent la dernière qu'il faille employer, et seulement dans les cas extrêmes, après qu'on aura essayé de tous les moyens plus doux et qu'on en aura reconnu l'impuissance.* »

Le contexte historique, la vie et l'analyse pédagogique de Kant (1724-1804) ont été exposés par Barral, (2010). Tout part du principe que « *La discipline transforme l'animalité en humanité. Par son instinct, un animal a déjà tout ce qu'il peut être [...] mais l'homme doit user de sa propre raison [...]. La discipline empêche que l'homme soit détourné de sa destination, celle de l'humanité, par ses penchants animaux [...]. La discipline est ainsi simplement négative, c'est l'acte par lequel on dépouille l'homme de son animalité ; en revanche l'instruction est la partie positive de l'éducation [...]. Celui qui n'est pas cultivé est brut, celui*

*qui n'est pas discipliné est sauvage. Le défaut de discipline est un mal plus grand que le défaut de culture, car celui-ci peut se réparer plus tard ; mais la sauvagerie ne peut plus être chassée.*  
» (Kant, 1803). Pour lui, les deux formes de la punition sont la punition physique et la punition morale. Kant est bien l'un des rares philosophes classiques à si clairement se prononcer pour l'utilisation des punitions physiques et humiliantes dans le processus éducatif scolaire. C'est ce qui fait de lui selon Miller citée par Barral, (2010), un adepte de « la pédagogie noire ».

Si Locke est à la pédagogie ce que Ptolémée est à l'astrologie, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) correspond donc à Copernic. Ce qui fonde son originalité, c'est qu'il propose comme idéal de l'éducation, un maximum de liberté encadrée par un minimum de contrôle : « *L'esprit de ces règles est d'accorder aux enfants plus de liberté véritable et moins d'empire, de leur laisser plus faire par eux-mêmes et moins exiger d'autrui. Ainsi, s'accoutumant de bonne heure à borner leurs désirs à leurs forces, ils sentiront peu la privation de ce qui ne sera pas en leur pouvoir.* » (Rousseau, 1762)

La grande tendance contemporaine de la littérature scientifique sur la punition éducative est Rousseauiste. Comme le soulignent Ahmad, Said, et Khan (2013) cités par Price (2017) « Most collected data on corporal punishment, however, present it (corporal punishment) from a negative perspective. »

Les phénomènes sociaux pour être bien compris, doivent être non seulement pris dans leur contexte géographique mais aussi dans leur trajectoire historique.

### **1.3. Violence dans l'histoire de la pédagogie**

Puisque notre recherche se trouve plongée dans le grand sillage de l'éducation, son histoire nous a paru nécessaire à parcourir. Ainsi en est-il des enjambées centenaires de la revue des Editions Sciences Humaines (2017) dans son numéro spéciale sur Les grands penseurs de l'éducation. Il y est remis en cause la conception répandue que plus on remonte le temps vers l'antiquité, plus l'éducation rime avec brutalité et arrogance. En fait, nombre de penseurs dès l'antiquité tenaient déjà pour principe que la violence physique n'était pas nécessaire à l'éducation. Pouvait-il en être autrement si plus qu'à notre époque, la morale avait une place essentielle dans l'acte d'enseigner ? Au VI<sup>ème</sup> siècle avant JC, Confucius fut considéré comme « le premier des sages ». Sa doctrine éthique repose sur la « bienveillance » ou amour du prochain qui se manifeste par la piété filiale, le respect des aînés, la loyauté, la fidélité, la

tolérance, la sagesse et le courage ». Un siècle plus tard, « À l'Académie, il (Platon) enseigne à la manière socratique, sous forme de dialogue, à un cercle d'étudiants disciples liés par l'amitié. »

A la renaissance, Montaigne dans *Essais*, II, viii, cité par le GRAND ROBERT de la langue Française, (2005) affirmait avec véhémence : « J'accuse toute violence en l'éducation d'une âme tendre (...) ce qui ne se peut faire par la raison, et par prudence et adresse, ne se fait jamais par la force. »

Avec Garcia (2013), il convient de se focaliser par ailleurs sur l'histoire de l'éducation en France puisqu'elle est la préhistoire de la nôtre. Dans un brillant exposé, il a réservé la première partie de sa thèse à l'histoire de l'éducation à l'école Française. Son développement montré qu'en terme de méthode coloniale, la Rome antique est à la France ce que la France de l'époque moderne est à la Côte d'Ivoire. En effet ce qu'il décrit comme l'« acculturation Latine » est très similaire au récit de Ki-zerbo (1990) concernant l'éducation des colonies Françaises en Afrique occidentale. Il s'agissait bien d'une « acculturation française » avec le même système scolaire dominé par la toute-puissance du maître tenant le bâton, la sélectivité des apprenants, l'apprentissage primordial de la langue, la pyramide scolaire tri stratifiée, etc. Paul Désalmand, spécialiste de l'histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire, cité par Crunbellier, (1983) se voulait plus mordant quand il résumait que « L'école n'était que la continuation de la guerre par d'autres moyens ».

Toutefois, l'instrumentalisation de l'éducation par l'institution scolaire dans une société ne saurait pâler sa vertu propre : être le cadre de la culture de l'homme. Ce qui fait d'elle un instrument tant pour le colonisateur que pour le colonisé. Les précurseurs de l'indépendance tant de la France face à Rome que des colonies de l'AOF face à celles-là ne sont-ils pas les premiers fruits de leurs écoles ? Les critiques historiques quelques fois rudes n'auront été finalement que l'écho d'un avertissement aux nouvelles autorités pour « que la connaissance serve à la construction présente d'un nouveau système d'enseignement. »(idem).

La pédagogie peut être définie comme « une méthode pour enseigner, un discours qui ordonne et organise la façon de faire la classe sous tous ces aspects » (Gauthier & Tardif, 2005, p.377) Elle est née au XVII<sup>ème</sup> siècle.

Trois courants pédagogiques se sont imposés de la renaissance à nos jours. Le béhaviorisme, tiré des théories du comportement (behavior en Anglais) de Pavlov et de Skinner, recherche

l'efficacité par les stimuli positifs (récompenses) ou négatifs (punitions). Le constructivisme a pris son essor dans les années 1960 avec les travaux du psychologue Piaget. Cette pédagogie laisse de la place à l'élève dans la construction de son savoir en modifiant nécessairement le statut de l'enseignant. « *Désormais, l'apprenant est au centre du système et doit construire ses connaissances avec les autres* ». Ainsi peut se résumer le Troisième courant pédagogique : le socioconstructivisme. Sous l'impulsion de Vygotsky et de Bruner à la suite des travaux de Jean Piaget, ce courant se différencie peu du précédent.

« C'est au travers du concept de style que les premières recherches sur l'intervention ont éclairé l'étude des comportements de l'enseignant. Ce terme a commencé à être utilisé dans les années cinquante pour catégoriser les comportements des enseignants réellement mis en œuvre dans l'action. » (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006) . Lewin, Lippitt, & White (1939) ont développés les concepts de style autoritaire, démocratique et laisser-faire qui sont encore utilisés pour classer l'action pédagogique des enseignants.

Larroque (2010) montre que les styles pédagogiques sont à travers l'histoire en corrélation avec les courants pédagogiques présentés plus haut. On classe les enseignants de style pédagogique autoritaire dans le courant behavioriste. De plus, les enseignants de style pédagogique démocratique riment avec le courant constructiviste. En outre style pédagogiques laisser-faire est celui du socioconstructivisme. Après une analyse documentaire fournie elle identifie le processus d'internalisation comme le meilleur type d'apprentissage des normes sociales. Ensuite, elle s'affaire à découvrir chez les parents puis chez les enseignants, le style éducatif le plus adéquat. « Comme le style éducatif parental, le style pédagogique démocratique répond aux conditions favorisant l'internalisation. » p33.

Il faut pour cela « se montrer ferme, mais sans avoir un fort contrôle, utiliser le raisonnement ou la persuasion, prendre le temps de s'intéresser à la vie de l'enfant, passer du temps avec lui et encourager son autonomie (Deci et al., 1994; Deci & Ryan, 2008; Grusec, 1999; Grusec et al., 2000) » (idem). Quant à la pratique de la punition corporelle comme moyen d'apprentissage, elle affirme avec Hoffman (1975) que cette pratique est plus utilisée dans le style d'éducation parental et pédagogique autoritaire en utilisant l'apprentissage par le comportement opérant. Plus on use de punition positive (fessées, chicote, claques, etc.) et négative (privation de jeux, de nourriture), plus on obtient le comportement escompté non par internalisation mais par complaisance, par crainte d'être puni ou par peur.

À la suite de Deslandes et Potvin (1998), Brou (2015) définit les pratiques éducatives comme « Le modèle général d'éducation qui caractérise le comportement des enseignants à l'égard de

leurs élèves en fonction des méthodes de transmission du savoir." P 26 ». Il en ressort les trois types suivants : les pratiques pédagogiques autocratiques, les pratiques pédagogiques démocratiques enfin, moins représentatives en Côte d'Ivoire, les pratiques pédagogiques permissives. Cela dit, les pratiques autocratiques sont plus répandues (53,33%) que les pratiques démocratiques (46,67%).

#### **1.4. Des écrits concernant les représentations sociales**

Si les normes et valeurs varient d'un groupe social à l'autre, le rapport au monde a donc quelque chose de spécifique d'une identité culturelle à une autre. Autrement comment pourrait-on comprendre que certaines pratiques éducatives de nos jours jugées ailleurs violentes perdurent dans le système scolaire Ivoirien ? Il faut dans notre cas étudier les perceptions sociales qu'ont les parents d'élèves vis-à-vis de l'école. Plusieurs auteurs ont soutenu l'influence de ces perceptions qui se situent « à l'interface du psychologique et du social ». (Jodelet, 1989b).

Durkheim (1893) cité par Ledent (2013) utilise les termes de conscience collective et conscience individuelle pour distinguer respectivement les représentations les plus partagées et celle que se forment en plus chaque individu dans le cadre de sa profession. Alors dans une société dite de solidarité mécanique, où les professions varient peu, la conscience collective est fort enracinée, les déviations de comportement sont rares et durement réprimées ; cette homogénéité sociale rend quasi parfaite la reproduction des habitudes d'une génération à l'autre. A l'opposé, la société de solidarité organique est variée et dynamique en termes de professions de ses membres, la conscience individuelle émerge facilement et les comportements originaux sont plus tolérés de génération en génération.

Cette approche holiste est relativisée par Boudon cité par Dantier (2005) « Il est vrai que l'action individuelle est soumise à des contraintes sociales; il est rare de pouvoir agir à sa fantaisie. Mais cela n'implique pas que les contraintes sociales déterminent l'action individuelle. Ces contraintes délimitent le champ du possible, non le champ du réel ». C'est pourquoi nous ne négligerons pas de prendre en compte également l'approche de l'individualisme méthodologique. C'est l'optique de Thomas de l'école Sociologique de Chicago qui pense que : « L'effet d'un phénomène physique dépend uniquement de la nature objective de ce phénomène et peut être calculé sur la base de son contenu empirique, alors que l'effet d'un phénomène social dépend du point de vue subjectif de l'individu ou du groupe et ne peut être calculé que si nous connaissons, non seulement le contenu objectif de sa cause supposée, mais aussi la



signification qu'il a pour les êtres conscients considérés... Une cause sociale est complexe et doit inclure à la fois des éléments objectifs et subjectifs, des valeurs et des attitudes.» (1918, p. 38) cité par Coulon (1992). Crozier & Friedberg (1977) n'en disaient-ils pas autant dans leurs sociologie des organisations : Les individus dans une entreprise, bien que soumis à des normes qui dictent l'orientation de leurs actions, ne sont jamais exemptés de valeurs et de d'objectifs personnels. Ce sont des acteurs stratégiques qui usent des moindres marges de manœuvres pour tourner à leurs avantages le jeu du lien social. Dans cette ligne, owono (2012) a montré que les ressources matérielles pour éduquer ainsi que le grand déphasage des normes officielles conduit l'enseignant Africain à formuler ses propres normes d'éducation scolaire pour objectiver ses relations avec ses administrés. Ntede (2010) argue que : « La punition est une constante qui revient dans tous les systèmes éducatifs. Toutefois, elle n'est pas du tout considérée ni prise en compte de la même manière selon les cultures. (...) Cette notion s'applique aussi bien aux bénéficiaires de l'éducation qu'aux valeurs de l'éducateur ».

Il sera en outre nécessaire d'étudier les représentations sociales des parents d'élèves en Côte d'Ivoire sur l'école et ses acteurs afin de mieux cerner leurs réactions en cas de violence scolaire. Mais l'histoire coloniale n'est pas en reste pour comprendre ces représentations qui « servent à orienter les perceptions ou les jugements » (Moscovici, cité par Filisetti & Peyronie, 2007).

Le « paternalisme colonial » est le « sentiment de supériorité des Européens face aux Africains », lesquels étaient généralement considérés comme des primitifs, ou -au mieux- comme des enfants devant être, à la fois « éduqués » et « protégés » (Delcuypere, cité par Kienge-Kienge, 2011). Il explique que, hérité du pouvoir colonial, ce paternalisme colonial conférerait aux agents de justice cette supériorité auprès des justiciables. La littérature suivante semble en dire de même concernant les agents de l'éducation scolaire en Côte d'Ivoire.

### **1.5. Aperçu de la violence scolaire dans certains pays d'Afrique**

Il ne s'agit pas de faire à présent une étude comparée mais plutôt d'élargir notre champ de vue en relevant quelques aspects significatifs du phénomène étudié dans certains pays Africains. De façon systématique, nous relèverons la situation juridique de ces pays concernant la violence scolaire, puis après avoir sommairement décrit les pratiques scolaires, nous mettrons en relief quelques défis dans ces politiques éducatives. Les 3 pays d'Afrique que nous avons choisi de parcourir sous l'angle de la violence scolaire sont : le Burkina Faso, le Togo et le Bénin.

Nous nous appuyerons essentiellement sur les données du site d'investigation pour l'élimination de la punition corporelle au niveau mondial :

<http://www.endcorporalpunishment.org>

### **1.5.1. Burkina Faso**

Le choix de ce pays se justifie par sa culture et son histoire qui ne diffère pas considérablement de ceux de la Côte d'Ivoire. En effet, ces deux pays ont historiquement connu le même colon. Certaines populations assez représentatives comme le mossi et le Bambara se retrouvent et au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire.

Dans ce pays, depuis 2008 « Les châtiments corporels est expressément interdite dans écoles sous peine de sanctions disciplinaires, sans préjudice des sanctions pénales conformément aux lois en vigueur. » (End All Corporal Punishment of Children [EACPC], 2018). Le décret qui stipule cette norme de protection contre les violences scolaires ne limite sa portée, comme en Côte d'Ivoire, que sur les écoles primaires. Cependant, les peines encourues sont plus légères. Elles sont d'application seulement disciplinaire contrairement à la Côte d'Ivoire où les enseignants exerçants les châtiments corporels encourent depuis 2014 des poursuites pénales. Un projet de Code de protection des enfants visant l'interdiction des châtiments corporels dans tous les contextes y compris à la maison est actuellement en cours de validation. Il y avait déjà en 2007 une loi de la Politique d'éducation qui interdit toute sorte de violence, mais qui ne disait pas expressément que la punition corporelle en est une.

### **1.5.2. Togo**

Le Togo est non seulement un pays de l'Afrique occidentale mais en plus est l'un des 6 pays de continent à avoir interdit les châtiments corporels dans tous les milieux. C'est donc depuis 2007 qu'à travers le Code de l'enfance : « L'État protège l'enfant contre toute forme de violence y compris les sévices sexuels, les atteintes ou brutalités physiques ou mentales, l'abandon ou la négligence, les mauvais traitements perpétrés par ses parents ou par toute autre personne ayant autorité sur lui ou sa garde. » Art 353 (Assemblée Nationale, 2007). L'article 356 prévoit que : « Les punitions n'entraînant pas incapacité de travail personnel médicalement constatée supérieur à 10 jours sont passibles d'une amende de 10 000 à 30 000 francs CFA » (Idem). Il y a précision à l'art 355 sur le lieu de commission de ces forfaits sur les enfants : « Les châtiments corporels et toute autre forme de violence ou de maltraitance sont interdits dans les

établissements scolaire, de formation professionnelle et dans les institutions. On entend par institutions tout orphelinat, centre de réadaptation pour les enfants handicapés, centre d'accueil et de réadaptation, hôpital, centre de rééducation ou tout autre lieu accueillant des enfants de manière temporaire ou permanente » (Idem). Il est cependant précisé au titre des actes mis en cause que : « La maltraitance physiques et psychologiques, les châtiments corporels, la privation volontaire de soins ou d'aliments sont punis des peines prévues à l'alinéa 2 de l'article 356 ci-dessus » Art 357 (Idem). C'est une circonstance aggravante que l'une de ces formes de violence soit perpétrée sur des mineurs d'âge primaire ; en effet : « Lorsque les personnes visées dans l'article 353 du présent code ont exercé des violences ou voies de fait sur la personne d'un enfant de moins de 15 ans, elles sont punies de 6 mois à 5 ans d'emprisonnement si ces voies de fait entraînent une incapacité de travail personnel médicalement constatée, comprise entre 10 jours et 3 mois » Art 376 (Idem).

### **1.5.3. Bénin**

A l'instar du Togo, les châtiments corporels sur les enfants sont interdits non seulement à l'école, mais dans tous les autres milieux y compris à la maison. En 2015, le code de l'enfant stipule clairement en son article 119 que : « Toutes les formes de châtiments corporels sont interdites à l'école, dans les centres d'apprentissage professionnel et dans les structures d'accueil. » (Assemblée Nationale, 2015). Aucune sanction n'est explicitement prévue contre les éventuels contrevenant à cette norme même si elle est garantie par l'État qui « veille à ce que, dans la famille, les établissements scolaires, les institutions privées et publiques, la discipline soit exempte de châtiments corporels ou de toute autre forme cruelle ou dégradante de traitement. » (Idem) art 130. À propos de violence sexuelle, l'article 378 prévoit que : « Toute personne qui se rend coupable d'exploitation sexuelle, de menaces, de violences ou de contrainte sexuelle sur un enfant, est punie de cinq (05) ans à dix (10) ans d'emprisonnement et d'une amende de cinq cent mille (500 000) francs à cinq millions (5000 000) de francs CFA » (Idem).

De cette revue de littérature on ressort que la punition est inséparable de l'acte pédagogique. À l'école, elle est de plus en plus variée et la tendance est à l'abandon de sa forme traditionnelle faite de châtiments corporels. Dans certains pays à l'instar de la Côte d'Ivoire, il y a persévérance de la punition corporelle depuis la période coloniale. Bien qu'interdit légalement depuis 2009, Il est généralement admis qu' « il faut chicoter les enfants pour réussir leur éducation », dit-on dans le corps d'enseignement. Et de fait, on continue à pratiquer la punition

corporelle dans la majorité des écoles primaires en Côte d'Ivoire (Adjobi, 2014). Cette situation d'écart à la norme officielle ne varie guère de celle de ses pays voisins même quand l'interdiction couvre aussi le cadre familial. Cependant, l'insuffisante littérature scientifique en matière de violence scolaire en Côte d'Ivoire s'est limitée à considérer l'école secondaire. Or c'est pour l'école primaire qu'a été expressément édicté l'arrêté ministériel évoquant le terme de violence scolaire. L'intérêt de ces travaux s'est focalisé sur la relation enseignant / enseigné, négligeant l'influence des parents d'élèves sur la régulation de la violence à l'école. Notre travail est une évaluation de la nouvelle norme pédagogique sous un angle peu considéré, celui des parents d'élèves.

## **2. Cadre de référence théorique**

L'objectif de notre étude sera de scruter la violence scolaire à l'aune de deux criminologues dont nous adapterons les théories à notre cadre d'étude. Il s'agit de la théorie du contrôle social de Cusson et celle de la sous-culture différentielle de Sutherland.

### **2.1. Théorie du contrôle social**

« Le contrôle social ou la régulation sociale est l'ensemble des moyens mis en œuvre par les membres d'une société dans le but spécifique de contenir ou de faire reculer le nombre ou la gravité des délits. » (Cusson, 2013). Ce contrôle s'exerce en privé dans le cadre de l'éducation familiale. C'est le cas de parents qui utilisant le plus souvent la persuasion en appelant au sens moral de l'enfant, le pressent à se comporter de façon pro sociale. Le groupe des pairs également dans ses interactions constantes surtout autour du jeu, exerce aussi le contrôle social par la réprobation des actes anti sociaux.

Mais le cadre de l'éducation scolaire intéresse particulièrement le chercheur en criminologie. « L'adolescent contemporain, sur lequel portent les recherches qui seront bientôt rapportées, passe une grande partie de son temps dans sa famille et à l'école. En outre, ces deux institutions ont un rôle essentiel à jouer dans la socialisation des futurs adultes. Il est donc logique de concentrer l'attention sur l'intégration des jeunes à la famille et à l'école. » (Cusson, 1983). Le cadre scolaire rapproche ou éloigne nécessairement l'enfant de la norme sociale. Le contrôle social qui s'y déploie est officiel. Appliquant la définition de Cusson à cette méso société qui constitue le cadre de notre étude, nous pourrions construire une définition du contrôle scolaire :

**« Le contrôle scolaire ou la régulation scolaire est l'ensemble des moyens mis en œuvre par les membres de la communauté éducative dans le but spécifique de contenir ou de faire reculer le nombre ou la gravité des violences scolaires. »** Ce contrôle scolaire officiel est régi par les règles de la discipline scolaire et garanti premièrement par l'ensemble du corps d'enseignement qui l'incarne. Les élèves eux aussi exercent le contrôle scolaire quand ils se pressent mutuellement au respect de la norme édictée dans l'école. Les parents d'élèves enfin, quoique quantitativement moins présents dans la sphère scolaire exercent assurément un certain contrôle sur la violence scolaire.

Notre intérêt tout au long de ce travail sera donc d'évaluer les moyens de contrôle scolaire des membres de la communauté éducative, surtout ceux que déploient les parents d'élèves en vue de réduire la violence à l'école. En théorie, ces moyens influencent positivement ou négativement la lutte contre la violence scolaire.

Si les moyens de contrôle scolaire des parents d'élèves influencent positivement la lutte contre la violence scolaire, on en conclura la continuité pédagogique qui fait du milieu familial le vrai sous-bassement de la construction de l'homme social qui passe par l'école.

Cependant, si au contraire les moyens de contrôle scolaire des parents d'élèves influencent négativement la lutte contre la violence scolaire (c'est-à-dire empire la violence à l'école), on en conclura une rupture pédagogique qui fait du milieu familial le terreau d'une sous-culture différentielle qui l'oppose à la culture scolaire. Ainsi retenons-nous la théorie de Sutherland concernant la sous-culture différentielle.

## **2.2 Théorie de la sous-culture différentielle**

Sutherland a initié dans les années 1940, une approche criminologique qui explique pourquoi parfaitement conscient de la loi, un individu passait à l'acte déviant au nom de la définition qu'en a son groupe de référence. Dans le paradigme de « l'association différentielle », une personne devient délinquante lorsqu'elle considère que commettre un certain type de délit est perçu par son entourage de façon plus positive que de ne pas le commettre au nom du respect de la loi » (Spire, 2013). En fait, entre le normal et le déviant, le comportement d'un individu se conforme selon Sutherland aux choix tissés par les représentations du groupe de socialisation, non à la norme officielle. Nous savons qu'officiellement, la loi scolaire interdit le recours aux punitions physiques et humiliantes dans l'acte pédagogique. Il serait donc déviant pour un parent d'élève d'encourager de telles pratiques dans le cadre légitime de son contrôle scolaire.

Nous désignerons par contrôle scolaire différentiel, toute action ou omission des parents d'élèves visant à favoriser une sous-culture différentielle à l'école, c'est-à-dire une implication qui tend à pérenniser la violence scolaire. L'élément déterminant est donc qu'au nom de leur proximité, les valeurs des parents influencent plus les choix de pratiques punitives des enseignants comparées à celles que prône le MENET.

#### **IV. PROBLEMATIQUE**

##### **1. Problème de recherche**

Dans le système éducatif Ivoirien, le phénomène de la punition physique et humiliante continue malgré sa formelle interdiction faite aux enseignants des écoles primaires.

L'école est une partie de la société globale. Sa place est dans la société et son intérêt réside dans la préparation de l'enfant à l'intégration sociale. Elle se charge de construire à travers des programmes dispensés par les enseignants, la citoyenneté des enfants. Ceux-ci lui sont confiés par des individus de la société tout entière qu'on désigne par parents d'élèves. Ayant eux-mêmes suivi l'instruction scolaire en général, ils manifestent ainsi la confiance qu'ils mettent dans cette institution éducative. L'école se veut dans cette perspective un laboratoire de comportements pro sociaux.

Ainsi, la salle de classe est un espace d'apprentissage par excellence. Sous le contrôle bienveillant d'un enseignant, les élèves s'exercent à vivre en société. Dans cette optique, l'UNESCO (2017) soutient que « L'éducation joue un rôle fondamental dans la prévention de la violence au sein des écoles et de la communauté au sens large, en transmettant des valeurs attentives envers les autres, le respect des droits de l'homme et une culture de la paix et de la non-violence. » Il est également à la charge de l'enseignant d'orienter les élèves vers les meilleures valeurs sociales en leur distillant méthodiquement les contenus scolaires. « L'encadrement pédagogique signifie donc pour l'enseignant d'assurer le rôle de contrôle, de direction et d'enseignement des élèves. » (DIPES, 2014).

Cependant, on constate que les établissements scolaires en général et les salles de classe en particulier font l'objet de débat autour de la violence. La littérature aussi bien nationale que supranationale a montré une montée de la violence en milieu scolaire. Brou (2015) a étudié les pratiques éducatives des parents d'élèves et des enseignants. Il a constaté les violences que

subissent les élèves dans leurs études secondaires en Côte d'Ivoire. Et selon ce chercheur, ces violences influencent significativement dans le sens négatif le rendement scolaire des élèves. Inversement, les enseignants du secondaire subissent eux aussi des violences de la part des élèves et de leurs parents (N'goran, 2009). Le climat scolaire s'en trouve fortement dégradé quant aux interactions entre les membres de la communauté éducative.

Ces rares recherches se sont concentrées sur la violence dans les établissements secondaires au détriment des écoles primaires. Or dès les années 1995, certains syndicats d'enseignants s'indignaient déjà de l'étiquette négative que la hiérarchie de l'Education Nationale accordait aux punitions physiques (Proteau, 1996). Depuis 2009, les punitions physiques et humiliantes sur les élèves sont officiellement considérées comme des actes de violence scolaire (Bleu, 2009). 5 ans après cette interdiction, un état des lieux confirme la continuation de ces formes de punition dans les écoles primaires (Adjobi, 2015). De fait, l'interdiction de la punition physique et humiliante à l'école n'aurait pas modifié les habitudes de la majorité des acteurs de la communauté éducative notamment les parents d'élèves. En effet, sachant que les enseignants continuent la punition physique et humiliante sur leurs enfants, on n'enregistre aucune plainte de la part de ceux-là dans les services policiers de Yamoussoukro. En Abidjan, ce sujet semble ne pas concerner les commissariats si bien que nous n'avons pas eu d'autorisation pour évaluer les possibles plaintes à ce sujet. Dans les faits divers des journaux notamment à Soir Info, on ne retrouve pas ces dernières années de cas de scandale liés aux plaintes des parents face aux punitions physiques et humiliantes qu'auraient subis leurs enfants. Au contraire, certains enseignants désobéissant à la nouvelle norme affirment le soutien des parents de leurs élèves pour continuer la punition physique et humiliante.

Nous sommes donc amenés à constater enfin que, d'un point de vue méthodologique, les recherches scientifiques concernant la violence scolaire se confinent quasi-exclusivement sur la dynamique relationnelle au sein des établissements scolaires. Mais le milieu scolaire déborde de sa position géographique. On a jusque-là donné peu la parole aux parents d'élèves quand il s'agit d'étudier la perception qu'ils ont vis-à-vis de la violence scolaire. Il est de fait que le premier pas qui crée la relation pédagogique entre l'élève et l'enseignant est celui des parents. Les parents sont bien le point de départ de la communauté éducative. Ce sont les parents d'élèves qui, librement, choisissent d'inscrire leur enfant à l'école ouvrant ce dernier à la société globale par le biais de l'institution. Ce sont encore les parents d'élèves qui moyennant leurs ressources économiques, culturelles et sociales, assurent la constance et la durée de l'enfant dans le cursus scolaire. Ce sont enfin les parents d'élèves qui demandent compte aux

enseignants et leurs administrateurs concernant l'éducation de chaque enfant à eux confié. Il n'est dès lors pas fortuit de considérer avec le plus grand sérieux leurs attitudes et comportements face au phénomène de la violence scolaire. En tant que partie du système, les parents d'élèves alimentent, freinent ou n'ont aucune influence sur la montée de la violence scolaire.

Les questions qui suivent constitueront donc un fil conducteur le long de nos investigations.

## **2. Questions de recherche**

La principale question du problème de recherche est: Comment les représentations des parents d'élèves favorisent-elles l'ampleur de l'exercice de la violence par les enseignants?

Il peut en découler des questions spécifiques en ces termes :

- Comment la préférence pour le rendement scolaire de leurs enfants détermine les parents d'élèves à approuver la punition physique et humiliante à l'école ?
- Comment l'attachement à la tradition détermine les parents d'élèves à approuver la punition physique et humiliante à l'école ?
- Comment les conditions socioéconomiques défavorisées déterminent les parents d'élèves à approuver la punition physique et humiliante à l'école ?

## **V. OBJECTIFS, THESE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE**

### **1. Objectifs de recherche**

#### **1.1. Objectif général**

L'étude vise à comprendre selon leurs conditions socioéconomiques, les réactions des parents d'élèves vis-à-vis des violences exercées par des enseignants sur leurs enfants dans des écoles primaires de Yamoussoukro et Cocody.



## **1.2. Objectifs spécifiques**

- Connaître la définition que font les parents de la violence scolaire dans les écoles primaires que fréquentent leurs enfants.
- Voir le lien entre valeur de base, croyances et conditions socioéconomiques des parents d'une part et approbation de la punition physique et humiliante d'autre part.
- Identifier les formes de réaction des parents face à la punition physique et humiliante subies par leurs enfants à l'école.
- Relever les conséquences des réactions des parents face à la violence scolaire.

## **2. Thèse de recherche**

Nous soutenons dans ce travail que les parents d'élèves approuvent en général l'usage des punitions physiques et humiliantes des enseignants dans l'école primaire.

## **3. Hypothèses de recherche**

### **3.1. Hypothèse générale**

La persistance de l'usage des punitions physiques et humiliantes des enseignants dans le milieu scolaire est en rapport avec les conditions socioéconomiques des parents d'élèves.

### **3.2. Hypothèses spécifiques**

- La préférence pour le rendement scolaire détermine les parents d'élèves à approuver la punition physique et humiliante à l'école.
- L'attachement à la tradition détermine les parents d'élèves à approuver la punition physique et humiliante à l'école.
- Les conditions socioéconomiques défavorisées déterminent les parents d'élèves à approuver la punition physique et humiliante à l'école.

### **3.3. Cadre opératoire**

Pour expliquer au mieux le phénomène à l'étude, il importe de définir les variables dépendantes et indépendantes ainsi que leurs indicateurs.

#### **3.3.1. Identification des variables**

Variable dépendante : Réaction face à la punition physique et humiliante

Variable indépendante 1 : Valeur de base accordée à l'école

Variable indépendante 2 : Niveau d'attachement à la tradition

Variable indépendante 3 : Conditions socioéconomiques

#### **3.3.2. Indicateurs des variables**

Hypothèse 1 : La préférence pour le rendement scolaire détermine les parents d'élèves à approuver la punition physique et humiliante à l'école.

Variable dépendante : Réaction face à la punition physique et humiliante

Indicateur 1 : Opinions sur l'usage de la punition physique et humiliante par les enseignants ;

Indicateur 2 : Indications aux enseignants sur l'usage de la punition physique et humiliante

Indicateur 3 : Réactions face à l'usage de la punition physique et humiliante par les enseignants sur leurs enfants

Variable indépendante : Valeur de base accordée à l'école

Indicateur 1 : Attention centrée sur les notes, les moyennes

Indicateur 2 : Baisse générale depuis l'interdiction de la punition physique et humiliante

Indicateur 3 : Négligence de l'aspect sécuritaire, de la santé mentale

Hypothèse 2 : L'attachement à la tradition détermine les parents d'élèves à approuver la punition physique et humiliante à l'école.

Variable dépendante : Réaction face à la punition physique et humiliante

Indicateur 1 : Opinions sur l'usage de la punition physique et humiliante par les enseignants ;

Indicateur 2 : Indications aux enseignants sur l'usage de la punition physique et humiliante

Indicateur 3 : Réactions face à l'usage de la punition physique et humiliante par les enseignants sur leurs enfants

Variable indépendante 2 : Niveau d'attachement à la tradition

Indicateur : Approbation plus significative la punition physique et humiliante à Yamoussoukro qu'à Cocody

Hypothèse 3 : Les conditions socioéconomiques défavorisées déterminent les parents d'élèves à approuver la punition physique et humiliante à l'école.

Variable dépendante : Réaction face à la punition physique et humiliante

Indicateur 1 : Opinions sur l'usage de la punition physique et humiliante par les enseignants ;

Indicateur 2 : Indications aux enseignants sur l'usage de la punition physique et humiliante

Indicateur 3 : Réactions face à l'usage de la punition physique et humiliante par les enseignants sur leurs enfants

Variable indépendante 3 : Conditions socioéconomiques

Indicateur : Approbation plus significative de la punition physique et humiliante chez les parents de conditions socioéconomiques défavorisées que chez les autres.

## **CHAPITRE II : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

### **I. TERRAIN D'ETUDE**

Plusieurs recherches comme celle de Price (2017) ont montré que le phénomène de la violence en milieu scolaire pouvait être lié au type de société considéré. Il dit en citant Gulchak & Lopes (2007): "In some areas, especially urban settings, negative student behaviors were more rampant than in suburban areas. "Les comportements négatifs des élèves sont plus remarqués dans les zones urbaines que dans les zones rurales. » Nous avons donc choisi de faire du type de société, une variable de notre étude. Il ne serait en effet pas fortuit de se demander si les réactions des parents d'élèves face à la violence scolaire sont liées au type de société où vivent ceux-ci.

Selon la Constitution Ivoirienne (2016) à son article 170 : « Les collectivités territoriales sont les régions et les communes. » Au plan administratif, la commune est une circonscription administrative dirigée par un Maire avec son conseil municipal. Nous appelons commune urbaine ce que Durkheim appelle société de solidarité organique, c'est-à-dire une société fortement marquée par l'individualité des consciences. À contrario, la commune rurale correspond à la société de solidarité mécanique, c'est-à-dire une société marquée par l'attachement à la conscience collective ou aux valeurs traditionnelles<sup>1</sup>.

Yamoussoukro et Cocody semblent remplir les conditions pour être qualifiées respectivement de commune rurale et de commune urbaine.

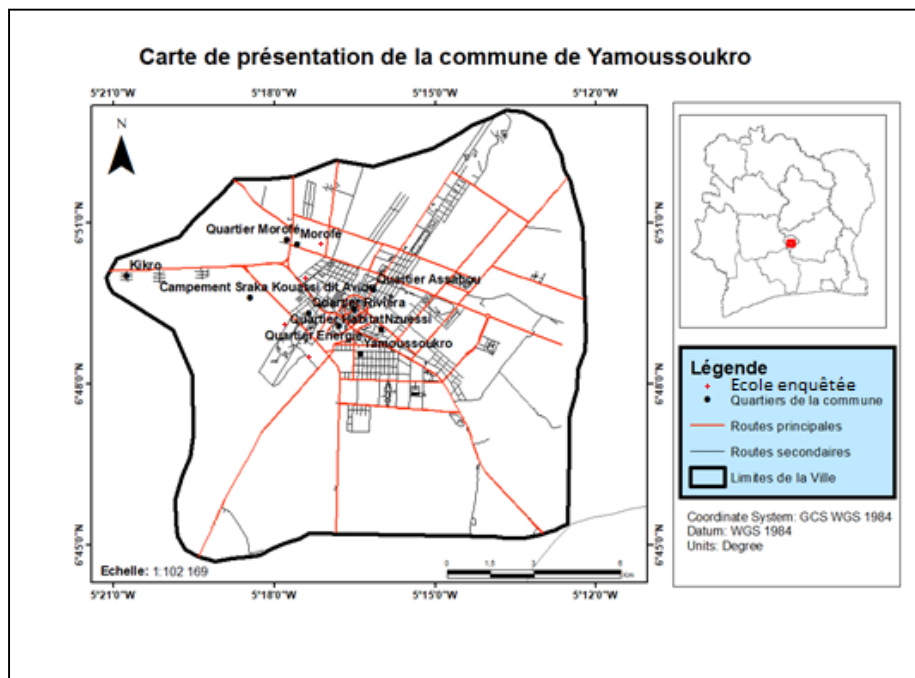
#### **1. Commune de Yamoussoukro**

Selon le recensement générale de la population humaine de Côte d'Ivoire en 2014, Localisée au centre du pays, le district autonome de Yamoussoukro abrite 355 573 habitants ( Recensement Général de la Population et de l'Habitat [RGPH], 2014). L'une de ses communes, du même nom, a abrité principalement notre recherche doctorale. D'une population d'environ 248 349 d'habitants selon le dernier recensement général, la commune de Yamoussoukro est la 5ième plus peuplée après Abobo, Yopougon, Bouaké et Korhogo.

---

<sup>1</sup> Voir différence entre solidarité mécanique et solidarité organique dans Revue de littérature.

**Figure 1: Carte de présentation de la commune de Yamoussoukro**



Source : Enquête de 2015 à 2017

La commune de Yamoussoukro a ceci de spécial dans le paysage urbain de la Côte d'Ivoire : « Irréductible à une simple glorification incongrue et dispendieuse du village présidentiel, Yamoussoukro résulte à la fois d'une opération technocratique d'urbanisme destinée à rééquilibrer le territoire national et du rêve démiurgique de création d'une urbanité proprement ivoirienne. » (Dubresson & Jaglin, 1993). En effet nous avons constaté en visitant cette commune que des bijoux architecturaux tels que La fondation Félix Houphouët Boigny pour la recherche de la paix, la résidence présidentielle ainsi que la basilique notre Dame de la paix donnent une allure d'urbanisation réussie à Yamoussoukro. D'ailleurs, le taux de couverture en bitume à Yamoussoukro est le plus grand sur l'étendue du territoire Ivoirien. Téré (2013) souligne que « Les écoles secondaires (Lycée Mamie Adjoua, Lycée Scientifique,...) et grandes écoles (CAFOP Supérieur, Institut National Félix Houphouët Boigny) de renommées nationales et internationales symbolisent des composantes très importantes et de grands équipements de la dynamique urbaine de la ville de Yamoussoukro. »

Cependant cette commune qui représente la capitale politique et administrative de la Côte d'Ivoire depuis 1983 reste bien une commune rurale ; ce qui contredit pas la vision de son premier concepteur en qualité de chef de l'État qui « cherche dans l'alliance entre des choix architecturaux futuristes et une gestion villageoise les fondements d'une urbanité ivoirienne

exaltant des valeurs sociales généralement glorifiées comme étant celles du monde rural traditionnel » (Dubresson & Jaglin, 1993). Dans la majorité des quartiers (Sabou, N’gokro, Sinzibo, ...) qui sont en réalité des villages encastrés dans une circonscription administrative, les activités économiques sont assez rythmées par les travaux champêtres (igname, café). Tout cela nous incline à considérer que la commune de Yamoussoukro est tendanciellement une société de type mécanique. Comme l’expliquait Durkheim, l’attachement aux valeurs traditionnelles y serait caractéristique.

## 2. Commune de Cocody

Nous élargissons notre terrain d’étude à une autre commune : celle de Cocody dans le district autonome d’Abidjan.

**Figure 2: Carte de présentation de la commune de Cocody**



Source : Enquête de 2015 à 2017

Selon le Groupe de la Banque Mondiale (2016): « La région du Grand Abidjan est prédominante, avec environ 20 % de la population totale, 80 % des emplois formels et 90 % des entreprises formelles. C'est une zone urbaine avancée qui connaît les mêmes défis que les régions métropolitaines dans le monde ». On en déduit contrairement à Yamoussoukro, que Cocody est tendanciellement une société de type organique, où les habitudes sont moins marquées par l'attachement à la tradition.

En définitive, nous savons que culturellement la punition physique est admise dans les familles ivoiriennes. L'attachement à cette pratique culturelle varie selon qu'on est dans une société de type organique ou mécanique. C'est ainsi que le choix des communes de Yamoussoukro et Cocody nous permettra de vérifier l'influence relative de l'attachement aux valeurs traditionnelles sur la réaction des parents face à la loi interdisant la punition physique à l'école.

## **II. POPULATION ET ECHANTILLON**

En général, tout membre de la communauté éducative résidant à Yamoussoukro ou en Abidjan est inclus dans la population de notre étude. Avant de procéder à l'échantillonnage, nous avons établis des catégories de participants.

### **1. Population**

On peut répartir en 4 catégories les participants qui figurent dans notre population d'enquête. En premier lieu nous retiendrons la catégorie « parents d'élèves ». Ce sont en effet leurs réactions que nous entendons questionner au sujet de la violence dans les écoles que fréquentent leurs enfants. Nous pensons que notre étude permettra d'évaluer leur position face à l'interdiction du MENET concernant la punition physique et humiliante en Côte d'Ivoire.

Ensuite, il y a la catégorie « enseignants » puisque les formulations des arrêtés de 2009 et 2014 sur la violence scolaire mettent en jeu leur responsabilité dans les violences que pourraient subir des élèves dans les écoles primaires. Aussi sera-t-il question de découvrir leurs interactions avec les parents d'élèves et leurs enfants dans cette nouvelle situation pédagogique.

Ce sont les « administrateurs » d'écoles qui reçoivent en premiers les orientations de la politique éducative et garantissent leur mise en pratique à l'école. Ils représentent de ce fait des

personnes ressources pour comprendre les conditions d'exécution de la loi contre la violence scolaire.

Il nous paraît opportun de connaître aussi la perception des « élèves » du primaire rencontrés lors de nos investigations. Tout en reconnaissant leur irresponsabilité au sens juridique et moral du terme, ils ne sont pas moins des acteurs dans le jeu des interactions scolaires. Si l'on dirait a priori qu'ils sont tous contre la punition physique et humiliante, la continuation de ce phénomène dit au moins qu'ils n'ont pas encore satisfait les attentes des enseignants.

## **2. Échantillon**

Plusieurs méthodes d'échantillonnage nous ont servi pour constituer notre groupe de participants.

L'une des variables indépendantes en l'occurrence le niveau socioéconomique a déterminé la méthode d'échantillonnage pour les parents d'élèves et par voie de conséquences leurs enfants. Nous avons donc opté pour l'échantillonnage typique. « Il s'agit de choix raisonné ou intentionnel car la technique repose sur le jugement du chercheur qui fait le tri des cas à inclure dans l'échantillon répondant de façon satisfaisante à sa recherche. » (N'da, 2015). Se faisant, nous avons consulté dans les registres individuels des élèves pour vérifier la profession de leurs parents; Après avoir retenu les professions les moins équivoques quant au statut socioéconomique, nous avons constitué les deux sous-catégories nécessaires à la recherche. Les parents d'élèves ont répondu à des guides d'entretien dans leur domicile, lieu de travail ou à l'école de leurs enfants.

Les élèves retenus pour notre recherche sont les enfants des parents sélectionnés. Il faut en effet que dans l'approche dialectique retenue comme méthode de recherche, les confrontations d'informations soient effectives entre certains parents et leurs propres enfants. Cela assure la cohérence des interprétations. Se faisant, les élèves ont été interrogés à l'aide de guide d'entretien lors des récréations ou à la fin des journées de classe.

Selon N'da (2015), « Dans le but d'obtenir une meilleure représentativité, une sélection est faite en fonction des quotas, parmi les volontaires, ou une correction est apportée à l'échantillon, après coup, pour ajustement. » Puisque les bases de données individuelles ne sont pas disponibles dans toutes les écoles sélectionnées et que plusieurs rendez-vous avec les parents retenus ont échoué, nous avons aussi recouru à cette méthode d'échantillonnage de volontaires.



Nous avons de ce fait questionné certains parents volontaires dans les écoles d'enquête, et d'autres parents d'élèves à Yamoussoukro ou Abidjan. Ceux-ci ont eu à s'exprimer librement sur des questions ouvertes concernant la violence scolaire à l'occasion d'entretiens dans les transports en commun ou de rencontres dans leur lieu de travail.

Concernant les catégories « enseignant » et « administrateur », la sélection des participants a été faite sur la base de l'échantillonnage de volontaire dans les 8 écoles sélectionnées. En pratique, après leur avoir demandé un rendez-vous pour échanger sur la question de la violence scolaire, nous avons rencontré des administrateurs pendant les pauses ou à la fin des journées de classe. Des guides d'entretiens ont été administrés avant de leur laisser l'occasion de s'exprimer plus longuement sur les aspects qu'ils trouvaient plus déterminants sur le sujet. En général, les enseignants volontaires ont reçu pour leur part des questionnaires qu'ils nous ont retournés après un certain délai.

**Tableau 1: Catégories sociales selon les communes d'enquête**

		Catégorie				Total
		élève	parent	enseignant	administrateur	
		Effectif	Effectif	Effectif	Effectif	
ville	Yamoussoukro	72	65	7	7	151
	Abidjan	52	30	14	0	96
	Total	124	95	21	7	247

Auteur : ADJOBI

4 école de Yamoussoukro ont abrité nos travaux de recherche : ce sont d'une part les groupes scolaire Sinzibo et N'gokro pour les écoles publiques ; d'autre part les groupes scolaires Santa Familia et Thomas d'Aquin pour les écoles privées. En plus des 72 élèves et des 65 parents d'élèves, nous avons questionné à Yamoussoukro 7 enseignants et 7 administrateurs d'école. Cela revient à un total de 151 participants dans notre commune principale de recherche. En guise de population contrôle, les participants de notre étude à Cocody sont aussi issus de 2 écoles publiques et 2 écoles privées. Ce sont respectivement d'une part les Groupes scolaires Figuier et Saint François Xavier et d'autre part les groupes scolaires Anono et Attoban. On compte 52 élèves, 30 parents d'élèves et 14 enseignants.

### **III. METHODES DE RECHERCHE**

#### **1. Ethnographie**

Une recherche en science sociale ne saurait se limiter à additionner des réponses posées par le chercheur. La compréhension des phénomènes nécessite souvent une immersion au sein des groupes sociaux étudiés. C'est l'idée de Kienge-kienge, (2011) quand il cite Coulon (1992) : « [l'approche ethnologique est] une attitude qui consiste à partager pendant un temps la vie des individus sur lesquels où à propos desquels porte la recherche ». Cette approche est opportune puisque les valeurs que nous tentons de cerner concernent un sujet délicat : les punitions physiques et humiliantes sont en effet socialement admises mais légalement prohibées en milieu scolaire ivoirien. Pour comprendre donc les réactions de parents d'élèves à propos de la punition physique et humiliante, il faut passer de nombreuses journées dans les écoles primaires de Yamoussoukro et d'Abidjan dans une approche comparative. Il faut aussi fréquenter les ménages de ceux-ci autant faire que se peut, pour préciser leurs conditions de vie. Cependant connaître comment les membres de la communauté éducative vivent la réalité scolaire ne suffit pas. Il faut de façon plus pragmatique tenter d'identifier la fonction qui assure une certaine stabilité aux punitions physiques et humiliantes à l'école.

#### **2. Fonctionnalisme**

N'da (2015) définit le fonctionnalisme comme « la démarche qui consiste à saisir une réalité par rapport à la fonction qu'elle a dans la société ou par rapport à son utilité. ». Ainsi, c'est dans son rapport à d'autres aspects du système scolaire comme le rendement, les relations d'autorité, la communication enseignants / parents d'élèves, etc. que s'éclaireront les valeurs tenues par les parents d'élèves au sujet de la violence scolaire. L'étude des rôles éclaire également sur les valeurs principales que choisissent consciemment ou inconsciemment chacun des membres de la communauté éducative pour assumer son statut pendant les interactions. De fait, on sait avec Merton, cité par Tabboni (2003) qu'à l'intérieur d'un groupe, chaque statut social implique certains rôles qui peuvent devenir cause de conflit interne ou interrelationnel en cas d'anomie.

Il est nécessaire alors de questionner et de comparer entre elles les prises de position fonctionnelles des participants dans une approche synthétique de la réalité scolaire au sujet de la violence.

### **3. Dialectique**

« On postule que le sens profond des phénomènes sociaux se cache dans les contradictions. Le chercheur doit traquer et débusquer ces contradictions en procédant par recoupements. » (N'da, 2015). C'est à ce titre que la méthode dialectique semble participer de l'efficacité de nos recherches sur les violences en milieu scolaire. Parce que les enseignants et leurs administrateurs n'auront probablement pas le même discours sur l'état de la violence scolaire, parce que les élèves non plus et encore moins leurs parents ne soutiendront pas des opinions qui communes sur le phénomène, nous pensons que de la confrontation des informations issues de ces différents groupes sortira une meilleure évaluation de la violence scolaire. Mais nous garderons suffisamment de prudence pour la dépasser quand elle aura joué son rôle de mise en relief des contradictions ; car « en elle-même, la dialectique n'explique pas, (...) elle nous ramène au seuil de l'explication mais ne franchit pas ce seuil. » Voglozin, cité par N'goran, (2009).

Suivant les méthodes de recherche retenue, il appert d'associer des techniques de recueil de données correspondant aux objectifs de l'étude.

## **IV. TECHNIQUES DE RECUEIL DES DONNEES**

### **1. Étude documentaire**

Les supports de documents qui servent à une recherche ne se limitent pas seulement aux textes, contrairement à ce qu'on peut imaginer : « Ces documents peuvent être sonores (disques), visuel (dessins), audio-visuel (films), écrits (textes), ou des objets (insignes, vêtements, monuments ...) » (N'da, 2015). Cette diversité de sources doit avoir pour point commun de converger vers une même problématique qu'elles rendent plus compréhensible. On distingue deux types de données documentaires : Les données primaires sont plus proches de sens car c'est le chercheur qui les recueille directement par divers techniques pour servir à sa recherche. Mais les données secondaires elles, constituent une récupération de divers documents produits dans les buts les plus divers en vue d'en abstraire ce qui peut servir à la recherche.

Internet a constitué certainement pour nous un lieu de recherche fructueuse sur le sujet de la violence à l'école. En effet les thèses, articles scientifiques, débats, rapports d'évaluation, les livres, etc. nous ont ouvert l'horizon de l'actualité mondiale sur la violence en milieu scolaire.

Les travaux scientifiques moins nombreux mais dont la richesse tient surtout à leur enracinement en contexte ivoirien ont également été rassemblés de passage dans les bibliothèques universitaires tels que celle de l'École Normale Supérieure et l'Unité de Formation et de Recherche en Criminologie.

Nous avons aussi rassemblé des décisions ministérielles et textes administratifs trouvés dans les services du MENET et certaines directions notamment celle des archives du MENET et le COGES. Certaines parutions des journaux nationaux ont paru aptes à faire partie de notre documentation puisqu'elles relataient divers événements liés à la violence dans l'école ivoirienne.

Nous avons enregistré au magnétophone certains discours afférents à l'état de l'école ivoirienne prononcés par des parents d'élèves lors de notre tournée d'investigation à Yamoussoukro. Ces données documentaires réunies, la technique de l'observation du phénomène peut compléter la recherche d'information par un constat direct de la situation de la violence scolaire.

## **2. Observation**

Le chercheur est toujours confronté au risque plus ou moins grand de déperdition de la réalité objective quand il connaît indirectement les phénomènes par les récits des participants. Les insuffisances qualitatives et quantitatives liées au choix des aspects retenus, au contexte, au style de communication peuvent entamer sérieusement la substance de la réalité sociale exprimée dans l'entretien. Cependant l'observation directe du phénomène étudié, si elle se fait « avec des yeux pleins de l'expérience, d'ensemble de règles implicites ou explicites orientant la recherche » (N'da, 2015), permet d'atteindre en plein cœur le phénomène étudié. Il ne s'agit plus pour le chercheur de saisir un phénomène et l'expliquer par ce qu'on en dit, mais bien par ce qu'il en est. Pour nous, le mode d'observation a varié selon les circonstances pendant la période d'investigation. L'observation du chercheur en criminologie s'avère une méthode particulièrement délicate. En effet « Les personnes observées peuvent être sensibles à la désirabilité sociale et peuvent se sentir jugées lors de l'observation (Desimone, 2009; Mucchielli, 1996) et être enclines à se comporter de manière conforme aux normes sociales, mais de façon non conforme à ce qu'elles font habituellement. » (Guikas, Morin & Bigras, 2016). Ils recommandent donc quand cela est possible de pratiquer l'observation participante.

## **2.1. Observation participante**

L'observation participante est à l'ethnologie ce qu'est la technique à la méthode. Il s'agit autrement dit de prendre part dans les conditions les plus naturelles à la vie du groupe concerné par l'étude. Cela correspondait bien à la profession d'instituteur que nous exerçons depuis l'année scolaire 2012-2013 dans la circonscription d'enseignement primaire de la commune de Cocody. Pendant trois années scolaires successives, nous avons observé la continuation de la punition physique et humiliante dans les classes d'écoles primaires. Nous avons également observé le phénomène peu évoqué de la microviolence dans les cours de récréation. Après une phase exploratoire qui consiste à identifier tous les actes fréquents de l'interaction enseignant / élève, nous avons sélectionné spécifiquement ceux qui font l'objet de notre étude : les punitions physiques et humiliantes. La grille d'observation consiste donc à filtrer en les étudiants dans leurs causes et conséquences ces deux types de punitions. Nous avons identifié les circonstances qui favorisent ces violences scolaires et les différentes modalités de leurs manifestations. C'est donc naturellement que nous sommes confrontés à des cas de violence scolaire. Ces situations sont souvent l'occasion d'user d'empathie surtout vis-à-vis de nos collègues pour comprendre plus profondément les enjeux de la violence scolaire pour un enseignant. Mais l'effort renouvelé pour rester impartial en tant que chercheur a plusieurs fois soulevé des plaintes de la part de certains collègues qui voulaient savoir les opinions du spécialiste. L'observation directe des attitudes et comportements des parents d'élèves face à la violence dans l'école de leurs enfants s'est avérée également facilitée. Il en résulte un avantage certain : pouvoir vérifier l'adéquation entre les réponses de nos participants et leurs pratiques effectives en situation scolaire.

## **2.2. Observation simple**

C'est la technique scientifique d'expérience visuelle du phénomène étudié dans ses manifestations naturelles, le chercheur se faisant le plus passif possible dans l'environnement d'étude. Pendant l'année scolaire 2015-2016, nous avons rencontré de nombreux parents d'élèves et membres du corps d'enseignement ainsi que des élèves du primaire interagissant dans le cadre scolaire à Yamoussoukro.

Si nous avons usé d'observation participante à Cocody, c'est à travers l'observation simple que nous avons mené le travail de recherche dans la commune de Yamoussoukro. Il nous a été particulièrement profitable de constater l'effet de la distance à la ville d'Abidjan comme pôle de décision sur la connaissance et l'application des normes éducatives dans une autre ville.

Il est nécessaire d'ajouter aux informations recueillies par l'observation, les données d'enquête. Celles-ci précisent et donnent une meilleure compréhension aux premières ; c'est par cette technique que le chercheur peut trouver la logique interne qui oriente les acteurs du phénomène perçu dans l'observation.

### **3. Entretien**

Nous avons réservé une grande part à cette forme d'enquête pendant la phase de recueil de données. En suivant (N'da, 2015) « C'est un échange au cours duquel l'interlocuteur exprime ses perceptions, ses interprétations, ses expériences, tandis que le chercheur, par ses questions ouvertes et ses réactions, facilite cette expression, évite que celle-ci s'éloigne des objectifs de la recherche ». Les thèmes abordés étaient essentiellement la perception sur la violence scolaire et l'implication des parents d'élèves dans la vie scolaire. Nous avons privilégié le type semi-directif ou semi-dirigé en utilisant un guide d'entretien. En alternant libre expression et demande de précisions concernant les questions spécifiques, nous avons maximisé le recueil d'information auprès des participants. Cette technique garde son avantage certain d'ajouter aux informations verbalement reçues, d'autres plus implicites mais qui n'en demeurent pas moins importantes. C'était par exemple l'occasion de vérifier les sous-catégories constituées quant au niveau socioéconomique des participants. La ville de Yamoussoukro est plus facilement parcourable au moins grâce à la densité moyenne de ses habitants et le coût moyen abordable du transport en commun. C'est pour cela que nous n'avons pas manqué de faire dès que possible certaines entrevues dans les domiciles des participants. Ce fut des occasions très conviviales de parler plus longuement de l'école ivoirienne. Contrairement à certaines appréhensions de notre part, les parents d'élèves questionnés montraient pour la plupart un réel intérêt pour le choix de notre objet d'étude. Beaucoup nous ont même considéré comme un « haut-parleur » inespéré qui pourrait faire entendre leurs voix dans les lieux de décisions de l'école ivoirienne. Dans ces conditions si conviviales, nous avons posé sans détours des questions qui autrement auraient pu susciter du rejet. Quelques-unes de nos interviews se sont par ailleurs déroulées dans les lieux de travail de nos participants. Un peu plus formel qu'à domicile, ces moments d'échanges directs nous ont permis également de vérifier et modifier si nécessaire nos catégorisations quant au niveau socioéconomique que proposaient les dossiers individuels des élèves.

En plus de l'entretien, on fait généralement recours au questionnaire pour recueillir des informations auprès d'un plus grand nombre de participant.

#### 4. Questionnaire

On utilise le questionnaire en recherche pour recueillir des informations écrites par un participant à l'étude. Malgré le risque de non-retour du questionnaire, de son remplissage incomplet ou incompris, cette technique garde beaucoup d'avantages. Constitués surtout de questions fermées pour faciliter le dépouillement et l'analyse, différents questionnaires ont été laissés à certains participants selon leurs catégories respectives. Ainsi avons-nous constitué 2 questionnaires pour ceux des parents d'élèves et enseignants qu'il était impossible de recevoir en entretien. Les quatre thèmes développés sont les suivants : constat de la violence, réaction face à la violence, causes et conséquences de la violence et représentation sur le climat scolaire.

Nous avons tenté dans un premier temps de rencontrer pour un entretien, tous les parents d'élèves retenus dans notre échantillon. Après cette première phase et vue l'indisponibilité de certains parents, nous avons procédé à la distribution de questionnaires soit par envoi par l'intermédiaire de leur enfant, soit à l'occasion de leur passage à l'école. Ils devaient y relater leur point de vue sur l'interdiction des punitions physiques et humiliantes et leurs réactions quand elles sont commises.

Sauf un enseignant qui a bien voulu la forme d'entretien, cette technique semblait plus convenir aux enseignants qui s'excusaient de leur impossibilité de faire l'entretien tant ils étaient chargés. Il s'agissait essentiellement pour eux d'expliquer la pérennisation des punitions physiques et humiliantes bien qu'elles soient officiellement interdites.

Il est nécessaire pour la logique de la démarche scientifique de garder tout au long des questions successives, le fil conducteur qui justifie notre étude : les réactions de la violence à l'école, surtout dans l'usage de la chicote, selon les représentations des parents d'élèves. Notre questionnaire comportera les 25 item ou variables suivants :

**Constat de la violence** : Violence Scolaire Harcèlement entre Elèves pairs (VSharEl) ; Violence Scolaire Puntion Corporel des Administrateurs (VSpAd) ; Violence Scolaire Puntion Corporelle de l'enseignant (VSpMai) ; Violence Scolaire Puntion Corporelle des Parents d'élèves (VSpPar) ; Violence Scolaire Puntion humiliante des Administrateurs (VSphuAd) ; Violence Scolaire Puntion Humiliante des maitres (VSphuMai) ; Violence Scolaire puntion Humiliante des Parents d'Elèves (VSphuPar)

**Réaction face de la violence** : Nombre de rencontres par An (NRencAn) ; Rapport de violence scolaire aux parents (RapPar) Réaction de l'Administrateur face au rapport de violence scolaire (ReaRapAd) ; Réaction de l'Enseignant face au rapport de violence scolaire (ReaRapEns) ; Réaction du parent d'élève face au rapport de violence scolaire (ReaRapPar) ; Rapport de violence scolaire à l'enseignant (RapVFEns) ; Evocation de la Violence scolaire pendant les rencontres (SujVS)

**Causes et conséquences** : Opinion par rapport aux relations avec les Administrateurs (OpRelAd) ; Opinion par rapport aux relations avec les Enseignants (OpRelEns) ; Opinion par rapport aux relations avec les Parents d'élèves (OpRelPar) ; Cause de la représentation sur la chicote (CauseRepPC)

**Représentation sur le climat scolaire** : Représentation sur le Climat scolaire (RepCliS)

**Variables d'étude** : Catégories de participants (Catégorie) ; Niveau SocioCultuel (NiSC) ; Type d'Ecole (TypeEcole) ; Ville (Ville).

## **V. METHODES D'ANALYSE ET DE TRAITEMENT DES DONNEES**

Une combinaison d'analyse qualitative et quantitative servira à mettre en évidence les éléments essentiels des perceptions des parents d'élèves sur la punition physique et humiliante. Les perceptions des autres acteurs de l'école ne seront pas en reste puisqu'elles aideront à vérifier par la suite les corrélations au sein de la communauté éducative.

### **1. Analyse qualitative**

« Les mots quand ils sont organisés sont plus évocateurs, concrets, significatifs, plus convainquant que des pages de chiffres. » (Koudou, 2012). En réalité, les données recueillies sur un terrain de recherche surtout en science sociales débordent toujours du simplement quantitatif. Il y a plus à dire pour rendre compte de l'intelligibilité du phénomène à exposer que le nombre de participants, de catégories d'opinions, la répartition des réponses, etc. disons avec (N'da, 2015) que « la recherche qualitative, très importante, s'attache à rechercher le sens et les finalités de l'action humaine et des phénomènes sociaux. Elle s'intéresse avant tout aux valeurs, intentions, finalités, croyances, idéologies, etc. et peu aux liens de causalités. » Puisque nous avons recueilli des données du terrain selon des techniques propres à l'analyse qualitative en



l'occurrence dans l'observation, la recherche documentaire et l'interview, il importe à présent d'y faire recours.

Nous privilégions ici l'analyse du contenu, méthode propre à étudier les représentations sociales. Disons avec Negura, (2006) que « pour rendre le matériel recueilli par cette méthode [l'entretien] lisible, compréhensible et capable de nous apporter des informations sur la dynamique d'une représentation sociale, nous faisons appel à l'analyse de contenu ». En pratique, nous avons dépouillé dans un premier temps les verbatim pour en ressortir les éléments linguistiques ou items récurrent qui servent à mettre en évidence les opinions des participants. Ensuite nous les rassemblons par catégorie d'opinion. Une échelle d'attitude sert alors pour positionner les parents d'élèves selon leur catégorie d'opinion face aux violences scolaires. Nous en ressortons la densité des stéréotypes en tant que positions extrêmes dans la prise de position. Retenons que le but ici, c'est qu'« Elle (l'analyse qualitative) cherche à comprendre et non pas prouver. » (N'da, 2015)

Si la recherche de sens est plus importante lors d'une étude en science sociale, l'étude des perceptions sociales s'appuie aussi sur la récurrence des éléments centraux qui caractérisent la vision d'un objet dans un groupe donné.

## **2. Analyse quantitative**

Les méthodes d'analyse quantitatives permettent d'établir les corrélations qui existent entre les éléments fondamentaux d'une perception sociale. Dans notre cas, elles ont permis de comprendre les liens qui existent entre les représentations sur la punition reprouvée par la loi scolaire et les réactions des parents d'élèves quand elles sont perpétrées par des enseignants sur leurs enfants.

Aussi avons-nous utilisé des outils informatiques de test statistiques manuellement laborieux. Il s'agit de SPSS, STATEL et EXCEL. Ces outils usités dans la recherche scientifique servent plus qu'à raccourcir l'analyse quantitative par des cliques à l'ordinateur ; ils servent surtout à réaliser des tests pointus qui mettent en relief des liens apparemment inexistantes entre les variables d'une recherche. Nous avons privilégié les méthodes de statistique descriptive pour explorer la polymorphie de violences relatés par les participants et le KHI 2 pour vérifier la force des liens entre la réaction des parents et les variables retenues.

« A la vérité, bien souvent une recherche concrète se fait sur le plan quantitatif et sur le plan qualitatif. » (N'da, 2015). C'est donc selon l'analyse mixte que nous avons traité les données dont les résultats suivent. À l'aune de la triangulation méthodologique que préfèrent Caillaud et Flick (2016), il s'agit de compléter notre approche de la vérité scientifique par le concours de diverses méthodes de traitement des données recueillies. Nous optons en l'occurrence pour un programme fort de triangulation car « Ici, la triangulation n'est plus un critère de validité mais elle est utilisée comme une stratégie de qualité. Les contradictions des résultats issus de différentes méthodes ne sont dès lors pas une menace pour le chercheur, mais complètent sa compréhension du phénomène » Barbour (2001), cité par Caillaud et Flick (2016).

**PARTIE II :**  
**RÉSULTATS DES ANALYSES**

### **CHAPITRE III : SYSTÈME SCOLAIRE IVOIRIEN ET ÉVOLUTION JURIDIQUE EN MATIÈRE DE VIOLENCE SCOLAIRE**

Les valeurs sociales se dessinent à l'intérieur de systèmes de relations objectives établies dans les groupes comme bases d'interactions sociétales. Il faut donc les approcher avec circonspection, en commençant par saisir le système objectif à l'intérieur duquel se meuvent les acteurs sociaux. Si l'étude criminologique entend étudier les écarts comportementaux, il n'est pas fortuit de clarifier la règle enfreinte dans notre cas. C'est pourquoi nous nous proposons, avant de présenter les formes de violence exercées dans l'école primaire de Côte d'Ivoire, de décrire sa structure. À partir des indicateurs classiques de performance de l'école et ceux du climat scolaire nous pouvons rendre compte du sentiment de sécurité scolaire.

#### **I. SYSTÈME SCOLAIRE IVOIRIEN**

Dans un premier temps il s'agira de présenter l'organigramme du Ministère de l'Education Nationale ; ensuite nous relèverons les indicateurs de performance du système publiés par l'une des Directions du MENET ; en troisième lieu, nous explorerons certains textes spécifiques liés à notre objet d'étude. La période de temps considérée dans cette partie part de l'année 2006 à nos jours.

##### **1. De l'organigramme du Ministère de l'Education Nationale**

Le président de la République de Côte d'Ivoire a signé le 5 Novembre 2014 un Décret portant organisation du Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique. Selon le premier article de ce document, c'est une organisation quadripartite qui permet au Ministre du dit département d'exercer ses attributions : il s'agit d'un cabinet, d'une Inspection Générale, de Services rattachés, de Services extérieurs et de Directions (Ouattara, s. d.). Pour une meilleure compréhension du système du MENET, nous avons réalisé un organigramme qui en clarifie la structure.

A l'analyse, on note que l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) est l'organe de suivi, d'évaluation et de contrôle de toutes les structures du Ministère ; elle conseille le ministre et lui rend directement compte. Pour ce faire, ce service se répartit en quatre coordinations : la Coordination chargée de l'Administration et de la Vie Scolaire (CAVS), la

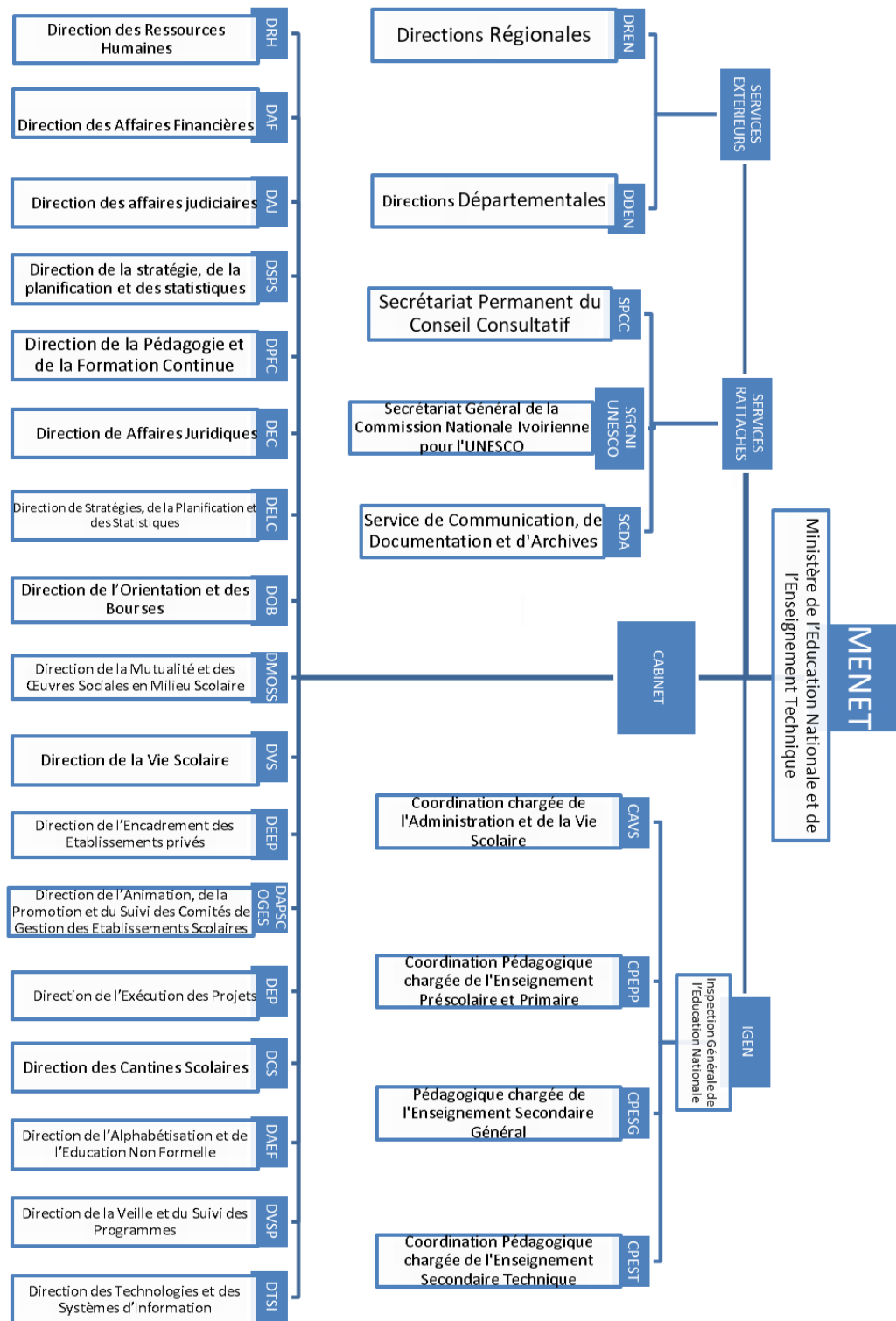
Coordination Pédagogique chargée de l'Enseignement Préscolaire et Primaire (CPEPP) ; les deux autres Coordinations Pédagogique sont chargées de l'Enseignement Secondaire, l'une pour l'Enseignement général (CPESG) et l'autre pour l'Enseignement Technique (CPEST).

Il existe également dans la structure du MENET trois services rattachés: le Secrétariat Permanent du Conseil Consultatif (SPCC) est chargé « de prévenir et de régler les crises dans le milieu scolaire. » ; le Secrétariat Général de la Commission Nationale Ivoirienne pour l'UNESCO (SGCN/UNESCO) «chargé d'exécuter les programmes de l'UNESCO en matière d'Education, de Sciences, de Culture, de Communication et d'Information. » et le Service de Communication, de Documentation et d'Archives dont les deux premières charges sont les suivantes « mettre en œuvre la communication interne et externe du ministère » et « gérer l'unité documentaire des archives du Ministère ».

Par ailleurs, certaines Directions au sein du MENET font office de services extérieurs. On peut les regrouper selon l'étendue des circonscriptions administratives concernées : Les premières sont d'ordre régional (DREN) et les secondes d'ordre départemental (DDEN).

Le MENET est composé enfin de 17 Directions intérieures. Ce sont la DRH, la DAF, la DAJ, la DSPS, la DPFC, la DEC, la DELC, la DOB, la DEMOSS, la DVS, la DTSI, la DEEP, la DAPSCOGES, la DEP, la DCS, la DAEF et la DVSP.

**Figure 3: Organigramme du MENET**



Source : Enquête de 2015 à 2017

## 2. Statistiques scolaires

Après avoir présenté les différentes articulations du MENET, attardons-nous sur les données statistiques que la DIPES publie chaque année depuis une décade. Comment se porte l'école ivoirienne selon les indicateurs classiques de système scolaire ? Nous y évaluerons en plus les indicateurs qui renseigneront sommairement sur l'état d'épanouissement versus tension général vécu dans les écoles primaires de Côte d'Ivoire.

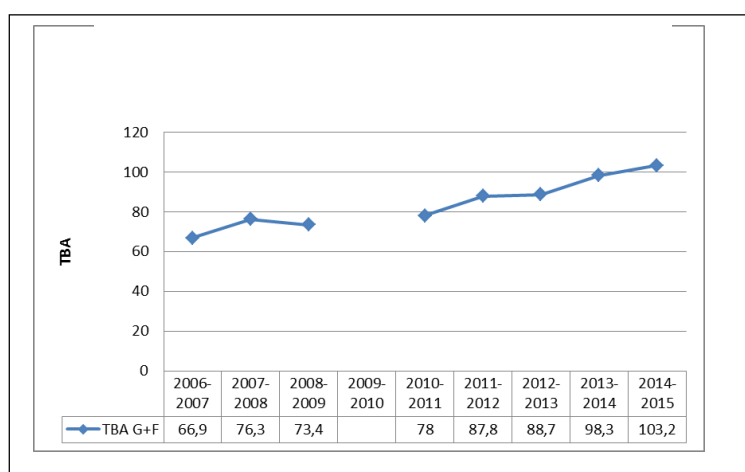
### 2.1. Indicateurs classiques

Les indicateurs classiques du système scolaire sont le TBA, le TBS et la TAP.

#### 2.1.1. Taux Brut d'Admission

Le TBA signifie le Taux Brut d'Admission. « Il est défini comme étant le rapport entre le nombre de nouveaux entrants (ou non redoublants) en première année et la population ayant l'âge officiel d'entrer dans ce cycle » (DIPES, 2009). Précisons que les nouveaux entrants dont il est question ne sont pas seulement ceux qui ont l'âge légal d'y entrer ; il s'agit aussi de tous ceux qui sont inscrits au CP1 en ayant plus de 6 ans ou moins de 6 ans. Selon les normes de l'Education Nationale « En Côte d'Ivoire, au Préscolaire, au Primaire, au Secondaire 1 et 2, l'âge légal est respectivement de : 3 ans, 6 ans, 12 ans et 16 ans » (DIPES, 2015). Evaluons maintenant comment le TBA a évolué depuis l'année scolaire 2006-2007 jusqu'en 2014-2015.

**Figure 4: Courbe évolutive du TBA selon les années scolaires**

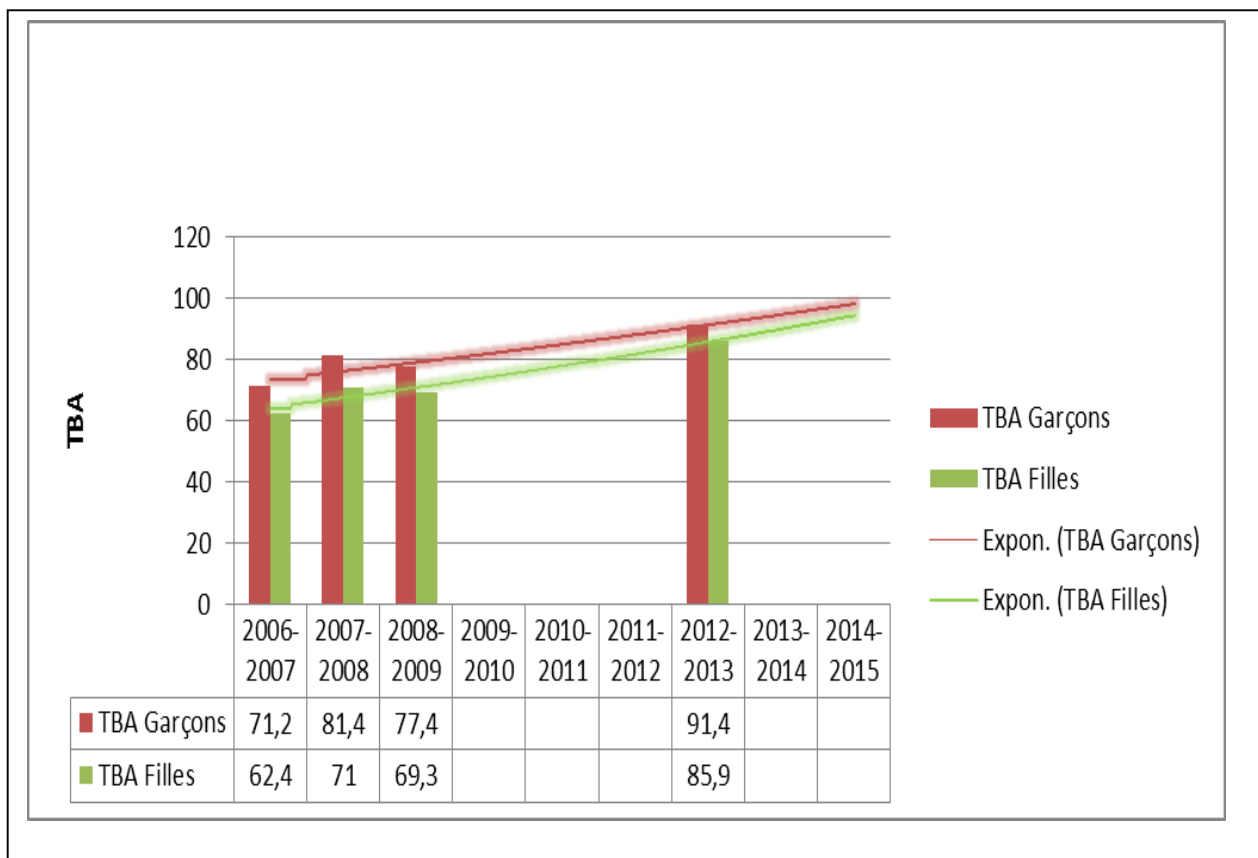


Source : Enquête de 2015 à 2017

Les données recueillies sur l'évolution du TBA (DIPES, 2009, 2013, 2014, 2015) ne nous renseignent pas sur l'année scolaire 2009-2010.

A l'analyse, le rapport entre le nombre de nouveaux entrants au CP1 et la population ayant l'âge officiel d'entrer dans cette classe croît. Malgré la petite régression en 2008-2009, le TBA a progressé de 66,9% en 2006-2007 à 103,2% en 2014-2015. Ce dernier pourcentage montre la présence d'entrants dont l'âge n'est pas l'âge légal d'entrée en scolarité primaire. Des élèves de 4 et 5 ans et/ou des élèves de plus de 6 ans resserrent les rangs des nouveaux entrants cette dernière année scolaire. On peut en conclure que si l'on s'en tient à l'âge légal, le MENET dispose des ressources pour encadrer tous les élèves de 6 ans en Côte d'Ivoire.

**Figure 5: Courbe tendancielle de genre du TBA selon les années scolaires**



Source : Enquête de 2015 à 2017

Sauf en 2012-2013, il n'y a plus de données sur la répartition du TBA par le genre à partir de l'année scolaire 2009-2010. On peut noter que le TBA des garçons est chaque année supérieure à celui des filles. Cependant, une courbe de tendance exponentielle montre que le TBA des filles a une force de croissance plus grande si bien qu'elle tend à égaler celui des garçons. On



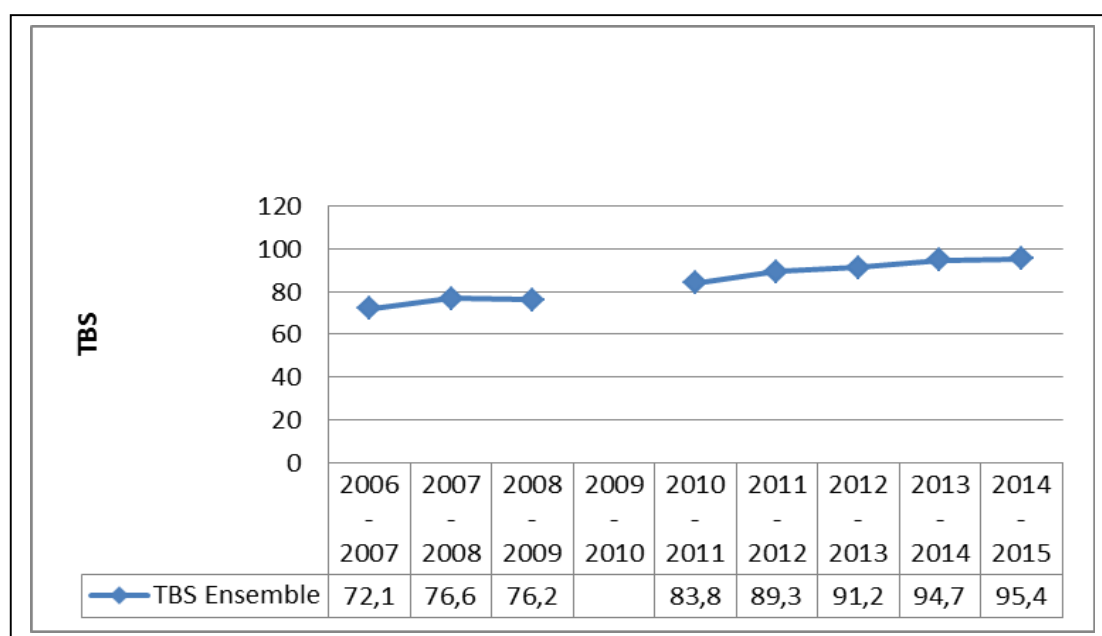
peut en conclure que la scolarisation de la petite fille est en hausse en Côte d'Ivoire.

Qu'en est-il du TBS ?

### 2.1.2. Taux Brut de Scolarisation

Le Taux Brut de Scolarisation (TBS), « indique la capacité du système éducatif à inscrire les élèves d'un groupe d'âge particulier. » (DIPES, 2013). En Côte d'Ivoire, il s'agit dans notre cas de savoir le taux d'enfants de 6 à 11 ans inclus effectivement inscrits dans les écoles primaires. Evaluons donc comment le TBS a évolué depuis l'année scolaire 2006-2007 jusqu'en 2014-2015.

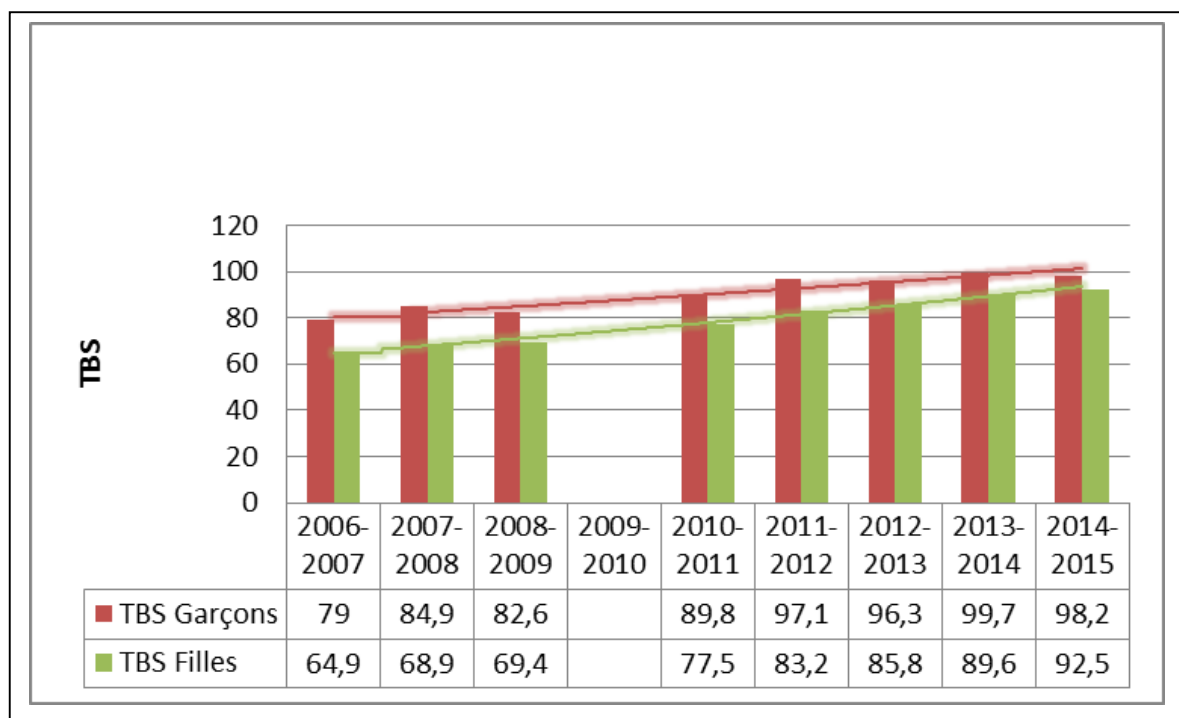
**Figure 6: Courbe évolutive du TBS selon les années scolaires**



Source : Enquête de 2015 à 2017

On peut dire de prime abord que depuis 2006-2007, l'État de Côte d'Ivoire absorbe dans ses écoles primaires plus de 70% des enfants qui devraient y être inscrits. A l'instar du TBA, une légère chute est enregistrée en 2008-2009. Mais la croissance est remarquable car en 2014-2015, sur 10 enfants âgés entre 6 et 11 ans, 9 sont inscrits dans une école primaire. Et si on vérifiait le TBS en spécifiant le genre des enfants d'âge primaire en Côte d'Ivoire.

**Figure 7: Courbe Tendancielle de genre du TBS selon les années scolaires**



Source : Enquête de 2015 à 2017

Le TBS comme le TBA révèlent que parmi les enfants de 6 à 11 ans répartis selon le sexe, le rapport garçons de 6-11 / garçons inscrits à l'école est plus élevé que celui des filles sur toute la période. Force est de constater également que la politique éducative, s'investit particulièrement à propos de l'inscription et le maintien des filles à l'école. On remarque par exemple qu'en 2014-2015, sur 10 garçons de 6 à 11 ans, 9 sont scolarisés. C'est pratiquement la même chose pour les filles de la même tranche d'âge.

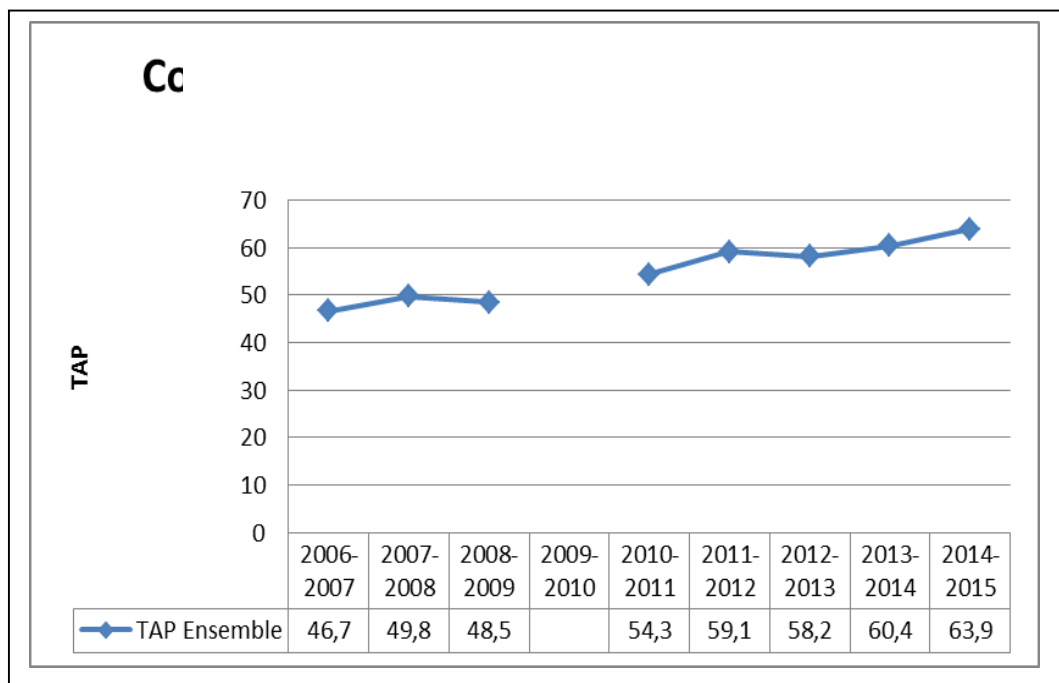
Le TBA et le TBS décrits, un 3<sup>ème</sup> aspect doit être étudié pour conclure sur les indicateurs classiques du système éducatif.

### 2.1.3. Taux d'Achèvement du Primaire

Le taux d'Achèvement du Primaire (TAP) exprime le « Rapport entre le nombre de nouveaux entrants (les non redoublants) en dernière année d'étude du cycle et le nombre d'enfants ayant l'âge officiel pour y être inscrit exprimé en pourcentage. » (DIPES, 2009). C'est l'envers de la pièce dont l'endroit est le TBA. Nous voulons ici identifier la proportion d'élèves entrant nouvellement au CM2 par rapport à tous les enfants de 11 ans qui en principe devraient y être

inscrits dans une année scolaire donnée. Nous analyserons donc l'évolution du TAP entre 2006-2007 et 2014-2015.

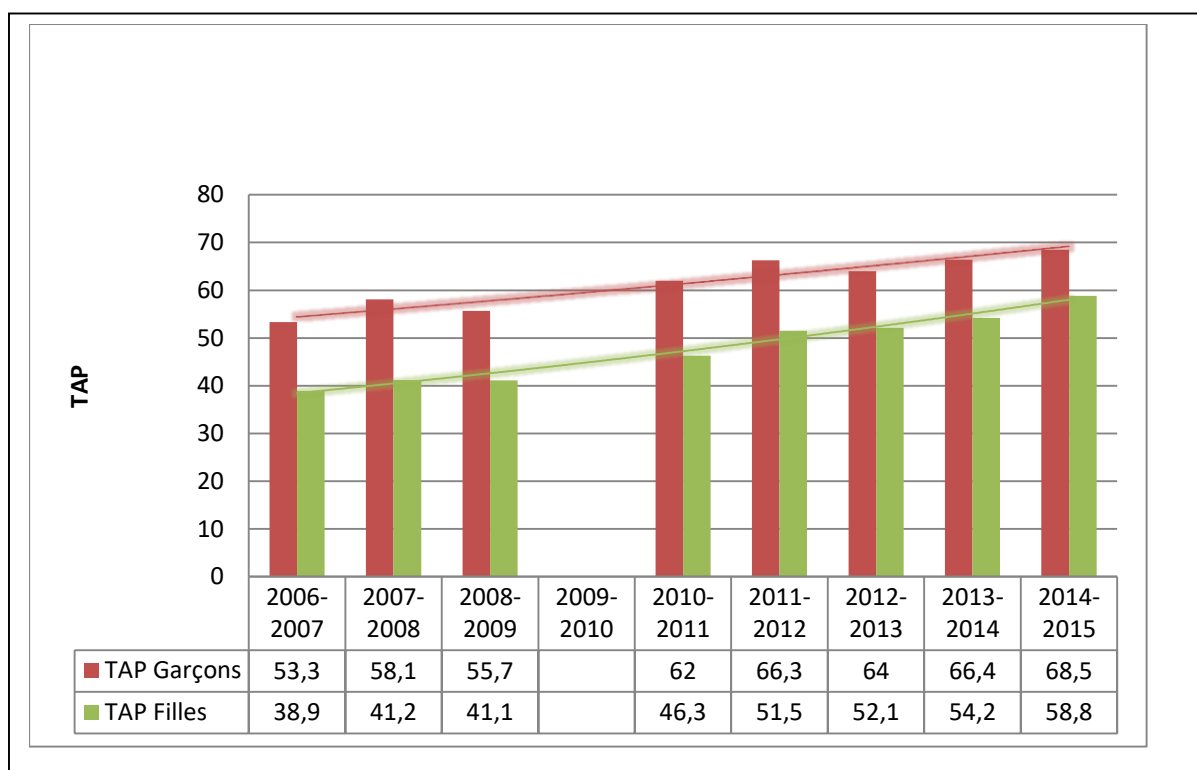
**Figure 8: Courbe évolutive du TAP selon les années scolaires**



Source : Enquête de 2015 à 2017

La courbe du Taux d'Achèvement du Primaire est croissante sur toute la période sauf l'année scolaire 2008-2009. D'environ 45% en 2006-2007, on atteint un peu plus de 60% en 2014-2015. Cela signifie en clair qu'approximativement 4 élèves sur 10 n'achèvent pas normalement leur cycle primaire pour l'année 2014-2015. C'est alarmant puisqu'autrement on peut dire qu'environ 40% des élèves inscrits au CP1 en 2009-2010 à l'âge de 6 ans n'ont pas atteint la classe de CM2 en 2014-2015. Évaluons les mêmes données en précisant le genre.

**Figure 9: Courbe tendancielle de genre du TAP selon les années scolaires**



Source : Enquête de 2015 à 2017

Plus de garçons que de filles achèvent leur parcours au primaire sur toute la période. Mais la tendance est plus remarquable chez celles-ci. En effet, si en 2006-2007, 5 garçons sur 10 et 3 filles sur 10 achevaient leur cycle primaire, en 2014-2015 nous sommes passés respectivement à 6 et 5 sur 10. Le rapport de la DIPES le souligne également en comparaison de l'année précédente : « Le taux d'achèvement du primaire en ce qui concerne les filles s'est accru en passant de 54,2% en 2013-2014 à 58,8% en 2014-2015 » (DIPES, 2015). Ainsi, près de 6 filles sur 10 achèvent le cycle primaire ». Cette information est rassurante puisqu'en 2008-2009 la DIPES affirmait que ceci : « Il reste cependant plus problématique au niveau des filles. En effet, sur la période 2006/2007- 2008/2009, moins de 42% des filles de 11 ans atteignent la classe de CM2. »(DIPES, 2009).

De l'analyse des indicateurs classiques du système scolaire, il ressort les points suivants :

- Si l'on s'en tient à l'âge légal d'accès à la scolarité primaire en Côte d'Ivoire, le MENET est en mesure d'absorber tous les enfants que présenteraient les parents d'élèves aux portes des écoles. Mais il y a actuellement surpopulation du TAP et cela

n'est pas un bon indicateur quant à la qualité des toutes premières années d'apprentissage scolaire. En effet les curricula scolaires élaborés en principe pour des élèves de 6 ans sont déployés en réalité aussi pour les 4-5 et 7-8.

- Il est déjà très positif que sur 10 enfants âgés entre 6 et 11 ans, 9 sont inscrits dans une école primaire. Cela démontre une certaine force du système à maintenir en scolarité les enfants d'âge scolaire. Au moins pour le niveau primaire, c'est un point de satisfaction qui présage le succès de l'objectif de la ministre actuelle de scolariser 100% d'enfants d'âge scolaire.
- Les statistiques concernant le TAP méritent qu'on sonne l'alarme car sur 10 ayant atteint 11 ans, 4 élèves ne répondent pas à l'appel de l'inscription, n'achèvent pas leur cycle scolaire. Parmi ces 40% se trouvent ceux qui n'ont pas eu une scolarité normale soit du point de vue de l'âge, soit du point de vue de la progression ou encore simplement n'ont jamais été scolarisés.
- En général, la politique éducative en matière d'accès, de maintien et d'achèvement de la scolarité primaire est positive vue les résultats de ses actions selon les statistiques.

D'autres indicateurs, cette fois qualitatives devraient pouvoir nous renseigner sur l'état d'épanouissement des membres de la communauté éducative dans ce système. Nous tenterons dans la prochaine étape d'en faire cas.

## **2.2. Contextes influençant le climat scolaire**

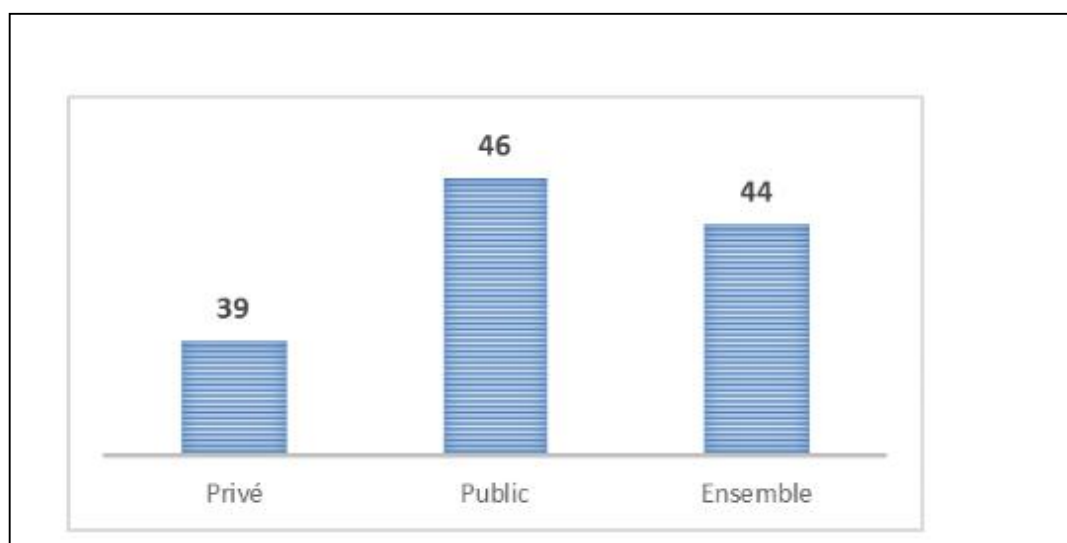
On sait avec Debarbieux et al. (2012) que « Le lien très fort entre climat scolaire, qualité des apprentissages, réussite scolaire et victimation à l'école est largement établi par la recherche ». Il insiste sur la qualité même du bâtiment scolaire : « sa plus ou moins grande vétusté, sa propreté, la taille et la luminosité des classes, le système de chauffage, l'état des parties communes (murs, escaliers, toilettes, réfectoire...) ont tous une incidence sur le moral des enseignants et des élèves et donc sur le climat scolaire. » (idem). La DIPES a publié deux contextes susceptibles d'influencer négativement le climat scolaire en Côte d'Ivoire. L'un concerne le groupe classe et l'autre, les manifestations de conflits à l'école.

### **2.2.1. Ratio élèves / classe**

En conclusion du document spécial paru à l'occasion du centenaire de l'école Ivoirienne, il est noté que : « Le diagnostic du système a révélé que dans la plupart des cas, l'échec scolaire a

pour cause les effectifs pléthoriques dans nos écoles. Alors qu'en France par exemple il est de rigueur que l'effectif d'une classe ne dépasse pas 35 élèves, la plupart de nos classes, en Côte d'Ivoire plafonnent à 90, voire 110 élèves. » (MENET, s. d.). 20 ans après un tel constat, l'occasion nous est donnée de savoir avec les données du même Ministère l'état de cette situation. Rappelons que selon la norme internationale pour l'enseignement au primaire, le nombre d'élèves dans une salle de classe ne doit pas excéder 40 élèves. Le graphique suivant nous présente la taille moyenne des classes du primaire en Côte d'Ivoire en 2014-2015.

**Figure 10: Ratio élèves/salle de classe au primaire en 2014-2015**



Source : Enquête de 2015 à 2017

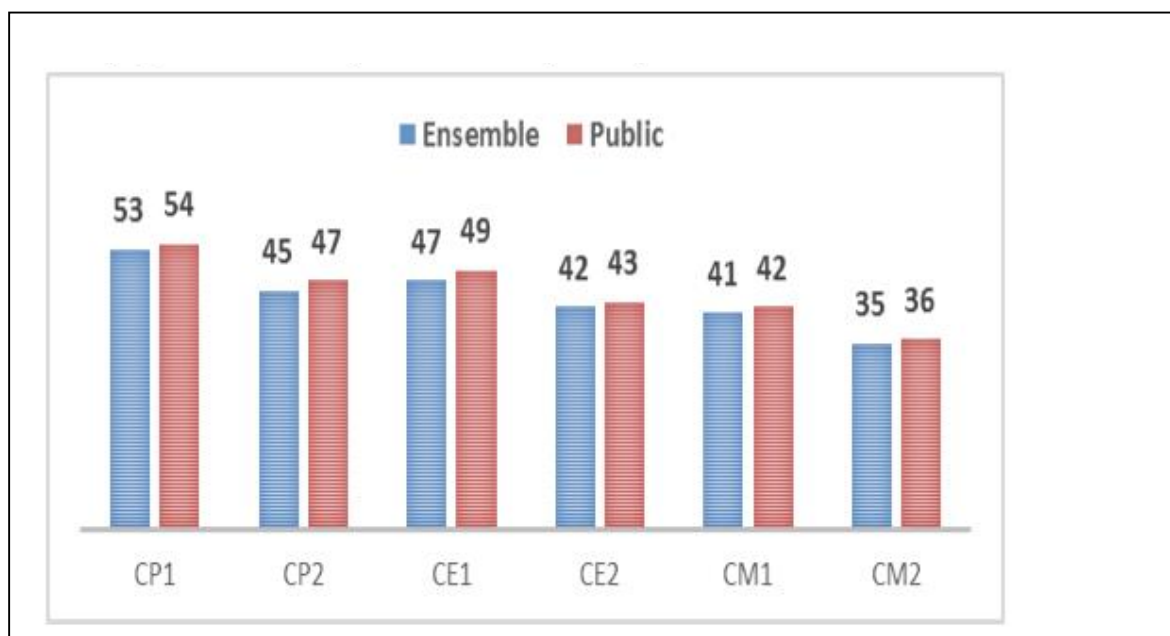
Si l'on effectue une moyenne arithmétique de la taille des classes du primaire en Côte d'Ivoire, on note 44 élèves. En précisant le type d'école qui différencie les écoles publiques des écoles privées, on se rend compte qu'en fait ce sont les écoles publiques qui ne remplissent pas les normes établies. Celles-ci reçoivent 46 élèves en moyenne quand, au Privé on plafonne à 39.

Les statistiques ci-dessus sont faites selon la moyenne des effectifs sur toute l'étendue du territoire. En réalité, elles cachent les disparités démographiques entre les Directions Régionales (DRENET) qui causent de véritables « gonflement scolaire » dans certaines régions alors que d'autres restent en état d'« atrophie scolaire ». Prenons par exemple les DRENET d'Abidjan 4, 3 et 2 qui enregistrent respectivement 64, 61 et 55 élèves en moyenne par classe. A l'autre extrême, se trouvent les DRENET de Mankono, Minignan et Touba qui, elles enregistrent respectivement 34, 33 et 33 élèves en moyenne par classe. Le rapport conclut de façon judicieuse que « Seulement 8 DRENET sur 31 ont un ratio élèves/salle de classe

inférieure à la norme. » (DIPES, 2015). Lors de nos observations, nous avons découvert des classes de plus de 70 élèves à Yamoussoukro comme en Abidjan.

Une dernière situation qu'il n'est pas fortuit de souligner pour décrire le contexte défavorable de certaines classes concernant le nombre d'élèves à encadrer. On pourrait la qualifier d'"entonnoir scolaire". De fait parler de 44 élèves en moyenne par classe dans une école signifie en réalité qu'en accès de scolarité (CP1), il y a 53 élèves et en achèvement (CM2) 35. Comme nous l'avons montré plus haut à propos du TAP, environ 4 élèves sur 10 n'achèvent pas leur scolarité au primaire dans les normes. Le système scolaire ivoirien est de ce fait fortement exclusif.

**Figure 11: Ratio élèves/salle de classe au primaire par niveau d'étude en 2014/2015**



Source : Enquête de 2015 à 2017

On peut à présent considérer d'autres contextes défavorables qui sont non moins liés à notre objet d'étude. Les recherches de Kanon (2011) dans les locaux du MENET ont révélé l'inexistence de données traitant directement de la problématique de la violence en milieu scolaire. Nous avons été redirigés vers les écoles elles-mêmes lorsque pendant l'année scolaire 2015/2016, nous parcourions les bureaux de MENET. Car alors, ce sujet était laissé à la discrétion des chefs d'établissement qui y trouveraient de l'intérêt. Le seul entretien inopiné que nous avons eu avec une statisticienne rencontrée dans les couloirs du MENET a suffi pour savoir qu'en fait de violence scolaire, il n'y avait d'étude que sur les grossesses à risques. Cela corrobore l'objectif que s'était fixée la Ministre Kandia Camara avec le slogan « zéro grossesse

en milieu scolaire ». Mais il fut assez surprenant qu'en fin d'année scolaire 2016/2017 un document statistique paru pour faire le point des conflits et de la violence dans l'école Ivoirienne pour le compte de l'année 2015/2016. Dans les lignes qui suivent, nous exploitons ces informations qu'on pourrait qualifier de chiffres connus de la violence scolaire en Côte d'Ivoire.

### **2.2.2. Chiffres connus de la violence scolaire**

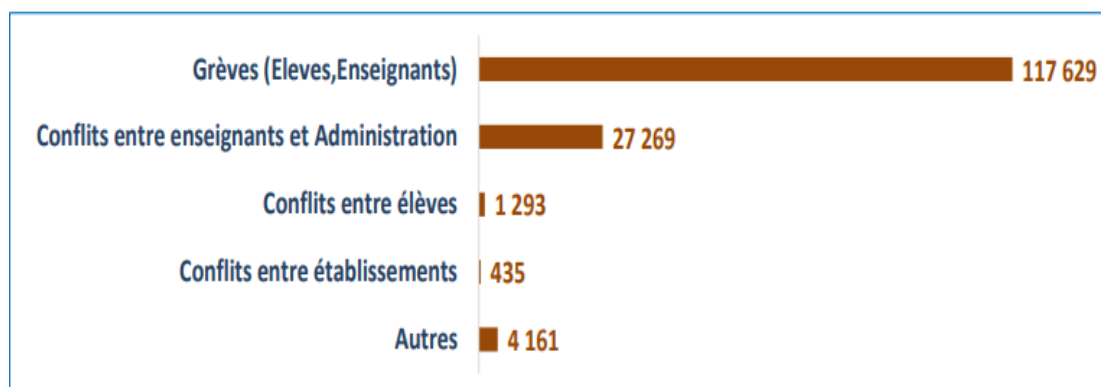
C'est dans le document des statistiques scolaires de poche de la Direction des Stratégies, de la Planification et des Statistiques [DSPS], 2017) que sont paru pour la première fois des données du ministère de tutelle concernant la violence en milieu scolaire. Ainsi que l'affirmait le Directeur de la DSPS « A la demande des utilisateurs de données, nous avons introduit de nouvelles variables relatives aux violences en milieu scolaire, aux distances parcourues par les élèves qui sont des innovations par rapport aux publications antérieures » (DSPS, 2017).

Ce sont précisément les coordonnateurs de la DMOSS qui ont reçu la formation permettant d'obtenir certaines statistiques. La Direction de la Mutualité et des Œuvres Sociales est la partie du MENET chargée : « de mettre en œuvres des actions sociales et sanitaires au bénéfice des acteurs internes du ministère ; de mettre en œuvre un plan de lutte contre les maladies de santé publique, en liaison avec les ministères concernés ; d'assister et d'aider les élèves en difficulté notamment la jeune fille, en liaison avec les ministères concernés. » (Ouattara, s. d.). C'est probablement cette dernière prérogative qui a valu à cette direction la charge de d'évaluer la violence scolaire en Côte d'Ivoire.

Deux graphiques permettent selon la DSPS d'approcher la réalité des conflits et de la violence scolaire en Côte d'Ivoire.



**Figure 12: Répartition du nombre d'heures d'arrêt de cours par type de conflit dans le**



Source : Enquête de 2015 à 2017

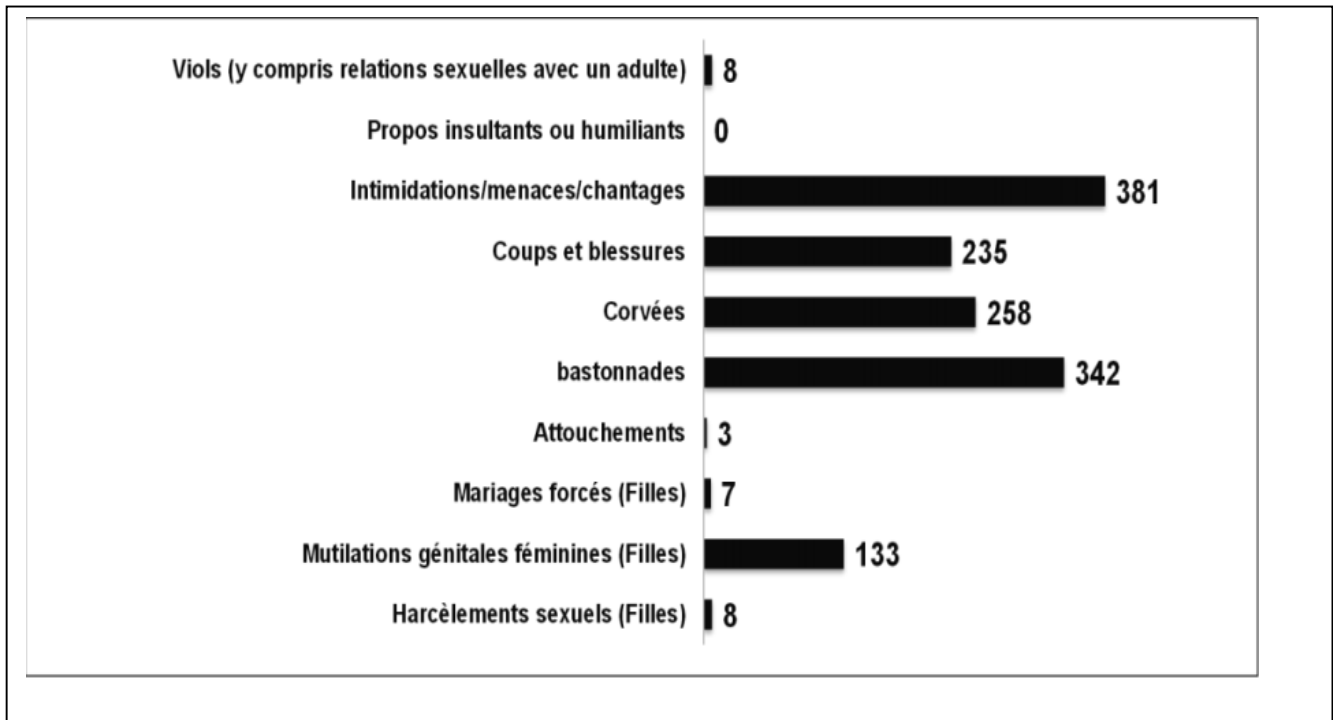
On sait que le retour au cours de mercredi dans l'école primaire en Côte d'Ivoire a soulevé une vive réaction d'opposition dans surtout les rangs des enseignants en 2016 / 2017. Il s'agissait d'augmenter le régime pédagogique annuel qui en Côte d'Ivoire était relativement bas comparé aux standards internationaux. Le graphique ci-dessus montre que les conflits dans l'école ont réduit encore plus la masse horaire d'enseignement. Ce qui diminue la probabilité d'atteindre les objectifs d'enseignement / apprentissage prévus en début d'année. En plus, ils font de l'école le théâtre d'oppositions qui augmentent le sentiment d'insécurité.

- 150 787 heures de cours ont été perdues selon ce document de la DSPS à cause des conflits qui ont éclaté dans les écoles primaires en Côte d'Ivoire.
- Les grèves des enseignants de niveaux supérieurs et/ou celles des enseignants (78%) sont les types de conflits qui entament le plus la quantité d'heure de travail scolaire nécessaire aux apprentissages.
- Les conflits entre les enseignants et leur administration (18%) en deuxième lieu, empêchent le régime pédagogique d'être exploité convenablement.
- On note aussi que quelques conflits entre élèves (moins d'1%) causent quelques fois des arrêts de cours.
- Il arrive aussi que certains membres de la communauté éducative, répartis selon leur établissement respectif (moins d'1%), entrent en conflit ; ce qui arrête les cours.
- On parle enfin d'autres conflits (3%) pour lesquels la somme d'heures de cours perdues est supérieure à celle des conflits entre élèves.

Même s'il serait opportun de questionner les méthodes de cueillette des statistiques, toutes ces informations démontrent l'intérêt grandissant d'études systématiques de la violence en milieu scolaire.

Le deuxième graphique traite des types de violences retenus et des effectifs des victimes.

**Figure 13: Répartition du nombre d'élèves victimes de violence par type de violence dans**



Source : Enquête de 2015 à 2017

Tels que présentés dans le graphique ci-dessus, les actes de violences en milieu scolaire ivoirien peuvent être répartis en 5 modalités. Si on veut les classer par ordre décroissant d'effectif, il ressortira que sur les 1375 victimes recensées:

- Les menaces, intimidations et chantage couvrent quasiment 28% des violences connues.
- Viennent ensuite les cas de bastonnade élevés quasiment 25% de la violence scolaire officielle. Ce type de violence est corporel et s'exerce dans le cadre scolaire, particulièrement au moment de punir, ainsi est-il inclus dans la définition que nous avons de la violence scolaire dans notre étude.
- Les corvées qui représentent les travaux pénibles et sans intérêt pédagogique imposés aux élèves par les enseignants viennent en troisième position avec près de 19% de la violence scolaire officielle.

- 17% de la violence scolaire officielle concerne des coups et blessures dont ont été victimes les élèves de l'école primaire. Cette deuxième modalité correspond avec la bastonnade à la violence scolaire telle que nous l'étudions dans le présent travail.
- On peut valablement regrouper en « violence sur les filles » les modalités « viol », « attouchement », « mariage forcé », « mutilation génitale féminine », « harcèlement sexuel ». Ainsi 11,56% de la violence scolaire officielle sont des violences spécifiquement faites aux filles.
- Il est assez remarquable que la modalité « propos insultants ou humiliants » n'enregistre aucune victime. Cela confirme ce que nous soulignons dans le travail préliminaire : les insultes et humiliations sont encore très peu considérées comme faisant partie de la violence en général dans la culture ivoirienne et en particulier dans l'école.
- Il ressort de cette analyse de la violence scolaire officielle que 42% des victimes ont subi une violence physique dans le cadre de la vie scolaire et 28% les menaces et intimidations telles que prohibées dans l'art 1 de l'arrêté Bleu (2009) contre les violences physiques et humiliantes.

## **II. DE LA SITUATION JURIDIQUE EN MATIERE DE VIOLENCE SCOLAIRE**

L'exercice auquel nous allons à présent nous atteler consiste à répertorier tous les textes de loi qui en Côte-d'Ivoire, sont susceptibles de protéger les mineurs en nous référant aux types de violence retenus par la DSPE. Ces textes sont de source internationale ou nationale, ils concernent tous les mineurs en Côte d'Ivoire ou sont rédigés spécialement pour les élèves du primaire.

### **1. Textes juridiques internationaux**

Parmi les textes internationaux ratifiés par la Côte d'Ivoire deux intéressent particulièrement notre étude. Ils visent la protection des mineurs, partant des élèves du primaire en Côte d'Ivoire. L'acte de ratification signifie que ces textes dont l'écriture a engagé plusieurs états ont été présentés à l'Assemblée Nationale de Côte d'Ivoire qui les a signés. Ces textes internationaux ont donc une force d'application concernant les enfants en Côte d'Ivoire. Il s'agit d'une part de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CIDE) ; d'autre part la Convention africaine contre les violences à l'égard des enfants, concernant seulement l'Afrique.

## 1.1. Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant

Elle a été ratifiée en Côte d'Ivoire le 4 février 1991. « En ratifiant cette Convention, la Côte d'Ivoire s'est engagée à faire de la protection de toutes les personnes âgées de moins de 18 ans, une priorité gouvernementale et à rendre compte chaque 5 ans auprès des Nations Unies de l'application de ladite convention dans le pays. » (ASSEMIAN, 2008). La garantie du respect de cette convention est du ressort de l'Etat ratifiant. Mais c'est la responsabilité directe des parents ou leurs remplaçants ou encore de ceux qui en prennent soin des enfants qui est ici engagée. Ainsi, « Les États parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toutes formes de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié. » Art 19, al.1 On pourrait donc valablement s'appuyer sur ce texte pour justifier respectivement les modalités « coups et blessures / bastonnade », « viol / attouchement » retenue par la DSPS pour décrire la violence scolaire en Côte d'Ivoire. Cette dernière violence est reprise spécifiquement à l'Art 34 : « Les États parties s'engagent à protéger l'enfant contre toutes les formes d'exploitation sexuelle et de violence sexuelle. »

Aussi, lisons-nous à l'Art 24, al. 3 « Les États parties prennent toutes les mesures efficaces appropriées en vue d'abolir les pratiques traditionnelles préjudiciables à la santé des enfants. » Ce sont donc les « mutilation génitales féminines » relatives à certaines traditions ethniques qui sont ici proscrites.

Notons cependant qu'il n'est pas aisé de trouver un article qui traite spécifiquement des « injures » et « humiliations ».

La DSPS a également évoqué les « corvées » comme modalité de violence scolaire. Cela peut se référer ici aux l'Art 32, al 1 et qui stipule que : « Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant d'être protégé contre l'exploitation économique et de n'être astreint à aucun travail comportant des risques ou susceptible de compromettre son éducation ou de nuire à son développement physique, mental, spirituel, moral ou social. » on parle donc de « corvées » lorsque ce droit est bradé dans les écoles primaire en Côte d'Ivoire. Il s'agit en général d'un travail physique diligenté par un enseignant dans le cadre des apprentissages scolaire (activité champêtre de coopérative par exemple) mais qui comporterait explicitement des dangers pour

les élèves. Il peut s'agir également de tout autre travail qui non seulement ne répond pas à un objectif pédagogique clair, mais expose en plus les élèves à des risques explicites. Exposé de façon positive et concernant plus directement l'éducation scolaire, la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant attend que « Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances. Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant être humain et conformément à la présente Convention.» Art 28, al. 1 et 2.

## **1.2. Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant**

C'est en janvier 2002 qu'elle a été ratifiée en Côte d'Ivoire. Cet instrument s'inspirant entre autres de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. Tout en tentant d'actualiser aux réalités africaines les normes de la CIDE, il édicte également certains devoirs que doivent assumer les personnes de moins de 18 ans dans les État qui l'on ratifié.

On retrouve dans l'Art 15, al 1 de cette charte une trace de la prohibition des corvées : « L'enfant est protégé de toute forme d'exploitation économique et de l'exercice d'un travail qui comporte probablement des dangers ou qui risque de perturber l'éducation de l'enfant ou de compromettre sa santé ou son développement physique, mental, spirituel, moral et social. ».

C'est sur l'Art 16, al 1 qu'on peut s'appuyer pour proscrire les violences physiques à et sexuelles l'école : « Les États parties à la présente Charte prennent des mesures législatives, administratives, sociales et éducatives spécifiques pour protéger l'enfant contre toute forme de tortures, traitements inhumains et dégradants, et en particulier toute forme d'atteinte ou d'abus physique ou mental, de négligence ou de mauvais traitements, y compris les sévices sexuelles, lorsqu'il est confié à la garde d'un parent, d'un tuteur légal, de l'autorité scolaire ou de toute autre personne ayant la garde de l'enfant. »

Concernant spécifiquement les filles, on peut évoquer l'Art 21, al 1 a) et 2 pour la prohibition des mutilations génitales féminines et du mariage forcé. On y lit que : « Les États parties à la présente Charte prennent toutes les mesures appropriées pour abolir les coutumes et les pratiques négatives, culturelles et sociales qui sont au détriment du Bien-être, de la dignité, de la croissance et du développement normal de l'enfant, en particulier: les coutumes et pratiques

préjudiciables à la santé, voire à la vie de l'enfant. Les mariages d'enfants et la promesse de jeunes filles et garçons en mariage sont interdits. » Pour revenir aux violences d'ordre sexuel spécifiquement, il faut se référer à l'Art 27 a) : « Les États parties à la présente Charte s'engagent à protéger l'enfant contre toute forme d'exploitation ou de mauvais traitements sexuels et s'engagent en particulier à prendre des mesures pour empêcher: l'incitation, la coercition ou l'encouragement d'un enfant à s'engager dans toute activité sexuelle. »

Entre 2009 et 2014, plusieurs textes ont été édictés au sein du MENET en vue de la protection des élèves dans les écoles primaires. Le premier émane de la DELC et les deux derniers d'un service supérieur, le Cabinet du MENET.

## **2. Textes juridiques nationaux**

En Côte d'Ivoire, on peut s'appuyer sur la Constitution, le Code civil, le Code pénal mais aussi directement sur le MENET pour justifier la protection des enfants dans les écoles primaires contre les violences retenues par la DSPS.

### **2.1. Textes juridiques nationaux non spécifiques à l'école**

#### **2.1.1. De la Constitution ivoirienne**

- On peut se référer à l'Art 5, al 1 de la Constitution Ivoirienne pour justifier que le MENET-FT qualifie de violence les « coups et blessures / bastonnade », « menaces, intimidations, chantage », « viol / attouchement ». En effet : « L'esclavage, la traite des êtres humains, le travail forcé, la torture physique ou morale, les traitements inhumains, cruels, dégradants et humiliants, les violences physiques, les mutilations génitales féminines ainsi que toutes les autres formes d'avilissement de l'être humain sont interdits. »
- Dans son Art 16, il prohibe le travail des enfants qu'on pourrait apparenter si les preuves sont établies aux corvées dans l'école primaire. En effet : « Le travail des enfants est interdit et puni par la loi. Il est interdit d'employer l'enfant dans une activité qui le met en danger ou qui affecte sa santé, sa croissance ainsi que son équilibre physique et mental ». Certes, dans l'école il ne peut que rarement être question de travail de la part d'élèves rémunérés par leurs enseignants ; mais il est plus probable de rencontrer des

enseignants obligeant leurs élèves à un travail dépassant leurs capacités physiques et mentales, susceptibles d'affecter leur santé.

### **2.1.2. Code Pénal Ivoirien**

- Selon l'Art 354: « Le viol est puni de l'emprisonnement de cinq à vingt ans. » il y a une circonstance aggravante dans le cas où il s'agit d'un crime sur mineur comme ce serait le cas pour un élève du primaire. En effet : « La peine est également celle de l'emprisonnement à vie si la victime est mineure de moins de quinze ans. » Ainsi cet article pourrait être évoqué comme appui juridique en cas de viol sur élève dans le cadre scolaire.

A l'Art 362 du même Code, sont prévues les peines prévues concernant les violences et voies de faits qui correspondent dans le classement des violences scolaires aux « coups et blessures » et « bastonnade ». Cet article stipule que : « Quiconque exerce des violences et voies de faits sur la personne d'un mineur de quinze ans ou une personne incapable de se protéger en raison de son état physique ou mental, ou la prive volontairement d'aliments ou de soins au point de compromettre sa santé, est puni d'un emprisonnement d'un à cinq ans et d'une amende de 10 000 à 100 000 francs. » Dans le cas où cet acte mettrait en cause la responsabilité d'un enseignant sur un élève du primaire, la circonstance serait aggravante. En réalité, l'écriture du texte continue ainsi : « Si les auteurs sont les pères et mères ou autres ascendants, le tuteur ou autre personne ayant autorité sur la victime ou ayant sa garde, s'ils sont chargés de son éducation, de sa formation intellectuelle ou professionnelle, les peines sont les suivantes : un emprisonnement de trois à dix ans et une amende de 20 000 à 200 000 francs dans le cas visé au premier alinéa »

A l'Art 378, est fait mention du mariage forcé en ces termes : « Est puni d'un emprisonnement d'un à cinq ans et d'une amende de 360 000 à 1 000 000 de francs ou de l'une de ces deux peines seulement, quiconque : contraint une personne mineure de 18 ans à entrer dans une union matrimoniale de nature coutumière ou religieuse. »

## **2.2. Textes juridiques nationaux spécifique à l'école**

En vue de manifester explicitement son désir de protéger les enfants scolarisés des violences exercées par leurs enseignants, le MENET-FT sous l'instigation de différentes directions, a édicté depuis 2009, des arrêtés ministériels.

### **2.2.1. Direction des Écoles Lycées et Collèges**

La DELC est l'une des 17 Directions du Ministère de l'Education Nationale. Composée d'un Directeur et de 5 sous-directeurs, ce service est chargé premièrement de : « promouvoir et d'encadrer les écoles et les établissements d'enseignement secondaire, générale et technique. ». Cette Direction a initié une proposition d'arrêté qui a abouti à la première décision juridique qui protège l'enfant de certaines formes de sanctions éducatives. C'est l'interdiction faite aux punitions physiques et humiliantes à l'endroit des élèves des établissements scolaires. En effet l'arrêté n° 0075/MEN/DELC du 28 septembre 2009 (Bleu, s. d.) dit « arrêté contre la chicote » stipule en son premier article ceci : « Il est interdit à tout enseignant du secteur public ou privé d'infliger aux élèves des punitions physique et humiliantes sous quelque forme que ce soit. » C'est donc une référence directe de la DSPS permettant de qualifier de violences physiques (Art 2) d'une part les « coups et blessures / bastonnades », et d'autres part de violences humiliantes (Art 3) les « propos insultants ou humiliants ».

Commentons quelques peu cet arrêté qui modifie grandement la situation pédagogique en Côte d'Ivoire.

- En accord avec notre approche fonctionnaliste, une lecture sociologique de cet arrêté appelle à une rupture nette avec la coutume pédagogique héritée du colon. Nous l'avons déjà exposé, depuis le début de l'école en Côte d'Ivoire à l'époque de l'école des otages, la chicote était un moyen d'asseoir l'autorité du maître et de stimuler les neurones de l'élève (Adjobi, 2015; Kanon, 2011; Ki-zerbo, 1990).
- Les punitions physiques sont assimilées à « toutes les violences physiques notamment : les coups portés à l'enfant, les blessures physiques, ... » (art 2). Donc le fait pour un enseignant de faire souffrir corporellement l'enfant par l'exercice abusif de sa propre force physique ou indirectement à l'aide d'un objet est interdit à l'école.
- Les punitions humiliantes sont assimilées à « toutes les violations morales notamment les injures, les insultes, les remarques désobligeantes et les grossièretés de toute nature faites à eux et/ou à leurs parents. ». Dans ce cas le fait pour un enseignant de faire



souffrir l'enfant et/ou ses parents par des paroles qui violent la loi morale naturelle est interdit à l'école.

- Dès lors, si un enseignant continue de telles pratiques qui au paravent étaient admises ou du moins tolérées, il « sera passible d'une sanction disciplinaire. » et ce, qu'il s'agisse d'une école privée ou d'une école publique. Les sanctions disciplinaires qui pèsent sur les infracteurs de cette norme de discipline scolaire varient cependant selon le type d'école. Nous y reviendrons dans le commentaire du document suivant.
- Par rapport à l'ensemble de la communauté éducative, ce texte vient pour protéger les élèves contre les violences éventuelles des enseignants.

Après ce premier document officielle qui ouvre une lucarne dans le champ de la lutte contre la violence en milieu scolaire, d'autres suivront notamment la rédaction d'un code de conduite des personnels et structures publics.

### **2.2.2. Cabinet du MENET**

L'autre document officiel qui étoffe l'arsenal de lutte contre la violence scolaire après l'arrêté Bleu est issu du CABINET du MENET.

Un code de conduite des personnels et structures publics et privées du MENET a été institué par L'arrêté n°0111/MENET/CAB du 24 décembre 2014. Abrogeant le précédent qui avait été initié par la commune diligence de la DELC et l'IGEN en 2012 (art 22), cet arrêté « a pour objet de contribuer au renforcement de la cohésion sociale, d'assurer la protection des élèves, de faire la promotion des valeurs de citoyenneté et de développer des relations de convivialité entre les parents d'élèves, la communauté et l'école. » Il s'agit pour nous d'indiquer les orientations de conduite à tenir de la part des enseignants et leurs administrateurs en vue d'améliorer le climat scolaire en Côte d'Ivoire. Après avoir énuméré les savoir-être et savoir-faire principaux qui doivent guider leur action, les articles 5 et 6 présentent les interdits des enseignants et administrateurs.

Dans l'Art 5, al 5, 7, 8 et 9, on peut lire que : « Sont interdits et passibles de sanctions disciplinaires : toute tâche confiée à un élève en dehors d'un objectif pédagogique clairement défini par le Ministère, à fortiori inadaptée à l'âge de l'élève ; toute forme de propos à caractère insultant, humiliant, discriminatoire ou raciste à l'endroit de l'élève ; toute forme de menace sur l'élève ; toute forme de punition physique, psychologique et humiliante à l'endroit de l'élève. ». Ici, on trouve pour la première fois une référence juridique à la modalité

« Intimidation / menaces / chantage » retenu par la DSPS. En effet, aucune des autres références n'en fait cas explicitement.

Les actes de violence cités dans l'Art 6 sont eux, passibles aussi de poursuite judiciaire. Les alinéas 3 et 6 précisent que sont compris « les attouchements sexuels sur les élèves ; les coups et blessures volontaires sur les élèves. »

- On remarque de prime abord que les actes interdits par du MENET se sont accrus. On a ajouté aux coups, blessures, grossièreté, injures et remarques désobligeantes de 2009 les tenues indécentes, le prosélytisme politique ou religieux, les absences irrégulières, les exclusions injustes, les tâches inadaptées, les discriminations, les menaces, les introductions et consommation d'alcool, de tabac et stupéfiants, les relations / harcèlements / attouchements sexuels, la divulgation d'informations confidentielles et les actes de corruption.
- Aussi, la loi scolaire pour les enseignants et administrateurs devient plus dure car les actes interdits par article 6 sont aussi passibles de poursuite judiciaire. De fait, « les coups et blessures volontaires sur l'élève » que relève le point 6 rappellent ceux de l'article 345 du Code Pénal qui stipule que : « Quiconque, volontairement, porte des coups ou faits des blessures ou commet toute autre violence ou voie de fait est puni : ... » (Code Pénal de la Côte d'Ivoire, s. d.)
- Le chapitre 5 présente les modalités d'application de la sanction disciplinaire qui peuvent varier selon qu'on est fonctionnaire, fonctionnaire stagiaire, enseignant du secteur privé ou Directeur des études.
- Dans ce deuxième texte, on note encore la volonté manifeste du MENET de protéger l'élève tout en précisant les écarts à éviter de la part du personnel enseignant. Une seule mention est faite des parents d'élèves mais sans implication réelle dans le corps du texte juridique.

La tendance du MENET à partir des 2 textes présentés se dessine clairement en faveur de la protection des élèves contre certains éventuels dérapages de la part de son personnel.

En fin de compte, on peut résumer tous les textes juridiques protecteurs de l'élève du primaire contre les violences scolaires dans le tableau suivant :

**Tableau 2 : Textes juridiques relatifs à la protection de l'élève du primaire contre la violence en Côte d'Ivoire**

Infraction	Normes supranationales		Normes nationales			
	intercontinentale	Continentale	Non spécifique au milieu scolaire		Spécifique au milieu scolaire	
	Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CIDE)	Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant (CADBE)	Constitution	Code pénal	Arrêté n° 0075/MEN/DELC du 28 septembre 2009	Arrêté n°0111/MENET/CAB du 24/12/14
Viol	Art 19, al.1 / 34	Art 16, al 1 / Art 27 a)	Art 5, al 1	Art 354		
Propos insultants ou humiliant					Art 1 et 3	Art 5, al 7
Intimidation/menace /chantage						Art 5, al 8
Coups et blessures	Art 19, al.1	Art 16, al 1	Art 5, al 1	Art 362	Art 1 et 2	Art 5, al 9 / Art 6, al 6
Corvées	Art 32, al 1	Art 15, al 1	Art 16			Art 5, al 5
Bastonnades	Art 19, al.1	Art 16, al 1	Art 5, al 1	Art 362	Art 1 et 2	Art 5, al 9 / Art 6, al 6
Attouchements	Art 19, al.1 / 34	Art 27 a)				Art 6, al 3
Mariage forcés		Art 21, al 1 a) et 2		Art 378		
Mutilations génitales féminines	Art 24, al. 3	Art 21, al 1 a) et 2	Art 5, al 1			

Auteur : ADJOBI

Dans l'optique de connaître le milieu qui encadre notre étude, il nous a paru opportun de décrire premièrement à travers un organigramme la structure du MENET. Nous avons remarqué qu'aucun organe n'est chargé explicitement de prévenir et lutter contre la violence en milieu scolaire bien qu'elle soit devenue une préoccupation principale depuis 1990.

La première parution du thème de la violence scolaire dans les statistiques officielles de l'école ivoirienne remonte seulement en 2017. Les données de la DIPES informent par ailleurs sur les autres indicateurs de performance et de climat scolaire. Même si le TBS et la scolarisation de la petite fille présente des performances remarquables, le TAP a révélé une insuffisance sérieuse du système à assurer le passage du primaire au secondaire. Des contextes défavorables comme le ratio élèves/classes laissent inférer un climat scolaire en dessous de la moyenne, particulièrement dans certaines localités du pays. Ce qui prouve que le problème des disparités régionales est encore d'actualité.

Aussi avons-nous noté les efforts juridiques déployés dans certains services du MENET pour prévenir la violence en milieu scolaire. Les 3 textes directeurs exploités ont en effet précisé en les renforçant par des sanctions disciplinaires et même judiciaires, les normes de la discipline scolaire que les enseignants et administrateurs doivent suivre vis-à-vis de l'enfant scolarisé. Ces mesures judiciaires ressemblent à celles qui ont été prises en Inde dans le but de contrecarrer la punition corporelle qui perdure également malgré la loi édictée : « Laws were made which prescribed punishment such as monetary fine and imprisonment for three years or both for any teacher convicted of using CP at school. [Des lois mise en vigueur prévoient des sanctions soit d'amende financière, soit d'emprisonnement pour 2 ou 3 ans ou les 2 pour tout enseignant coupable d'avoir utilisé la punition corporelle à l'école.] (The Juvenile Justice, 2015 cité par Ghosh & Pasupathi, 2016).

Mais nous savons qu'en plus des enfants, les enseignants, les administrateurs et les parents d'élèves pourraient également subir le phénomène de la violence scolaire. Les documents ci-dessus présentés semblent omettre que la communauté éducative est dans sa diversité concernée par cette question.

Fort de ce constat, la suite de notre démarche consistera à connaître la perception que chaque membre de la communauté éducative a de la violence dans l'école primaire ivoirienne.

## **CHAPITRE IV : PERCEPTION DES PARENTS D'ÉLÈVES A PROPOS DE LA VIOLENCE SCOLAIRE**

Au sens de la psychologie expérimentale, la perception renvoie l'expérience externe qu'un sujet fait de la réalité qui l'environne. Il s'agit de vérifier l'attention, la prise en considération des parents d'élèves et des autres membres de la communauté éducative concernant les actes de violence pratiqués dans l'école. En effet l'attention portée à un phénomène dans un milieu donné est un premier critère d'évaluation pour la valeur qu'on lui accorde. Les violences subies par les élèves dans les écoles primaires sillonnées sont de plusieurs formes. Elles sont relatées non seulement par les parents d'élèves, mais aussi par les autres participants qui baignent dans le même espace social. Nous pouvons également les répartir selon les variables choisies en vue de desceller le cas échéant, certaines particularités.

### **I. MANIFESTATIONS DE LA VIOLENCE SCOLAIRE**

On peut présenter dans un premier temps les violences que subissent les élèves du primaire selon qu'elles sont citées par eux-mêmes, leurs parents ou le corps d'enseignement.

Trois questions nous ont permis d'identifier les formes de violences subies par les élèves au sein de la communauté éducative. Procédant par circonspection il s'agissait dans un premier temps de citer des actes qu'on qualifierait de "violent" dans une institution éducative: « Qu'est-ce que vous considérez comme violence à l'école ? » ; Ensuite dire un mot de ce sujet sur l'école ivoirienne : « Que pensez-vous de la violence dans l'école ivoirienne ? » ; et enfin, nous encourageons le participant à dire ce qu'il perçoit comme comportement violent dans son école : « Dans cette école ? ». Ce processus quelque peu louvoyant pour faire parler se justifie par notre expérience sur la question de la violence scolaire en situation d'enquête. Le chercheur a souvent trouvé face à des regards questionneurs doublés d'attitudes inquiètes au début d'entretien sur la question. En plus selon une approche ethnologique, « on n'indique jamais son village de la main gauche ». C'est pourquoi l'organisation des questions fut très délicatement peaufinée pour faciliter la livraison de l'information.

## 1. Violences selon les parents d'élèves

Les parents d'élèves qui représentent la catégorie principale des participants de notre étude ont relaté les violences subies par leurs enfants dans les écoles primaires.

Le tableau ci-dessous en donne les statistiques.

**Tableau 3: Violences citées par les parents d'élèves selon les auteurs**

Catégorie	Effectifs		
	Punition corporelle	Punition humiliante	Microviolences
Enseignants	10	6	
Administrateurs	0	1	
Élèves			19

Auteur : ADJOBI

Sur les 95 parents d'élèves enquêtés, 36 observations des parents font état de la violence subie par leurs enfants. Plusieurs ont été assez évasifs et d'autres n'ont pas donné de réponses à cette partie des questions. D'autres encore n'ont pas été confrontés à ces questions vue les limites de temps négocié pour l'entretien. Aussi, quelques parents d'élèves ayant reçu des questionnaires les ont retournés avec des "blancs" concernant ces questions.

### 1.1. Microviolences

Les microviolences sont le lot des bagarres, des jeux brutaux, de la bousculade, mais aussi du racket des gouters, du vol, du jet de projectile comme les ardoises et stylos les uns contre les autres, etc. Ces violences sont le fait des élèves entre eux. Notre étude permet de toucher du doigt les violences interpersonnelles entre élèves relevées sans être détaillées par l'étude du Fonds des Nations Unies pour l'Enfance [UNICEF] sur la situation de l'école en Côte d'Ivoire (UNICEF, 2014).

53% des violences citées révèlent que les parents sont plus sensibles aux microviolences des élèves. Lors de leurs passages dans l'école de leurs enfants pour quelque tâche à exécuter, la

plupart des parents ayant répondu remarquent que les élèves exercent des violences les uns sur les autres, et cette situation les inquiète.

L'un d'eux, planteur au village de Sinzibo, a inscrit ses enfants au Groupe scolaire Sinzibo, situé à 1 Kilomètre environ de son domicile. Assez déconcerté, il s'est exprimé ainsi au sujet des microviolences : « *Ce que je ne comprends pas, ce sont les jeux brutaux entre les élèves. Je remarque qu'ils sont chaque fois plus nombreux à faire ces genres de jeux et ces jeux me font peur quand je suis de passage à l'école. Ils se poursuivent en lançant des cailloux des chaussures ou des ardoises, ils font des combats avec des coups de poing et des coups de pieds. Mon plus grand enfant est au CEI. Donc tout ça me fait peur pour eux.* » Participant N° 34. Un autre parent d'élèves a utilisé le mot « *bizutage* » pour signifier qu' « *En général, la violence entre les élèves est marquée par les actions négatives des élèves plus âgés sur les plus jeunes.* » Participant N° 39.

## 1.2. Punitions corporelles

Les punitions corporelles renvoient d'abord à l'usage de la chicote dans la paume, le dos, les fesses, les cuisses ou les mollets, ensuite au coup de poing sur le crâne ou « Kokota » dans le jargon ivoirien, à la frappe du plat de la paume dans le dos ou sur le bras, à la gifle, etc. On peut qualifier ces actes de violence physique positive ; il s'agit également de la mise à genoux, la retenue à l'heure de manger, etc. On peut qualifier ceux-ci de violence physique négative. Ces violences sont souvent l'action des enseignants, quelques fois celles des administrateurs et rarement celles des parents d'élèves sur les élèves. Depuis notre étude de Mater II sur l'impact de l'arrêté « contre la chicote » vue des enseignants et leurs administrateurs, il n'est plus à démontrer que la chicote existe encore à l'école primaire ivoirienne. (ADJOBI, 2015)

Il est notable de mentionner que plus d'un quart, soit 27,28% des observations sont relatives à la présence de punitions corporelles. Il y a réellement de la punition corporelle à l'école, bien que, nous l'avons vu, des mesures de plus en plus contraignantes sont prises au plan juridique pour l'empêcher depuis 2009.

Les parents d'élèves qui en ont parlé l'ont évoqué de diverses manières. Mais nous retiendrons deux interventions qui l'expriment de façon concise. Le Participant N°25 écrit seulement « *violences physiques* » et le Participant N°72 d'être un peu plus précis « *coups (chicote ; gifles)* »

### **1.3. Punitions humiliantes**

Nous n'évoquerons pas par soucis de clarté et de distinction le caractère humiliant que peut comporter la punition corporelle.

Les punitions humiliantes font allusion surtout à l'insulte et aux paroles qui honnissent ou vexent ; dans ce cas, elles sont verbales. Mais aussi, il y a le mépris et l'indifférence qu'on peut qualifier de non verbale. Ces violences sont comme pour les punitions corporelles le fait des autres membres de la communauté éducative sur les élèves. Certains de nos participants perçoivent donc comme violences ces actes qui sans causer de tort physique, n'en demeurent pas moins douloureux moralement et psychologiquement. Quoiqu'elles soient plus facilement soumises à discussion, elles font dès lors partie de la définition de la violence scolaire.

Pour 16% des parents d'élèves, il y a des punitions humiliantes de la part des enseignants. Il y a donc une certaine sensibilité des parents à percevoir de l'humiliation dans les punitions administrées par les enseignants sur leurs enfants.

Nous retiendrons comme illustration la réponse du Participant N°1 qui en plus d'être parent d'élève, s'exprime également en tant qu'instituteur : « *[la violence scolaire dans cette école, c'est] souvent les insultes et les injures à l'endroit de l'enfant.* »

## **2. Violences selon les autres acteurs de la vie scolaire**

Les élèves eux-mêmes et leurs enseignants en tant que plus constamment présents dans le champ d'interaction scolaire ont des éléments à citer pour concrétiser ce qu'est la violence scolaire. Les catégories de manifestations ayant été déjà constituées avec les parents d'élèves, nous nous attarderont sur la récurrence des observations.

### **2.1. Violences selon les élèves**

Les élèves qui sont touchés directement par notre recherche ont cités les violences qu'ils subissent non seulement dans les classes<sup>2</sup> mais aussi dans la cours de récréation ou partout ailleurs dans la clôture de l'école.

---

<sup>2</sup> Voir ANNEXES II,1



Le participant N° 92 est élève au Groupe Scolaire Attoban ; il informe que « *La violence dans mon école, ce sont les disputes entre les élèves qui débordent souvent en bagarre.* ». Pour un autre de la même école « *c'est le vol (bic, sac, livre, l'argent, portable, chaussures)* » Participant N° 94. Le participant N°142 est une élève du Groupe Scolaire Anono ; pour elle « *Les garçons jouent très mal ; les maîtres chicotent.* » Les informations des élèves concernant les violences subies sont résumées dans le tableau des effectifs suivant :

**Tableau 4: Violences citées par les élèves selon les auteurs**

Catégorie	Effectifs		
	Punition corporelles	Punitions humiliantes	Micro-violences
Enseignants	23	5	
Administrateurs	8	0	
Elèves			111

Auteur : ADJOBI

Même si notre étude vise spécifiquement les violences exercées par les enseignants, la relation des élèves met en évidence d'autres acteurs qu'on ne saurait écarter sans biaiser la recherche. 147 des 202 élèves questionnés ont cité des violences qu'on peut répartir en 3 types distincts. Les élèves disent surtout (76%) qu'ils subissent des microviolences de la part de leurs pairs. Ils citent ensuite les punitions corporelles (16%) et humiliantes (3%) exercées par leurs enseignants. On note en outre que certains administrateurs exercent eux aussi des punitions corporelles selon les élèves (5%).

## 2.2. Violences selon les enseignants

Puisqu'ils font partie des membres de la communauté éducative, il nous a paru nécessaire d'interroger également les enseignants concernant les violences que subiraient les élèves de leurs écoles.

**Tableau 5: Violences citées par les enseignants selon les auteurs**

Catégorie	Effectifs		
	Punition corporelles	Punitions humiliantes	Micro-violences
Enseignants	2	3	
Administrateurs	0	0	
Élèves			5

Auteur : ADJOBI

Comme pour les élèves et leurs parents, il revient que les microviolences des élèves sont les plus citées chez les enseignants pour caractériser la violence scolaire exercée sur les élèves. En effet, sur les 21 questionnées, parmi ceux qui ont répondu à la question du « quelles violences sont exercées dans votre école ? », ont surtout (25%) ont cité des violences des élèves sur les élèves. 25% parmi eux reconnaissent également que les enseignants exerces des punitions physiques et humiliantes sur les élèves. Rien n'est dit au compte des administrateurs.

### 2.3. Violences selon les administrateurs

Nous n'avons pas manqué enfin d'interroger quelques administrateurs sur la question de la violence subie par les élèves. Ainsi, le tableau ci-dessous répartit les effectifs des informations selon le type de violence.

**Tableau 6: Violences citées par les administrateurs selon les auteurs**

Catégorie	Effectifs		
	Punition corporelles	Punitions humiliantes	Micro-violences
Enseignants	4	3	
Administrateurs	0	1	
Élèves			3

Auteur : ADJOBI

Il nous a été impossible de rencontrer les administrateurs lors de notre enquête dans la ville d'Abidjan. En fait, nous avons été plusieurs fois renvoyés par ceux-ci sous prétexte d'indisponibilité, en attendant des circonstances plus favorables. Comme nous l'avions dit d'entame et ainsi que nous l'avions remarqué dans la recherche préliminaire, une grande marge des administrateurs d'écoles transmettent les ordres de l'éducation nationale en matière de violence scolaire sans y consentir ni bien les comprendre (Adjobi, 2015).

Nous commenterons donc exclusivement les 9 observations faites par les administrateurs rencontrés à Yamoussoukro.

La valeur modale indique que contrairement aux autres catégories qui citaient d'abord et surtout les incivilités des élèves, les administrateurs de Yamoussoukro relèvent plus les punitions corporelles des enseignants sur les enseignés. Ils citent à la même intensité les incivilités des élèves et les punitions humiliantes des enseignants. Pour eux il n'y a que rarement des punitions de type humiliant de la part de leurs collègues.

### **3. Violence scolaire et violences spécifiques**

Les violences ci-dessus citées sont les plus constatées et peuvent paraître « normale » en termes d'école de la vie. Mais d'autres sont plus rares et alarmantes parce que inattendues et plus graves pour l'école ivoirienne.

#### **3.1. Violence scolaire et récurrence d'observation**

De ce qui précède, les parents élèves ainsi que les autres membres de la communauté éducative décrivent pareillement la violence subie par les élèves dans les écoles primaires. Les proportions d'observation se rangent également dans le même ordre.

##### **3.1.1. Violence scolaire**

On peut les regrouper en 3 types : les micros violences entre élèves pairs, les punitions corporelles et les punitions humiliantes des enseignants sur les élèves.

Récapitulons dans le tableau suivant les violences subies par les élèves dans les écoles primaires ivoiriennes.

**Tableau 7: Morphologie de la violence scolaire**

Formes	Physique					Morale	
Types	microviolences		punitions physiques			punitions humiliantes	
Acteurs	élèves		enseignants / administrateurs / parents d'élèves			enseignants / administrateurs / parents d'élèves	
Action	positif		positif		négatif	positif (verbale)	négatif (non verbale)
	Directe	Indirecte	Directe	Indirecte			
Actes cités	jeux brutaux	jet de projectile	Kokota	chicote	à genoux punition (retenue en classe) etc.	injure	mépris
	bagarres	raquette des gouters	frappe du plat de la paume	règle		Ridiculisaton	indifférence
	bousculade etc.	vol etc.	gifle etc.	etc.		etc.	etc.

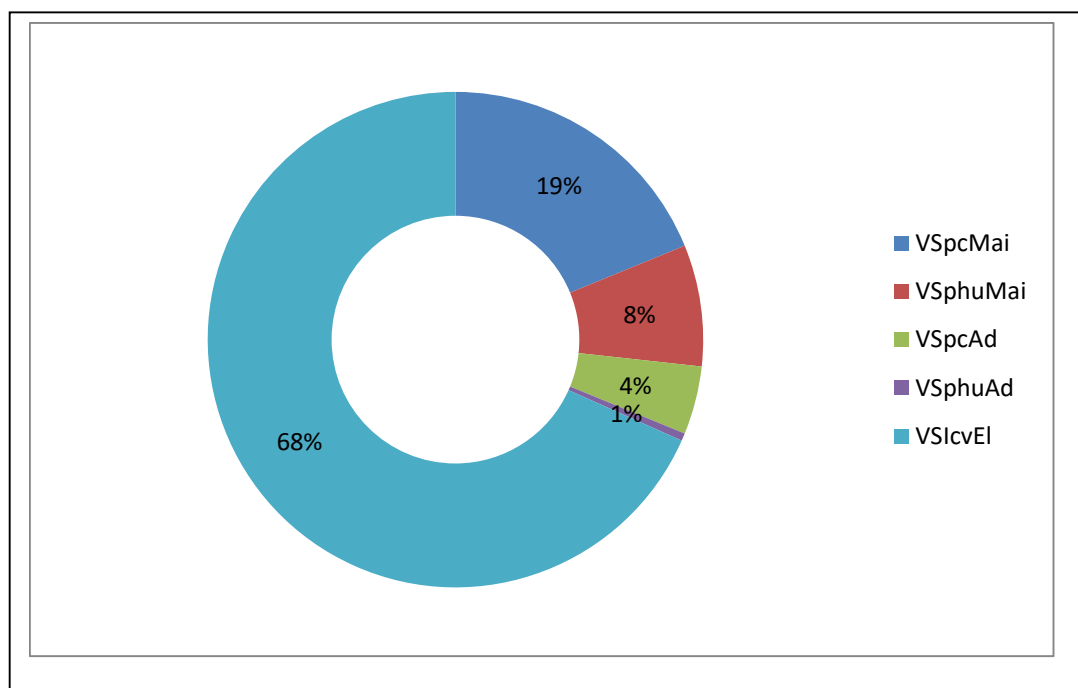
Auteur : ADJOBI

Les microviolences et les punitions corporelles sont des actes de violence scolaire de forme physique. Les punitions humiliantes elles, sont de forme morale. Parmi ces trois types de violence scolaire, seules les microviolences concernent les élèves entre eux. En effet, les punitions physiques et humiliantes sont le fait soit des enseignants, soit des administrateurs ou encore des parents d'élèves. Une violence scolaire émane d'un acte positif dans le cas où l'acteur agit manifestement sur la victime dans le sens juridique du terme. Pour la punition physique, cette action manifeste peut être directe, c'est-à-dire de corps à corps (bagarres ; taloche) ou indirecte c'est-à-dire par un objet intermédiaire (jet de projectile ; chicote). Si la violence est de forme morale, la punition positive est celle qui s'exprime verbalement. On parle d'action négative quand l'acteur de la violence n'agit pas manifestement ni sur le corps ni sur le moral mais parvient à faire souffrir la victime ; c'est par exemple la mise à genoux pour la forme physique et le mépris pour la forme morale.

### 3.1.2. Violence selon la récurrence des observations

Si l'on s'en tient aux effectifs des violences citées par les enquêtés, l'anneau suivant représente les différentes proportions.

**Figure 14: Proportions des violences scolaires**



Source : Enquête de 2015 à 2017

Nous rappelons que les participants n'étaient pas tenus de répondre à toutes les questions de l'étude. Il ne s'agit pas ici des effectifs des participants ayant répondu mais des effectifs de leurs observations sur la perception de la violence. Il y a de ce fait 204 observations qui ont été faites par l'ensemble des participants sur cette question. Ce sont donc les effectifs des observations de violences subies dans nos écoles de recherches qui sont répartis ci-dessus.

D'une vue d'ensemble, les perceptions de la violence scolaire par les participants de notre étude est largement dominée (près de 70%) par les incivilités ou microviolences des enfants en premier lieu ; viennent ensuite les punitions corporelles des enseignants (environ 20%) sur les élèves; enfin sont citées à moins de 15% les autres actes de violences.

La classification des violences scolaire révèle que même si elles sont d'intensité minime, ce sont les micros violences qui dominent pour les parents et les autres membres de la communauté éducative, la violence à l'école. Cela est logique car pour autant qu'on considère comme violences leurs fréquentes incivilités, les plus nombreux à l'école pratiqueraient plus de violence. Mais la violence la plus intense ou dommageable en l'occurrence celle de la punition physique couvrirait 20% de la violence scolaire.

Certains cas de violences inattendues ont été citées spécifiquement à Yamoussoukro. Malgré leur rareté, elles ne sont pas moins graves et mérite d'être décrites dans le point qui suit.

## 3.2. Des violences spécifiques

Deux modalités de violence ont été citées seulement dans la ville de Yamoussoukro. L'une de la part des parents d'élèves et les deux autres faites par les élèves eux-mêmes.

### 3.2.1. Punition corporelle des parents d'élèves à l'intérieure de l'école

La punition corporelle des parents d'élèves a été citée par une dizaine des 124 élèves de CE2 au CM2 à Yamoussoukro comme acte de violence qu'ils ont perçu dans leur école. « *Ce n'est pas bien que dans une école, certains parents insultent ou cris sur leurs enfants devant leurs amis.* » Participant N° 68. Un autre le N° 164 disait : « *Un jour une femme criait sur son enfant et quand le maître lui a demandé d'arrêter, elle a fait sortir l'enfant pour le frapper* ». « *J'ai vu un parent frapper l'enfant d'un autre pour défendre son enfant.* » Participant N° 155. Malgré la rareté de ces faits, on peut dire que certains parents sont eux aussi acteurs de la violence faite aux enfants à l'intérieur de la clôture scolaire. Une autre remarque est qu'il se pourrait que les administrateurs des écoles de Yamoussoukro aient moins de contrôle du territoire scolaire à Yamoussoukro vis-à-vis des parents par rapport à ceux d'Abidjan.

### 3.2.2. Violence des « René Caillé »

Le terme de « René Caillé » est familièrement utilisé dans le jargon ivoirien. Il désigne les enfants dont les parents ont usé de corruption pour leur refaire un acte de naissance avec un âge beaucoup plus jeune. C'est une stratégie pour inscrire des enfants dont l'âge de scolarité primaire est dépassé ou bien maintenir dans le tissu scolaire des élèves ayant accumulé de nombreux redoublements.

Mais on note dans les écoles de Yamoussoukro que certains élèves ont des actes de défiance envers leurs enseignants. Un enseignant nous racontait avec émotion combien il fut bouleversé quand il se vit entendre dire par un élève : « *tu n'as pas cœur.* » c'est un véritable défi d'homme à homme lancé selon une grille de lecture linguistique ivoirienne. En réalité, ce cas introduit la question de l'âge des élèves à Yamoussoukro, mettant en évidence un nouveau type de violence qu'on peut appeler « violence des René Caillé ». Ils harcèlent les plus jeunes. Le Participant 159<sup>3</sup> disait à juste titre en tant qu'élève « *je ne suis pas en sécurité dans cette école parce que*

---

<sup>3</sup> Voir le récit complet en annexe

*les vieux élèves de CM2 qu'on a coupé leur âge-là, ils menacent les enfants.* ». Un parent d'élève renchérit : « *Puisque l'âge d'accession à l'école n'est pas respecté, certains élèves insultent leurs maîtres.* » Participant N°47. Confirmation est faite par un administrateur d'école qui s'indigne que : « *Des élèves très grands sont scolarisés sans que les administrateurs exigent d'extrait de naissance.* » Participant N° 240. La violence morale des « René caillé » va jusqu'à toucher la sexualité. Lors d'une entrevue, le Participant 150 se reconnaissant « René Caillé » nous a révélé ce que presque personne ne soupçonne dans son école : « *J'ai 10 ans ; je suis René caillé parce que mon vrai âge est 16 ans. Les jeunes garçons tapent les fesses des filles ; ils se touchent pendant la pause à midi ou bien le soir quand tout le monde s'en va.* ». Dans une autre école de Yamoussoukro, « *j'ai vu un jour pendant la pause des garçons et des filles dans une classe. Ils montaient sur les tables pour danser. Les garçons abaissaient leurs culottes et filles soulevaient leurs robes.* » Participant N° 160. Au moins un cas de violence physique sexuel est survenu puisque selon un administrateur, plusieurs « *garçons ont quasiment violé une fille pendant un jour de classe pendant la pause de midi.* » Participant N° 239

Le rapport 2014 de la DIPES (2014) relevait justement que : « En effet, en observant l'âge des 2327 108 élèves (69% de l'effectif total) possédant un extrait de naissance, il apparaît que 3,2% d'entre eux ont moins de six ans et 14,1% ont plus de onze ans. (p20)» (...) « Ainsi, dans 22 des 36 Directions Régionales, la proportion des élèves sans extrait de naissance s'est accrue. En guise d'exemple, dans la DRENET de Yamoussoukro, la proportion est passée de 29,3% en 2013-2014 à 39,7% en 2014-2015, soit une augmentation de 10,5 points. » C'est probablement parmi ces élèves dont on ne connaît l'âge réel que figureraient les « René caillé » qui alimentent la microviolence dans cette ville.

En définitive, nombre des harcèlements sur les plus jeunes, injures aux enseignants, violences sexuelles dans la catégorie « élèves » sont en réalité le fait d'élèves d'âge secondaire.

## **II. APPROCHE COMPARATIVE DES MANIFESTATIONS DE LA VIOLENCE SCOLAIRE**

Maintenant que nous savons les principales violences subies par les élèves dans les écoles visitées ainsi que leur classification, il serait utile de vérifier si ces informations ne sont pas en réalité liées par des facteurs comme la commune de fréquentation, le niveau socioéconomique des parents ou encore le type d'école fréquentées.

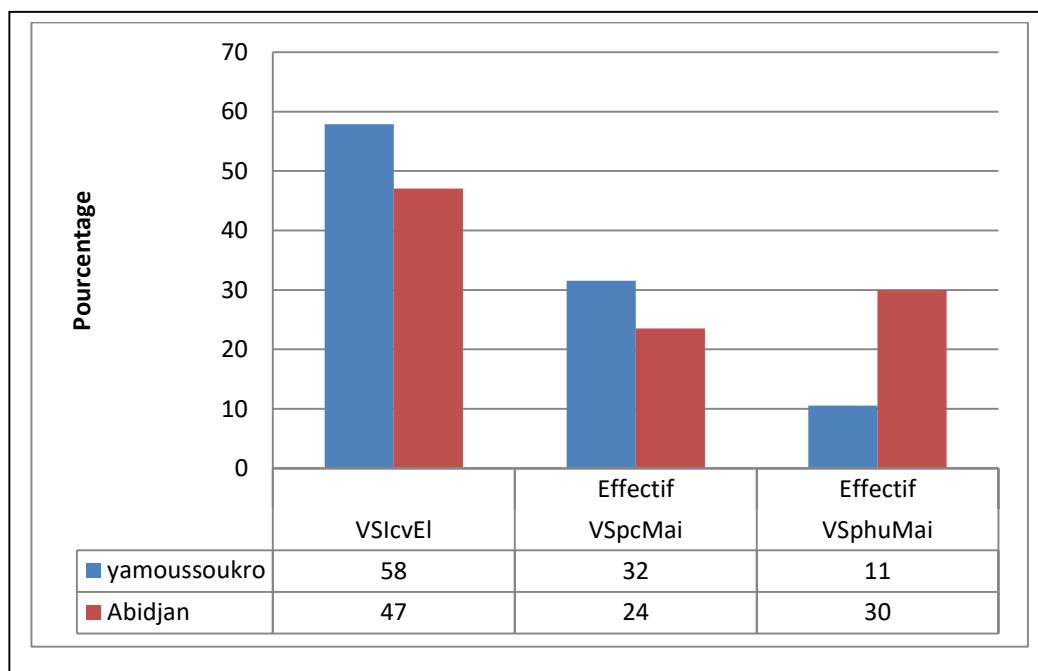
## 1. Selon la commune

Il serait intéressant de savoir si les parents citent invariablement les types de violence que leurs enfants subissent selon qu'ils sont dans une société organique comme Cocody ou une société mécanique comme Yamoussoukro. Est-ce que la différence de type de solidarité est suffisamment grande pour faire varier significativement la perception de la violence chez les parents dans notre étude ?

### 1.1. Parents d'élèves : Yamoussoukro versus Abidjan

Le graphique ci-dessous présente en pourcentage les observations des parents qui ont répondu à la question concernant les modalités de violences subies par leurs enfants selon la commune d'enquête.

**Figure 15: Proportions des violences perçues par les parents selon la commune**



Source : Enquête de 2015 à 2017



À Yamoussoukro, pour 100 observations des parents d'élèves concernant la violence scolaire, il y a d'abord près de 60 qui concernent les microviolences des élèves, puis une trentaine à propos des maîtres qui chicotent, et 10 qui mentionnent que les maîtres humilient leurs enfants.

En Abidjan, ces observations dans le même ordre sont moindres au point 10 sauf ce qui concerne la punition humiliante. On remarque effectivement que dépassant du point 20 les observations des parents d'élèves de Yamoussoukro, 30% des parents d'élèves citent leur perception de la punition humiliante en Abidjan.

On retiendra qu'au moment de citer les violences que subissent leurs enfants, les parents d'élèves de Yamoussoukro évoquent plus la microviolence et la punition corporelle. Mais ceux d'Abidjan dominent quant à la punition humiliante.

## 1.2. Autres acteurs de la vie scolaire : Yamoussoukro versus Abidjan

Les observations des élèves et les membres du corps d'enseignement sur les modalités de la violence scolaire peuvent aussi être réparties selon la commune d'enquête.

### 1.2.1. Observations du corps d'enseignement

Le tableau ci-dessous présente les effectifs des observations des membres du corps d'enseignement qui ont répondu à la question concernant les modalités de violences subies par leurs élèves selon la commune d'enquête.

**Tableau 8: Effectifs des violences perçues par les membres du corps d'enseignement selon la commune**

Catégorie	Ville	VSicvEI	VSpcMai	VSphuMai
Corps d'enseignement	Yamoussoukro	5	6	6
	Abidjan	3	0	0

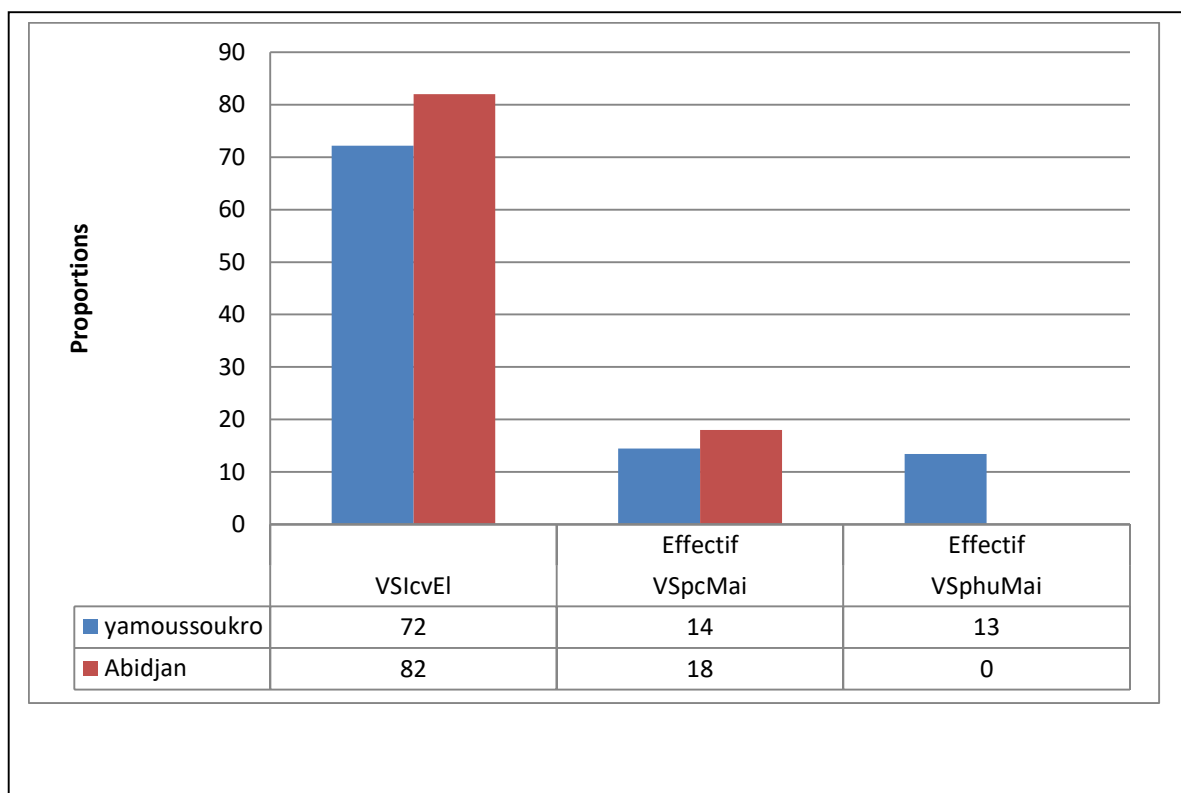
Auteur : ADJOBI

Il serait très risqué d'élever au pourcentage les effectifs des observations données par les enseignants et les administrateurs sur les modalités de la violence scolaire. Ainsi les membres du corps d'enseignement ont cité des actes de microviolenace dans les deux villes. Mais c'est à Yamoussoukro seulement que certains enseignants et leurs administrateurs ont reconnu l'existence pourtant bien visible par le chercheur de punition corporelle et humiliante.

### 1.2.2. Observations des élèves.

Le graphique ci-dessous présente en pourcentage les observations des élèves qui ont répondu à la question concernant les modalités de violences subies par eux-mêmes selon la commune d'enquête.

**Figure 16: Proportions des violences perçues par les élèves selon la commune**



Source : Enquête de 2015 à 2017

Parmi les informations recueillies, les élèves d'Abidjan ont légèrement eu plus tendance à citer la microviolenace et la punition corporelle que les condisciples de Yamoussoukro. Mais ces

derniers sont en revanche les seuls à se plaindre de punitions humiliantes de la part de leurs enseignants et administrateurs.

Avant de passer à une autre variable de notre étude, remarquons que les fréquences d'observation des modalités de la violence scolaire ne varient pas significativement d'une commune à l'autre, que ce soit chez les parents d'élèves comme chez les élèves au sujet de la microviolenace et de la punition corporelle. Il y a tout de même une prévalence des parents de Yamoussoukro et pour les élèves d'Abidjan.

Mais un contraste évident concerne les parents d'élèves d'Abidjan qui ont été plus sensibles au sujet de la punition humiliante pendant que les élèves de la même commune n'en ont explicitement citée aucune. Sauf le Participant 142 qui a dit « *On crie sur nous.* », ce qui peut faire insinuer qu'elle fait référence aux Enseignants mais en gardant un certain recul, les élèves d'Abidjan ont cité seulement la microviolenace et la punition corporelle.

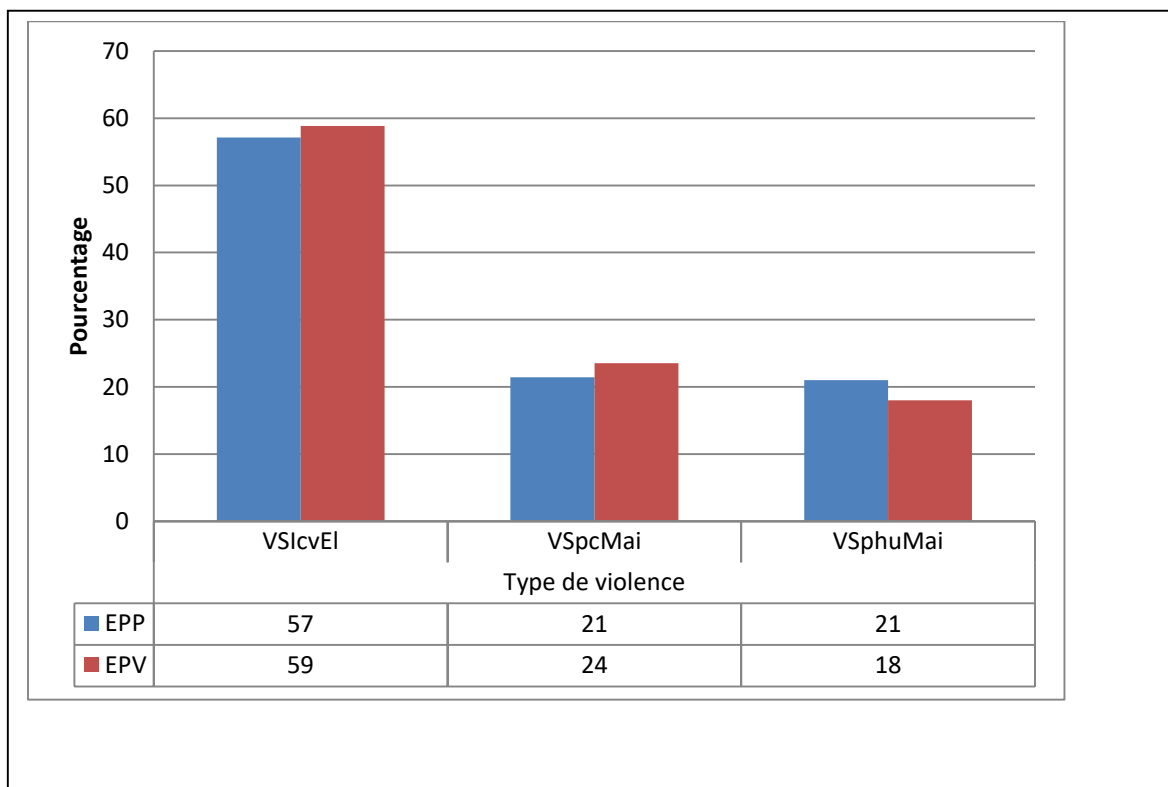
## **2. Selon le type d'école**

S'il est établi par le service statistique du MENET que les écoles privées en Côte d'Ivoire sont meilleures en termes de qualité d'éducation, on peut se demander comment se répartissent selon les catégories les observations des participants qui citent des actes de violence dans leur école.

### **2.1. Parents d'élèves : « École publique » versus « École privée »**

Le graphique ci-dessous présente en pourcentage les observations des parents d'élèves qui ont répondu à la question concernant les modalités de violences subies par leurs enfants selon le type d'école fréquentée.

**Figure 17: Proportions des violences perçues par les parents selon le type d'école**



Source : Enquête de 2015 à 2017

Est-ce que si on les répartit selon le type d'école fréquentée par leurs enfants, les parents d'élèves sont également sensibles à la violence scolaire ? La réponse est que les proportions des parents aux sujets des micro violences et de la punition corporelle ne varient guère selon le type d'école.

## 2.2. Autres acteurs de la vie scolaire

### 2.2.1. Observations du corps d'enseignement : « École publique » versus « École privée »

Le tableau ci-dessous présente en pourcentage les observations des enseignants et leurs administrateurs qui ont répondu à la question concernant les modalités de violences subies par les élèves selon le type d'école fréquentée.

**Tableau 9: Effectifs des violences perçues par les membres du corps d'enseignement selon le type d'école**

Catégorie	Ville	VSIcvEI	VSpCmai	VSpHuMai
Corps d'enseignement	EPP	5	4	4
	EPV	3	2	2

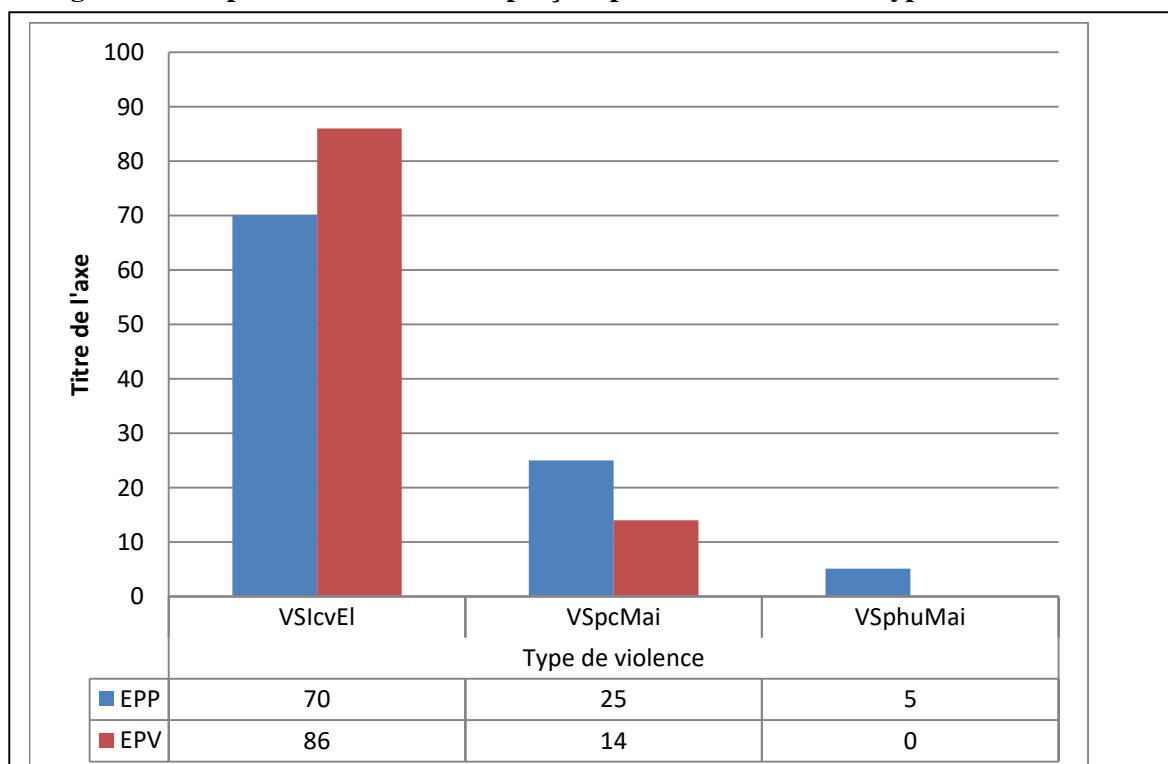
Auteur : ADJOBI

Ce tableau montre qu'il n'y a quasiment aucune variation des effectifs de modalité de violence scolaire qu'on soit dans une école publique ou dans une école privée.

### 2.2.2. Observations des élèves : « École publique » versus « École privée »

Le graphique ci-dessous présente en pourcentage les observations des élèves qui ont répondu à la question concernant les modalités de violences subies par eux-mêmes selon le type d'école fréquentée.

**Figure 18: Proportions des violences perçues par les élèves selon le type d'école**



Source : Enquête de 2015 à 2017

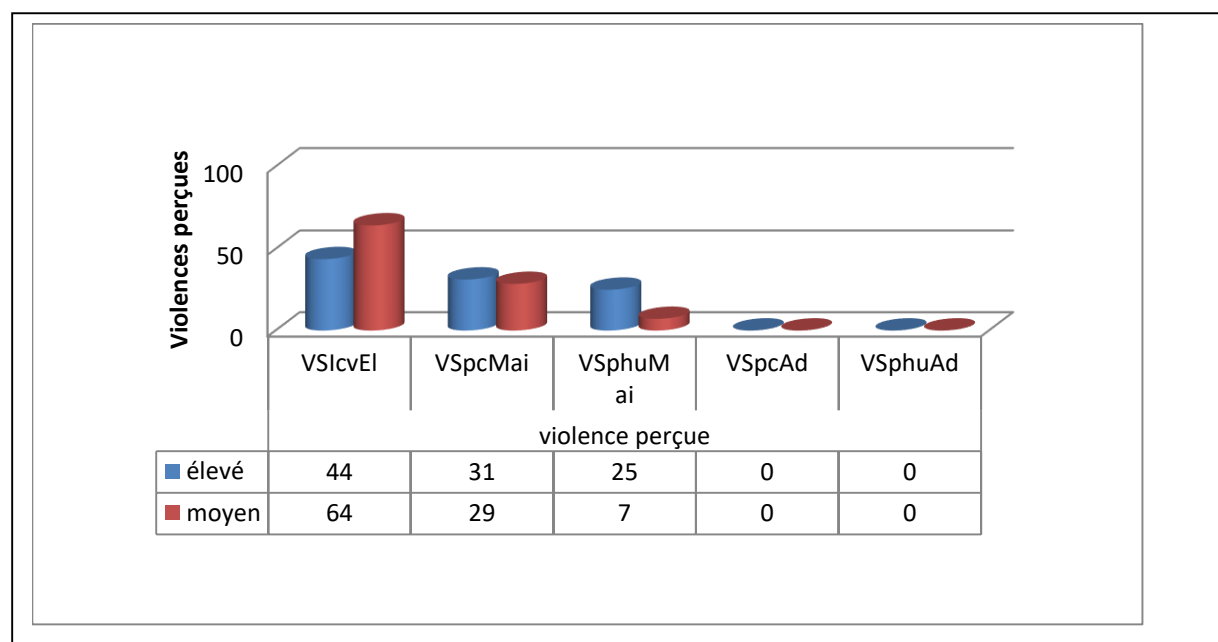
Parmi les observations qui ont cité sur les violences remarquées par les élèves, 70% concernent la microviolence dans les écoles publiques et plus de 85% dans les écoles privées. Cependant la proportion des punitions corporelles citées dans les écoles publiques (25%) dépasse au point 15 celle des écoles privées. Notons pour finir que les observations sur la punition humiliante citées par les élèves de Yamoussoukro sont plus précisément issues des écoles publiques sillonnées.

### 3. Parents d'élèves : « niveau élevé » versus « niveau défavorisé »

Il est maintenant question de décrire selon la variable « niveau socioéconomique » la répartition des observations des parents d'élèves ayant cité des actes de violence scolaire.

On peut répartir les observations faites par les parents d'élèves concernant leur perception de la violence scolaire selon leur niveau socioéconomique. Si on ramène ensuite à 100 chacun de ces effectifs, il est possible de les comparer.

**Figure 19: Violences perçues par les parents selon leur niveau socioéconomique**



Source : Enquête de 2015 à 2017

Les parents de niveau socioculturel moyen sont visiblement plus sensibles aux microviolences des élèves que les plus nantis. Au contraire les punitions humiliantes des enseignants sont beaucoup plus relevées par ceux-ci comme caractérisant la violence en milieu scolaire.

Il n'y a quasiment pas de différence de perception entre les parents d'élèves des deux niveaux à propos des autres types de violence scolaire.

À la fin de ce chapitre dont l'objectif était de connaître le noyau central de la violence scolaire, nous savons que la violence scolaire se concrétise selon un ordre décroissant de récurrence par les actes de microviolence, la punition corporelle et la punition humiliante ; cet ordre est le même chez les parents d'élèves comme chez les autres membres de la communauté éducative, ce qui induit une certaine cohérence des informations recueillies ; il reste cependant qu'on a remarqué une contradiction au sujet des observations sur la punition humiliante entre les parents d'élèves et les élèves d'Abidjan ; les répartitions selon les variables à l'étude ont montré les prévalences selon la commune, le type d'école et le niveau socioéconomique mais les différences ne sont statistiquement significatives.

Nous devons retenir le noyau central de la violence scolaire selon les parents d'élèves en vue d'en étudier la perception. Cet élément « objectif » et « ancré » n'est pas dans le domaine de la microviolence puisqu'elle est diffuse et variée, elle n'est d'ailleurs pas prise en compte légalement comme violence scolaire. Ce n'est pas non plus la punition humiliante car cette forme de violence manque de consistance par son caractère flou et soumis à subjectivité. Les textes légaux n'en font quasiment pas cas. La punition corporelle elle, est historiquement « née » avec l'école, s'est ancrée avec le temps dans la culture des ivoiriens et se manifeste concrètement dans un objet physique : « la chicote ». Les deux autres formes de violence constituent donc les éléments périphériques de la violence scolaire.

Finalement, retenir la « chicote » comme noyau central de la violence scolaire revient à mettre au centre du débat scientifique, l'élément qui est au cœur de la discussion sur la gestion de la violence scolaire dans l'école primaire ivoirienne.

## **CHAPITRE V : VALEURS, CROYANCES ET CONDITIONS SOCIOÉCONOMIQUES DES PARENTS D'ÉLÈVES FACE À L'UTILISATION DE LA CHICOTE**

« Quand nous pensons à nos valeurs, nous pensons à ce qui nous semble important dans la vie. » (Schwartz, 2006). Ces valeurs déterminent nos perceptions en donnant plus ou moins d'importance aux événements, singularisant ainsi la réaction de diverses personnes confrontées à une même situation. Si nous analysons les discours des parents d'élèves pour en ressortir leurs opinions et stéréotypes sur la question de l'utilisation de la chicote à l'école, nous connaissons leur conception de sa fonction dans les pratiques éducatives. Il sera dès lors plus aisé de cerner leurs valeurs qui rendent opportunes ou indésirable la chicote de l'école ivoirienne. Par la suite leurs réactions à l'usage continu de cette pratique malgré l'interdiction officielle seront plus prédictibles et explicables. Car nous saurons en définitive leur vision de la chicote en tant que pratique pédagogique.

### **I. VALEURS SOCIALES FACE A L'UTILISATION DE LA CHICOTE**

Dans un premier temps, nous analysons les contenus des discours des parents sélectionnés afin d'en relever les éléments sémantiques de base. Après avoir rassemblé ces éléments dans des catégories associées au thème de la chicote, on ressort les opinions, leurs directions et leurs récurrences. On en dégage enfin les stéréotypes.

Pour mieux comprendre ces éléments qui mettent en évidence les valeurs sociales des parents d'élèves en contexte scolaire, nous en vérifierons également la teneur pour les autres membres de la communauté éducative.

#### **1. Valeurs sociales des parents d'élèves face à l'utilisation de la chicote**

En analysant l'ensemble des discours des parents d'élèves, 4 catégories peuvent rassembler les messages donnés par les parents d'élèves à propos de la chicote. Ce sont « rendement », « discipline », « traumatisme » et « blessure ».



## 1.1. Catégories

Explicitons les différentes catégories retenues après regroupement des éléments sémantiques issus des discours des parents d'élèves.

### 1.1.1. Discipline

Dans cette catégorie sont classées les interventions des parents qui associent à la chicote la « **concentration** », le fait de « **suivre en classe** », « **respecter les enseignants** ». Pour eux il y a du sens dans l'utilisation de la chicote dans la mesure où « *nos enfants jouent trop* » Participant N° 2 ; il s'agit de « *faire peur pour qu'ils prennent le travail au sérieux.* » Participant N°29.

Cela dit, « *Il y a une nuance entre faire peur et comprendre. La chicote permet de faire peur pour que l'enfant se concentre. Mais ensuite, il faut faire comprendre.* » Participant N° 37. D'autres parents ne l'entendent pas ainsi puisqu'ils lient directement l'utilisation de la chicote à la compréhension des notions de classe.

### 1.1.2. Rendement

« *Il faut quelques fois frapper pour que les enfants comprennent.* » Participant N°43. La chicote est ainsi pour une catégorie de discours des parents, associée à la transmission de la connaissance. Le rendement scolaire est ainsi optimisé par cette pratique pédagogique, ce qui constitue son essence dans l'école ivoirienne. Le Participant N° 46 l'a dit de fort belle manière, lui qui s'exprimait non seulement en tant que parent d'élève, mais aussi instituteur de profession : « *on ne frappe plus vos enfants, donc rien ne rentre* ». Autrement dit, la chicote est vue, indépendamment de la discipline qu'elle peut apporter, comme une clé de compréhension des contenus scolaire.

### 1.1.3. Traumatisme

Une partie des discours des parents d'élèves peut être par ailleurs catégorisée selon les traumatismes psychologiques (affectifs ou cognitifs) qu'ils associent à l'usage de la chicote. Pour le Participant N°40 « *elle rend les enfants plus bandits pour la plus part, et d'autres timides* » ; « *Voir la chicote fait que les enfants sont dans une pression constante* » Participant N°70 et « *Ca démotive certains ou ça traumatise d'autres* » Participant N°1. Ainsi que le

résume le Participant N° 41, ces parents associent la chicote à la l'échec de l'essence de l'école : « *La chicote, c'est un frein à l'apprentissage* »

#### **1.1.4. Blessure**

Certains discours des parents peuvent en outre être regroupés dans la catégorie « blessure ». Cette catégorie ramène aux contusions, égratignures et enflures occasionnées par l'usage de la chicote sur la peau des enfants. Il revient dans leurs discours à l'instar du Participant N° 67 que « *Les enfants de maintenant sont trop fragiles* ». Le Participant N° 78 a dit : « *Ma fille blessée gravement près des yeux* » ; Une mère de famille disait : « *Le maitre de ma fille l'a frappée tellement qu'elle s'est évanouie ; c'était en 2006* » Participant N° 88. On peut dire que ces parents s'inquiètent de la santé physique de leurs enfants à l'idée de l'utilisation de la chicote dans les salles de classe.

### **1.2. Opinions**

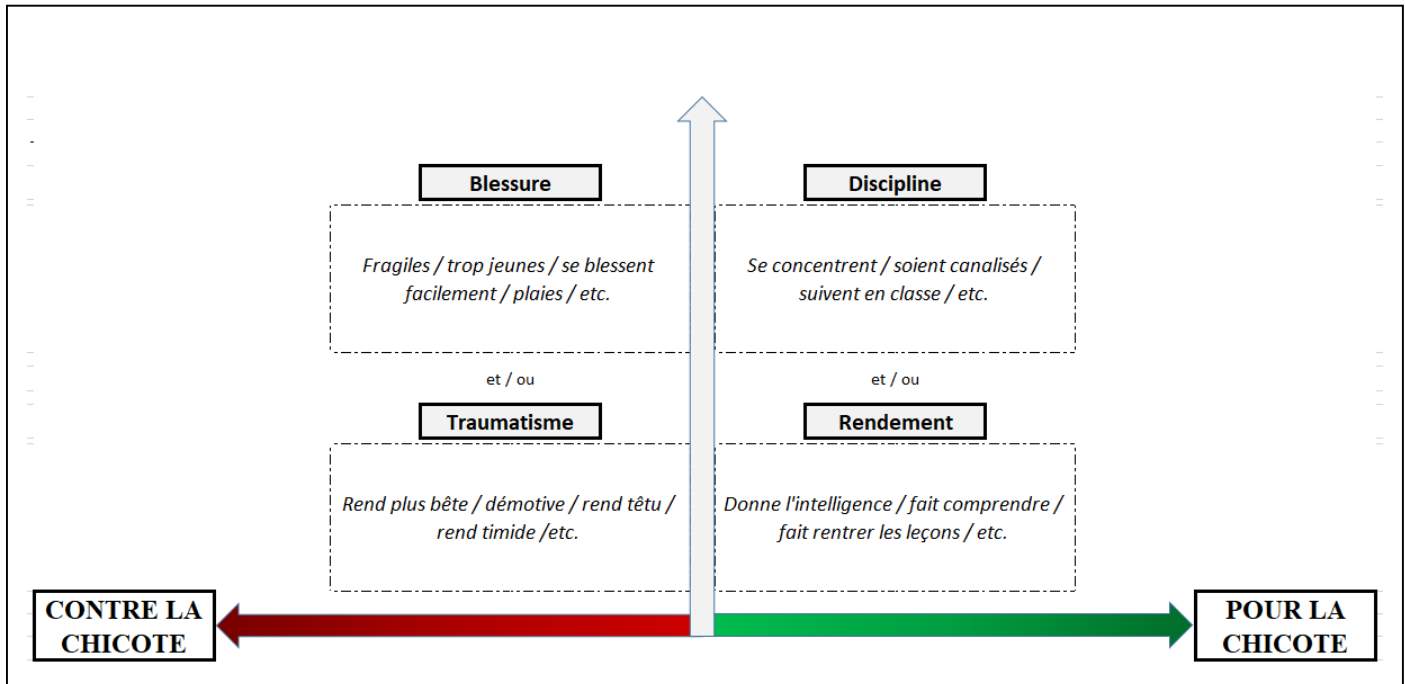
Les opinions peuvent être déterminées à partir des directions que prennent les parents face aux différentes catégories. Quelle position chacun d'eux prend donc face à la chicote ? On saura donc s'ils sont « pour » ou « contre » la chicote. Dans un deuxième temps l'intensité des différentes positions nous renseignera sur la tendance dominante que prennent les valeurs des parents d'élèves face à la chicote dans l'acte pédagogique.

#### **1.2.1. Direction**

Il n'est pas difficile au vue des éléments sémantiques répertoriés, de classer les différentes catégories d'opinions entre la position « pour la chicote » et la position « contre la chicote ».

Le graphique suivant le résume.

**Figure 20: Directions des attitudes des parents d'élèves selon leurs opinions sur la chicote**



Source : Enquête de 2015 à 2017

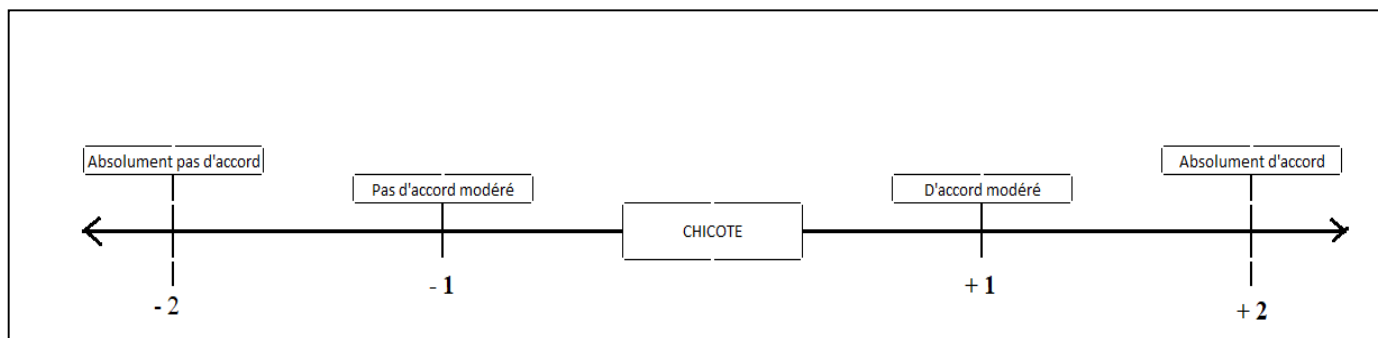
À l'horizontal, plus on s'éloigne de la flèche grise à force de citer des éléments de blessure et/ou de traumatisme, plus est exprimée la direction de son attitude face à la chicote. L'aggravation progressive de la flèche verte symbolise l'engrangement d'éléments sémantiques s'associant positivement à la chicote. De même, l'aggravation progressive de la flèche rouge symbolise l'engrangement d'éléments sémantiques s'associant négativement à la chicote.

Il va s'en dire qu'on n'est pas attaché de la même manière à ses opinions sur la chicote selon qu'on est plus ou moins proche de la flèche de l'indifférence. Il est alors nécessaire de situer sur une échelle d'attitude les positions des parents d'élèves au vue de l'ensemble de leurs discours.

### 1.2.2. Intensité

Nous utilisons sur le modèle de l'échelle de Lickert, une échelle d'attitude pour préciser la position des parents d'élèves vis-à-vis de la chicote. Une comparaison des effectifs nous permettra d'induire la direction définitive des représentations des parents d'élèves au sujet de la chicote.

**Figure 21: Échelle d'opinion des parents d'élèves face à l'utilisation de la chicote à l'école**



Source : Enquête de 2015 à 2017

Une graduation de -2 à +2 allant de la position « Absolument pas d'accord » à la position « Absolument d'accord » permet effectivement de situer chaque parent d'élève. Le tableau suivant permet d'en présenter les effectifs.

**Tableau 10: Opinions des parents d'élèves face à l'utilisation de la chicote à l'école**

Position sur l'échelle d'attitude	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage cumulé décroissant
Absolument pas d'accord avec l'utilisation de la chicote à l'école (-2)	30	31,6	94,7
D'accord modéré avec l'utilisation de la chicote à l'école (+1)	38	40,0	63,2
Absolument d'accord avec l'utilisation de la chicote à l'école (+2)	22	23,2	23,2
Total	90	94,7	
Système manquant	5	5,3	
	95	100,0	

Auteur : ADJOBI

Nous avons au moins deux types d'information. D'une part nous avons les effectifs des parents d'élèves selon leur position générale à propos de la chicote ; d'autre part ces effectifs nous précisent les forces de conviction avec lesquelles ils prennent position.

À l'analyse, 5 sur les 95 parents d'élèves questionnés n'ont pas été suffisamment explicites pour nous situer sur leur position face à l'utilisation de la chicote.

63,2% des parents d'élèves approuvent la chicote en tant qu'outil pédagogique.

Il y a dans ce groupe certains parents qui y adhèrent « absolument » ; ils représentent plus de 23% des parents d'élèves. L'un de ceux-ci dit avec conviction : « **Je lui (le maître) ai dit de chicoter ; ça a marché avec ma première fille, mon deuxième et mon troisième.** » Participant N°27. D'autres approuvent aussi l'utilisation de la chicote mais avec quelques réserves ; ils sont « modérément » d'accord avec l'utilisation de la chicote à l'école. Le Participant N°18 s'exclamait ainsi d'un air mitigé : « ... **j'adhère au principe de la chicote, mais comment éviter les débordements de certains enseignants ? ...** » Comme ce participant, la majorité des parents d'élèves qui veulent de la chicote en espèrent du même coup une *dose raisonnable* ; cela confirme l'analyse de Gershoff (2013) cité par (Price, 2017) : « There has been a running debate in both education and society regarding the acceptability and advisability of corporal punishment, a topic that has caused parents great confusion ». En observant attentivement les discours atténuant la position « pour la chicote », on constate que pour eux l'excès se trouve surtout dans :

- La virulence avec laquelle l'enseignant chicote : « **La violence dans cette école, c'est quand les maîtres chicotent avec exagération les enfants.** » Participant N°49
- La partie du corps chicotée : « **C'est de la violence parce qu'ils tapent aux mauvais endroits. Il faut taper par exemple sur les fesses, les mollets** » Participant N° 57
- La blessure visible du chicoté : « **la chicote, oui, de manière modérée pour discipliner les élèves ; on ne doit pas aller jusqu'à qu'aux blessures.** » Participant 21
- La forte fréquence de la chicote : « **la chicote est nécessaire, seulement par moment.** » Participant N° 15

À l'opposé, 30 des parents d'élèves soit 31,6%, à la suite des prescriptions ministérielles, sont contre la chicote à l'école. L'un d'eux disait à ce propos : « **Je ne suis pas d'accord avec la chicote ; il existe d'autres punitions** » Participant N°14

Il est notable qu'aucun parent n'est décompté dans la position « pas d'accord modéré ». L'étude des stéréotypes nous permettra d'en savoir plus.

### 1.3. Stéréotypes

Nous avons vu que les représentations des parents d'élèves face à la chicote ont une prévalence positive. Mais les vrais moteurs qui font varier les positions à l'intérieur du champ représentationnel, ce sont bien ceux qui optent pour les positions extrêmes (« Absolument d'accord » (+2) / « Absolument pas d'accord » (-2) ) c'est justement à ces positions extrêmes que se situent les stéréotypes (Negura, 2006). Étudier donc les positions stéréotypées aidera mieux à cerner les enjeux qui sous-tendent les représentations sur la chicote dans l'école ivoirienne. Il s'agira en pratique d'identifier parmi les opinions des parents d'élèves, les catégories les plus récurrentes chez ceux qui se positionnent à l'extrême d'une direction.

**Tableau 11: Répartition des opinions selon les positions des parents d'élèves au sujet de la chicote**

		Catégorie d'opinion			
		blessure	traumatisme psychologique	discipline de classe	rendement académique
		Effectif	Effectif	Effectif	Effectif
Position sur l'échelle d'attitude	Absolument pas d'accord	<b>7</b>	<b>5</b>	0	0
	Pas d'accord modéré	0	0	0	0
	D'accord modéré	1	1	16	9
	Absolument d'accord	0	0	<b>9</b>	<b>8</b>

Auteur : ADJOBI

En général, les prises de positions stéréotypées ne sont pas suivies d'explication tant qu'on n'y est pas tenu. Cette règle s'applique dans notre étude. En effet, seulement 12 sur les 30 parents d'élèves ont révélé les opinions qui sous-tendent leur position extrême contre la chicote. Par contre 17 sur 22 parents d'élèves ont révélé les leurs pour soutenir leur position pour la chicote. Cela montre que ces derniers ont plus d'assurance dans leur prise de position.

Mais les effectifs se valent des deux côtés si bien qu'il est impossible d'identifier des opinions maitresses qui déterminent les prises de positions extrêmes. Autrement dit, on a de fortes chances de se tromper si l'on se propose de prédire le risque de « blessure » ou celui de « traumatisme » pour soutenir la position « absolument pas d'accord » d'un parent d'élève face à la chicote.

Aussi, y a-t-il équiprobabilité entre la « discipline » et « rendement » pour soutenir la position « absolument d'accord » d'un parent d'élève face à la chicote.

## **2. Valeurs sociales des autres acteurs de la vie scolaire face à l'utilisation de la chicote**

### **2.1. Catégories**

On ressort de l'analyse thématique des discours des membres du corps d'enseignement et des élèves que les catégories d'opinions retenues chez les parents d'élèves restent valables.

#### **2.1.1. Concernant des membres du corps d'enseignement**

La majorité des membres du corps d'enseignement associent la chicote à la catégorie « discipline ». On retrouve dans les discours des parents une idée de conditionnement pour favoriser le processus d'enseignement / apprentissage dans la classe. Un enseignant d'école privée à Yamoussoukro disait que : « *La chicote n'est pas bonne en cas d'exagération, mais il ne faut pas totalement la supprimer. Il s'agit de faire régner le silence et l'attention.* » Participant N° 227. Un de ses collègues d'Abidjan exerçant en scolarité publique a été plus concis : « *Un outil dissuasif.* » Participant N° 219.

En deuxième position, on trouve ceux qui associent la chicote à la fois à la « blessure » et au « traumatisme psychologique ». C'est l'opinion d'un conseiller pédagogique de Yamoussoukro lorsqu'il affirmait que « *Les élèves de maintenant sont beaucoup plus jeunes que ceux d'avant. On entre au CPI à 5ans. La chicote traumatise et est cause de nombreux décrochages scolaires.* » Participant N° 237. Cette opinion est partagée par cet enseignant d'école privée d'Abidjan qui s'exclamait « *La chicote abruti les enfants.* »

La chicote peut être aussi liée au « rendement scolaire » car il en est des enseignants qui disent que « *La chicote est un raccourci pour sortir les performances.* » Participant N° 225

#### **2.1.2. Concernant des élèves**

Comme on peut l'imaginer, les élèves en majorité associent la chicote à la « blessure ». Deux élèves le relatent simplement ainsi : « *Je pense que les maitres doivent arrêter de chicoter*

*parce que la chicote peut blesser* » Participant N° 129. « *La chicote laisse des traces sur le corps.* » Participant N° 140.

Suivent alors ceux dont l'opinion associe la chicote à la « discipline » de classe. Un élève d'école privée en Abidjan disait simplement que « *La chicote est bonne quand elle corrige les élèves qui bavardent.* » Participant N° 115. Un autre fréquentant lui aussi une école privée mais à Yamoussoukro qualifie de « bêtises », tous les actes d'élèves qui freine ou mettent à mal l'efficacité des enseignants quand ils expliquent les leçons. « *On doit chicoter les enfants quand ils font des bêtises.* » Participant N° 181.

On compte enfin des élèves qui associent la chicote au « rendement ». « *Le maître m'a chicote une seule fois parce que je ne comprenais pas un exercice.* » Participant N° 145. Le participant N° 171 est élève dans une école publique de Yamoussoukro ; il a narré avec fierté que « *La chicote aide à comprendre, je ne savais pas lire ; maintenant si* ». Un autre encore de Yamoussoukro dans une école privée soutenait que : « *Pour connaître papier, ça marche !* » Participant N° 158.

## 2.2. Opinion

### 2.2.1. Concernant les membres du corps d'enseignement

**Tableau 12: Opinions des membres du corps d'enseignement face à l'utilisation de la chicote**

Position sur l'échelle d'attitude	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage cumulé décroissant
Absolument pas d'accord avec l'utilisation de la chicote à l'école (-2)	11	39,3	89,3
D'accord modéré avec l'utilisation de la chicote à l'école (+1)	11	39,3	50,0
Absolument d'accord avec l'utilisation de la chicote à l'école (+2)	3	10,7	23,2
Total	25	89,3	
Système manquant	3	10,7	
	28	100,0	

Auteur : ADJOBI



Sur les 28 membres du corps d'enseignement questionnés, 3 n'ont pas été suffisamment explicites pour nous situer sur leur position face à l'utilisation de la chicote.

50 % des enseignants approuvent la chicote en tant qu'outil pédagogique.

Peu d'enseignants (10%) y adhèrent « absolument ». L'un de ceux-ci dit avec conviction : « **La suppression de la chicote à l'école n'est pas bonne. Elle doit intervenir souvent pour que l'éducation des enfants soit satisfaisante.** » Participant N°217. Plus nombreux sont ceux qui approuvent aussi l'utilisation de la chicote mais avec quelques réserves ; ils sont « modérément » d'accord avec l'utilisation de la chicote à l'école. Le Participant N°18 pense que: « **La chicote n'est pas bonne seulement en cas d'exagération. Mais il ne faut pas totalement la supprimer !** »

À l'opposé, 11 enseignants soit 39,3%, à la suite des prescriptions ministérielles, se disent absolument contre la chicote à l'école. L'un d'eux, instituteur de CE2 dans une école privée d'Abidjan disait clairement : « **Pour moi, la chicote est un facteur de dressage ; les enfants, ces êtres humains ont besoin d'être éduqués, instruits** » Participant N°228

### 2.2.2. Concernant les élèves

**Tableau 13: Effectifs des positions des d'élèves face à l'utilisation de la chicote à l'école**

Position sur l'échelle d'attitude	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage cumulé décroissant
Absolument pas d'accord avec l'utilisation de la chicote à l'école (-2)	62	50	99
D'accord modéré avec l'utilisation de la chicote à l'école (+1)	28	23	49
Absolument d'accord avec l'utilisation de la chicote à l'école (+2)	33	27	27
Total	123	99	
Système manquant	1	,8	
	124	100,0	

Auteur : ADJOB I

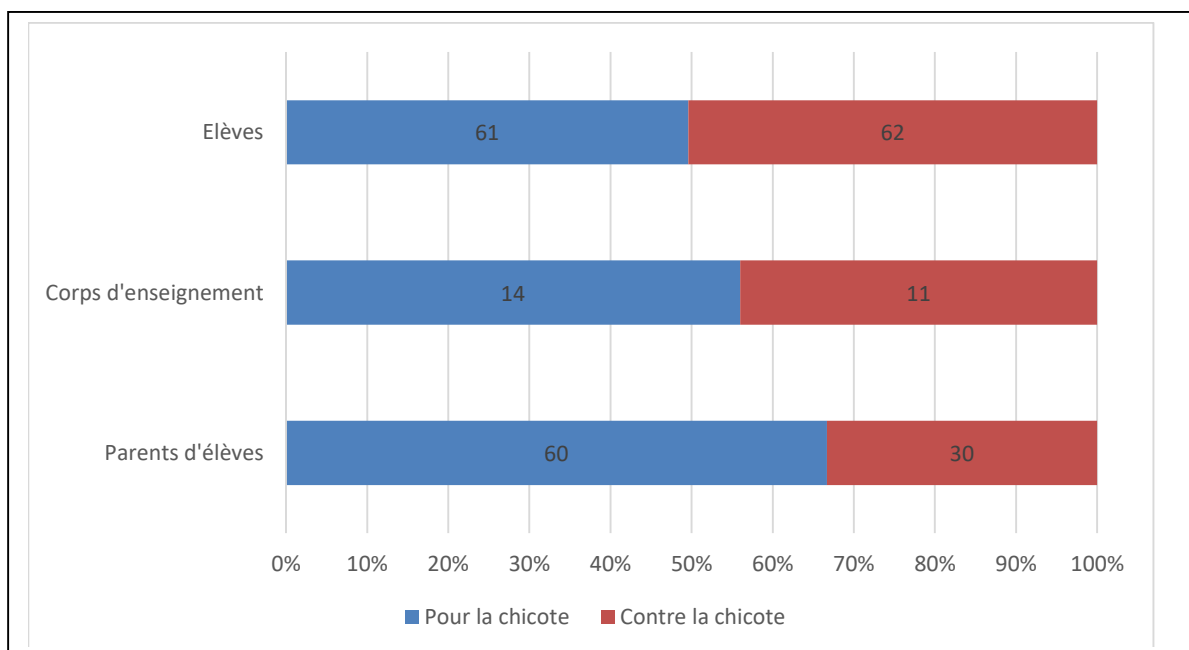
49 % des élèves approuvent la chicote en tant qu'outil pédagogique.

Il y a dans ce groupe certains qui y adhèrent « absolument » ; ils représentent plus de 27% des élèves enquêtés. L'un de ceux-ci dit tout simplement : « *La chicote, c'est efficace* » Participant N°109. D'autres (23%) approuvent aussi l'utilisation de la chicote mais avec quelques réserves ; ils modèrent leur accord avec l'utilisation de la chicote à l'école car « *Je pense que c'est une méthode un peu brutale. Ils peuvent nous chicoter mais pas tout le temps.* » Participant N° 125.

À l'opposé, les élèves qui sont absolument contre la chicote couvrent 50% de leur effectif total des élèves questionnés. La grande majorité de ceux-ci se justifient par les douleurs et blessures occasionnées par la chicote. Quelques-uns cependant en appellent à la loi : « *Ce n'est pas bon d'utiliser la chicote parce que l'État a interdit ; nous sommes quelques fois responsables parce que nous bavardons mais cela n'empêche que c'est interdit* » Participant N° 153.

Avant de passer aux réactions des parents d'élèves face à la continuation de la pratique de chicote à l'école, récapitulons dans un tableau simple les attitudes des trois groupes de participants au sujet de notre objet de représentation.

**Figure 22: Positions des enquêtés au sujet de la chicote à l'école**



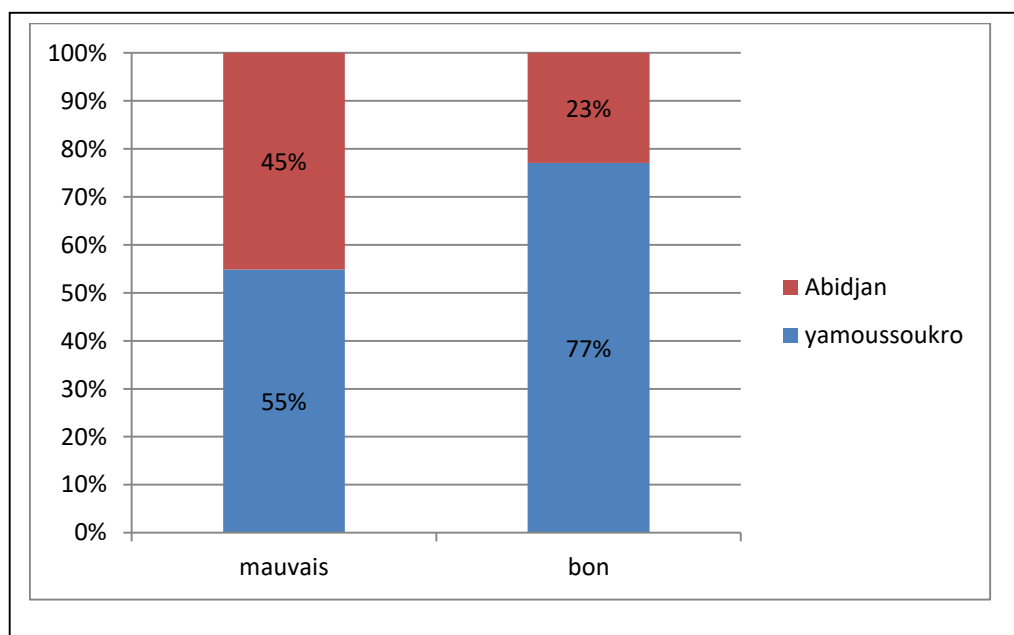
Source : Enquête de 2015 à 2017

## II. CROYANCES TRADITIONNELLES ET APPROBATION DE LA CHICOTE

La tradition coloniale a fait une certaine preuve de l'efficacité de la punition corporelle à l'école en termes de rendement académique. Ses premiers fonctionnaires ont ébloui nombre d'indigènes qui ont vu dans l'école le moyen par excellence de la mobilité sociale malgré sa rudesse. Aujourd'hui encore la nostalgie de cette époque perdure dans certaines consciences, surtout que la punition corporelle a pris racine même hors des classes comme moyen systématique d'accompagner l'éducation scolaire.

La commune urbaine de Cocody étant caractérisée par moins d'attachement aux valeurs traditionnelles comparée à celle de Yamoussoukro qui est une commune rurale, pouvons-nous considérer que cela influence l'opinion des parents quant à leur position vis-à-vis de la chicote? Les diagrammes empilés 100% rendent compte des 92 parents d'élèves concernés par le test.

**Figure 23: Opinions des parents d'élèves faces à l'utilisation de la chicote : Yamoussoukro versus Abidjan**



Source : Enquête de 2015 à 2017

On remarque que :

- 45% des parents d'élèves en Abidjan sont en accord avec la loi contre la chicote à l'école. Alors plus de la moitié (55%) des parents d'élèves d'Abidjan approuvent l'usage de la chicote.

- Conformément à notre hypothèse, les parents d'élèves « pour la chicote » sont plus nombreux à Yamoussoukro (77%). En effet la tendance plus forte dans cette commune rurale à rester attaché aux valeurs traditionnelles qui admettent la punition corporelle conditionneraient les parents de Yamoussoukro à rester « pour la chicote » malgré l'interdiction ministérielle. Cela dit, il demeure un pourcentage de 23 parents qui s'opposent à l'usage de la punition corporelle à l'école.

Nous allons vérifier la signification statistique de cette observation brute des effectifs.

Hypothèses de travail :

H0 : Les variables sont indépendantes. Le type de commune d'habitation n'influence pas significativement l'opinion d'un parent d'élève quant à l'opportunité de la punition corporelle à l'école.

H1 : Les variables sont liées. Le type de commune d'habitation influence significativement l'opinion d'un parent d'élève quant à l'opportunité de la punition corporelle à l'école.

<b>Effectifs observés</b>			
	<i>mauvais</i>	<i>bon</i>	<i>Total</i>
<i>Yamoussoukro</i>	<b>17</b>	<b>47</b>	<b>64</b>
<i>Abidjan</i>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>28</b>
<i>Total</i>	<b>31</b>	<b>61</b>	<b>92</b>
<b>Effectifs théoriques</b>			
	<i>mauvais</i>	<i>bon</i>	<i>Total</i>
<i>Yamoussoukro</i>	<b>21,57</b>	<b>42,43</b>	<b>64</b>
<i>Abidjan</i>	<b>9,435</b>	<b>18,57</b>	<b>28</b>
<i>Total</i>	<b>31</b>	<b>61</b>	<b>92</b>

Résultat du test d'indépendance du Chi<sup>2</sup> entre 2 variables qualitatives :

Chi<sup>2</sup> : 4,789

Chi<sup>2</sup> lim : 3,841

p < 0,029

Conclusions du test :

Les résultats du test permettent de rejeter l'hypothèse H0.

On rejette donc l'hypothèse d'indépendance des résultats.

**Il existe une liaison entre les 2 variables qualitatives étudiées, avec un seuil de significativité (ou risque de se tromper) < 0,029. On peut donc soutenir statistiquement que le type commune influence les opinions des parents à propos de l'usage de la chicote à l'école.**

Le cas du Participant N° 32 est une bonne illustration du lien que nous venons de vérifier. C'est un parent d'élève de Yamoussoukro ayant inscrit son enfant dans une école publique.

*« J'ai reçu une seule convocation de la part du Directeur d'école. Il s'agissait d'élire le président du COGES. Il a été retenu que chaque parent doit payer 2000 frs par mois pour sa participation à la vie de l'école. Ce prix varie selon les écoles et c'est pareil pour les droits d'examen.*

*Par contre, je n'ai jamais rencontré l'enseignant de mon enfant. Je ne souhaite pas le faire. Pour moi, il n'y a aucun type de violence dans cette école. Alors je n'ai rien à dire aux administrateurs de l'école sur cette question. Je ne suis cependant satisfait ni des administrateurs, ni des enseignants de l'école car le niveau baisse.*

*À propos de la chicote, ma petite histoire est la suivante. En 1973, j'étais au CP1 ; jusqu'au CM2, c'était la chicote qui nous faisait avancer. C'était aussi la méthode du maître de CM2. Et on avait de très bon résultats malgré les douleurs de la chicote ; moi j'ai eu 140 points à l'examen de fin d'année. La chicote fait donc bosser. En Afrique, c'est nécessaire. Par exemple, il faut taper un peu dans la pomme. La chicote est une correction, c'est normal de l'utiliser sauf quand il y a blessure. Maintenant à cause de cette interdiction de la chicote, les résultats sont nuls, surtout en ville. Aujourd'hui, les maîtres s'en foutent puisqu'ils disent : « je serai payé de toute façon. » et ils abandonnent les enfants.*

*Par ailleurs, l'école n'est pas sécurisée car il n'y a pas de toilettes ni d'eau courante.*

*Lorsque les Directeurs nous convoquent, qu'ils parlent d'autres choses que de l'argent.*

*Les parents doivent connaître le type de discipline de ses enfants et agir pour préparer son comportement à l'école. »*

### III. CONDITIONS SOCIOECONOMIQUES ET APPROBATION DE LA CHICOTE

On dit de façon vulgaire en Côte d'Ivoire que les riches inscrivent leurs enfants dans les écoles privées et les pauvres dans les écoles publiques. Si ce paradigme populaire est vérifié, on peut soutenir que ce qui l'emporte dans l'évaluation de l'opinion des parents dans les écoles publiques, c'est également le point de vue des parents de niveau socioéconomique défavorisé. De même, le point de vue des parents de niveau socioéconomique élevé l'emportera au moment d'évaluer ce qu'opinent les parents dans les écoles privées.

Il faut donc premièrement vérifier s'il y a un lien fort chez les parents d'élèves entre condition socioéconomique et choix de l'école pour leurs enfants. Dans un deuxième temps, on évaluera le lien entre type d'école et opinion des parents d'élèves au sujet de la chicote. Ainsi pourrions-nous conclure de la validité de notre troisième variable.

#### 1. Classe professionnelle / Choix de type d'école

On veut savoir s'il existe un lien significatif entre la classe professionnelle des parents d'élèves de notre enquête (élevée / moyenne) et le type d'école qu'ils choisissent pour leurs enfants (publique / privé).

**Tableau 14: Effectifs et les distributions conditionnelles de la classe professionnelle des parents d'élèves selon l'école de leurs enfants**

		TypeEcole				Total	
		EPP		EPV			
		Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
NiSC	élevé	11	28	28	72	39	100
	moyen	16	57	12	43	28	100
Total		27	40	40	60	67	100

Auteur : ADJOBI

Ce tableau donne les informations suivantes :

- Nous avons déterminé 67 parents d'élèves dont on sait et le niveau professionnel, et le type d'école de leur enfant.
- Sur les 39 parents d'élèves de classe professionnelle élevée, 28 soit (72%) ont inscrits leurs enfants dans une école privée. Les moins de 30% restants l'ont fait dans une école publique.
- Pour les parents de classe professionnelle moyenne, il y en a 16, (57%) qui ont inscrit leurs enfants dans une école publique et les autres (43%) dans une école privée.
- La tendance des parents de classe élevée est visiblement plus marquée à choisir pour leurs enfants des écoles privées par rapport aux écoles publique. C'est le même constat mais avec un taux de fluctuation plus réduit chez les parents de niveau professionnel moyen.

Pour en avoir la certitude, il convient d'effectuer un test statistique d'indépendance entre ces variables qualitatives.

Hypothèses de travail :

H0 : Les variables sont indépendantes. Autrement dit, les parents d'élèves choisissent l'école de fréquentation de leurs enfants indépendamment de leur classe professionnelle.

H1 : Les variables sont liées. Ou, le choix de l'école dépend effectivement de la classe professionnelle du parent d'élève.

<b>Effectifs observés</b>			
	<i>élevé</i>	<i>moyen</i>	<i>Total</i>
<i>EPP</i>	<b>11</b>	<b>16</b>	<b>27</b>
<i>EPV</i>	<b>28</b>	<b>12</b>	<b>40</b>
<i>Total</i>	<b>39</b>	<b>28</b>	<b>67</b>

<b>Effectifs théoriques</b>			
	<i>élevé</i>	<i>moyen</i>	<i>Total</i>
<i>EPP</i>	<b>15,72</b>	<b>11,28</b>	<b>27</b>
<i>EPV</i>	<b>23,28</b>	<b>16,72</b>	<b>40</b>
<i>Total</i>	<b>39</b>	<b>28</b>	<b>67</b>

Résultat du test d'indépendance du Chi<sup>2</sup> entre 2 variables qualitatives :

Chi<sup>2</sup> : 5,673

Chi<sup>2</sup> lim : 3,841

p < 0,017

Conclusions du test :

Les résultats du test permettent de rejeter l'hypothèse H<sub>0</sub>.

On rejette donc l'hypothèse d'indépendance des résultats.

Il existe une liaison entre les 2 variables qualitatives étudiées, avec un seuil de significativité (ou risque de se tromper) < 0,017. Et V de Cramer précisant la force de signification est quasiment de 30%.

On peut donc conclure que l'inscription dans une école est fortement influencée par la classe professionnelle du parent d'élève. L'intuition populaire a donc raison de dire que les individus de classe professionnelle élevée inscrivent leurs enfants dans les écoles privées quand ceux de classe professionnelle moyenne voire défavorisée inscrivent les leurs dans les écoles publiques.

Nous sommes à présent certains que les tendances de représentation à propos de la punition corporelle dans les écoles publiques seront au gré des parents de classe professionnelle moyenne quand celles des écoles publiques suivront l'opinion des parents de classe professionnelle élevée.

Passons au deuxième test.

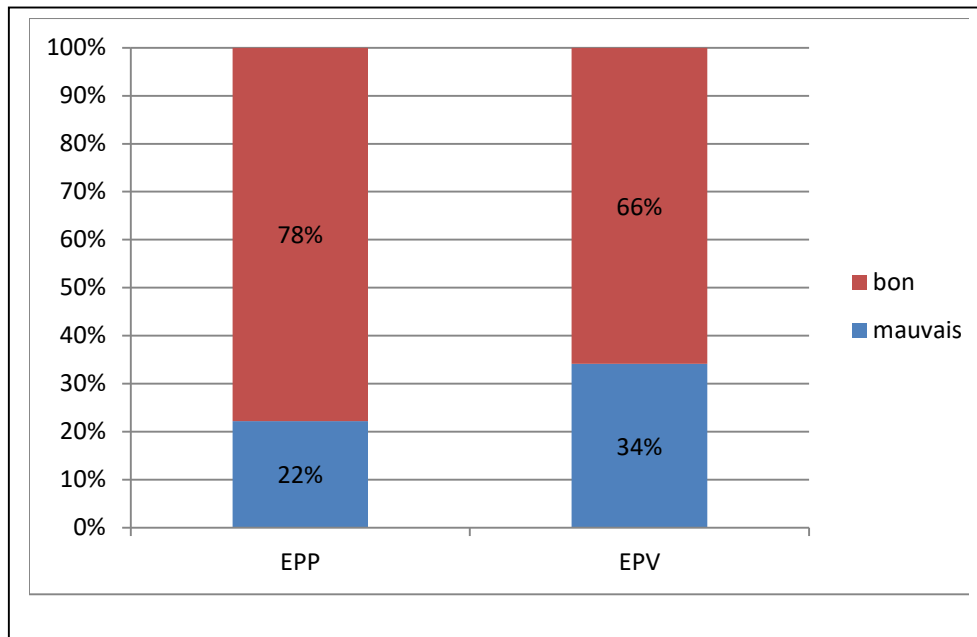
## **2. Type d'école / représentation sur la chicote**

De ce qui précède on peut valablement dire que les représentations sur la chicote dans les écoles privées sont surtout celles des parents de classe professionnelle élevée. De l'autre côté, les représentations sur la chicote dans les écoles publiques sont surtout celles des parents de classe professionnelle moyenne.

Lors de nos enquêtes, 68 parents ont précisé les informations sur le type d'école de leurs enfants.



**Figure 24: Diagramme empilé 100 des type d'école selon l'opinion des parents sur la punition corporelle**



Source : Enquête de 2015 à 2017

La plus part des parents qui croient en la chicote comme outil pédagogique sont ceux qui ont leurs enfants inscrits dans les écoles primaires publiques. Ils représentent 78% dans notre étude. Dans les écoles privées, 66% partagent la même position.

Par ailleurs, s'ils sont moins du quart dans les écoles publiques, les parents d'élèves qui désapprouvent la chicote à l'école passent à un pourcentage de 34 dans les écoles privées. Nous allons maintenant tester le lien entre les variables suivantes : opinion sur la chicote / type d'école fréquentée par les enfants.

Hypothèses de travail :

H0 : Les variables sont indépendantes. Le type d'école que fréquente les enfants d'un parent d'élève n'est pas lié à son opinion sur la chicote à l'école.

H1 : Les variables sont liées. Le type d'école que fréquente les enfants d'un parent d'élève est lié à son opinion sur la chicote à l'école.

<u>Effectifs observés</u>			
	<i>EPP</i>	<i>EPV</i>	<i>Total</i>
<i>mauvais</i>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>20</b>
<i>bon</i>	<b>21</b>	<b>27</b>	<b>48</b>
<i>Total</i>	<b>27</b>	<b>41</b>	<b>68</b>
<u>Effectifs théoriques</u>			
	<i>EPP</i>	<i>EPV</i>	<i>Total</i>
<i>mauvais</i>	<b>7,941</b>	<b>12,06</b>	<b>20</b>
<i>bon</i>	<b>19,06</b>	<b>28,94</b>	<b>48</b>
<i>Total</i>	<b>27</b>	<b>41</b>	<b>68</b>

Résultat du test d'indépendance du Chi<sup>2</sup> entre 2 variables qualitatives :

Chi<sup>2</sup> : 1,115

Chi<sup>2</sup> lim : 3,841

p < 0,29

Conclusions du test :

Les résultats du test ne permettent pas de rejeter l'hypothèse H<sub>0</sub> d'indépendance des résultats, au risque d'erreur p < 0,05.

Il n'existe pas de liaison entre les 2 variables qualitatives étudiées. La tendance des parents à plus approuver la chicote dans les écoles publiques ne peut être soutenue par notre test statistique.

Retenons à la fin de ce chapitre que :

- Les valeurs de base des parents d'élèves basculant majoritairement axées sur l'idée de rendement scolaire et de la discipline qui la conditionne, ils opinent logiquement « pour la chicote ». Les risques de traumatisme et de blessure sont minimisés par ceux-ci.
- On peut soutenir statistiquement que le type de commune influence l'opinion des parents face à l'interdiction de la chicote. Les croyances traditionnelles plus fortes à Yamoussoukro influencent plus les parents de cette commune rurale à s'opposer à l'interdiction de la chicote à l'école.

- Dans une approche descriptive, il est vrai que parmi les parents d'élèves qui approuvent la chicote à l'école, les plus nombreux sont de condition socioéconomique moyenne. Mais cela n'est pas suffisamment prononcé pour être soutenu par un test statistique. La condition socioéconomique n'influence visiblement pas significativement l'option « pour » ou « contre » la chicote chez les parents d'élèves de notre étude.

## **CHAPITRE VI : RÉACTIONS DES PARENTS D'ÉLÈVES FACE À L'UTILISATION DE LA CHICOTE**

Si la majorité des parents d'élèves (63,2%) s'opposent à l'interdiction de la chicote à l'école par leur opinion, il appert maintenant d'en exposer les manifestations d'attitudes et de comportement dans le champ scolaire. Leurs réactions sont logiquement contre celles que posent les 31,6% qui dans la ligne du MENET ne veulent plus de la chicote à l'école.

Nous présenterons dans cette partie les actions concrètes par lesquelles d'une part la majorité des parents d'élèves « pour la chicote » contrecarrent la politique d'interdiction celle-ci à l'école ; d'autres part nous verrons comment ceux qui sont « contre la chicote » n'arrivent pas à contrebalancer la tendance bien que tous soient de position extrême avec en plus le bénéfice de la norme officielle.

Dans notre étude, on peut dire qu'il y a deux pôles interactifs qui permettent aux parents d'élèves non seulement de percevoir mais aussi d'agir sur la violence scolaire. Aussi, les parents exercent-ils leur contrôle scolaire de façon différentielle soit par passivité face aux autres membres de la communauté éducative, soit en stimulant la pérennité de la punition corporelle.

### **I. POLES DE CONTROLE SCOLAIRE**

On sait que le fait d'évoquer la question de la violence à l'école est l'un des meilleurs moyens d'en réduire la prévalence. Ainsi, en interagissant d'une part avec leurs enfants lors des rencontres informelles, d'autres part avec les administrateurs et les enseignants lors des rencontres formelles, les parents ont une meilleure connaissance du phénomène et peuvent donc l'infléchir pour le bien-être scolaire. Mais il semble que d'une catégorie à l'autre, la fréquence des rencontres et le cas échéant l'évocation de ce sujet est minimisée.

#### **1. Pôle du contrôle scolaire informel**

À la maison, les parents d'élèves influencent la vie scolaire à travers les interactions avec leurs enfants. En effet, chaque fois qu'un sujet lié à l'école est abordé entre eux, c'est une occasion pour les parents de s'informer, d'agir et de réagir sur le fonctionnement scolaire. C'est le socle domestique d'action scolaire des parents.

## 1.1. Approche descriptive

Nous avons déjà fait le constat que la microviolenche est citée comme caractéristique première de la violence scolaire. Si les acteurs de ce type de violence sont les élèves, ce sont aussi eux les victimes. C'est pourquoi elle est surreprésentée dans leur groupe (76%) plus que dans les autres. En deuxième lieu, la punition corporelle exercée par leur enseignant est relatée à une proportion beaucoup moins grande (16%). Ces deux types de violence constituent le contenu principal du rapport des élèves qui ont un certain sentiment d'insécurité scolaire. Mais certains parmi eux comme le participant N° 91 affirment ceci : « *Je ne dis rien à mes parents* ». Nous y reviendrons par la suite pour en exposer les motifs.

Le tableau suivant laisse paraître la réaction des élèves vis-à-vis de la violence subie directement ou observée au sein de leur école.

**Tableau 15: Effectifs des rapports d'élèves selon le type de violence citée**

Type de violence citée	RapPar		Total
	non	oui	
VSlcvEI	59	33	92
VSpCmai	5	0	5
Total	64	33	97

Auteur : ADJOBI

Pour vérifier s'il y a un lien statistique entre le type de violence citée et le rapport fait aux parents, nous avons trié d'une part les élèves qui ont cité seulement la microviolenche et d'autre part, ceux qui ont cité seulement la punition corporelle des maîtres. Le but de ce tri est de vérifier la réaction des élèves aux violences subies ou observées selon la catégorie de l'auteur.

On remarque d'abord que sur les 92 qui ont cité seulement la microviolenche, seulement 33 (36%) l'ont rapporté à leurs parents. Or aucun des 5 qui ont cité seulement la punition corporelle des maîtres n'en a fait mention auprès de ses parents. A priori, on pourrait conjecturer que le rapport des violences aux parents dépend du type de violence perçue ou subie : d'abord tous ne le disent pas si l'acteur de la violence est un pair. Et ensuite il y a encore plus de réticence à parler

quand l'acteur est un enseignant. Mais la répartition des effectifs ne permet pas de le vérifier statistiquement.

Il serait intéressant de chercher à savoir si le rapport des enfants à un certain lien avec la commune de fréquentation ou le type d'école fréquenté.

## 1.2. Approche corrélative

- **Selon la commune**

Nous voulons vérifier si le fait de rapporter aux parents d'élèves la violence perçue ou subie à l'école est lié de façon significative à la commune de fréquentation.

Hypothèses de travail :

H0 : Les variables sont indépendantes. Les enfants rapportent également les violences qu'ils subissent qu'ils soient en Abidjan ou à Yamoussoukro.

H1 : Les variables sont liées. Autrement dit, Les enfants ne rapportent pas également les violences qu'ils subissent selon qu'ils sont en Abidjan ou à Yamoussoukro.

<b>Effectifs observés</b>			
	<i>Yamoussoukro</i>	<i>Abidjan</i>	<i>Total</i>
<i>Violence non rapportée</i>	<b>50</b>	<b>24</b>	<b>74</b>
<i>Violence rapportée</i>	<b>20</b>	<b>23</b>	<b>43</b>
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>47</b>	<b>117</b>

<b>Effectifs théoriques</b>			
	<i>Yamoussoukro</i>	<i>Abidjan</i>	<i>Total</i>
<i>Violence non rapportée</i>	<b>44,27</b>	<b>29,73</b>	<b>74</b>
<i>Violence rapporté</i>	<b>25,73</b>	<b>17,27</b>	<b>43</b>
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>47</b>	<b>117</b>

Chi<sup>2</sup> limite: 3,841

p < 0,025

Conclusions du test :

Les résultats du test permettent de rejeter l'hypothèse H0.

On rejette donc l'hypothèse d'indépendance des résultats.

Il existe une liaison entre les 2 variables qualitatives étudiées, avec un risque de se tromper < 0,025. Il est manifeste que les élèves des écoles primaires d'Abidjan rapportent plus les violences subies ou perçues à leurs parents. Car sur les 70 violences subies ou observées par les élèves de Yamoussoukro, seulement 20 ont été rapportées. A contrario, 24 des 23 violences citées par les élèves d'Abidjan ont été rapportées par ceux-ci à leurs parents.

Ce résultat en dit long sur les structures de relation éducative prônées dans l'un ou l'autre type de communauté. On ne saurait arguer que contrairement aux élèves d'Abidjan, ceux de Yamoussoukro ne rapportent pas les violences subies parce qu'ils ne les considèrent pas ainsi. En effet face à la question des violences faites dans leur école, à l'instar des élèves d'Abidjan, ils ont cité des actes correspondants aux actes prohibés par le MENET.

- **Selon le type d'école**

Maintenant, vérifions si le fait de rapporter aux parents d'élèves la violence perçue ou subie à l'école est lié de façon significative au type d'école fréquentée.

Hypothèses de travail :

H0 : Les variables sont indépendantes. Le taux de rapport des violences scolaires par les élèves est le même qu'il s'agisse d'une école publique ou d'une école privée.

H1 : Les variables sont liées. Le taux de rapport des violences scolaires par les élèves est significativement différent d'une école publique à une école privée.

<b>Effectifs observés</b>			
	<i>Violence non rapportée</i>	<i>Violence rapportée</i>	<i>Total</i>
<i>EPP</i>	<b>48</b>	<b>23</b>	<b>71</b>
<i>EPV</i>	<b>26</b>	<b>20</b>	<b>46</b>
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>43</b>	<b>117</b>

<b>Effectifs théoriques</b>			
	<i>Violence non rapportée</i>	<i>Violence rapportée</i>	<i>Total</i>
<i>EPP</i>	<b>44,91</b>	<b>26,09</b>	<b>71</b>
<i>EPV</i>	<b>29,09</b>	<b>16,91</b>	<b>46</b>
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>43</b>	<b>117</b>

Le tableau des effectifs observés informe grosso modo que le flux d'information à propos de la violence scolaire est meilleur dans les écoles privées relativement aux écoles publiques. En effet plus de 75% des élèves du privé ont rapporté la violence subie ou observée. Cependant, moins de la moitié des élèves du publique en ont fait autant.

Conclusions du test :

Chi<sup>2</sup> : 1,475

Chi<sup>2</sup> lim : 3,841

p < 0,22

Les résultats du test ne permettent pas de rejeter l'hypothèse H0 d'indépendance des résultats, au risque d'erreur  $p < 0,05$

Il n'existe pas de liaison entre les 2 variables qualitatives étudiées. Donc le rapport de la violence subie ou perçue par les élèves ne dépend pas significativement, c'est-à-dire à un seuil conventionnel d'erreur, du type d'école fréquentée par ceux-ci.

- **Selon la catégorie**

Nous allons à présent analyser dans une approche comparative les proportions des élèves et des parents à propos du rapport des violences. Ensuite nous décrirons statistiquement la réaction des parents.

En principe, les proportions des rapports faits ou non-faits par les élèves devraient correspondre assez à celles reçues ou non-reçues par les parents d'élèves. En effet sur les 118 élèves qui ont cité des violences indépendamment des types, 75 (plus de 60%) n'en parlent pas à leurs parents et 47 le font. De l'autre côté, 74 parents se sont prononcés sur les rapports de leurs enfants. 47 (plus de 60%) parmi eux affirment que leurs enfants ne leur ont fait aucun rapport de violence scolaire pendant que les 27 autres ont répondu par l'affirmative. Même si l'intuition s'impose quant à l'indépendance des deux variables, vérifions-la à partir du CHI<sup>2</sup>.

Hypothèses de travail :

H0 : Les variables sont indépendantes. Les informations des parents ne diffèrent pas de celles des enfants à propos du rapport des violences scolaires.

H1 : Les variables sont liées. Les informations changent significativement selon que ce sont les parents d'élèves ou leurs enfants qui parlent du rapport de la violence scolaire.



<b>Effectifs observés</b>			
	<i>Violence non rapportée</i>	<i>Violence rapportée</i>	<i>Total</i>
<i>Elève</i>	<b>75</b>	<b>43</b>	<b>118</b>
<i>Parents d'élèves</i>	<b>47</b>	<b>27</b>	<b>74</b>
<b>Total</b>	<b>122</b>	<b>70</b>	<b>192</b>

<b>Effectifs théoriques</b>			
	<i>Violence non rapportée</i>	<i>Violence rapportée</i>	<i>Total</i>
<i>Elève</i>	<b>74,98</b>	<b>43</b>	<b>118</b>
<i>Parents d'élèves</i>	<b>47</b>	<b>26,98</b>	<b>74</b>
<b>Total</b>	<b>122</b>	<b>70</b>	<b>192</b>

Résultat du test d'indépendance du Chi<sup>2</sup> entre 2 variables qualitatives :

Chi<sup>2</sup> calculé: 4,12E-05

Chi<sup>2</sup> limite : 3,841

p < 0,99

Conclusions du test :

Les résultats du test ne permettent pas de rejeter l'hypothèse H0 d'indépendance des résultats, au risque d'erreur p < 0,05

Il n'existe pas de liaison entre les 2 variables qualitatives étudiées. Il y donc une quasi -parfaite cohérence d'information prises indépendamment chez les élèves et leurs parents à propos du rapport de la violence scolaire.

## **2. Pôles du contrôle scolaire formel**

C'est dans leurs interactions avec les autres membres de la communauté éducative que les parents exercent leur influence sur la vie scolaire. De façon informelle comme nous l'avons décrit précédemment, ils le font à la maison en interagissant avec leurs enfants et de façon formelle, lors de leurs rencontres avec les enseignants et administrateurs d'école.

### **2.1. Approche descriptive**

Plusieurs occasions sont offertes aux parents d'élèves pour rencontrer les enseignants et ou administrateurs. Se faisant, ils perçoivent par la même occasion certains aspects de la violence

scolaire. Ce sont les réponses aux 2 premières lignes de notre questionnaire qui ont permis de dégager les 5 pôles de contrôle scolaire formel.

- **À l'inscription ou la réinscription**

« *A l'inscription, au classement.* » Participant N° 243

Dans la période de la rentrée scolaire, la plupart des parents d'élèves se rendent dans l'école de leurs enfants pour y régler le paiement de la scolarité. C'est aussi une bonne occasion pour voir la nouvelle classe de leurs enfants et faire connaissance avec le nouveau maître. En général, ils en profitent pour lui dire quelques aspects du comportement de leur enfant et même proposer une place stratégique que l'enfant pourrait occuper dans la disposition des tables-bancs. Quelques administrateurs d'écoles, particulièrement dans les Écoles Primaires Privées [EPV], organisent des réunions de rentrée. Cela consiste à présenter les résultats de l'année écoulée, l'état de l'école ainsi que les défis qui s'annoncent. Le projet éducatif est aussi présenté et l'appui nécessaire des parents est sollicité pour la nouvelle année.

- **Après les compositions**

« *Nous rencontrons les administrateurs de l'école lors des journées portes ouvertes, lors des retraits de bulletins, lors des convocations.* » Participant N° 245

Les compositions qui se succèdent pendant l'année scolaire sont sanctionnées par des moyennes qui permettent aux parents de suivre l'évolution du travail de leurs enfants. En général on fait plus de compositions dans les EPV que dans les EPP. Et le nombre de composition varient autour de 4. Les parents ont donc l'occasion d'exercer leur contrôle scolaire au moment du retrait du bulletin de classe. De fait selon les écoles, les parents sont plus ou moins tenus de rencontrer l'enseignant. On appelle communément ces journées les « journées portes ouvertes ». C'est en ces moments d'échange qu'enseignants et parents d'enseignés sont sensés parler des aptitudes intellectuelles et des manifestations comportementales de l'enfant. De part et d'autre, on en sait un peu plus sur l'enfant et on s'accorde sur des stratégies d'amélioration pour l'enfant.

- **En fin d'année**

« *Rentrée scolaire, fête de fin d'année* » Participant N° 244

Dans la période qui précède directement les vacances scolaires, la probabilité pour les parents de rencontrer l'enseignant de leur enfant est grande. Surtout le jour du retrait des bulletins

comportant les résultats de la dernière composition, il peut avoir un petit bilan de suivi entre enseignant et parents d'élèves. C'est l'occasion pour chacun de dire ses satisfactions ou ses attentes non comblées. Le cas échéant, l'enseignant propose aux parents certains horizons à explorer pour un meilleur développement de l'enfant durant les vacances et même plus tard. La probabilité est encore plus grande le dernier jour, c'est-à-dire celui de la fête de fin d'année. Les parents s'obligent à venir non seulement pour participer à l'événement mais aussi pour ne pas risquer d'être renvoyé à la rentrée prochaine avant connaître les résultats finaux de leurs enfants.

- **Les réunions du COGES**

« *C'est surtout lors des réunions COGES que nous avons l'occasion de voir le Directeur* »

Participant N° 43

Le Comité de Gestion de Établissements Scolaires à une représentation dans chaque école. On peut dire que le COGES dans chaque école a pour mission d'engager de plus en plus la responsabilité des parents d'élèves dans l'amélioration du climat scolaire. Les rendez-vous du COGES dans les écoles sont alors une occasion de plus pour les parents d'interagir avec les enseignants et administrateurs, donc d'exercer leur contrôle scolaire formel. Le bâtiment, la végétation, le matériel de travail, les activités culturelles, l'ambiance comportementale, tous les domaines de l'école où peuvent intervenir les parents d'élèves sont évoqués.

- **Les convocations**

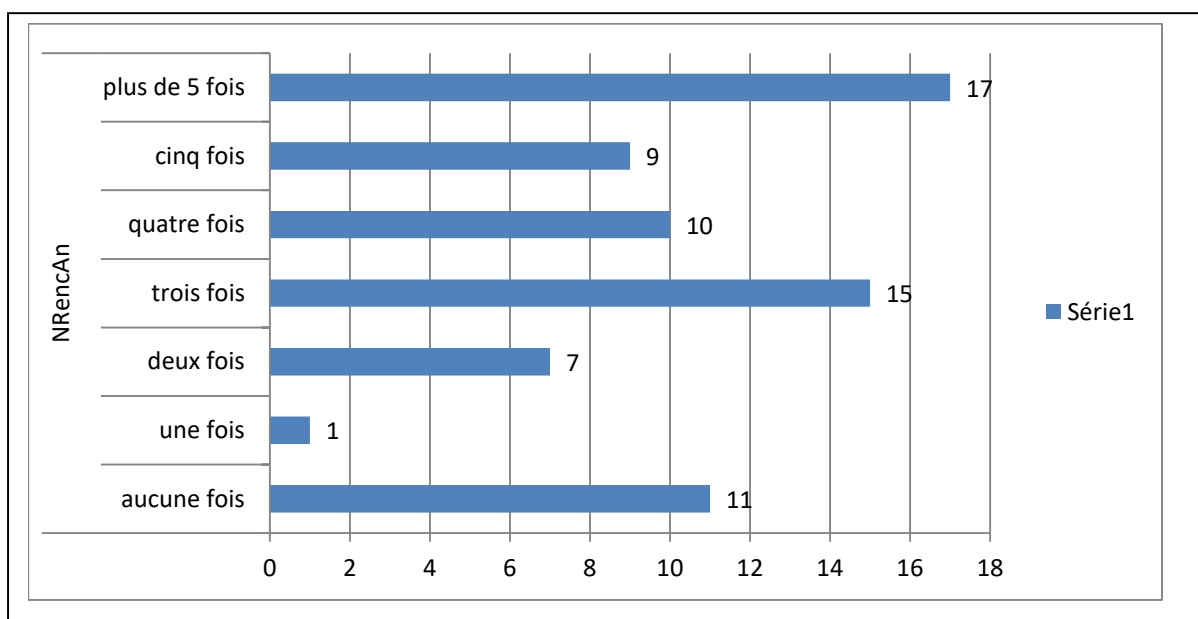
« Je rencontre le directeur ou l'enseignant sur **convocation**. » Participant N° 62.

Les parents d'un élève peuvent être expressément convoqués par l'administrateur ou de façon moins injonctive par son enseignant. En général, il s'agit d'un comportement gravement opposé à la discipline scolaire que l'enfant a posé. Peut-être que les modalités de paiement de la scolarité ont pris du retard. Ou bien les notes de l'élève deviennent-elles très inquiétantes. Quand les parents d'élèves se présentent à l'école dans de tels cas, ils ont encore l'occasion d'exercer de façon formelle leur contrôle scolaire.

Les rencontres parents / enseignants sont finalement plus nombreuses que les rencontres parents / administrateurs. Le Participant N°14, même s'il a rencontré 3 fois l'enseignant de son enfant lors de journées portes ouvertes, dit à propos de l'administration : « *Pas d'occasion de rencontres sauf quand j'ai besoin d'un papier.* » Nous y reviendrons par la suite.

Depuis l'inscription jusqu'au retrait de bulletin en fin d'année en passant par les convocations et les réunions du COGES, les parents ont autant d'occasion de rencontrer les membres du corps d'enseignement. Le tableau suivant récapitule le nombre de rencontre des parents qui ont répondu à la question : « Combien de fois les (enseignants et administrateurs) rencontrez-vous en général par année ? »

**Figure 25: Degré des rencontres avec l'enseignant et l'administrateur selon les parents d'élèves**



Source : Enquête de 2015 à 2017

La première remarque à faire est que plus de 15% des parents d'élèves répondants affirment n'avoir jamais rencontré ni l'enseignant ni le directeur de l'école de leur enfant. Pour ceux-là : « *(Il n'y a) rien de prévu* » Participant N°50 ; ou bien « *je n'ai jamais été convoqué* » Participant N°65. Quelques fois, il s'agit d'un des parents, en général l'homme, qui continue : « *sincèrement je n'y suis jamais allé, c'est plutôt ma femme qui le fait* ». La valeur modale indique que ceux qui rencontrent les membres corps d'enseignement plus de 5 fois par an sont les plus nombreux de l'échantillon. Sur les 70 parents répondants, 15 soit plus de 20% rencontre 3 fois les enseignants et administrateurs de leurs enfants.

## 2.2. Approche corrélative

Nous allons maintenant tester selon la ville, le niveau professionnel et enfin le type d'école le lien de dépendance ou d'indépendance avec le nombre de rencontres. Nous avons donc regroupé en 3 classes les différentes modalités : de 0 à 2 fois pour « insuffisant », de 3 à 4 fois pour « moyen » et de 5 à plus de 5 pour « satisfaisant ».

- Selon la ville

**Tableau 16: effectifs cumulés croissants des parents d'élèves selon la fréquence de rencontre avec les membres du corps d'enseignement**

		<i>Insuffisant (0 - 2)</i>	<i>Moyen (3 - 4)</i>	<i>Satisfaisant (5 et plus)</i>	<i>Total</i>
<b>Yakro</b>	<b>Effectifs</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>42</b>
	Pourcentages cumulés décroissants	100	71,4	40,5	100
<b>Abidjan</b>	<b>Effectifs</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>28</b>
	Pourcentages cumulés décroissants	100	75	32,14	100
<b>Total</b>	<b>Effectifs</b>	<b>19</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>70</b>
	Pourcentages cumulés décroissants	<b>100</b>	<b>72,85</b>	<b>37,14</b>	100

Auteur : ADJOBI

On peut dire a priori selon le tableau ci-dessus que la majorité des parents d'élèves (72.85%) quel que soit leur commune, ont un taux de fréquentation des membres du corps d'enseignement d'au moins 3 fois par an. Dans le détail, il y a plus d'occasion d'échanges parents / corps d'enseignement en Abidjan qu'à Yamoussoukro. En effet, la fréquence cumulée décroissante montre que 71.4% des parents à Yamoussoukro ont une fréquence de rencontre d'au moins 3 fois par an comparé au 75% des parents d'Abidjan qui en font de même.

Mais il faut effectuer un test statistique pour vérifier la force du lien type de commune / taux de rencontre entre les parents d'élèves et les membres du corps d'enseignement.

Hypothèses de travail :

H0 : Les variables sont indépendantes. Autrement dit il n'y a pas de lien entre la fréquence de rencontre parents / corps d'enseignement et la commune de fréquentation de leurs enfants.

H1 : Les variables sont liées. La fréquence de rencontre parents / corps d'enseignement dépend de la commune de fréquentation de leurs enfants.

<b>Effectifs observés</b>				
	<i>Insuffisant (0 - 2)</i>	<i>Moyen (3 - 4)</i>	<i>Satisfaisant (5 et plus)</i>	<i>Total</i>
<i>Yakro</i>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>42</b>
<i>Abidjan</i>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>28</b>
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>70</b>

<b>Effectifs théoriques</b>				
	<i>Insuffisant (0 - 2)</i>	<i>Moyen (3 - 4)</i>	<i>Satisfaisant (5 et plus)</i>	<i>Total</i>
<i>Yakro</i>	<b>11,4</b>	<b>15</b>	<b>15,6</b>	<b>42</b>
<i>Abidjan</i>	<b>7,6</b>	<b>10</b>	<b>10,4</b>	<b>28</b>
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>70</b>

Résultat du test d'indépendance du Chi<sup>2</sup> entre 2 variables qualitatives :

Chi<sup>2</sup> calculé: 1,060

Chi<sup>2</sup> limite : 5,991

p < 0,59

Conclusions du test :

Les résultats du test ne permettent pas de rejeter l'hypothèse H0 d'indépendance des résultats, au risque d'erreur p < 0,05

Il n'existe pas de liaison significative entre les 2 variables qualitatives étudiées. La commune de fréquentation n'influence pas le nombre de rencontres entre parents d'élèves et membres du corps d'enseignement.

- **Selon le niveau professionnel des parents**

Il se pourrait par ailleurs que la fréquence des rencontres d'échange entre parents d'élèves et membres du corps d'enseignement soit dépendante du niveau professionnel de ceux-là.

**Tableau 17: Effectifs cumulés croissants du nombre de rencontres des parents d'élèves selon leur niveau socioéconomique**

		<i>Insuffisant (0 - 2)</i>	<i>Moyen (3 - 4)</i>	<i>Satisfaisant (5 et plus)</i>	<i>Total</i>
<b>Niveau élevé</b>	<b>Effectifs</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>37</b>
	Pourcentages cumulés décroissants	100	81,0	37,8	100
<b>Niveau moyen</b>	<b>Effectifs</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>27</b>
	Pourcentages cumulés décroissants	100	66,69	40,74	100
<b>Total</b>	<b>Effectifs</b>	<b>16</b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>64</b>
	Pourcentages cumulés décroissants	<b>100</b>	<b>75</b>	<b>39,06</b>	100

Auteur : ADJOBI

On peut dire premièrement selon le tableau ci-dessus que la majorité des parents d'élèves (75%) quel que soit leur niveau professionnel, ont un taux de fréquentation des membres du corps d'enseignement d'au moins 3 fois par an. Dans le détail, il y a plus d'occasion d'échanges parents / corps d'enseignement pour les parents de niveau professionnel élevé que ceux de niveau professionnel moyen. De fait la proportion des parents de niveau professionnel moyen qui rencontrent au moins 3 fois l'an les membres du corps d'enseignement est inférieure au point 1 à celle de l'autre groupe qui a le même taux de rencontre.

Le test statistique suivant permettra de vérifier la signification de ce lien.

Hypothèses de travail :

H0 : Les variables sont indépendantes. Le taux de rencontre entre les parents et les membres du corps d'enseignement est significativement lié au niveau professionnel des parents d'élèves.

H1 : Les variables sont liées. Ou bien, Le taux de rencontre entre les parents et les membres du corps d'enseignement n'est pas lié significativement au niveau professionnel des parents d'élèves.

<b>Effectifs observés</b>				
	<i>Insuffisant (0 - 2)</i>	<i>Moyen (3 - 4)</i>	<i>Satisfaisant (5 et plus)</i>	<i>Total</i>
<b>Niveau élevé</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>37</b>
<b>Niveau moyen</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>27</b>
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>64</b>

<b>Effectifs théoriques</b>				
	<i>Insuffisant (0 - 2)</i>	<i>Moyen (3 - 4)</i>	<i>Satisfaisant (5 et plus)</i>	<i>Total</i>
<b>Niveau élevé</b>	<b>9,25</b>	<b>13,30</b>	<b>14,45</b>	<b>37</b>
<b>Niveau moyen</b>	<b>6,75</b>	<b>9,703</b>	<b>10,55</b>	<b>27</b>
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>64</b>

Résultat du test d'indépendance du Chi<sup>2</sup> entre 2 variables qualitatives :

Chi<sup>2</sup> calculé: 2,634

Chi<sup>2</sup> limite : 5,991

p < 0,27

Conclusions du test :

Les résultats du test ne permettent pas de rejeter l'hypothèse H0 d'indépendance des résultats, au risque d'erreur p < 0,05

Il n'existe pas de liaison significative entre les 2 variables qualitatives étudiées. Le niveau économique n'influence pas la fréquence de rencontre entre parents d'élèves et membres du corps d'enseignement.

- **Selon le type d'école**

Est-ce que le cadre structurel dans lequel évolue l'élève, c'est-à-dire le type d'école peut influencer le taux de rencontres entre parents d'élèves et membres du corps d'enseignement ?



**Tableau 18: Effectifs cumulés croissants du nombre de rencontres des parents d'élèves selon le type d'école**

		<i>Insuffisant (0 - 2)</i>	<i>Moyen (3 - 4)</i>	<i>Satisfaisant (5 et plus)</i>	<i>Total</i>
<i>EPP</i>	<b><i>Effectifs</i></b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>24</b>
	Pourcentages cumulés décroissants	100	66,7	37,5	100
<i>EPV</i>	<b><i>Effectifs</i></b>	<b>9</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>38</b>
	Pourcentages cumulés décroissants	100	76,31	36,84	100
<b><i>Total</i></b>	<b><i>Effectifs</i></b>	<b>17</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>62</b>
	Pourcentages cumulés décroissants	<b>100</b>	<b>72,58</b>	<b>37,1</b>	100

Auteur : ADJOBI

Vue le tableau ci-dessus, c'est dans les EPV que les parents d'élèves rencontrent plus les membres du corps d'enseignement pour échanger sur la vie scolaire des élèves. On note pour preuve que concernant la question du nombre de rencontre l'an écoulé avec le Directeur et/ou l'enseignant de leurs enfants, les parents d'élèves d'écoles privées ayant répondu « 3 fois ou plus » s'élèvent à 76%. Pour la même réponse, ils sont 66,7% dans les écoles publiques.

Mais peut-on nous en tenir à cela pour soutenir la thèse du lien type d'école / taux de rencontre entre parents et membres du corps d'enseignement ?

Hypothèses de travail :

H0 : Les variables sont indépendantes. Le type d'école n'influence pas significativement le taux de rencontre entre les parents d'élèves et les membres du corps d'enseignement.

H1 : Les variables sont liées. Le type d'école influence effectivement le taux de rencontre entre les parents d'élèves et les membres du corps d'enseignement.

<b>Effectifs observés</b>				
	<i>Insuffisant (0 - 2)</i>	<i>Moyen (3 - 4)</i>	<i>Satisfaisant (5 et plus)</i>	<i>Total</i>
<b>EPP</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>24</b>
<b>EPV</b>	<b>9</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>38</b>
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>62</b>

<b>Effectifs théoriques</b>				
	<i>Insuffisant (0 - 2)</i>	<i>Moyen (3 - 4)</i>	<i>Satisfaisant (5 et plus)</i>	<i>Total</i>
<b>EPP</b>	<b>6,581</b>	<b>8,516</b>	<b>8,903</b>	<b>24</b>
<b>EPV</b>	<b>10,42</b>	<b>13,48</b>	<b>14,10</b>	<b>38</b>
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>62</b>

Résultat du test d'indépendance du Chi<sup>2</sup> entre 2 variables qualitatives :

Chi<sup>2</sup> calculé: 0,942

Chi<sup>2</sup> limite : 5,991

p < 0,62

Conclusions du test :

Les résultats du test ne permettent pas de rejeter l'hypothèse H0 d'indépendance des résultats, au risque d'erreur p < 0,05

Il n'existe pas de liaison entre les 2 variables qualitatives étudiées. Le type d'école n'influence pas le nombre de rencontre entre parents d'élèves et membre du corps d'enseignement.

- **Selon la catégorie**

Nous avons questionné indépendamment d'une part les parents d'élèves et de l'autre, les membres du corps d'enseignement sur la fréquence de leurs rencontres par année scolaire. En principe les réponses ne devraient pas varier de façon significative. En effet, et les parents d'élèves, et les membres du corps d'enseignement devraient donner des réponses qui ne dépendent pas de leur catégorie.

Est-ce que les effectifs des rencontres relatés par les parents d'élèves correspondent assez à ceux que relatent les membres du corps d'enseignement ?

**Tableau 19: Effectifs cumulés croissants du nombre de rencontres selon les parents d'élèves et les membres du corps d'enseignement**

		<i>Insuffisant (0 - 2)</i>	<i>Moyen (3 - 4)</i>	<i>Satisfaisant (5 et plus)</i>	<i>Total</i>
<i>Effectifs de la part des Parents</i>	<i>Effectifs</i>	<b>19</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>70</b>
	Pourcentages	27,14	35,7	37,14	100
<i>Effectifs de la part du corps d'enseignement</i>	<i>Effectifs</i>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>25</b>
	Pourcentages	24	60	16	100
<i>Total</i>	<i>Effectifs</i>	<b>25</b>	<b>40</b>	<b>30</b>	<b>95</b>
	Pourcentages	<b>26,31</b>	<b>42,1</b>	<b>31,58</b>	100

Auteur : ADJOBI

Selon le tableau ci-dessus, la majorité des parents d'élèves parlent de nombre de rencontre « satisfaisant » pendant que les membres du corps d'enseignement optent pour le nombre de rencontre « moyen ». Mais le test sur la validité du lien à partir d'une analyse du Chi<sup>2</sup> permettra de vérifier ce lien apparent.

Hypothèses de travail :

H0 : Les variables sont indépendantes (la répartition des modalités d'une variable n'influe pas la répartition des modalités de l'autre variable).

H1 : Les variables sont liées (la répartition des modalités d'une variable est fonction de la répartition des modalités de l'autre variable).

Conclusions du test :

Les résultats du test ne permettent pas de rejeter l'hypothèse H0 d'indépendance des résultats, au risque d'erreur  $p < 0,05$

Il n'existe pas de liaison entre les 2 variables qualitatives étudiées. Les informations sont plutôt concordantes entre les parents d'élèves et les membres du corps d'enseignement concernant les fréquences de rencontre formelle.

## II. LE CONTROLE SCOLAIRE DIFFERENTIEL PASSIF

Le contrôle scolaire différentiel passif se définit comme l'inaction des parents face à la violence scolaire perçue. Cela se concrétise de deux manières selon le pôle de contrôle scolaire: de façon informelle les parents évitent d'en parler et éteignent de la procédure de contrôle scolaire requise par leurs enfants ; de façon formelle, ils évitent la question de la violence scolaire lors de leurs rencontres avec les directeurs et enseignants.

### 1. L'évitement et l'extinction des requêtes engagées par leurs enfants

#### 1.1. L'évitement du sujet de la violence scolaire

Nous avons vu que, bien qu'ils citent des violences scolaires subies ou observées, quasiment les 65% d'élèves n'en parlent pas à leurs parents. En analysant leurs justifications, on pourrait saisir quelques déterminants de leurs interactions avec les parents au sujet de la violence scolaire. De façon générale, l'intention des parents s'adressant à leurs enfants au sujet de l'école se limite à 2 fins selon qu'on est avant une évaluation ou après. Avant, il s'agit de s'assurer que l'enfant révise ses leçons. Après, les parents veulent vérifier les résultats des évaluations. Donc, les autres aspects de la vie scolaire sont minimisés, voir occulté surtout quand cela concerne des choses mauvaises en soi comme la violence à l'école.

Les causes récurrentes sont les suivantes :

- « **Mes parents ne parlent jamais de ça avec moi** » C'est la justification du Participant N° 101 après avoir affirmé qu'il ne relatait pas à ses parents des violences observées dans son école. Il semble alors que faute d'assurance vis-à-vis de parents qui n'en font jamais sujet de conversation, certains élèves en viennent à faire un sujet tabou. Plus proches de ceux-ci sont les élèves qui arguent ainsi : « **Je pense que ce sujet ne les intéresse pas.** » Participant 119.
- Il y a un filtre qui s'effectue dans le discours d'autres élèves quand il s'agit de relater les faits de leur école. Ils arrivent finalement à taire les violences subies ou observées en considérant qu'il faut parler avec les parents seulement de ce qui est positif dans leur école. Ainsi se justifiait le Participant N° 102 : « **Je ne parle pas des bagarres qu'il y a souvent entre les élèves dans mon école parce que mes parents n'aiment pas la bagarre.** »

- D'autres seraient disposés à en parler si leurs parents font le premier pas. Dans le cas contraire, ils ne trouvent pas nécessaire de parler de ce qu'ils remarquent de violent à l'école : « *Je ne dis rien à mes parents parce qu'ils ne demandent pas* » Participant N° 144
- Finalement, dans un climat de manque de communication sur les affaires de l'école, il se trouve des élèves qui n'ont aucune réponse pour justifier le fait qu'ils ne disent rien à leurs parents des violences scolaires : « *Je ne sais pas* » Participant N° 156.

Ce qui précède montre que la majorité des parents d'élèves non seulement n'évoquent pas le sujet de la violence scolaire avec leurs enfants, mais en plus les démotivent dans leur initiative de le faire.

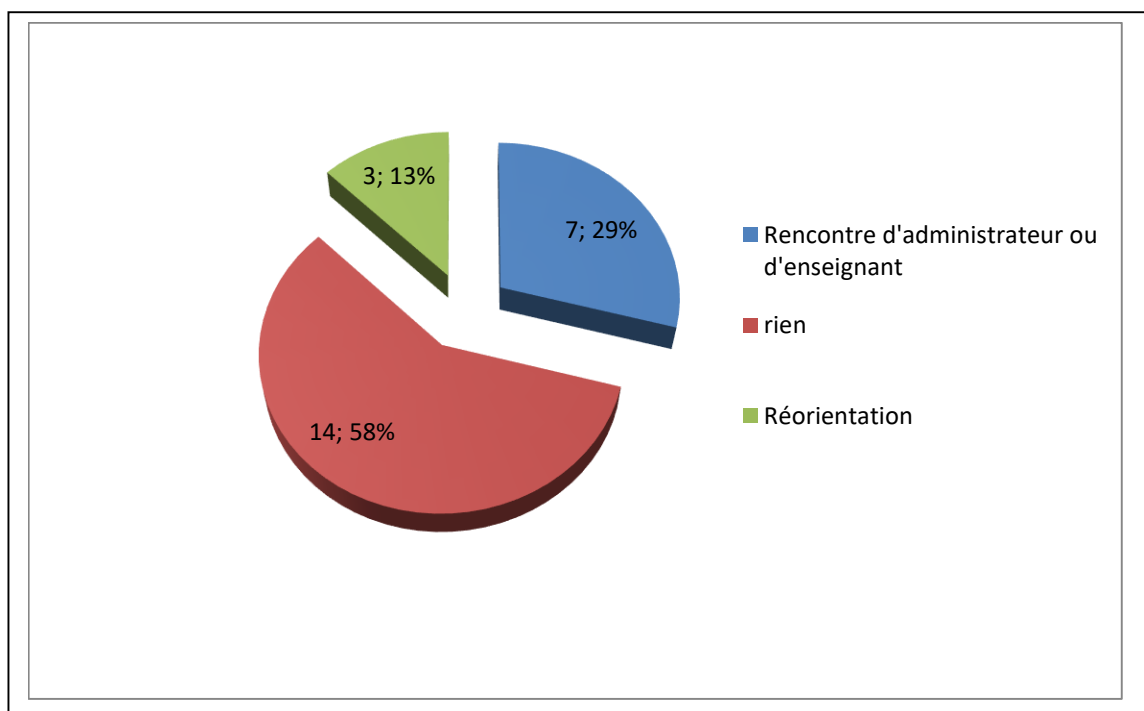
## **1.2. Extinction des requêtes des élèves**

Si quasiment 65% des élèves ne disent rien à leurs parents de la violence scolaire subie ou observée, les autres se constituent en sonneurs d'alarme lorsqu'ils réagissent en informant leurs parents. C'est une de leurs façons d'exercer le contrôle scolaire. On comprend ainsi qu'ils sont des agents scolaires qui peuvent modifier la dynamique psychopédagogique. On peut relativement mesurer l'efficacité du contrôle scolaire des parents à partir de leurs réactions aux requêtes de leurs enfants. On peut par analogie comparer les élèves aux particuliers qui portent plainte auprès du procureur de la république (leurs parents) pour avoir subi un dommage. En principe, le procureur après avoir évalué les faits peut intenter une action en justice ou éteindre la procédure auprès de la magistrature assise (les administrateurs). Le dépouillement des informations issues des élèves révèle qu'après plainte de leurs enfants, les parents réagissent selon 3 modalités. Ils peuvent réagir :

1. En rencontrant le directeur d'école ou l'enseignant de l'enfant ;
2. En s'abstenant de réagir (fin de la requête de l'enfant) ;
3. En réorientant l'enfant vers son enseignant ;

En réalité, cette dernière modalité rejoint la deuxième. Car en rapportant la violence scolaire, l'objectif logique des enfants est que leurs parents agissent pour changer la situation pédagogique, indépendamment de leurs propres actions auprès des enseignants et des pairs. L'objectif est qu'ils exercent leur part de contrôle scolaire. Les parents qui réorientent leurs enfants arrête la procédure au moins à leur propre niveau.

**Figure 26: Réactions des parents aux rapports de leurs enfants**



Source : Enquête de 2015 à 2017

Les questions 7, 16 et 17 sont respectivement relatives à la perception de la violence, au rapport des enfants et à la réaction du parent questionné. Sur les 27 parents qui ont reconnus avoir été alerté par leurs enfants à propos de la violence scolaire, 23 ont bien voulu parlé de la suite qu'ils ont donnée à la requête.

Le Participant N°2 a répondu ainsi : « *Dans l'école de mon enfant, je remarque qu'il y a du vol et des bagarres entre élèves. Mon enfant m'a rapporté qu'on a volé son ardoise et qu'il a eu des bagarres avec d'autres élèves. Je n'ai rien dit.* » ; Pour le Participant N° 13 : « *(Il y a dans l'école de son enfant) les brimades et les conflits entre écoliers. (Mon enfant a un fois reçu) un coup de poing à la nuque par un élève de CM1. (J'étais) préoccupé par l'état de santé de celui-ci mais tolérant à l'égard de l'agresseur.* » Pareil pour le Participant N°26 : « *Mon enfant est rentré un jour en me disant que son maître l'avait frappé ; j'ai répondu qu'il n'y pas de problème.* » D'autres semblent indifférents en rétorquant à la question de réaction après le rapport de violence de son enfant : « *Pas étonnant à l'image de la société ivoirienne.* » Participant N°17 Ces 3 participants font partie des 14 parents donc 58% qui ne font « rien ».

Il se trouverait même des parents qui réagissent eux-mêmes violemment contre le plaignant. Alors les élèves optent pour taire la violence subie surtout observée pour éviter des mauvaises interprétations, voire des représailles de la part de leurs parents. « ***Ils vont penser que je fais aussi (bagarres et insultes entres pairs) et ils vont me frapper.*** » Participants N°187. C'est un conditionnement qui diminue de façon significative la probabilité que leurs enfants reviennent se plaindre de quelque violence à l'école.

Ensuite, ceux qui exercent authentiquement leur part de contrôle scolaire représentent près de 30%. Ils ont rencontré effectivement l'administrateur ou l'enseignant pour y trouver une solution. Quelque rare parents comme le *Participant N°15* réagissent sans que leurs enfants ne se plaignent de quelque chose : « ***j'approche l'enseignant pour comprendre ; j'ai même fait des propositions pour que cela n'arrive plus*** ».

Enfin on trouve à près de 15% les parents qui dans de tels cas réfèrent leurs enfants à l'enseignant. Le *Participant N° 11* n'a pas cité de violence perçue dans l'école de son enfant mais a eu un rapport de violence de la part de son enfant ; sa réaction fut : « ***Je lui ai demandé d'en parler à son maître ou à l'administration. Si rien n'est fait, alors je pourrai intervenir.*** » Les parents de ce sous-groupe préfèrent réorienter leur enfant au lieu d'y trouver une occasion d'exercer leur part de contrôle scolaire.

Par ailleurs Certaines réactions n'ont pas pu être exploitées car elles n'exprimaient que le l'émotion et pas plus. C'est le cas du *Participant N° 4* qui disait après que son enfant lui ait rapporté un vol d'argent subi : « ***(j'étais) en colère et furieux !*** » L'analyse des valeurs manquante révèle que plusieurs parents d'élèves ont bien eu des plaintes de la part de leurs enfants ; mais ils ont laissé 'vierge' l'espace réservé à la rédaction de leurs réactions. Cela pourrait insinuer que ne sachant que faire, ils ont rejoint le groupe de ceux qui ne font « rien ».

En bref, quand ce sont leurs enfants qui enclenchent la procédure, environ 70% des parents d'élèves n'exerceraient pas leur contrôle scolaire soit par abstention, soit par réorientation. C'est ce que nous qualifions de contrôle scolaire différentiel passif. De fait, cette passivité face à la violence révélée par leurs enfants est une « laisser-faire » qui, s'il ne l'encourage pas par omission, laisse libre cours au phénomène.

Une autre explication au silence des élèves à leurs parents à propos de la violence perçue peut surgir. Il se pourrait que faute de réponse adéquate de la part de leurs parents, les élèves en

viennent à « se débrouiller comme ils peuvent ». Ainsi, l'intensité de l'alerte diminuerait pour des élèves de plus en plus habitués.

## 2. Monopole bureaucratique et académique

Nous avons vu que 11 parmi les parents qui ont répondu à la question du « nombre de rencontre avec les enseignants et administrateurs » ont répondu « **jamais** ». Or le tableau ci-dessous montre qu'il y avait lieu de les rencontrer, au moins pour évoquer les violences qu'ils avaient perçues.

**Tableau 20: Effectifs des parents n'ayant jamais rencontré les membres du corps d'enseignement bien qu'ayant cité des actes de violence scolaire**

	VSlcvEI	VSpCmai	VSphuMai	VSphuAd	Total
Nombre d'observations	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>11</b>

Auteur : ADJOBI

En effet de ce groupe de parents, les Participants N°4, 16 et 69 avaient relevé des micros violences dans l'école de leurs enfants. Le N°4 a dit : « *Dans l'école de mon enfant, ce qui est violent, c'est qu'on chicote beaucoup les enfants.* »

Le N° 16 a également affirmé que les enseignants exercent la punition corporelle et humiliante dans l'école de son enfant. En plus les administrateurs exercent des punitions humiliantes. Il l'exprimait en ces termes « *Il y a des punitions humiliantes, aussi importantes que physiques* ». Il qualifie d'ailleurs la punition corporelle comme un acte pédagogique « *Négatif* ». Cependant ce parent d'élève qu'il n'en parle pas avec les administrateurs de l'école puisque : « *Je n'ai pas peur des représailles sur mon enfant.* »

Qu'en est-il des autres parents qui n'ont jamais rencontré ni l'enseignant, ni l'administrateur de leur enfant ? Le cas du **Participant N°39** est caractéristique : « *la violence qu'il a dans l'école de mon enfant, c'est le fait d'influencer les enfants, de les chicoter ; cela est inacceptable.* [Cependant] *je n'ai jamais rencontré ni le directeur, ni l'enseignant de mon enfant car l'école n'a pas de cadre pour les rencontres. C'est pourquoi les relations sont inexistantes avec eux. À peine on les connaît !* [Il ne manque pourtant pas de propositions en vue de l'amélioration



de la situation] *Il faut d'abord instaurer un cahier de maison qui va lier les enseignants aux parents ; il faut beaucoup sensibiliser à travers des projections, des conférences débats avec tous les acteurs. »*

Les participants N°54 et 55 ne viennent à l'école que « *pour payer !* » logiquement, ils ne considèrent par ce passage à l'école comme une occasion d'échanger avec les membres du corps d'enseignement à propos de la vie scolaire de leurs enfants. Aussi le N°54 insiste sur le fait que « *La chicote, c'est pour faire peur, qu'on gronde au moins les élèves pour qu'ils ne manquent pas de considération aux enseignants. Le maître ne doit pas désertier la classe, il doit répéter et non abandonner à cause de la loi. Le maître est le remplaçant des parents. »* De son côté, le N°55 pense que « *la loi doit réintégrer la chicote à l'école en prescrivant d'éviter les excès. Ou bien les parents doivent signer une autorisation d'utilisation de la chicote sur leurs enfants. »*

*« Depuis 5 ans d'inscription de mon enfant dans cette école, la première convocation est arrivée il n'y a pas longtemps. Il n'y a jamais eu de rencontre ni d'appel. Donc je ne suis pas content de mes rapports avec eux [directeurs / maîtres de mon enfant]. Mon enfant ne m'a jamais dit qu'il y a des violences dans son école même si je sais que ça se passe. Il faut corriger (chicoter) un peu les enfants pour qu'ils aient peur. [Dans le cas où il le rencontrait] J'autorise ouvertement (verbalement) le maître à chicoter mon enfant. »* Participant N°56.

Le Participant N°27 qui passe à l'école seulement « *au retrait des bulletins* » s'est montré très nostalgique de l'époque où la punition corporelle était de mise : « *Les enseignants ne touchent plus les enfants. Je n'ai pas le temps d'en parler avec le directeur de l'école et je ne suis pas content de lui car il interdit au maître de chicoter. J'avais dit aux maîtres de mon 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> enfant de les chicoter et ça marchait. La chicote est nécessaire. Que les enseignants ne laissent pas les élèves à eux-mêmes. Beaucoup disent qu'ils font leur travail, celui qui suit et celui qui ne suit pas ne suit pas. Ils ont raison car ils ont peur d'être déferés dans une prison à cause de la chicote d'un enfant. »*

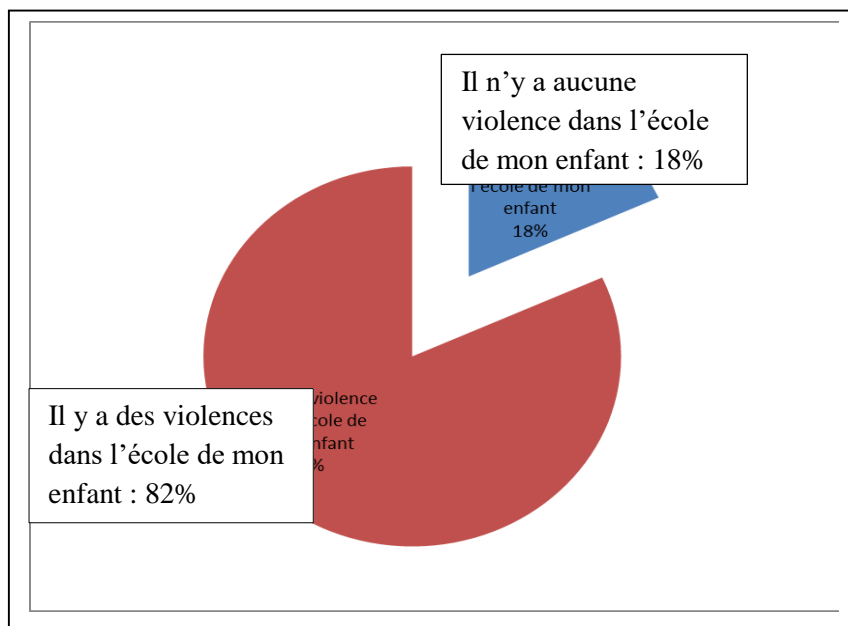
Il y a des parents qui font même des remarques pertinentes concernant le sentiment de sécurité lié au bâtiment : Par exemple : *Le Participant N°55* « [n'a jamais rencontré le directeur de l'école de son enfant car] *il n'y a pas de programme prévu ;* [Cependant il souligne que la sécurité est mauvaise dans cette école puisque] *l'école est en chantier, les enfants traversent la grande voie en face de l'école avec des risques, il n'y a pas de terrain de sport. »*

Il ressort de toutes ces interventions que les parents qui ne rencontrent jamais les directeur et enseignant de leurs enfants n'en sont pas moins informé de la situation concernant les violences et particulièrement la punition corporelle.

Leur première justification est l'absence de convocation où de cadre d'échange prévu par l'école. Mais le constat de violences dans l'école ne suffit pas pour inciter l'initiative de ceux qui sont contre la chicote. Ainsi laissent-ils pérenniser cette pratique que même la norme scolaire défend. Quant à ce qui sont pour l'usage de la punition corporelle, leur absence a pour avantage comme soulignait le **Participant N°69** de « *laisser les enseignants faire leur travail.* » pour signifier « *ne pas les empêcher de chicoter* » car pour eux chicoter équivaut à « *ne pas laisser pas les élèves à eux-mêmes.* ».

La plupart des discours des parents d'élèves ramènent à leurs interactions avec l'enseignant de leur enfant. Le directeur d'école est peu de fois rencontré et souvent quand c'est strictement nécessaire. Ces rencontres qui sont en général brèves font état d'un monopole de la bureaucratie sur les le climat scolaire.

**Figure 27: Proportions des parents selon qu'ils ont cité ou non des actes de violence**



Source : Enquête de 2015 à 2017

Sur les 33 parents d'élèves qui ont répondu à la question concernant les actes de violence qu'ils constatent dans l'école de leur enfant, seulement 6, soit moins de 20% ont rétorqué qu'il n'y a aucune forme de violence. On en déduit que les parents devraient naturellement l'évoquer lors de leurs rencontres avec l'administrateur en vue d'y trouver solution.

Seulement, le tableau ci-dessous en donne des informations chiffrées de l'évocation de ce sujet.

**Tableau 21: Évocation de la violence scolaire pour les parents ayant rencontré au moins une fois les membres du corps d'enseignement**

Nombre de rencontre par an	Évocation de la violence scolaire		Total
	non	oui	
Une fois au moins	<b>34</b>	<b>14</b>	<b>48</b>
Pourcentage	70.83	29.16	100

Auteur : ADJOBI

On constate que pour les 48 parents qui ont rencontré au moins une fois et qui ont informé sur l'évocation de la question de violence à l'école :

- 34 parents d'élèves, soit plus de 70% de l'effectif n'ont pas fait allusion à cette question inquiétante.
- Ce sont les 29% restant qui en ont parlé.

On en ressort avec la certitude que les occasions de rencontre entre les parents d'élèves et les membres du corps d'enseignement sont exploités surtout pour des aspects autres que l'amélioration du climat scolaire.

Exposons donc à la lumière des informations reçues des parents les autres aspects qui intéressent plus les parents d'élèves au moment de rencontrer d'abord les administrateurs, puis les enseignants.

## 2.1. Avec les administrateurs

- **De l'aspect financier et bureaucratique**

En général, le sujet qui crée le plus d'interaction entre les parents d'élèves et l'administration de l'école de leurs enfants, c'est le règlement de la scolarité. Il s'agit de la somme d'argent qui, versée dans un service de l'administration, sert de participation à la vie scolaire. Toutes les autres cotisations rentrent dans le même ordre d'idée. Le COGES est un service rattaché à l'administration qui organise des réunions de parents où ceux-ci sont aussi sollicités au plan financier. Dans beaucoup de cas, les sujets d'interaction parents / administration tournent autour d'argent si bien que pour justifier leur insatisfaction quant à leurs rapports avec les directeurs, certains parents à l'instar du Participant N°23 disent : « ***Je rencontre le directeur seulement lors des convocations et réunions. Je ne suis pas satisfait des rapports avec eux car ils aiment trop l'argent*** ».

Tous les documents administratifs à fournir, dossiers à remplir, les procédures d'inscription et de réinscription avec leurs interminables papiers à rassembler constituent l'aspect bureaucratique des interactions parents d'élèves / administration. Le Participant N° 14 ne disait-il pas à juste titre à propos du directeur de l'école de son enfant: « ***Pas d'occasion de rencontrer le directeur, sauf quand j'ai besoin d'un papier*** ». Et le N°25 : « ***Il n'y a pas de rencontres. J'en demande. Je ne suis pas satisfait des relations avec le directeur car, c'est seulement pour la signature [qu'il demande à me voir] sinon, rien !*** »

- **De l'aspect interactionnel et matériel**

Veiller au sentiment de sécurité dans une école est de la compétence première de l'administration de ladite école. Mais que ce soit au sujet des violences exercées par les enseignants sur leurs enfants ou des insuffisances liées au bâtiment, nombre de parents n'évoquent pas ces questions lors de leurs entrevues avec les administrateurs d'écoles. Aussi le Participant N° 2 ayant cité « ***Le vol et les bagarres*** » constatée dans l'école de son enfant n'en a pas parlé aux membres du corps d'enseignement car : « ***Ils ne vont rien dire de bon.*** »

On sait que deux sources principales permettent aux parents d'évaluer le niveau de violence scolaire : l'alerte de leurs enfants et leur perception directe in situ. Mais les réactions diffèrent selon que leurs enfants les en informent effectivement ou se taisent. Analysons le tableau croisé dynamique suivant qui en présente les effectifs.

**Tableau 22: Évocation de la violence scolaire lors des rencontres avec l'administrateur d'école selon l'alerte des enfants à la maison**

	<i>Silence des parents avec le directeur</i>	<i>Évocation de la violence avec le directeur</i>	<i>Total</i>
<i>Silence des enfants avec les parents</i>	<b>28</b>	<b>12</b>	<b>40</b>
<i>Rapport des enfants aux parents</i>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>21</b>
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>19</b>	<b>61</b>

Auteur : ADJOBI

Les 61 parents d'élèves de ce tableau remplissent 2 conditions cumulatives d'information :

-ils nous ont informés dès le début du questionnaire ou de l'entretien qu'il y a des violences scolaires dans l'école de leurs enfants.

-ils ont rencontré au moins une fois l'administrateur d'école de leurs enfants pendant l'année.

On remarque que 42 parmi eux, soit les 2 / 3, évoquent le sujet de la violence perçue quand ils rencontrent l'administrateur. Les 19 autres n'en parlent pas.

Par ailleurs 40 parents d'élèves, soit encore les 2 / 3, n'ont pas été alerté par leurs enfants concernant quelque cas de violence subie ou observée. Les 21 autres ont renforcé ou ont été les premiers à attirer l'attention de leurs parents sur la violence subie ou observée dans leur école.

Si on va encore plus dans les détails, il y a seulement 14, soit moins de 25% des parents qui ont parlé de la violence scolaire à l'administrateur, ayant été informé ou renforcé par leurs enfants. À côté, les 28 autres l'ont fait sans intervention de leurs enfants.

Par ailleurs, 12 parents d'élèves, soit quasiment 20% n'ont pas fait cas de la violence qu'ils ont perçu lors de leur rencontre avec l'administrateur d'école ; Leur enfants n'ayant fait aucune plainte de leur côté. Et finalement, 7 parents d'élèves (plus de 10%) ont évité de parler de la violence scolaire par eux constatée même si leurs enfants s'en sont également plaints.

On peut maintenant émettre l'hypothèse selon laquelle, si en plus de leur perception personnelle, les parents sont alertés par leurs enfants, il y aura un renforcement qui les pousserait à en parler avec le directeur d'école. Nous l'allons donc tester.

Hypothèses de travail :

H0 : Les variables sont indépendantes. L'évocation par les parents de la question de la violence scolaire avec le directeur ne dépend pas de l'information de l'enfant.

H1 : Les variables sont liées. L'évocation par les parents de la question de la violence scolaire avec le directeur est influencée pas de l'information de l'enfant.

<b>Effectifs observés</b>			
	<i>Évocation de la violence avec le directeur</i>	<i>Silence des parents avec le directeur</i>	<i>Total</i>
<i>Silence des enfants avec les parents</i>	<b>28</b>	<b>12</b>	<b>40</b>
<i>Rapport des enfants aux parents</i>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>21</b>
<i>Total</i>	<b>42</b>	<b>19</b>	<b>61</b>

<b>Effectifs théoriques</b>			
	<i>Évocation de la violence avec le directeur</i>	<i>Silence des parents avec le directeur</i>	<i>Total</i>
<i>Silence des enfants avec les parents</i>	<b>27,54</b>	<b>12,46</b>	<b>40</b>
<i>Rapport des enfants aux parents</i>	<b>14,46</b>	<b>6,541</b>	<b>21</b>
<i>Total</i>	<b>42</b>	<b>19</b>	<b>61</b>

Résultat du test d'indépendance du Chi<sup>2</sup> entre 2 variables qualitatives :

Chi<sup>2</sup> calculé: 0,0713

Chi<sup>2</sup> limite : 3,841

p < 0,79

Conclusions du test :

Les résultats du test ne permettent pas de rejeter l'hypothèse H0 d'indépendance des résultats, au risque d'erreur p < 0,05

Il n'existe pas de liaison entre les 2 variables qualitatives étudiées. Donc le fait pour les élèves d'alerter leurs parents ne modifie pas la probabilité que leurs parents en parler avec le directeur d'école.

En prenant pour postulat que tous les parents d'élèves savent qu'il y a des violences dans les écoles de leurs enfants, surtout les microviolences et la punition corporelle, retenons que:

- Certains parents regrettent de n'avoir aucune convocation de l'administrateur de l'école de leur enfant si bien qu'ils ne peuvent exercer un authentique contrôle scolaire ; cela profite par contre à ceux qui n'espèrent pas que s'estompe l'usage de la punition corporelle.
- La majorité des parents qui rencontrent effectivement les administrateurs d'école n'évoquent pas les violences qu'ils ont eux-mêmes perçues et le renforcement de cette perception par leurs enfants ne les influence pas significativement.

## **2.2. Avec les enseignants**

Comme avec les directeurs, les sujets de rencontre parent / enseignant privilégient un aspect au détriment de l'autre qui est non moins important. Le rendement académique en termes de « note », « points » et « moyenne » est le sujet central de nombre d'interactions parent / enseignant si bien qu'il occulte celui de la violence scolaire perçue ou rapportée.

### **- De l'aspect académique**

Comme nous vérifierons plus bas concernant les attitudes des parents vis-à-vis des administrateurs comparés aux enseignants, ceux-ci font plus l'objet d'appréciation. Parce qu'avec les enseignants, les parents pourraient mieux faire infléchir à leur avantage les moyennes de leurs enfants. Presque tous les parents qui disent leur satisfaction quant à leurs relations avec l'enseignant de leur enfant précise que c'est parce que : « **II** [mon enfant] **a des bons résultats.** » Participant N° 23. S'ils rencontrent souvent les enseignants qui ne sont pas les garants directs de la norme scolaire, s'ils ne parlent que de « bonne notes » sachant pertinemment que le maître est en faute quand il utilise la chicote, c'est qu'ils l'encouragent implicitement temps que cela débouche sur de bonnes notes.

### - **Du climat de classe**

Le climat de classe peut être mesuré à partir du sentiment d'épanouissement des élèves et aussi du maître dans cette salle qui les met en situation d'interaction durant près d'un an. On peut le jauger par les types de pratiques éducatives choisis par l'enseignant. On peut aussi mesurer les attitudes des élèves vis-à-vis de la classe. Tous ces aspects qui sont finalement liés au comportement moral font partie des sujets que les parents doivent évoquer avec l'enseignant. Il s'agit en fait d'équilibrer aux yeux de l'enseignant ou l'enseignante l'intérêt des parents entre l'intellectuel et le moral.

Pour avoir le pouls du climat de classe, les parents peuvent demander comment leur enfant se comporte pendant les cours, avec ses pairs et à la récréation. Et c'est un bon indicateur pour les enseignants car c'est aussi une occasion pour eux de leur faciliter un suivi scolaire convergent à la maison. Cependant il est assez rare de rencontrer selon les enseignants, des parents qui leur posent ce genre de questions. Le climat de classe n'est pas quantifiable et ne laisse pas de trace dans le bulletin, donc il n'a pas d'intérêt dans les résultats des élèves selon la conception de nombre de parents.

Avant de passer aux moyens de contrôle scolaire actif, il appert de tester la validité de l'assertion suivante : les parents ont une attitude plus positive vis-à-vis des enseignants par rapport aux administrateurs.

### **3. Opinions des parents lors des rencontres formelles**

L'attitude détermine l'action. C'est pourquoi nous avons vérifié l'appréciation des parents d'élèves quant à leurs rapports avec les membres du corps d'enseignement.

L'une des questions adressées aux parents d'élèves s'intéressait à l'évaluation que ceux-ci font de leurs rapports avec d'une part les administrateurs, d'autres part les enseignants de leurs enfants. Le tableau suivant présente les effectifs de leurs réponses.



**Tableau 23: Opinions des parents d'élèves vis-à-vis de leurs relations avec les administrateurs et enseignants**

		<i>Administrateur</i>	<i>Enseignants</i>	<i>Total</i>
<i>Parents d'élèves</i>	<i>Opinion positive</i>	<b>44</b>	<b>62</b>	<b>106</b>
	<i>Opinion négative</i>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>28</b>
	<i>Total</i>	<b>64</b>	<b>70</b>	<b>134</b>

Auteur : ADJOBI

Chacun des parents d'élève pouvait donner son avis soit « positif », soit « négatif » sur ses interactions d'abord avec l'administrateur, puis l'enseignant de leurs enfants.

On note que les 134 avis des parents sont répartis comme suit :

- La tendance est assez positive vis-à-vis de l'ensemble du corps d'enseignement puisque 106, soit quasiment 80% des parents ont un avis positif. Cela confirme ce que nous avons testé plus haut : les opinions des deux groupes ne varient pas significativement au sujet de la chicote.
- Les parents ont formulé plus d'avis sur leurs relations avec les enseignants (52%) qu'avec les administrateurs (48%).
- Concernant les administrateurs, il y a 68.75% d'évaluation positive contre plus de 30% d'évaluation négative de la part des parents d'élèves.
- Pour les enseignants, il y a 88.57% d'évaluation positive contre 11.43% d'évaluation négative de la part des parents d'élèves.

Disons pour conclure cette analyse que dans l'ensemble, les parents d'élèves apprécient plus échanger avec les enseignants que les administrateurs à propos de la vie scolaire de leurs enfants. Cela corrobore le constat général que les parents d'élèves se préoccupent surtout des notes de leurs enfants à l'école. Et ils cherchent à maximiser le rendement académique de ceux-ci. Alors les parents d'élèves ménagent moins d'efforts dans les interactions avec leurs enseignants. Il est désormais scientifiquement établi et même pour les profanes que plus les parents et les enseignants interagissent au sujet de l'enfant, plus les résultats académiques de celui-ci s'améliorent.

Vérifions à présent la force du lien entre l'attitude des parents et la qualité des membres du corps d'enseignement. L'analyse de CHI<sup>2</sup> suivant nous en donne les résultats.

Hypothèses de travail :

H0 : Les variables sont indépendantes. Autrement dit, l'attitude des parents ne dépend pas du statut professionnel à l'intérieur du corps d'enseignement.

H1 : Les variables sont liées. L'attitude des parents dépend du statut professionnel à l'intérieur du corps d'enseignement.

Résultat du test d'indépendance du Chi<sup>2</sup> entre 2 variables qualitatives :

Chi<sup>2</sup> calculé: 7,947

Chi<sup>2</sup> limite : 3,841

p < 0,0048

Conclusions du test :

Les résultats du test permettent de rejeter l'hypothèse H0.

On rejette donc l'hypothèse d'indépendance des résultats.

Il existe une liaison entre les 2 variables qualitatives étudiées, avec un risque de se tromper < 0,0048. Cela confirme que l'attitude des parents dépend du statut professionnel à l'intérieur du corps d'enseignement.

Le tableau des effectifs observés montre qu'il y a une plus grande tendance des parents à avoir une attitude positive vis-à-vis des enseignants relativement aux administrateurs. Mais le plus remarquable pour nous c'est la récurrence du thème qui justifie cette attitude prononcée : « ***Il [mon enfant] a des bons résultats.*** » **Participant N° 23**

Retenons que les parents d'élèves apprécient plus leurs rapports avec les enseignants. Ils montrent par leur intérêt poussé sur les notes, leur indifférence voire leur encouragement à utiliser la punition corporelle. C'est ainsi qu'ils exercent un contrôle scolaire différentiel passif.

### III. LE CONTROLE SCOLAIRE DIFFERENTIEL ACTIF

Rappelons que le contrôle scolaire exercé par les parents est dit différentiel quand il favorise des pratiques prohibées par la norme officielle, telle la punition corporelle ou la chicote. Le qualificatif de passif s'ajoute quand ils le font implicitement, ne réagissant pas aux plaintes de leurs enfants, n'en parlant pas lors de leurs rencontres ni avec les administrateurs, ni avec les enseignants.

Il y a une du contrôle scolaire différentiel, plus directe, explicite. C'est le contrôle scolaire différentiel actif. Il s'agit pour les parents d'approuver par des actes positifs, des pratiques pédagogiques prohibées par la norme officielle.

Nous verrons dans un premier temps la proportion des parents d'élèves pour la punition corporelle qui évoquent le sujet de la violence scolaire lors de leurs rencontres avec les directeurs et enseignants de leurs enfants. Ensuite nous exposerons par quels mécanismes ils expriment explicitement leur approbation de la chicote en tant qu'outil d'éducation.

#### 1. De la fréquence d'évocation

Logiquement, plus un parent d'élève pour la punition corporelle à l'école évoque le sujet de la violence scolaire avec les membres du corps d'enseignement, plus il sera porté à encourager activement cette pratique.

##### 1.1. Approche descriptive

Tableau 24: Évocation de la violence scolaire selon l'opinion des parents d'élèves

	<i>Sujet éludé lors des rencontres</i>		<i>Sujet évoqué lors des rencontres</i>		<i>Total</i>
	<i>effectif</i>	<i>pourcentage</i>	<i>effectif</i>	<i>pourcentage</i>	<i>effectif</i>
<i>Contre la chicote</i>	13	39%	4	<b>31%</b>	17
<i>Pour la chicote</i>	20	61%	9	<b>69%</b>	29
<i>Total</i>	33	100%	13	<b>100%</b>	46

Auteur : ADJOBI

Sur les 46 parents d'élèves qui ont rencontré au moins une fois un membre du corps d'enseignement, qui nous ont aussi informé concernant d'une part leur opinion sur la chicote et d'autre part sur l'évocation de la violence scolaire on observe que :

- 31% des parents d'élèves qui évoquent le sujet de la violence scolaire sont ceux qui désapprouvent l'utilisation de la chicote.
- Par contre 69% des parents d'élèves qui n'éludent pas la question de la violence scolaire sont pour la chicote.
- Nous avons vu plus haut que 70% des parents qui ont cité au moins une violence scolaire n'en parlent pas lors qu'ils rencontrent les membres du corps d'enseignement. Nous avons ici la précision selon laquelle plus de 60% de ceux-là approuvent un élément de ces violences : la punition corporelle.

Finalement il ne serait pas fortuit de se demander si l'évocation de la violence scolaire en tant que thème de rencontre entre parents d'élèves et membres du corps d'enseignement est significativement lié à l'opinion des parents sur un type précis de la violence scolaire : la chicote.

## **1.2. Approche corrélative**

On veut savoir s'il existe un lien fort entre l'opinion des parents sur la chicote et l'évocation de la violence scolaire quand ils rencontrent le directeur et/ou l'enseignant de leur enfant.

Hypothèses de travail :

H0 : Les variables sont indépendantes. Autrement dit, il n'y a pas de lien fort entre l'opinion des parents sur la chicote et l'évocation de la violence scolaire quand ils rencontrent le directeur et/ou l'enseignant de leur enfant.

H1 : Les variables sont liées. L'évocation de la violence scolaire quand les parents rencontrent le directeur et/ou l'enseignant de leur enfant est fonction de leur opinion sur la chicote ou vice versa ça.

Résultat du test d'indépendance du Chi<sup>2</sup> entre les 2 variables qualitatives :

En raison d'effectifs théoriques inférieurs à 5, le test du Chi<sup>2</sup> ne peut plus être utilisé.

Puisque l'analyse porte sur un tableau 2X2 (à 4 cases), nous avons recours au test exact de Fisher.

$p < 0,74$

Conclusions du test :

Les résultats du test ne permettent pas de rejeter l'hypothèse H0 d'indépendance des résultats, au risque d'erreur  $p < 0,05$

Il n'existe pas de liaison entre les 2 variables qualitatives étudiées. On ne peut donc pas affirmer avec 5% de risque d'erreur que les parents d'élèves évoquent le sujet de la violence scolaire vis-à-vis des enseignants et directeurs en fonction de leur opinion sur la punition corporelle.

Cela dit, il n'en demeure pas moins que les quasi 70% des parents d'élèves qui n'éludent pas la question de la violence scolaire sont pour la chicote. C'est parmi ces parents que nous devrions trouver ceux qui exercent un contrôle scolaire différentiel actif au sujet de la chicote.

Voyons à présent comment ils s'y prennent.

## **2. Les pressions directes sur les enseignants**

Nous avons vu que certains parents (Participant N°56) d'élèves qui n'ont jamais rencontré l'enseignant de leur enfant auraient bien voulu les autoriser verbalement à pratiquer la punition corporelle. Dans une ambiance de continuité moins flagrante de cette pratique, leur absence totale de la scène de contrôle scolaire formel permet au moins de « *laisser les enseignants faire leur travail* », c'est-à-dire ne pas leur causer des ennuis aux enseignants qui continuent de pratiquer la chicote (Participant N°69).

Nombre des 75% de parents d'élèves qui sont « contre la disparition de la chicote » ont choisi de mener un contre poids de façon plus explicite, lors de leurs rencontres avec les enseignants.

### **2.1. En assurant l'enseignant fautif qu'il ne court aucun risque**

Les enseignants quoique « pour la chicote » en général sont obligés par la loi de s'en défaire. Depuis 2009 en effet, ceux qui continuaient à chicoter risquaient à tout moment la punition disciplinaire. Cette sanction s'est aggravée depuis 2014 avec depuis lors la possibilité d'engager une poursuite criminelle. Alors de fait, la chicote diminue nécessairement dans l'école ivoirienne.

Mais qui d'autres que les parents d'élèves pourraient enclencher de telles procédures de répression ? Nous avons vu que les administrateurs qui « *quoique mécontents de l'arrêté, le*

*transmettent sans souci de maîtriser l'information du nouvel arrêté. Ils le répètent au besoin mais savent fermer les yeux devant l'efficacité prouvée de leurs enseignants qui enfreignent à la règle.* » (Adjobi, 2015).

C'est pour cela que la chicote continue, par deux méthodes selon qu'ils se trouvent en face d'enseignants appliquant ou non la décision du MENET.

En interaction avec un enseignant qui s'oppose dans la pratique à la norme ministérielle, la méthode active de contrôle scolaire différentiel est bien aisée. Il s'agit de rassurer celui-ci en lui montrant explicitement qu'ils partagent la même opinion. « *C'est ton enfant, fait tout ce que tu veux pour qu'il réussisse* » peut-on entendre de la bouche de certains parents. En réalité, comme le style pédagogique de l'enseignant en dit bien long sur sa position dès premières semaines de cours, l'évitement du sujet (65% des parents pour la chicote) suffit au parent pour s'allier à un enseignant qui chicote.

L'autre méthode active de contrôle scolaire différentiel est plus difficile. Car le parent est confronté à un enseignant qui par conviction personnelle ou par respect de la hiérarchie, entend appliquer un style d'enseignement qui éjecte hors de la classe la chicote. Le parent d'élève presse donc cet enseignant « contre la chicote » d'en faire usage par de 2 raisonnements persuasifs principaux:

Premièrement, ils partent du constat partagé par la quasi-totalité des parents d'élèves, des enseignants et administrateurs d'école : « *le niveau des élèves baisse d'année en année.* » C'est en effet un élément récurrent de la réponse de nos participants à la question suivante : « *Que pensez-vous de la violence dans l'école ivoirienne en général ?* »

Nombre de parents en viennent à une explication d'approche historique en disant littéralement « ... *Avant on nous chicotait, on en est fier aujourd'hui.* ... » Participant N°60. Ainsi tentent-ils de décourager ceux qui prétendraient suivre la loi en enseignant sans la chicote.

Ensuite, ils argumentent sur la nécessité de garder cette garantie de la rigueur en s'opposant à l'ordre de ceux qui « *veulent abandonner nos hommes politiques par suivisme occidental au détriment des enfants* » Participant N°56 ; ainsi les parents peuvent achever leur démonstration par le raisonnement qui singularise leur cas.

« *Même si les autres ne veulent pas, je te demande de frapper pour « moi » parce que c'est comme ça qu'il (elle) va réussir.* ». De cette manière, le parent dégage complètement

l'enseignant de toute peur liée à une quelconque plainte auprès de l'administration ou d'un commissariat. Le conseiller pédagogique de l'une des écoles visitées dit à ce propos : « *Le père d'un de mes élèves est professeur de CAFOP. Il faisait l'école buissonnière. Le père a alors demandé à l'enseignant de chicoter son fils mais pas sur la tête. ...* » Participant N° 237.

## 2.2. En exigeant plus de sens de responsabilité

Un instituteur racontait : « **Un parent d'élève m'a demandé de faire réussir sa fille à tout prix, avec la chicote. Quand je lui ai dit que la chicote était maintenant interdite, il m'a demandé de l'utiliser en justifiant ainsi : « je la connais, c'est la chicote qui lui fait peur, c'est ça qui la fait marcher. »** » Participant N°226<sup>4</sup>. Les parents sont nombreux, surtout en commune rurale comme Yamoussoukro, à confier la réussite scolaire de leurs enfants seulement à la diligence de l'enseignant. Par tous les moyens, surtout en privilégiant la chicote, ils désirent que le maître accomplisse son devoir professionnel qui est aussi moral : pousser à son maximum l'enfant vers la réussite scolaire. Cette conscience de la responsabilité vivifiée par des parents qui s'en remettent finalement tout à ses compétences constitue une pression de plus.

Ainsi s'enclenche dans la psychologie de l'enseignant un exercice de conscience qui met en confrontation 2 réalités : la loi, l'environnement. La loi définit la chicote comme violence et entend l'extirper du milieu scolaire en sanctionnant même de peine criminel qui l'emploierait pour enseigner ; en face l'environnement avec le stress pédagogique (effectif de classe, manque de matériel, densité du programme, obligation de résultats, insistance des parents, etc.) stimule à désobéir à la loi en continuant d'utiliser la chicote. Le contrôle scolaire différentiel actif consiste ici à peser sur la conscience de l'enseignant en appelant à son sens de responsabilité pour la réussite ou l'échec de l'enfant. « *Si mon enfant n'a pas réussi, c'est ta faute parce que tu l'as laissé s'amuser avec l'école* » s'entend-il déjà dire dans le futur par des parents révoltés.

Souvent les enseignants sortent de ce dilemme en optant pour l'utilisation de la chicote.

## 3. Les pressions indirectes sur les enseignants

La stratégie est l'art d'avancer dans la guerre pour s'assurer la victoire. Nous avons vu par des tests statistiquement soutenus que les opinions des parents d'élèves et des enseignants à propos

---

<sup>4</sup> Lire le récit complet en ANNEXES

de la chicote ne varient guère, par opposition aux élèves. À leur tour les élèves sont d'avis commun avec la loi, quoi que d'intensité moins forte.

Nous pouvons donc par analogie modéliser la question de la chicote en classe comme un conflit opposant directement l'enseignant et les élèves. Chaque camp a son opinion sur la chicote qui s'oppose à l'autre. Chaque camp est soutenu par des stratégies qui tout en ne participant pas directement aux combats n'en sont pas moins influents. Du côté des enseignants, ce sont les parents et du côté des enfants, la norme légale. Mais tous finalement visent un même objectif qui est : la réussite scolaire de l'enfant pour en faire un citoyen compétent et pro social. Chaque stratégie s'érige donc en maître de guerre qui montre à sa troupe comment avancer pour s'assurer une victoire commune.

### **3.1. Par le rendement académique**

Nous sommes surtout dans notre étude intéressés par la stratégie déployée par les parents d'élèves pour pousser les enseignants à reprendre la chicote en leur présentant l'échec d'une méthode alternative qui est d'ailleurs badigeonnée. Si d'une part les parents montrent un grand intérêt à « la note » de leurs enfants et d'autre part éludent la question du comportement, cela reviendrait à dire aux enseignants : « *tu peux utiliser les méthodes que tu veux, peu importe pourvu que mon enfant revienne à la maison avec de bonnes notes.* »

De façon plus explicite les parents éveillent chez les enseignants le sens pragmatique de la performance scolaire. Si les élèves n'ont pas de bonnes notes en l'absence de la chicote ; si dès que la chicote réapparaît « ils se calment en classe » et les moyennes s'améliorent; de quel argument plus concret auraient besoin les enseignants pour réintroduire la chicote qui a tant fait ses preuves. Ainsi la réussite scolaire communément recherchée se résumerait dès lors ici et maintenant à sa partie chiffrable : les bonnes moyennes de classe. À ce propos un parent se prononçait sur la sécurité scolaire de son enfant en ces termes : « *Je suis pour l'utilisation de la chicote, mais pas très fort. Avant on nous chicotait très fort et certains fuyaient. J'ai rencontré les enseignants et directeur de mon enfant plus de 5 fois pendant l'année. Je suis satisfait de mes rapports avec eux car mes enfants travaillent bien. Nous suivons seulement les résultats, donc le niveau est bon.* » Participant N°43.

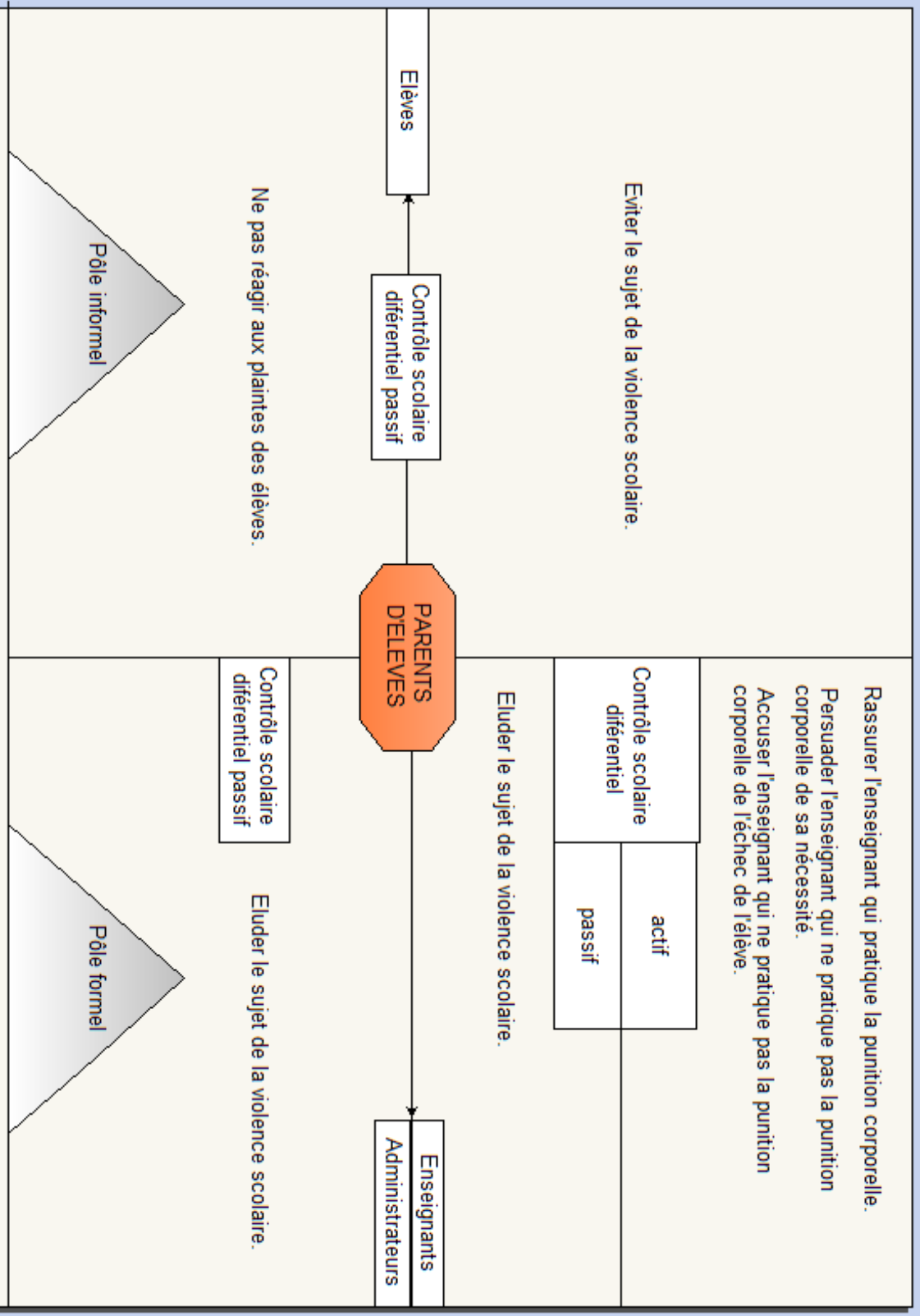


### 3.2. Par les commentaires dépréciatifs

Une autre manière d'exercer le contrôle scolaire différentiel actif est le discrédit que les parents d'élèves peuvent jeter sur certains enseignants. Cela peut se manifester quand, ayant épuisé toutes les méthodes citées plus haut, les parents n'ont pas réussi à faire plier un maître « contre la chicote ». Cela est plus probable encore quand ce maître qui utiliserait nécessairement des méthodes alternatives pour mener sa classe, ne parvient pas à satisfaire au niveau des « notes » des parents d'élèves « pour la chicote ».

En de telles circonstances, commence une autre forme de pression qui consiste à s'attaquer verbalement au style pédagogique du maître en question : « *Il n'est pas vivant* » ; « *il ne domine pas ses élèves* » ; « *il ne s'impose pas à ses élèves* » ; « *il n'a pas d'autorité sur ses élèves* ». Ces expressions accompagnent souvent les discours des parents « pour la chicote » à l'instar du Participant N° 82 « *je ne suis pas 'accord avec l'arrêté contre la chicote, parce que les enseignants ont abandonné leur travail* ». Ces commentaires dépréciatifs sur la qualité professionnelle de l'enseignant peuvent être faits soit à l'administrateur d'école, soit aux autres enseignants surtout quand ceux-ci sont « pour la chicote » ou encore entre parents d'élèves. Quelques fois certains parents les glissent de façon voilée en interagissant directement avec l'enseignant : « *il faut le (la) chauffer un peu ...* », « *il faut le (la) serrer un peu ...* », « *il ne faut pas le laisser ...* » et d'autres expressions pareilles du langage ivoirien qui signifient en réalité : « *il faut le (la) chicoter.* ».

**Figure 28: Réaction de la majorité des parents d'élèves face à la violence sur leurs enfants dans les écoles primaires.**



Source : Enquête de 2015 à 2017

## **CHAPITRE VII : FACTEURS DES RÉACTIONS DES PARENTS D'ÉLÈVES VIS-À-VIS DE LA VIOLENCE SCOLAIRE**

À ce stade de notre thèse et selon une approche légale, chercher les causes des réactions des parents vis-à-vis de la violence scolaire reviendrait à se poser la question suivante : pourquoi les parents d'élèves approuvent-ils l'usage de la punition corporelle ou chicote à l'école ?

Les données recueillies ont permis de constater effectivement que la majorité des parents, c'est-à-dire plus de 60% approuvent la punition corporelle sur leurs enfants à l'école, punition qui est prohibées et qualifiée de violente par le MENET. Autrement dit généralement, les parents d'élèves approuvent la violence scolaire telle que définie par le MENET. Ils s'opposent donc à l'application de l'arrêté « contre la chicote » en exerçant leur contrôle scolaire de façon différentielle passive ou active.

Il est normal de convoquer les responsabilités d'un tel état de fait dans les attitudes et comportements des différents membres de la communauté éducative. Ainsi, on ne saurait négliger la place du politique, des membres du corps d'enseignement et même des élèves comme autant d'unités de causalité dans cette réaction anormale des parents. Cependant, nous présenterons dans l'ordre de nos hypothèses les causes qui favorisent l'approbation des parents face à la violence scolaire. Nous commencerons donc par exposer comment le volet historique des représentations sur la chicote continue de lui assurer une pérennité à l'école. Aussi, montrerons-nous l'influence de la vie professionnelle sur les choix face à la chicote en tant qu'outil pédagogique. Aussi, décrivons-nous comment l'inefficacité du système scolaire peut provoquer chez les parents d'élèves l'approbation de la chicote. Enfin, nous présenterons deux cas spécifiques qui montrent combien il peut être difficile de réagir contre la chicote à l'école bien qu'on la trouve négative.

En tout état de cause, le but de la réaction d'un parent d'élève lorsqu'il réagit est plus ou moins connu à long terme : faire de son enfant un citoyen compétent et ayant un capital socioéconomique aisé.

# I. CAUSES HISTORIQUES DE L'APPROBATION GENERALISEE DES PARENTS D'ELEVES FACE A LA CHICOTE

## 1. Fixisme historique

Le récit du Participant N°32 est représentatif de cette prise de position. Ce participant est assez peu impliqué dans la vie scolaire puisqu'il a « *rencontré une seule fois les administrateurs de l'école, sur convocation. C'était pour le vote du président du COGES. Mais je ne souhaite pas plus les rencontrer puisqu'ils ne parlent que d'argent dans ces réunions.* » Il n'a pas parlé de la question de la violence à l'école pendant cette seule occasion de rencontrer. Par ailleurs il dit ne pas être satisfait de ses relations ni avec les administrateurs de l'école, ni avec l'enseignant de son enfant car : « *Le niveau scolaire baisse.* En revenant sur la question de la violence scolaire : « **Non, mon enfant ne m'a jamais fait de rapport sur une violence qu'il a observée ou subi à l'école** ». Il déballe ensuite son histoire personnelle qui détermine sa perception sur la punition corporelle à l'école : « *En 1973, j'étais au CP1 et jusqu'au CM2, nous étions éduqués à la chicote. Cette méthode maintenue par mon maître de CM2 a donné de très bons résultats. On avait en général 140 points sur 170. La chicote fait bosser. En Afrique, elle est nécessaire. Elle est car c'est une correction, sauf en cas de blessure. Il faut au moins taper un peu dans la paume. Maintenant, les résultats sont nuls, surtout en ville.* » Ce parent d'élève affirme cependant qu'« *il n'y a pas de sécurité dans cette école parce qu'il n'existe ni toilettes, ni eau courante.* » Il propose « *que les administrateurs d'école s'améliorent en parlant d'autres choses que d'argent.* » il renchérit son argumentation à propos de la chicote : « *chaque parent doit connaître le type de discipline de ses enfants et agir pour préparer son comportement à l'école. La stratégie peut être de répéter plus de 5 fois, ensuite crier, puis taper, jamais chicoter, interdire de nourriture, etc.* » enfin il nous fait constater un des effets pervers de cette nouvelle norme contre la chicote : « *aujourd'hui, les maîtres s'en foutent. Ils disent qu'ils seront payés de toute façon.* »

Le recours au passé est assez récurrent dans le discours de nos participants pour justifier leur contrôle scolaire différentiel au sujet de la punition corporelle. « **Avant** » est le mot évocateur qui exprime une certaine nostalgie de l'efficacité pratique qui entourait par le passé l'éducation scolaire. Les Participants N°60 et 64 respectivement en sont représentatifs : « *On a été victime de ça et nous on est fier aujourd'hui.* » ; « *Avant on nous faisait les 4 gaillards, nous voici éduqué* ».

La majorité des personnalités qui portent le flambeau de notre nation sont naturellement des produits de l'éducation scolaire à l'époque de la chicote. Les animateurs des partis politiques, les responsables des sociétés civiles, des institutions nationales, les cadres des entreprises et les fonctionnaires, bref ceux qu'on dit communément avoir « réussi dans la vie » ont fait leurs bancs à l'ère de la chicote. Ce sont eux qui aujourd'hui remplissent nos questionnaires dont le thème remet en question l'usage de la chicote, ce sont eux les modèles de tant d'autres participants de niveau social moyen.

Selon une approche sous régionale, la place de choix de la Côte d'Ivoire au plan économique et intellectuel donne un certain quitus au processus de production des agents économiques et politique. Quel autre environnement que l'école et ses méthodes a eu le plus d'influence sur leur formation ? Plusieurs figures de proue de la politique internationale et du développement économique dans l'Afrique de l'Ouest ont d'ailleurs fait une partie de leur scolarité sur des bancs ivoiriens.

À l'opposé, on a vu la montée de la microviolence des élèves qui est unanimement relatée par tous les membres de la communauté éducative. Ce phénomène n'est pas encore scientifiquement relié à la régression de la punition corporelle comme de cause à effet. Cependant la logique chronologique entre la décision de prohiber la chicote et les plaintes du corps d'enseignement (Adjobi, 2015) semble l'inférer. Ce faisant nous avons noté parmi les effets pervers de l'arrêté contre la chicote le stress pédagogique qui transpire de la psychologie de nombre d'enseignants : **« des élèves qui se croient tout permis : ils bavardent, mangent et jouent pendant les cours. Ils n'ont plus de respect envers le maître qui est devenu leur égal ; ils n'ont aucune inquiétude. Les conseillers et directeurs se plaignent de la non-maîtrise des classes. Il y a du tohubohu pendant les cours. Le maître n'est plus à l'aise quand il reçoit ses supérieurs en inspection car il ne peut pas maîtriser ses élèves. »** (idem)

Dans une telle situation qui jette un brouillard d'échec sur l'avenir, nombre de parents et d'enseignants rêvent le retour à l'ordre historiquement prouvé de la chicote. D'où le discours évitant, nostalgique, voir intimidant de ceux-ci pour la pérennité même officieuse et déviante de la punition corporelle dans le processus d'éducation scolaire.

## 2. Enracinement culturel

« La violence est liée à une norme, à des comportements jugés acceptables ou non par des codes, des règles. Si ce qu'impose l'école paraît non légitime aux yeux des jeunes, le climat de l'établissement peut en être affecté. Les cultures scolaire et familiale ne s'accordent en effet pas toujours. » (Van, 2013)

Certaines cultures ethniques en Côte d'Ivoire prévoient expressément que l'éducation ne soit pas directement donnée par les parents. Ceux-ci par dérèglement de sentiment pourraient tolérer les mauvais comportements de l'enfant. C'est pourquoi ils chargent expressément un oncle d'assurer la réussite de l'éducation de l'enfant. Ce nouvel éducateur a priori plus objectif et sévère ne devra ménager aucun effort pour maintenir sur le droit chemin l'enfant ; il devra le suivre de près, le priver de quelques privilèges, l'admonester, le battre si nécessaire selon la gravité du mauvais comportement. Cette décharge de l'éducation à une tierce personne est transposée dans l'inscription de l'enfant à l'école.

Désormais, avec la scolarisation devenue obligatoire, c'est le maître qui devra assurer par tous les moyen la tâche de l'oncle sévère d'en temps. Cette assertion a trouvé sa formulation la plus claire lors de l'entretien que nous avons eu avec le **Participant N° 56** il terminait ainsi son exposé : « *Chez nous on confie l'éducation des enfants à un de ses oncles. Si l'enfant se comporte mal, peut être que ses parents ne vont rien lui faire par pitié, à cause de leurs sentiments. Mais son oncle est sans pitié, il va le corriger correctement pour qu'il soit bien éduqué. Nous sommes en Afrique ; cette loi peu nous paralyser ; il faut les corriger un peu pour qu'ils aient peur ; certains enfants en ont besoin. Les blancs font beaucoup de bonnes choses mais nous ne devons pas les suivre dans tout : les blancs réfléchissent comme ils construisent ; en pensant plus haut, ils construisent en étage, vers le haut. Mais nous pensons à tricher, nous reposer, les noirs ne s'aiment pas. Il faut l'esclavage avant de réussir.* »

Pour guérir d'une maladie, il faut en souffrir physiquement le traitement. C'est une philosophie très répandue en pays rural. Nous l'avons constaté plusieurs fois lors d'activités de soins médicaux gratuits auxquelles nous avons participé. Beaucoup parmi les villageois se fâche lors qu'après avoir exposé tous leurs maux, ils se voient remettre sereinement par un médecin sûr de lui, quelques comprimés. Ils s'attendent presque tous à une injection qui tout en leur imprimant de la douleur, les rassurent psychologiquement du sérieux du traitement.

Donc le mal moral qui empêche les enfants de respecter les consignes du maître ou de réussir correctement leurs études devra souvent être exterminé par une méthode douloureuse. Toute autre méthode qu'emploierait un enseignant semble de ce fait une perte de temps et de l'enfantillage. Un parent d'élève, après plusieurs tentatives échouées pour convaincre le Participant N° 226 de pratiquer la chicote sur sa fille, a affirmé: « ***Si tu ne la chicote pas, c'est que tu ne veux pas son bien*** ». De dure représailles pourraient s'en suivre si d'aventure un tel élève finissait par échouer effectivement dans les études. Le maître « trop gentil » passerait alors pour responsable de l'échec scolaire de l'enfant.

Pour terminer avec ce point disons que la chicote fut pour le colon, un catalyseur de l'inculturation Française à partir des constructions originales qu'on appelle écoles. Cette méthode est différente de la méthode d'éducation précoloniale puisque d'une part le modèle éducatif était surtout l'oralité de la part des aînés et le mime de la part des cadets, d'autre part les enfants représentaient une force de travail qu'il fallait donc entretenir. Ne parlons pas de la stabilité du système de reproduction des valeurs culturelles qui rendait peu aisées les déviances, donc plus rares la répression. Mais l'éblouissement causé par les postes de responsabilité qu'occupaient les premiers élèves fit accourir les ivoiriens à l'école et assimiler ses méthodes, dont la chicote pour modifier les comportements et surtout faciliter la mobilité sociale<sup>5</sup>.

Dans le fond de la question, les 60% des parents qui approuvent la chicote considèrent que la chicote poussent les enfants à travailler. Eux ont réussi où aurait pu réussir par la chicote. Leurs enfants refusent de réviser sans pression de la chicote. Ils concluent que « ***Les africains, sans la chicote ne travaillent pas.*** » Participant N° 65.

Finalement les sentiments de la majorité des parents d'élèves face à une telle situation sont ceux du **Participant N° 50** dont on peut faire une étude de cas. Ayant commencé à assumer la nouvelle norme qui semble être respectée dans l'école de ses enfants, la première difficulté qu'il évoque est justement le surplus d'investissement que cela suppose pour les parents d'élèves. « ***Rien est prévu pour les rencontres corps d'enseignement/parents d'élèves*** ». Il les a rencontrés néanmoins « ***3 fois en profitant du dépôt des enfants à l'école*** ». Les violences scolaires qu'il a citées sont : « ***les brimades des plus grands élèves sur les plus petits. Le fait pour les enseignants de laisser les enfants seuls à l'école*** ». Il a même cité « ***les rapports sexuels entre***

---

<sup>5</sup> « L'école est investie d'un enjeu de mobilité sociale. La mobilité sociale c'est l'aspiration à occuper une position dans un espace de pouvoir économique, politique, social, etc. Cet enjeu, on le voit bien au niveau des stratégies scolaires des familles, est très fort dès les années 1960 et s'appuie sur la croyance que l'école permet de devenir plus « grand », d'être plus proche des « grands ». Cet enjeu est total. » (PROTEAU Laurence, 2002)

*enseignants et élèves* » pour lui, tous ces cas de violence n'arrivent pas dans l'école de ses enfants. Puisqu' « *ils font ce qu'ils doivent, je suis satisfait de ses relations avec les administrateurs et les enseignants des enfants ; d'ailleurs mon enfant ne m'a jamais rapporté de violence subie ou observée dans l'école.* » A propos de la chicote : « *je pense qu'il ne faut pas supprimer mais assumer la loi. Les enfants de maintenant sont aussi têtus que fragiles. De temps en temps il faut les taper, mais s'ils continuent en poussent le maître à bout, convoquer les parents. On ne touche plus les enfants. Le niveau baisse. Il n'y a plus de pression, donc ce sont les parents qui sont obligés maintenant, car les instituteurs tapent rarement seulement quand les élèves exagèrent. Ils sont plus mis en scelle.* »

Mais comment concilier ce « surinvestissement » que nécessite la nouvelle situation pédagogique avec les sollicitations chaque fois plus pressante de la vie socioprofessionnelle ?

## **II. CAUSES SOCIOECONOMIQUES DE L'APPROBATION GENERALISEE DES PARENTS D'ELEVES FACE A LA CHICOTE**

Dans notre étude, 75% des parents de niveau socioprofessionnel défavorisé sont d'accord avec l'usage de la chicote. La majorité des parents de niveau élevé aussi optent pour la chicote, mais avec 15% en moins. Ce point consiste à expliquer comment selon qu'on soit de niveau élevé ou défavorisé, les conditions socioprofessionnelles peuvent concourir à une même attitude pour la chicote de la part des parents d'élèves.

### **1. Conditions socioéconomiques défavorisées et approbation des parents d'élèves face à la chicote**

Chez les parents d'élèves de conditions socioprofessionnelle défavorisée, la chicote apparaît comme un outil qui force la réussite scolaire des pauvres. À la maison, s'il est rare de trouver un salle d'étude, les livres scolaires et les fournitures de renforcement qui conditionnent une certaine envie d'étudier, s'il manque en plus la vigilance de parents pour assurer un minimum de temps d'étude régulier, l'environnement familial peut être effectivement qualifié d'inapproprié à la réussite scolaire.

Mais les parents sont à la recherche de ressources plus nécessaire encore : ils sont peut-être à la recherche d'un travail qui leur assure le minimum de bien-être pour le loyer, la nourriture, l'habillement, etc. ils vont chaque fois plus loin et ou travaillent chaque fois plus arduement pour



enfin revenir tard dans la nuit, exténués, ils ont juste le temps de vérifier que leur famille est au complet avant de s'en aller dormir. C'est pour cela qu'à l'école aucun moyen ne devrait être négligé pour assurer coûte que coûte l'assimilation maximale des contenus pédagogique. La chicote qui a la particulière magie de rendre les enfants sages comme des images apparaît comme un recours absolu.

Sous l'effet de la souffrance physique ou au moins de la peur, l'enfant qui n'a pas de ressources dans le contexte familial suivra le plus sagement possible les instructions du maître. Les insuffisances du contexte familial seront pour finir comblées par la motivation extrinsèque de la chicote constamment levée. Qu'il en ressente humiliation, douleur, frayeur, ou même quelques blessures bénignes, pourvue que « *ça marche pour ma première fille, le deuxième et le troisième, ...* » Participant N° 69 ; D'ailleurs toutes ces punitions pragmatiques perçues de nos jours comme violences scolaires seraient pour eux en définitive une introduction à la dure réalité de la vie.

## **2. Conditions socioéconomiques favorisées et approbation des parents d'élèves face à la chicote**

« *Je n'ai pas le temps, je regarde seulement les notes.* » A partir de ce qui précède, il serait plus difficile de comprendre pourquoi des parents d'élèves plus nantis avancement de tels propos pour soutenir leur accord avec l'usage de la chicote à l'école.

La faible proportion des parents de niveau socioéconomique élevé qui veulent de la chicote à l'école sont souvent ceux qui sont absents de leur maison, particulièrement le père. Justement le travail qui leur assure ce niveau de classe supérieure dans la société « les contraint » à désertir certaines strates du champ de l'autorité parentale. En général, Ce sont de fins travailleurs, peut-être avec beaucoup d'autres personnes sous leur responsabilité ; il voyage souvent pour des destinations aussi variées que lointaines ; ils y séjournent longtemps.

Les relations familiales en prennent quelques fois un coup puisque le père souvent absent revient exténué et cherche naturellement le repos en premier. Sous la pression d'un prochain voyage, il voudra vite resserrer les liens et emmagasiner des réserves avec une femme et des enfants qui ne suivront pas nécessairement le même rythme. D'ailleurs l'enfant du primaire aura peut-être eu le temps de se muer en « enfant roi » face à une mère qui maquillerait l'absence de la figure paternelle par une pile de jeux.

S'il paie régulièrement et même à l'avance la scolarité de son enfant, c'est en réalité pour se dégager de la nécessité d'y réapparaître. Le fait-il quelques fois pour satisfaire les conditions du fonctionnement d'une école un peu stricte, c'est pour ne pas y perdre une seconde : « ***ce qui compte, ce sont les notes.*** » peut-être ne sait-il pas que la chicote continue de fait dans l'école de leur enfant ? S'il le savait, deux réactions seraient possibles :

-soit il en parlerait au risque de perdre un peu plus de temps, pour encourager ces « valeureux » enseignants qui s'occupent en fait de la quasi-totalité de l'éducation de leur enfant ; ou bien pour se plaindre, ce qui serait fort improbable à cause de la rupture scolaire qui aggraverait les failles de son absence.

-soit il n'en parlerait aucunement, pour maximiser le temps de rencontre surtout avec l'enseignant afin de développer plus de stratégies de réussite académique. Ou bien pour ne pas importuner un « courageux » instituteur qui se décarcasse déjà assez avec « ***les enfants de maintenant qui sont trop turbulents*** ».

En résumé par la chicote, l'autorité parentale d'un père de famille absent pour cause de maintien d'un niveau socioéconomique élevé est sournoisement sollicitée par celui-ci dans les bras du maître. Cet enseignant qui voit ses nombreuses charges déborder des limites scolaires ne saurait évidemment pas le faire en allant de main morte avec son petit village fourmillant de trajectoires multiples. D'où la force démesurée, chargée de colère incontrôlée qui poussent à la longue la majorité des parents à devenir septiques : « ... ***j'adhère au principe de la chicote, mais comment éviter les nombreux débordements de certains enseignants ? ...*** » Participant N°18.

Nous devons souligner ici que les conditions socioéconomiques défavorisés font référence moins au revenu et au niveau professionnel qu'au dysfonctionnement occasionnés par la profession. En clair, une indisponibilité des parents à la recherche des moyens d'obtenir les besoins primaires (parents pauvres) ou à la recherche des moyens de maintenir la satisfaction des besoins supérieurs (parents riches) peut effectivement déterminer l'approbation de la chicote à l'école. C'est pour cette raison que les parents de classe sociale défavorisée sont plus d'accord avec la chicote que ceux de classe sociale favorisée sans qu'un lien direct classe sociale / opinion sur la chicote soit statistiquement vérifié.

### III. CAUSES INSTITUTIONNELLES DE L'APPROBATION GENERALISEE DES PARENTS D'ELEVES FACE A LA CHICOTE

Les deux types d'écoles primaires les plus répandues en Côte d'Ivoire à savoir les écoles publiques et les écoles privées se différencient en de nombreux points. Chacune selon ses spécificités peut favoriser la préférence pour la chicote de la part des parents d'élèves à la recherche d'un établissement qui pourrait optimiser les chances de réussite de leurs enfants.

#### 1. Écoles publiques et approbation des parents d'élèves face à la chicote

Il est bien connu que les écoles publiques sont les moins appréciées en matière d'offre éducative dans le système scolaire ivoirien. La DIPES (2015) l'a officialisé et un test d'indépendance dans notre travail a montré que si les parents sont de conditions socioéconomique élevée, ils préfèrent inscrire leurs enfants dans des établissements privés.

En effet, un agrégat de conditions défavorables pousse certains parents d'élèves à compatir au désarroi des enseignants. « *Il ne faut pas accuser les pauvres enseignants car ils font ce qu'ils peuvent, imaginez-vous un enseignant en face de 60 enfants, c'est un petit village qu'il doit conduire.* » (Participant N° 28), disait avec émotion un parent d'élève dont l'enfant était inscrit à l'école publique de Yamoussoukro.

En général et particulièrement hors d'Abidjan, les enseignants des écoles publiques manquent de matériel didactique. La nouvelle très répandue de l'école obligatoire et gratuite a convaincu nombre de parents d'élèves à Yamoussoukro qu'ils ne devaient absolument rien déboursier pour la scolarité de leurs enfants. Mais, le matériel didactique et les kits scolaires promis par l'état ivoirien arrivent plus tard et plus insignifiant. Une conseillère a dit : « *Le COGES ne prend pas en compte les sollicitations des directeurs mais vient seulement en fin d'année pour faire le point des cotisations. Les parents eux, ne pensent qu'à l'école gratuite. Ils ne veulent rien acheter en attendant que les livres arrivent après 2 ou 3 mois d'attente. Il faut plus de constructions de salles de classe pour le bon travail des enseignants en diminuant le nombre d'élèves par classe. J'insiste sur le ratio du nombre d'élèves par enseignant car je pense que c'est le plus déterminant* » Participant N° 239. Ce dernier problème, celui de l'effectif pléthorique constitue pour chacun des administrateurs des 2 IEP de Yamoussoukro rencontré, un des éléments déterminants de la pérennité de la chicote malgré son interdiction. « *Nous*

*recommandons 50 élèves au maximum par classe<sup>6</sup>. Mais nous finissons par avoir des effectifs de 60 à 80 et dans certains quartiers comme Dioulakro, nous allons jusqu'à 100 élèves dans certaines salles de classe. Notons aussi que l'amour du métier manque chez certains enseignants. Tout cela contribue au renforcement de la punition corporelle.* » Participant N° 242.

En conséquence, devant si peu de moyens pratiques d'exercer correctement leur profession, les enseignants glissent facilement dans le stress pédagogique qui peut s'exprimer par des accès de colère. Un parent d'élève exposait de fort belle manière ce fait en disant que : « *la violence se trouve entre l'emportement et le désir de construire, on préfère une violence par rapport à l'autre.* » Participant N°58.

Que peut-on dire des écoles privées ?

## **2. Écoles privées et approbation des parents d'élèves face à la chicote**

De nombreuses écoles privées ont acquis de la notoriété auprès des parents d'élèves grâce à la réputation de rigueur qu'elles se sont construites. Surtout dans les années 80 avec le foisonnement des écoles qui s'ouvraient de partout, le critère de la sévérité était un indicateur de qualité qui rappelait aux parents nantis leurs épreuves dans les toutes premières écoles privées du pays : les écoles catholiques. Ainsi pensaient-ils en inscrivant leurs enfants dans des écoles où l'on chicotait, assurer la carrière qu'ils ont eux-mêmes vécus pour atteindre leur niveau socioéconomique (Proteau, 1996). Cette représentation continue de guider le choix de nombreux parents à l'heure de choisir une école pour leurs enfants.

## **IV. CAUSES SPECIFIQUES DE L'APPROBATION DES PARENTS D'ELEVES FACE A LA CHICOTE**

### **1. Rattrapage des erreurs d'éducation familiale pour certains parents**

Un conseiller pédagogique nous confié ceci : « *Ce sont les parents qui ne maîtrisent pas leurs enfants à la maison qui proposent aux enseignants de les frapper* ». Participant 237.

---

<sup>6</sup> Cet effectif dépasse déjà de 10, les prescriptions officielles fixées à 40. (DIPES, 2015)

Il est des parents qui insistent lors de leurs rencontres avec les enseignants sur la nécessité que ces derniers ont d'être sévère envers leurs enfants, si nécessaire avec l'utilisation de la chicote. Par contraste, voir ces parents en compagnie de leurs enfants permet de comprendre une éducation laxiste qu'ils peinent à redresser.

En général, cela rime souvent avec des difficultés d'apprentissage au plan académique. Les parents qui souvent ont soupçonné leurs insuffisances dès avant la première inscription scolaire les voient confirmer par le miroir scolaire : punitions fréquentes, plaintes des enseignants, convocations des administrateurs, mauvaises notes, etc. autant de retours négatifs qui persuadent nos parents désarçonnés d'opter pour une nouvelle stratégie éducative.

En tant que maître d'école primaire, nous avons entendu plusieurs fois des parents présentant de telles difficultés d'encadrement familial nous demander de : « *coincer, chauffer, serrer, ne pas laisser* » leur enfant. Dans leurs demandes souvent teintées de désespoir, se laissait facilement percevoir un appel à la rigueur éducative qu'ils n'ont pas su assurer. Dans cette perspective soutenue en littérature par des pédagogues comme Alain, **l'institution scolaire devient la froide réparatrice de l'éducation familiale faussée par le sentimentalisme parental**. Partant de là, l'austérité et la sévérité du maître qui tient la chicote est un mal nécessaire qu'il importe de sauvegarder. Cela y va de la réussite académique et de l'intégration forcée des règles de vie sociales pour un enfant qui a mal commencé. Pour ce faire les parents sont prêts désormais à fermer les yeux aux cris d'un enfant qui se plaint au retour de l'école, à ne pas inquiéter un maître qui chicote en soulevant le sujet de la violence lors de leurs rencontres, mieux à lui ordonner explicitement de « chicoter » quand celui-ci semble être *réglo* avec les directives hiérarchiques.

## **2. Silence complaisant pour d'autres parents**

À l'école primaire, pendant au moins 6 ans, ce sont environs 1000 heures de leurs journées que les élèves passeront sous l'autorité des membres du corps d'enseignement. Cette charge de construction de l'homme social pendant cette tendre période de la vie enfantine ferait d'eux des recours incontestés face à des parents qui à leur tour se voient comme de pauvres demandeurs d'éducation. Cette vision de la situation pédagogique est remarquable surtout chez les parents d'élèves de niveau socioculturel moyen qui inscrivent leurs enfants dans les écoles publiques en général. Et ceux qui habitent les sociétés de type organique comme Yamoussoukro.

Tout désir d'exercer leur contrôle scolaire en cas de violence sur leurs enfants est réprimé psychologiquement par celui de ne pas compromettre la scolarité de l'enfant. Car un scénario fort probable est envisagé et finit par les convaincre de *laisser tomber l'affaire*. Le *Participant N° 245* qui est cadre de l'éducation nationale nous disait ceci : « *J'ai peur qu'elle ne s'intéresse plus à ma fille si j'en parle à ses responsables, mais j'y pense.* »

Il se pourrait que suite à la plainte de leur enfant frappé à la chicote, dans un contexte où la chicote est officiellement interdite, leur propre plainte auprès du directeur et ou de l'enseignant provoque une rupture scolaire. On l'a vu et beaucoup de cas le prouvent, de tels enfants se mueraient en intouchables avec toutes les conséquences qui suivent. L'enfant continuerait à venir naturellement à l'école, mais serait abandonné à lui-même. Relégué au fond de la classe au moins en termes de participation au processus d'apprentissage évaluation, son rendement scolaire serait hypothéqué si bien qu'il en résulterait sa quasi-impossibilité de réussir à finir normalement son école primaire. À Yamoussoukro, nous avons eu un entretien avec un conducteur de taxi dont l'histoire est un parfait exemple pour illustrer notre propos : « *j'étais turbulent en classe et le maître me chicotait. Mais un jour il m'a tellement chicoté qu'arrivé à la maison mes parents se sont fâchés. Quand ils ont vu mon dos, ils ont pensé que c'était un prisonnier qu'on avait frappé. Ils m'ont ramené à l'école et se sont beaucoup plaint auprès de mon maître. Depuis ce jour, le maître ne m'a pas chassé de la classe mais il ne s'intéressait plus à moi. Quand je levais le doigt pour participer au cours, il ne m'interrogeait plus, même quand j'étais seul à lever le doigt. J'ai commencé donc à ne plus m'intéresser à l'école. Je ne venais plus régulièrement et enfin, j'ai arrêté. C'est dans mon travail que tu me vois actuellement.* » Participant N° 76.

« *Il y a tout de même, comme le souligne un conseiller pédagogique de Yamoussoukro, des cas rares de parents qui se plaignent jusqu'à en informer l'inspecteur. Mais ils ne vont pas jusqu'à la convocation.* » Participant N° 237

## **CHAPITRE VIII : CONSÉQUENCES DES RÉACTIONS DES PARENTS D'ÉLÈVES**

Nous allons présenter dans une approche de circonspection, certaines conséquences de la réaction de la majorité des parents d'élèves vis-à-vis de la violence scolaire en tant que punition corporelle. Cela touche d'abord à la pérennisation d'attitudes et comportement provoquant une mauvaise qualité scolaire et à la politique éducative actuelle. On peut citer aussi le stress que cette situation exerce sur les enseignants et la stérilisation des efforts des administrateurs. Les élèves également subissent les conséquences du contrôle scolaire différentiel des parents d'élèves.

### **I. AU PLAN MACROSCOPIQUE**

#### **1. Pérennisation de la chicote dans l'école ivoirienne**

La majorité des parents d'élèves de notre étude ne veulent pas que la pratique de la punition corporelle dans les salles de classes primaires s'arrête. Même si les enseignants se plaignaient déjà dans les années 1995 (Proteau, 1996) qu'on veuille leur interdire la chicote, cette pratique a continué d'exister dans l'école ivoirienne. L'arrêté ministériel qui a donné un élément légal à cette interdiction en 2009 a certes fait diminuer un tant soit peu cette pratique ; mais on remarque qu'avec l'approbation générale des parents d'élèves, l'utilisation de la chicote se pérennise dans l'école ivoirienne.

#### **2. Décrochage scolaire**

Si l'école en Côte d'Ivoire est à présent obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans, le but est de donner à toute cette génération les bases d'instruction et d'éducation nécessaire à leur meilleure insertion dans le tissu social. L'inscription au CP1 est officiellement gratuite et des kits scolaires distribués à travers les inspections. Du point de vue didactique, on a surtout remarqué l'allègement des évaluations. En plus au plan juridique, on a assisté à un renforcement progressif des sanctions encourues en cas de violences sur les élèves dans les écoles primaires. Il existe même un code du travail de l'enseignant qui développe les conditions de bon exercice de leur profession. Toutes ces mesures favoriseraient effectivement le maintien des élèves à l'école le long de leur cursus primaire.

Toute cette politique d'inclusion et de maintien dans la scolarité serait mise à mal puisque le développement de notre travail a mis en relief une opposition de la majorité des parents d'élèves à abandonner la chicote. Ces membres de la communauté éducative, peu sollicités en général, n'en sont pas moins influents sur la vie scolaire. Nous pouvons en effet évaluer à plus de 60 % le taux de parents d'élèves qui seraient pour l'utilisation de la chicote en tant qu'outil pédagogique à l'école primaire. Par des méthodes actives ou passives, ils encouragent d'un côté les enseignants qui enfreignent la nouvelle norme éducative et décourageraient les autres qui seraient déjà alignés à la norme.

Cette force d'opposition de fait à la politique pourraient en partie expliquer la déperdition scolaire que nous avons constaté lors de l'analyse de l'évolution des pourcentages de classe de l'entrée à la sortie de scolarité. On passe selon les données de la DIPES de 9 sur 10 enfants qui entrent à l'école à 6 ans à 4 sur 10 qui achèvent leur scolarité. Comme l'ont souligné invariablement les conseillers pédagogiques et inspecteurs rencontrés, il est vraisemblable que parmi les 60% d'élèves qui disparaissent au cours de la scolarité primaire, comptent ceux qui ont décroché à cause de la punition corporelle à l'école.

## **II. AU PLAN MESO**

### **1. Angoisse des enseignants**

Un enseignant en Abidjan a affirmé que dans son école: « *1/4 des parents d'élèves veulent un retour à la chicote* ». Participant N°238. D'un autre côté, un directeur d'école à Yamoussoukro évaluait à son tour à « *80%, les parents qui demandent qu'on chicote leurs enfants. Le corps enseignant est crispé parce que débordé. Le maître doit finir son programme académique dans une ambiance d'élèves surexcités. En plus les parents veulent qu'on les chicote, mais ils ne veulent pas* » Participant N° 234. Une conseillère cette fois-ci renchérit : « *Il y a une situation générale de stress qui poussent beaucoup d'enseignants à abandonner [se désengager mais continuer de venir au poste] avant la fin d'année* » Participant N°239.

« Crispation », « stress » sont des mots qui reviennent souvent dans les discours des enseignants et administrateurs à propos de la situation actuelle.

A par la pression des parents, les enseignants sont en général soumis à des pressions contradictoires. Dans notre cas c'est d'une part l'interdiction formelle d'employer la chicote



dans l'acte pédagogique. Pourtant, il est clair que des mesures de punitions alternatives ne sont pas enseignées aux enseignants. Or beaucoup ont l'impression que laisser la chicote revient à laisser la conscience professionnelle. D'autre part les réalités du terrain contraignent les enseignants à faire plusieurs ajustements de leur formation par manque de moyen matériel, surtout dans les écoles publiques hors d'Abidjan. Voici le récit d'un enseignant que les parents accusent d'avoir « abandonné » :

*« J'ai l'occasion de rencontrer les parents d'élèves de ma classe à la rentrée, lors des résultats des compositions ou pendant les journées portes ouvertes, quand je les convoque. A vrai dire, ceux qui viennent, ce sont les voisins, nounous ou grands frères qui viennent souvent et non les parents eux-mêmes. Ce sont les frustrations des parents d'élèves, la défiance de certains élèves et quelques fois les injures même de certains parents que je considère comme violence à l'école. Un jour, j'ai menacé un élève de le punir et il m'a rétorqué : « tu n'as pas cœur ». Une autre fois j'ai convoqué un parent à l'école pour lui parler de sa fille qui dort souvent en classe. J'étais aux toilettes quand il est arrivé à l'improviste, et parce qu'il ne m'a pas trouvé, il m'a fait dire par sa fille devant ses amis: « dit lui que je ne viens plus ». D'autres parents ne rendent plus les bulletins parce que les notes sont mauvaises, mais ils ne me rencontrent pas non plus. Si le rythme de changement des pédagogies est accéléré, les documents d'appuis ne suivent pas le même rythme. Les effectifs sont pléthoriques. Imaginez-vous que je dois faire et corriger 3 devoirs par jour pour mes 59 élèves. Dire qu'il n'y a quasiment pas d'intermèdes entre les cours de 30 à 45 minutes. En général, les parents d'élèves font plus confiance au maître de maison qu'à l'enseignant. Et les enfants maîtrisent les programmes télévisés sans que les parents interviennent pour les faire étudier. De retour à l'école, ils ne peuvent ressortir le dernier cours : c'est énervant. D'ailleurs ils jouent pendant que je m'efforce de donner le cours. En définitive, le niveau de rendement baisse. Comment les motiver ? L'éducation est une contrainte, la chicote à ses insuffisances mais la bannir totalement, c'est prôner une éducation du libertinage. Le COGES, au lieu de sensibiliser les parents d'élèves ne s'occupe que de gestion financière. Pour moi, l'administration est un monstre froid. » Participant N°224.*

Face à de telles situations, certains parents reconnaissent que « *La violence physique est une nécessité dans laquelle tombe l'enseignant devant l'indifférence des parents d'élèves.* » Participant N°74.

Les enseignants sont plongés finalement dans un état constant d'angoisse car ils savent que parmi les parents de leurs élèves, la majorité veulent de la chicote mais seront prêts à se plaindre vigoureusement dès que par mégarde un enfant sera blessé. Ils sont peu mais il y a aussi des parents qui brandiront l'arrêté dès qu'on touchera à leur enfant. Pour éviter toute discussion un parent pensait résoudre le problème en proposant de « *faire signer aux parents une autorisation de chicoter leurs enfants.* » Participant N° 55.

## **2. Un parallélisme inachevé**

Si la punition corporelle, telle qu'elle est ici discutée était effectivement une sanction profitable au meilleur rendement scolaire, les écoles où elle est pratiquée seraient les meilleures en termes de résultats scolaires. Or les données nous prouvent le contraire. En effet, si l'on considère le type d'école, on remarque un parallélisme inachevé. Les parents ayant une opinion positive de la punition corporelle à l'école sont plus nombreux dans les écoles publiques que dans les écoles privées ; logiquement ce sont eux qui pressent le plus les enseignants à continuer ces pratiques ; ainsi, c'est dans les écoles publiques que la punition corporelle est plus exercée ; pour finir, la tolérance à cette pratique est plus forte chez les élèves dans les écoles publiques comparé aux écoles privées. Mais là où la tendance change, c'est justement quand on s'aperçoit que c'est dans les écoles publiques que les résultats scolaires sont significativement plus bas que dans les écoles privées. Cela montre au moins que la chicote n'est pas le critère le plus déterminant de la réussite scolaire, donc elle n'est pas indispensable.

## **III. AU PLAN MICROSCOPIQUE**

### **1. Ajustement psychologique**

C'est par reproduction de valeurs traditionnelles que nous est parvenu et continue actuellement l'attachement à la chicote comme moyenne d'éducation. Il s'élève progressivement, surtout en Abidjan des parents d'élèves qui affirment que la chicote appartient au passé et que d'ailleurs, ce n'est pas le seul moyen d'éducation. On a constaté que ces arguments ont peu de poids devant ceux des autres qui eux, s'appuient non seulement sur « la tradition africaine » (ce qui n'est pas vrai) mais aussi sur l'argument de résultat : la note de classe.

Actuellement, les parents d'élèves pour la punition corporelle à l'école l'emportent sur les autres et même si officiellement cette attitude est prohibée, il y a une reproduction de culture qui se prépare pour les futures générations. Un indicateur est que déjà, il y a un ajustement psychologique qui pousse un nombre non négligeable d'élèves à soutenir l'utilisation de la chicote en classe.

Ils finissent par s'expliquer positivement la chicote à force de la côtoyer le long de leur cursus primaire. D'abord, ils ne s'en plaignent plus, ensuite ils s'en accoutument et finalement, ils la définissent positivement. C'est un ajustement psychologique que Ghosh & Pasupathi (2016) conclut également en disant : « Results indicate that students have psychologically adjusted and accepted their punishment at schools due to lack of parental support in this issue of CP. » Ainsi se prépare lentement et sûrement la relève d'une génération « pour la chicote » à une autre « pour la chicote ». Certains raisonnent déjà comme les parents « pour la chicote » : « *ça fait mal mais c'est bien parce qu'on doit nous mettre la pression car on refuse de travailler.* » Participant N°155. D'autres ont pris le parti de protéger leurs enseignants : « *Je ne dis rien à mes parents. Je ne dis rien même s'ils me demandent, pour protéger les maîtres des critiques.* » Participant 169. Dans un village proche de Yamoussoukro, deux élèves de CM1 dont nous venions d'évaluer le niveau de lecteur assuraient que « *la chicote est très bonne car ça donne l'intelligence. Sans ça, tu ne sais pas ce que tu vas faire* ». Ils expliquaient, non sans teinte de comédie les coups qu'ils recevaient habituellement. Pourtant ils avaient un niveau de lecture ne dépassant pas le niveau CP2. Ils étaient cependant convaincus qu'ils avaient une performance redevable à l'usage de la chicote. Le pourcentage (49%) d'élèves ayant donné une opinion positive à propos de la chicote en est aussi révélateur.

Cet ajustement psychologique s'était déjà fait remarqué dès l'époque coloniale, quand les premiers élèves de l'école d'alors furent nommés « représentant » du colon dans les villages. « Sur la demande de l'Administration chaque village important délègue auprès du commandant un indigène pour représenter son village dans certaines affaires. Le représentant lui-même est chargé de transmettre à son chef de village les ordres du commandant ; il répond le cas échéant à sa place. Or il n'en est pas ainsi. Le représentant en Côte d'Ivoire est synonyme de « terreur ». Dès qu'il quitte son village pour remplir son nouveau rôle, il n'est plus ce qu'il était au village. Il est assimilé au garde-cerle [...] il utilise sa chicote pour se faire obéir. » (L'éclairer de la Côte d'Ivoire, 1935)<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Voir le récit complet dans les annexes

## 2. Débordement culturel

Le fait pour la majorité des parents et enseignants d'admettre comme utile la chicote à l'école conduit à la longue les élèves à une tolérance qui leur fait intégrer la « normalité de la violence ». Il y a une telle reproduction de cette violence physique dans l'école hors de la classe que tous les participants de notre étude sont unanimes pour dire qu' « *Il y a des bagarres et des jeux brutaux dans la cour de l'école.* »

Cependant certains élèves non seulement n'en parlent pas à leurs parents mais, plus alertant, semble avoir perdu l'empathie pour leurs pairs. Le Participant N°135 nous confiait ceci : « *La violence à l'école, c'est quand le maître ou les amis frappent quelqu'un. Dans mon école il y a des palabres. Je n'en parle pas avec mes parents parce que ça ne me dit rien. Les relations entre le directeur et mes parents, ça me plaît parce que mes parents viennent voir si je travaille bien.* » ; un autre dit « *Il y a des bagarres entre élèves dans mon école. Mais je ne dis pas à mes parents parce que si mes amis se battent, c'est pas mon problème.* » Participant N° 127

On remarque aussi qu'en reproduisant les attitudes et comportements de la majorité des parents, certains élèves réduisent leur bien-être scolaire à la satisfaction d'avoir une bonne note. Cela peut aller jusqu'à positiver la chicote sur soi-même : « *La chicote n'est pas bonne mais pour connaître papier ça marche.* » Participant N°158. Comme cet élève, il est généralement admis que c'est plus la force de la chicote que le raisonnement guidé par l'enseignant et la vertu entretenue par les parents qui ouvrent la porte à la réussite scolaire.

Mais bien avant, les élèves ont naturellement le réflexe de recourir à leurs parents quand ils subissent ou sont témoins de violence à l'école. Cette tendance est étouffée quand ils ne trouvent pas d'oreille attentive chez leurs parents. Certains élèves disent qu'ils risquent d'être punis eux-mêmes. « *Mes parents n'aiment pas ce genre de causerie.* » Participant N° 92 ou encore le N°97 « *quand j'ai rapporté ce que j'ai vu à l'école, elle voulait me frapper* ». C'est la même situation que Ghosh & Pasupathi (2016) relate à propos des élèves en Inde : « The students moderately (m=2.30) fear that their parents will scold or beat them if they say about their corporal punishment at schools. » ils tombent alors dans l'ajustement psychologique qui fait de la violence physique tolérée par les parents et pratiquée dans un environnement où ils baignent régulièrement, une chose acceptable, voire bonne. Ils commencent à en minimiser les conséquences et cherchent dorénavant à éviter des ennuis à leurs enseignants et administrateurs

de leurs parents. « *Non [je n'en parle pas], parce que maman va venir à l'école et empirer les choses.* » Participant N°112

Mais la situation devient enfin alarmante et pour les parents d'élèves, et pour les membres du corps d'enseignement quand il y a débordement culturel. Alors on retourne au début du cercle de la violence, car les élèves ayant intégré l'abus de la force physique comme valeur des plus grands pour atteindre une fin aussi noble que la réussite scolaire, ils s'en servent à leur tour dès que possible pour atteindre leurs fins individuelles.

Qu'arriverait-il alors si le contrôle scolaire exercé par le corps d'enseignement manifeste, officieusement, de la violence physique sur les élèves et que cette méthode est cautionnée par les parents d'élèves ? la théorie du débordement culturelle développée par Rohner et ses collaborateurs en 1991 stipule que : « the more a society uses force for socially legitimate ends, the greater the tendency for those who are involved in illegitimate behaviours use force to attain their own ends. » (Adesope, Ogunwuyi, & Olorode, 2017). Plus les autorités d'une société utilisent la force pour atteindre socialement des fins légitimes, plus la tendance est grande pour ceux qui sont impliqués dans des comportements illégitimes utiliser la force pour atteindre leurs propres fins. Dans notre cas, plus les enseignants et administrateurs d'écoles administreraient le châtime corporel pour modifier le comportement des élèves et améliorer leur rendement scolaire, plus encore ceux-ci utiliseraient la force physique pour atteindre leurs propres buts à l'école. Ainsi se referme la boucle de la violence scolaire ; nous revenons au début de l'étude avec la perception de la microviolence des élèves qui pousse leurs parents à encourager leur punition par le châtime corporel.

**PARTIE III :**

**DISCUSSION ET SYSTÉMATISATION  
DE LA THÈSE**

## **CHAPITRE IX : DISCUSSION**

Après avoir rappelé les objectifs, hypothèses et théories de référence, nous confronterons nos résultats de recherche avec les travaux d'autres chercheurs sur le même thème. Nous terminerons ce chapitre en relevant quelques insuffisances ainsi que des perspectives de recherches ultérieures.

### **I. RAPPEL DES OBJECTIFS, HYPOTHESES ET THEORIE DE REFERENCE**

#### **1. Objectifs**

- Connaître la définition que font les parents de la violence scolaire dans les écoles primaires que fréquentent leurs enfants.
- Établir le lien entre valeur de base, croyances et conditions socioéconomiques des parents d'une part et approbation de la punition physique et humiliante d'autre part.
- Identifier les formes de réaction des parents face à la punition physique et humiliante subies par leurs enfants à l'école.
- Relever les conséquences des réactions des parents face à la violence scolaire.

#### **2. Hypothèses**

- Les parents d'élèves définissent la violence scolaire par les punitions physiques et humiliantes des enseignants sur leurs enfants.
- La préférence pour le rendement scolaire, l'attachement à la tradition et les conditions socioéconomiques défavorisées déterminent les parents d'élèves à approuver la punition physique et humiliante à l'école.
- Les parents d'élèves favorisent de façon active et de façon passive la continuation de la punition physique et humiliante à l'école.
- L'approbation de la punition physique et humiliante à l'école par les parents d'élèves défavorise le climat scolaire en Côte d'Ivoire.

### **3. Théories de référence**

Deux théories nous ont servie de référence pour approcher la réaction sociale des parents d'élèves face au phénomène de la violence scolaire exercée sur leurs enfants.

D'une part, la théorie du contrôle social a permis de reconnaître aux parents leur influence dans le dynamisme de la relation pédagogique.

D'autre part, la théorie de la sous-culture différentielle nous a aidés à reconnaître dans certains comportements une opposition à la norme officielle dans les écoles primaires.

## **II. CONFRONTATION AVEC D'AUTRES RECHERCHES**

### **1. Du noyau central de la violence scolaire**

Notre étude étant une étude des représentations sociales des parents d'élèves vis-à-vis de la violence à l'école, nous n'avons pas négligé l'approche historique nécessaire pour saisir le noyau central du phénomène. La chicote entendue comme tout châtiment corporel dont le sommet est l'usage de fouet pour instiller une douleur physique à l'élève est bien le noyau central de violence scolaire dans l'école primaire ivoirienne. Ce résultat correspond à celui de Baux & Lewandowki (2006) quand ils caractérisaient l'institutions scolaire coloniale Burkinabé. C'est aussi l'idée de Ki-Zerbo quand il appelle « écoles des otages », les premières écoles instituées par les colons d'Afrique occidentale. L'école était et reste un lieu de contrainte par le corps.

### **2. De la négligence des parents d'élèves par les chercheurs**

Si l'étude du climat scolaire a souvent fait référence à des aspects tant subjectifs qu'objectifs de la relation enseignant / enseigné, Carra (2009) est parmi les premiers à revendiquer la perception des parents d'élève pour une compréhension plus complète de la violence scolaire. Pour elle, « il s'agit ici d'appréhender la perception que les parents ont de la violence rencontrée par leur enfant dans l'école étudiée, de réinscrire cette perception dans les relations école / famille et dans leur évolution ». C'est clairement l'objectif que nous avons recherché depuis le début de cette étude sur la violence scolaire dans l'école primaire Ivoirienne. Dans un même ordre d'idées, Debarbieux et al. (2012) ont reconnu que dans une étude du climat scolaire «La sécurité des professeurs et leurs relations sociales et émotionnelles avec leurs collègues, la



qualité du leadership doivent être incluses tout autant que l'interaction entre la perception de ce climat par les parents, les élèves et les enseignants ».

### **3. De la négligence du climat scolaire par parents d'élèves**

De nombreux chercheurs convergent avec nous concernant la fixation des parents d'élèves sur la note scolaire, au détriment d'autres aspects non moins importants pour l'épanouissement de leurs enfants à l'école. Notar et Padgett (2013) ont étudié le rôle des adultes dans le « bullying ». Ils ont préféré commencer par exposer la perspective parentale. Il est ressorti que les parents devraient plus faire des efforts pour reconnaître les signes de victimation de leurs enfants. En effet, les enfants sont négligés quand ils parlent de ce qu'ils subissent de la part de leurs pairs. Ce qui fait empirer la situation (Davis & Nixon, 2011). Ils ne font pas attention au contenu de leurs appareils technologiques (Tyrrell, 2010), ne s'intéressent pas à leurs activités extrascolaires, ne cherchent pas à rencontrer leurs enseignants (Kay, 2010). En retour, certains enfants victimes de harcèlement à l'école le cachent de peur d'inquiéter leurs parents (Bourke & Burgman, 2010). D'autres minimisent même leurs besoins pour attirer l'attention de parents un peu aveugles (Mason, 2008). C'est alors indirectement, par négligence que les parents d'élèves participent à la montée du climat de violence à l'école. Les microviolences des élèves sont perçues comme bénignes et quelques fois utiles à la construction d'un adulte qui a appris aussi à l'école les contrariétés de la vie en société. C'est ainsi que « When adults don't intervene in circumstances such as these, they send the message that hurtful words, hateful looks, or craftily surreptitious remarks are acceptable [Quand les adultes n'interviennent pas dans les situations comme les mots injurieux, regards détestables ou des remarques curieuses, ils envoient le message que ces comportements sont acceptables.] »

### **4. Des pratiques punitives en milieu familial ivoirien**

Nous avons relevé que la punition physique réprimée en tant que violente de nos jours tient sa source dans l'école coloniale. Bien qu'il soit ardu de connaître l'histoire précoloniale de Côte d'Ivoire (Kipré, 2005), certains auteurs d'Afrique occidentale prouvent que l'éducation précoloniale était moins violente comparée à celle de l'école coloniale.

Le modèle traditionnel est le plus ancien, celui qui n'est influencé par aucun système extérieur. Il est originel. Ki-Zerbo (1990) le décrit comme marqué par le mimétisme de la part des

enseignés qui sont les plus jeunes et l'oralité de la part des enseignants qui sont les plus âgés. Les enfants apprenaient par les jeux avec leurs pairs, l'observation des parents qu'ils accompagnaient dans leurs travaux quotidiens et devenus plus matures, l'attention plus marquée sur les manières de dire, de faire et d'être en public. « Sur le plan pédagogique, elle se caractérise par une grande liberté laissée aux enfants pour participer, observer et imiter les modèles que représentent les aînés » (Kéita [UNESCO], 1988). Diop (1960) a insisté sur la stabilité des systèmes politique et la spécialisation professionnelle des familles ou clans qui assuraient la reproduction des valeurs traditionnelles. À la fin de ces longues années d'éducation informelle mais stable et efficace, environ 20 ans, l'enfant passe quasiment un mois d'éducation plus formelle. C'est le passage qui officialise la maturité des plus jeunes. Plusieurs épreuves mettent en évidence devant les prétendants au statut d'adulte les qualités requises pour jouir de cette fonction : le courage, la loyauté, l'intelligence, la fraternité, la responsabilité, etc. la plus douloureuse de ces épreuves est la circoncision. « Par l'entraînement auquel est soumis le circoncis, la discipline à laquelle il est astreint, le local rappel sur plus d'un point la caserne. Il parachève l'éducation, marque le passage à l'âge mûr, l'entrée dans la cité au sens antique du terme ». On entre dans cette étape de formation traditionnelle comme des enfants de famille différentes, on sort comme des frères, « selon une expression walaf, des mbok lel : c'est-à-dire ressortissant du même « local ». Ce qui renforce la stabilité de reproduction du système politique, économique et social. Pour Dedi & Gozé (1995), les enfants constituaient une richesse pour la survie économique des clans et le gage de la présence des anciens dans l'avenir. L'enfant africain est non seulement une réincarnation d'alleux, une incarnation de la divinité mais aussi un petit d'homme qu'on doit fondre dans le contexte socioculturel pour pérenniser la vie d'un peuple. **Le modèle traditionnel de l'éducation précoloniale en Afrique occidentale, partant en Côte d'Ivoire semble être lent, informel, plus attaché au savoir être qu'au savoir-faire qui s'acquiert nécessairement.** C'est pour cela que probablement, que la punition y était rare, mais forte et plus souvent morale. Ki-zerbo (1990) disait grosso modo que la punition consistait au déshonneur lié au manque de savoir-être en public et la récompense, le choix d'un apprenant qui sait se tenir en public parmi les nobles de la cité. Ce sont donc sous les influences de l'école coranique comme le souligne (Diop, 1960), puis coloniale ainsi que soutient Ndongmo (2007) que le châtement corporel se développe dans les pratiques éducatives familiales. En effet cette méthode éducative devient un prix à payer pour devenir comme l'éducateur, érudit musulman ou commis de l'administration coloniale. Nous sommes en phase avec Proteau (1996) pour dire que dans notre ère postcoloniale, les enjeux de la mobilité sociale font que la situation a peu évolué. « Ainsi, ces fractions de la

bourgeoisie reproduisent leurs propres trajectoires scolaires et continuent de privilégier l'idée d'une instruction inséparable d'une éducation (discipline imposée par la chicote, organisation et rythme des cours garantissant un contrôle très fort sur les élèves) autant à l'école qu'à la maison » (Idem).

Plus récemment, Agossou (2011) évaluant les styles éducatifs familiaux en Abidjan a soutenu que la majorité des parents (partant, des parents d'élèves) adoptent des pratiques éducatives rigides marquées par le fait de « battre, frapper, pousser, mordre, brûler, donner des coups de pieds [aux enfants] ».

On en ressort qu'effectivement, l'approbation généralisée de la punition physique et humiliante par les parents d'élèves mais en évidence les propres pratiques domestiques.

### **5. De la violence scolaire au niveau secondaire**

Les recherches de N'Goran (2009) et Kanon (2011) sur les violence au secondaire relèvent surtout que les agressions physiques sont le fait des élèves entre eux et parfois sur les enseignants. Brou (2015) nuance un peu cette tendance puisque les pratiques éducatives autoritaires continuent de constituer une violence sur les élèves à la maison comme l'école. Ce qui minimise leurs résultats scolaires. Vue dans une approche développementale, il y a comme une mutation de la violence physique à la violence psychologique du primaire au secondaire de la part des enseignants. De l'autre côté et en retour, il y a un renforcement et diversification de la violence physique du primaire au secondaire de la part des élèves.

### **6. De l'anthropologie africaine**

Si les données scientifiques des recherches sur les punitions corporelles les présentent majoritairement comme nocives à l'éducation scolaire, il reste qu'une certaine approche anthropologique des spécificités africaines s'y oppose. Ainsi Ntede (2010) exige-t-il une lecture culturelle qui légitimerait des pratiques punitives. Autrement, elles passeraient pour violentes. Son idée est que supprimer la punition physique dans l'acte éducatif, ce serait faire entorse à un trait spécifiquement culturel de plusieurs peuples africains, donc atteindre ceux-ci dans leur identité propre. Il ne s'éloigne guère de Sosoo (1984) dans la nostalgie d'une époque traditionnelle où la punition physique servait de remède salutaires aux vellétés des élèves déviants. Mais nous restons convaincu avec Meirieu cité par Ntede (2010) que « Les valeurs se

transmettent dans la quotidienneté de chaque activité éducative et non pas dans les cours de morale ». Cela dit, les valeurs de paix si chère aujourd'hui non seulement à la Côte d'Ivoire mais aussi au monde entier rendent inacceptables la punition physique et humiliante à l'école.

### **III. INSUFFISANCES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE**

Il importe ici de relever certaines insuffisances de notre travail et de proposer des pistes qui pourront orienter des travaux futurs concernant la violence en milieu scolaire ivoirien.

#### **1. Insuffisances**

##### **1.1. Concernant les résultats scolaires**

Certes, l'optimisation du rendement scolaire a été associée à l'approbation des parents d'élèves quant à l'utilisation de la chicote. Il aurait donc été probant d'étudier dans une approche comparative le lien entre les attitudes des parents d'élèves au sujet de la chicote et les résultats effectifs de leurs enfants. Mais nos travaux s'étant réalisés pendant l'année, nous ne pouvions disposer des résultats.

##### **1.2. Absences de données sur les administrateurs d'écoles primaire en Abidjan**

Pendant notre étude, les informations recueillies de la part des administrateurs provenaient seulement de Yamoussoukro. En effet, comme nous l'avons mentionné, nous avons plusieurs fois tenté de façon infructueuse de les rencontrer. Or leur information sur la gestion des classes dans cette commune à l'heure de l'interdiction de la chicote paraissent importantes en comparaison à Yamoussoukro.

##### **1.3. Manque d'information sur la DIPES**

La Direction de l'Informatique, de la Planification, & de l'Évaluation et des Statistiques (DIPES) a publié de nombreuses données qui ont servi de documentation à notre étude. En 2017, ce service rattaché au MENET a ajouté une rubrique concernant les statistiques de la violence en milieu scolaire. Il aurait donc été fructueux pour notre recherche de nous y rendre

pour au moins trouver des informations sur leurs méthodes de centralisations des données relatives aux actes de violences perpétrées dans les écoles primaires sur tout le territoire ivoirien.

## **2. Perspectives de recherche**

### **2.1. Punitives alternatives**

Il est notable que parmi les causes de la continuation de la chicote à l'école primaire ivoirienne, se place en bonne position l'ignorance des enseignants de pratique de punitions alternatives. Si le MENET interdit une pratique aussi vieille et enracinée socialement que la chicote, il devrait au moins enseigner comment procéder autrement pour punir, sachant il n'est pas d'éducation sans punition. En l'absence de ces punitions alternatives, beaucoup d'enseignants ont fini par revenir à la chicote, au risque d'être confronté à des parents d'élèves contre cette pratique. Mais il y en a qui ont développé de nouvelles pratiques pédagogiques qui semblent leur permettre effectivement de tenir leur classe sans recourir à la chicote. Mener des recherches dans ce sens serait d'un intérêt certain si l'on veut rendre effectif l'éradication de la punition corporelle de l'école ivoirienne.

### **2.2. Soutenir le comité de veille**

Le Groupe de Travail sur la Protection de l'Enfant en milieu Scolaire, en abrégé GTPE a été créé en 2014 pour veiller à la protection de l'enfant dans chaque école. Lors de notre passage dans les écoles sélectionnées, ce groupe n'existait pas encore réellement. Pourtant il pourrait effectivement participer à la diminution de la violence scolaire. Des statistiques plus fiables concernant la violence scolaire en Côte d'Ivoire pourraient être rassemblées par un travail de recherche de concert avec ce comité de veille qui devrait fonctionner dans chaque école primaire. Nous proposerons dans la partie suivante une grille d'évaluation du climat scolaire qui pourrait servir à évaluer périodiquement le sentiment de sécurité des acteurs de la vie scolaire. Des travaux de recherches futurs sur la violence scolaire y trouveraient probablement un grand intérêt.

## **CHAPITRE X : SYSTÉMATISATION DE LA THÈSE**

La disparition effective de l'usage des punitions physiques et humiliantes des enseignants dans le milieu scolaire nécessite une réorganisation de la sensibilisation des parents et enseignants autour d'une promotion de la non-violence et du renforcement des méthodes d'encadrement scolaire des élèves.

Parmi les enseignants que nous avons rencontrés, tous ceux qui ont suivi une formation sur le développement psychologique et moral de l'enfant ont invariablement changé de perspective par rapport à l'usage de la punition corporelle en classe. Dans beaucoup de cas, ils ne demandent qu'à comprendre pourquoi et comment abandonner la traditionnelle chicote, qui on le reconnaît finalement, est cause de tension.

C'est pour cela qu'après avoir décrit le développement moral de l'élève et ses dysfonctionnements quand il est accompagné par les punitions interdites, particulièrement la violence physique, nous proposerons une réinvention de l'éducation post coloniale. Cela consistera à prendre ancrage sur les actions novatrices d'une Organisation Non Gouvernementale qui agit déjà en faveur d'une éducation réussie sans peur en Côte d'Ivoire. En outre, nous pourrions présenter dans une approche de division du travail d'éducation, les principes et actions qui conduiront au changement de perception des parents face à la punition corporelle.

### **I. FONDEMENT THEORIQUE**

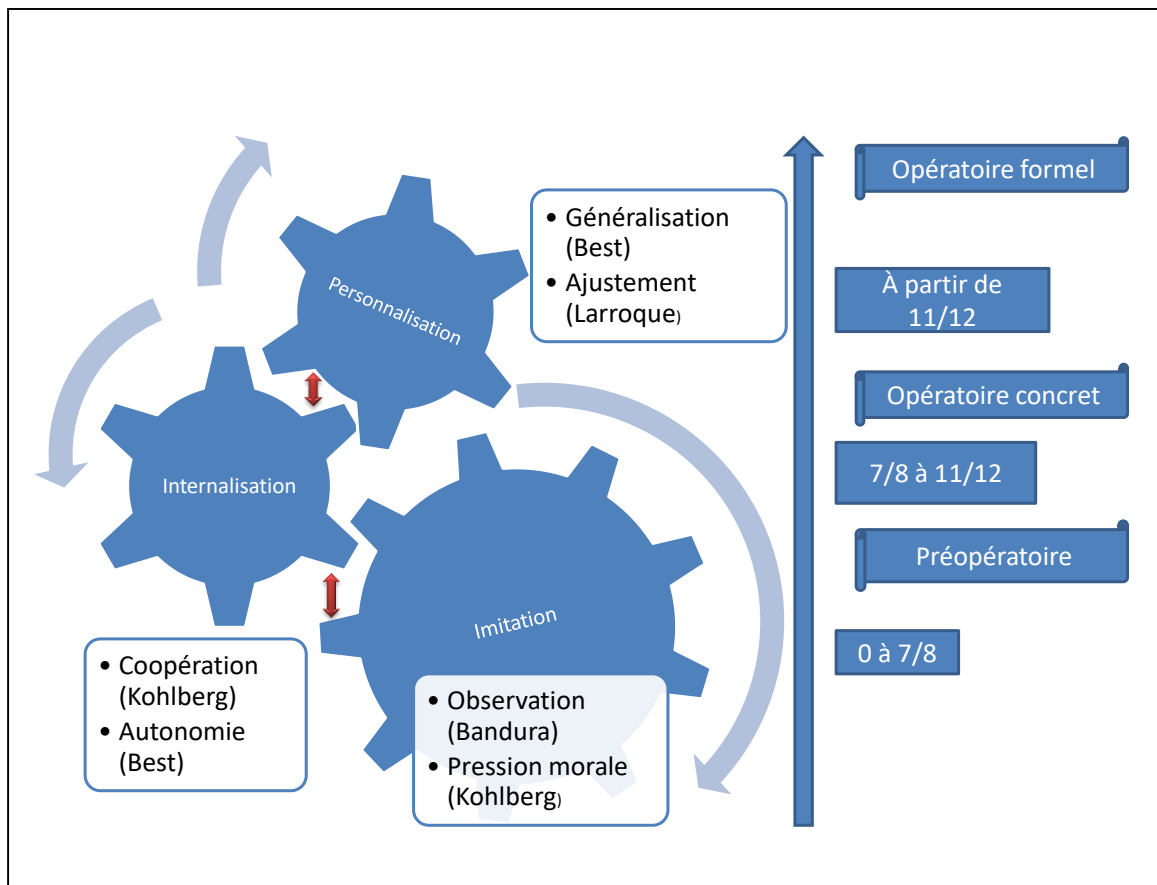
Avant de proposer des solutions au problème de l'opposition des parents d'élèves à la disparition de la chicote en tant qu'outil d'éducation en Côte d'Ivoire, nous présenterons un modèle d'éducation socialisante. Nous entendons par éducation socialisante celle dont le but premier est de forger une morale pro social chez chaque élève qui traverse l'école. En principe, un élève placé dans de telles conditions ira au maximum de ses capacités intellectuelles par la discipline propre à cette morale ; donc les élèves brigueront les professions les plus recherchées, partant les niveaux sociaux les plus élevés de la Côte d'Ivoire future. Ceux qui y parviendront seront des citoyens modèles au service de leurs concitoyens pour un développement harmonieux de notre nation. Cela s'oppose nécessairement à l'éducation pour la profession, encore répandue en Côte d'Ivoire qui fait de la « bonne note par la chicote » le moyen

d'atteindre la meilleure profession possible, quelle que soit la morale acquise. Il s'agit de viser le bon comportement, donc la socialisation réussie, y compris par une profession de choix, plutôt que la bonne note, donc la profession de choix, au risque d'une morale immature.

### 1. Processus du développement moral normal chez l'enfant

Nous nous appuyons dans cette modélisation d'une part sur les théories du développement moral de Piaget et du raisonnement moral de Kohlberg présentés par Price (2017) ; d'autre part du processus d'internalisation de la norme sociale de Larroque (2010).

**Figure 29: Processus du développement moral normal chez l'enfant**



Source : Enquête de 2015 à 2017

De 0 à 2 ans, l'enfant connaît et communique par les sens uniquement. La bonne éducation est celle du corps nourri avec mesure. L'enfant qui exprime ses besoins surtout par les cris sera satisfait par l'affection des siens et surtout de la chaleur de sa mère qui veillera à développer avec lui un attachement sécurisé.

Entre 2 et 7 apparaît le langage avec une régression de la communication par les sens. Les premières opérations intellectuelles se font et l'enfant commence à agir à partir d'une analyse de son environnement. L'imitation est la règle d'apprentissage. En s'observant, en observant les autres et surtout les conséquences de leurs actes, l'enfant s'identifie ou se différencie moralement.

C'est le moment pour les parents d'amplifier les comportements pro sociaux qui auront pour l'enfant un effet de bombardement moral. Les actes non nécessaires dans certaines circonstances seront faits seulement pour qu'ils soient vus par l'enfant. La pression morale est alors celle des parents qui tout en l'affectionnant, lui présente des comportements qui plaisent par leur beauté et la bonté de leurs conséquences. Cette force est quasi irrésistible à l'enfant qui se met à imiter, même inconsciemment. Plus le temps de proximité parents enfants est long et régulier, plus les résultats sont palpables et ancrés. Les parents veilleront à ce qu'être plus grand signifie être plus apte à protéger et faire grandir. La verbalisation de certaines actions qui peuvent paraître ambiguës pour l'enfant conduira à se servir du langage et pour communiquer, et pour connaître.

À l'école, les premiers enseignants seront par le conditionnement propre de l'environnement scolaire les pères et mères des enfants devenus élèves. On veillera à plonger l'enfant dans un environnement riche de diversité et on encouragera en lui le sens du questionnement. Parce qu'il découvre plus de choses à l'école, sous les indications claires et distinctes de l'enseignant qui lui permet de vite maîtriser les éléments environnants, l'enfant aime naturellement l'école. La pression morale de l'enseignant réside surtout dans l'attrait intellectuel qu'il exerce sur l'enfant, dans son "entêtement à lui faire connaître tout", dans la bonté et la beauté des gestes qu'il fait et fait faire au groupe classe, dans la répétition qui laisse nécessairement des traces et des repères. L'enseignant devient un géant attirant qu'il ne veut pas contrarier même s'il le fait souvent sans savoir pourquoi.

L'imitation et l'identification sont ici une même chose puisque l'enfant tend à se différencier de ses pairs qui se trompent souvent et ressembler à un enseignant omniprésent qui sait tout faire. La pression morale familiale ne doit pas diminuer par l'affection et la réponse aux besoins primaires, celle de l'école étant assurée par l'expérience du monde extérieur sagement guidée par l'enseignant.

À partir de 7 ou 8 ans selon l'intensité et la cohérence entre éducation familiale et scolaire, l'enfant découvre peu à peu des capacités insoupçonnées en lui-même : il peut toujours agir sur



le monde extérieur mais à partir d'élaborations intérieures. L'immédiateté de la réponse aux stimuli est progressivement remplacée par l'évaluation intérieure. C'est la fin du temps de latence morale qui coïncide avec l'activation d'un nouveau maillon de l'activité morale : l'internalisation de la norme. C'est comme si les stimuli intellectuel et moraux ne rebondissaient plus instinctivement après leur captation par les sens mais traversait à présent des circuits internes qui précisent et adaptent la réponse. Au plan intellectuel, nous passons de la logique des opérations automatique à la logique des opérations concrètes. Sans se détacher des choses concrètes qu'on tente de maîtriser depuis l'époque sensorimotrice aidé par les astuces répétitives du maître, l'enfant les traite intérieurement et comprend mieux leurs règles de fonctionnement. Au plan moral, nous passons de la morale dominée par la pression morale à une morale autonome. La pression morale semble prendre du recul mais c'est qu'elle a eu le temps de couvrir et faire éclore une morale propre chez l'enfant. Par exemple, c'est à cet âge que s'intègre normalement la notion d'effort comme quelque chose de positif à l'école : « Les enfants internalisent cette notion, puisque dès l'âge de 8 ans ils trouvent normal et bien que leurs parents et l'enseignant leur apprennent à travailler dur (Prencipe & Helwig, 2002 cités par Larroque, 2010).

En réalité tous les efforts des parents et enseignants s'appuyant sur la tendance naturelle de l'enfant à imiter s'ils ont été intenses et cohérents ont constitué l'humus qui fait germer autour de 8 ans la personne qui perçoit la réalité extérieure, l'analyse avant de réagir. L'intelligence de l'enfant a été comme structurée avec par endroits des moules contenant les normes de comportements pro sociaux. Tout en étant propres à l'enfant, cette structure intellectuelle dotée de moules moraux aura pour archétypes ceux des parents et enseignants.

Au début de cette étape du développement moral qu'on appelle l'internalisation de la norme, l'enfant est très attentif à la règle puisqu'il s'agit pour lui de l'analyser pour réagir de façon adaptée. Comme il est plus indépendant de l'enseignant, l'enfant s'essaie à créer des communautés propres où les règles sont siennes ; donc naît naturellement des groupes de pairs aux normes plus ou moins clairement établies. Il le faisait au paravent mais dans un but purement égoïste. Il préfère choisir de lui-même les membres de son groupe selon ses affinités ; il voudrait naturellement expérimenter au maximum cette autonomie nouvelle. Donc il est plus aisé pour lui et ses pairs de se retrouver loin du regard des grands. En famille ou dans le voisinage, l'intrusion d'un plus grand sera rendue difficile mais bientôt son savoir-faire et son pouvoir d'organisation aura raison d'eux. En classe, l'enseignant expérimenté s'efforcera d'élargir au maximum ces sous-groupes naturels à des groupes homogènes selon les activités

et au groupe-classe pour les règles générales. S'il a su leur en montrer la beauté et la bonté d'établir des règles de classe, les élèves les adopteront comme les leurs. Le groupe-classe s'y soumettra d'autant plus volontiers par un esprit de corps et les punitions adéquates devront nécessairement donner force à la loi de classe.

Maintenant, il veut que les règles soient respectées par les membres pour les membres. Intellectuellement, ses opérations débordent progressivement du concret car il apprend à formuler des hypothèses sur les stimulations extérieures et la manière de répondre adéquatement.

Aux portes de l'école primaire, l'enfant acquiert une logique formelle qui lui permet au plan cognitif de résoudre des problèmes sans y être confronté concrètement : c'est la logique formelle. Il commence également à concevoir la norme comme débordant de son groupe de pair et s'appliquer à la société tout entière. C'est justement la logique formelle qui lui permet de se projeter dans cette société macroscopique qu'il intégrera en tant que citoyen: il devient pro social.

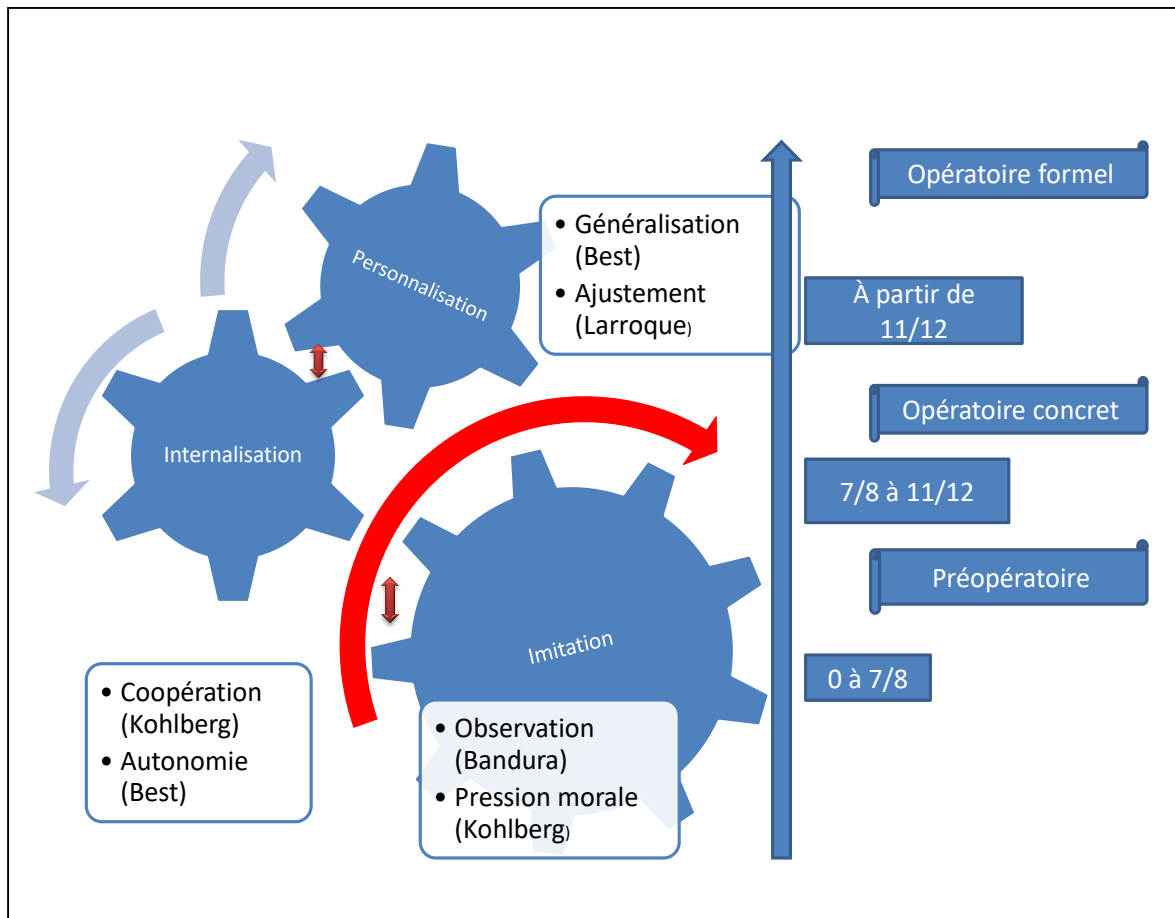
Si toutes ces étapes de développement moral de l'enfant sont normalement respectées au niveau de l'action éducative familiale et scolaire, celui-ci finira l'école primaire de façon équilibrée. Il aura non seulement une bonne capacité de coopération avec ses pairs, mais aussi un comportement adapté en situation de classe et naturellement de bons résultats académiques.

## **2. Processus du développement moral anormal chez l'enfant**

Si au contraire, l'action éducative est déficitaire et incohérente avec celle de l'école, si on se jette la balle entre parents d'élèves et enseignants pour savoir qui s'investira plus pour cet être humain qui n'attend pas pour se développer quoiqu'anormalement, il sera bientôt question de "redresser" au lieu d'éduquer. Et la question de la punition efficace semblera la plus importante dans l'art d'éduquer.

Or la punition, quand elle est ainsi placée au centre de l'éducation à cause d'insuffisances de la part des agents éducatifs, plonge la relation éducative dans une atmosphère de peur, de manque de communication, d'interactions incohérentes telles que nous avons décrit pendant notre étude. Le modèle suivant décrit le risque d'anomalie du développement morale de l'enfant quand il est stimulé essentiellement par la violence physique qu'est la chicote.

**Figure 30: Processus du développement moral anormal chez l'enfant**



Source : Enquête de 2015 à 2017

Nous savons avec Piaget qu'en chaque enfant, se trouve les schèmes de développement normal que ce soit au plan cognitif ou au plan moral. Seulement selon les conditionnements auxquels sont exposé l'enfant au fil de temps, le passage d'un stade à l'autre peut être retardé ou même rendu impossible. La différence avec le modèle précédant est qu'à partir de 7 ou 8 ans, l'enfant bien que plongé au plan cognitif dans les opérations concrètes semble avoir du retard au plan moral. Cela peut s'expliquer par le style d'enseignement. « Les pratiques autoritaires renvoyant à l'apprentissage par conditionnement favorisent la complaisance. » (Larroque, 2010). C'est ce qui fixe ou retarde le moteur du respect de la norme à l'extérieur. La douleur et la peur produites par l'enseignant qui use de punition physique en font la cause principale du respect de la norme. Donc l'élève n'internalise pas puisqu'il n'apprend pas à respecter la norme en la comprenant mais par la peur. Kohlberg a bien signifié cette possibilité. En fait, le passage d'un stade de développement intellectuel à l'autre n'implique pas nécessairement le même saut

au plan moral. Cela se manifeste par une persistance des comportements remarquables dans les classes plus petites.

En bref, le conditionnement violent exercé par la punition physique a une grande probabilité d'un double effet contradictoire sur le même enfant. D'un côté il y a maximisation de la réponse recherchée, c'est-à-dire la performance du rendement scolaire ; d'autre part et c'est le drame, il y a minimisation de la maturité morale elle aussi recherchée, c'est-à-dire la stagnation de comportement à la morale externe.

La politique éducative doit être réinventée, de ce qui précède. Car s'il était question de choisir entre l'élève seulement à la morale mature et l'élève seulement à la grande performance, il serait moins probable d'opter pour le second. Il est nécessaire de prioriser la moralité qui normalement conditionne à son tour la performance.

## **II. CADRE LOGIQUE**

Nous avons vu qu'il y a stagnation du modèle éducationnel ivoirien au niveau des méthodes de punition depuis la période coloniale. L'enjeu de notre travail est l'abandon des pratiques pédagogiques violentes pour l'adoption d'une éducation plus qualitative, dans un climat de paix. Sachant qu'en Côte d'Ivoire, les oppositions politiques ont précipité l'escalade de la violence à des degrés jamais connus au paravent, il est encore plus pressant de préparer dans nos écoles une relève dotée de fortes compétences de paix. On sait que par le bénéfice de leur maturation psychologique encore en construction, les enfants à l'école sont plus réceptifs à l'acquisition de nouvelles compétences sous la diligence de leurs enseignants. Mais « L'apprentissage des compétences de paix se fait tant à l'école qu'à la maison et dans la communauté, sans distinction d'âge. C'est en renforçant les compétences chez les enfants et les communautés qu'ils pourront ensemble assurer un monde plus paisible pour demain. » Mamon (2017)<sup>8</sup>

Pour y arriver nous avons choisi d'emboîter le pas à un modèle éducatif qui a fait ses preuves en termes d'éducation réussie sans peur. Car en définitive, pour que les parents d'élèves modifient leur perception, donc leur réaction face à la punition physique et humiliante, il faut

---

<sup>8</sup> Présidente, fondatrice, conceptrice des contenus et méthodes pédagogiques, Graines de Paix.

leur présenter un modèle éducatif autre que le colonial, un modèle qui tout en faisant disparaître la chicote, les injures, les grossièretés et les menaces :

- Améliore le niveau scolaire, c'est-à-dire favorise à leurs enfants de bonnes notes qui correspondent effectivement à leurs performances.
- Améliore la morale scolaire, c'est-à-dire favorise un comportement prosocial fait de respect épanoui pour adultes et entre eux.

L'Éducation à la culture de la Paix est le modèle éducatif qui permettra au décideur d'atteindre cet objectif d'éducation réussie sans peur. C'est le modèle que nous allons présenter en suivant l'ONG qui l'a le plus déployé en Côte d'Ivoire : Graine de paix.

En effet c'est l'une des priorités que s'est proposée cette organisation depuis son implantation en Côte d'Ivoire depuis 2012. Dans un contexte éducatif où on note : « un faible niveau d'apprentissage de base, un taux élevé de redoublement et d'abandon scolaire, un phénomène répandu de violence scolaire, y compris la violence éducative de la part des enseignants (mesures disciplinaires, punitions humiliantes, menaces verbales, punitions corporelles, etc.) » Graines de paix s'est lancé entre 2012 et 2017 à un vaste programme de formation continue des enseignants en vue d'obtenir les changements suivants :

Pour les élèves :

- Augmentation des opportunités de participer activement en classe.
- Diminution de la peur de faire des erreurs
- Amélioration de la relation enseignant-élèves
- Augmentation des espaces pour la résolution des conflits inter-élèves

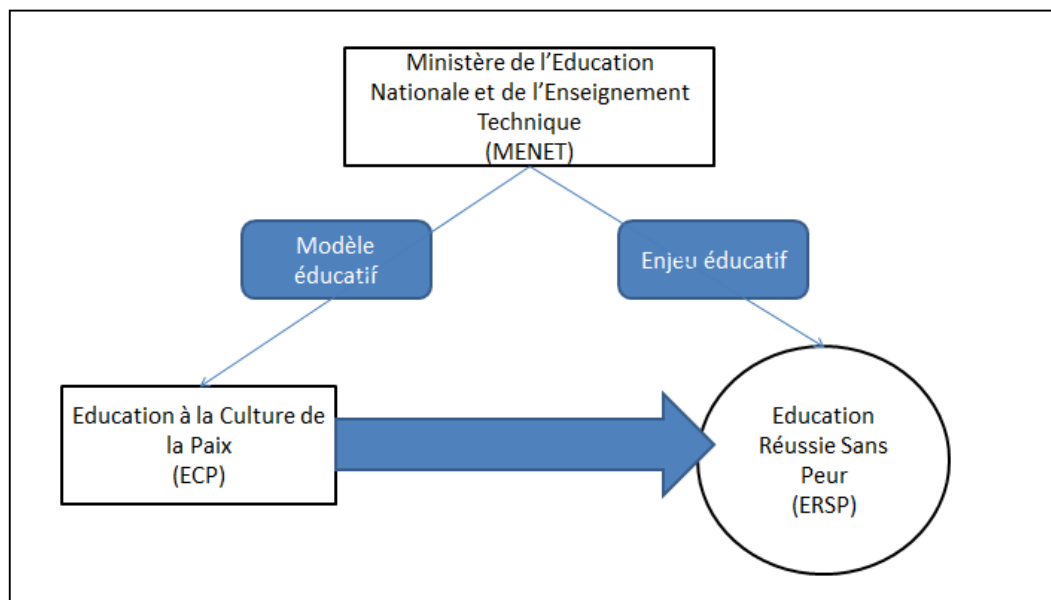
Pour les enseignants :

- Abandon de la punition corporelle comme méthode d'éducation
- Acquisition de connaissances sur les effets néfastes de la violence sur le développement de l'enfant.
- Augmentation du recours à la discipline positive

Ainsi 300 formateurs locaux et plus de 23 000 enseignants d'écoles maternelles et primaires ont-ils été formés. Par ricochet, 650 000 élèves en ont bénéficié directement par les pratiques nouvelles des enseignants formés.

C'est à l'aune des actions concrètes faites par cette ONG sur le territoire ivoirien que nous formulerons nos propositions de solution.

**Figure 31: Stratégie d'éducation réussie sans peur**



Source : Enquête de 2015 à 2017

Selon l'UNICEF, cité par Graine de Paix (2017), l'ECP est un processus qui permet de « promouvoir les connaissances, les valeurs, les attitudes et les compétences nécessaires pour susciter des changements de comportement qui vont permettre aux enfants, aux jeunes et aux adultes de prévenir les conflits et les résoudre de manière pacifique, de prévenir la violence, qu'elle soit ouverte ou structurelle, et de créer des conditions qui mènent à la paix – pour soi, entre personnes, entre groupes, ou au niveau national ou international. »

Premièrement, remarquons que l'ECP vise le changement de comportement tout comme le MENET depuis 2009. Mais sa méthode est autre, elle procède effectivement par formation, sensibilisation, culture des personnes concernées. C'est la deuxième phase qui manquait au MENET pour asseoir de nouvelles habitudes de pratiques pédagogiques chez les acteurs de l'éducation en Côte d'Ivoire. Ainsi Graine de Paix rend plus réalisable le tournant pédagogique entamé par le MENET depuis une dizaine d'années.

En deuxième lieu, cette ONG porte son regard sur tous les membres de la communauté éducative comme potentielles causes de conflit ou de violence, ce que le MENET semble réduire au seul corps d'enseignement. En effet si à travers les arrêtés et code de travail, le MENET n'a cessé de réglementer par des sanctions chaque fois plus sévères la profession

d'enseignants du primaire, Graine de Paix, elle a formé les enseignants, les élèves et bientôt lancera un programme pour les parents d'élèves.

En troisième et dernier lieu, il s'agit moins d'éviter la violence que de travailler à la paix. C'est pourquoi les notions comme l'intelligence émotionnelle, l'empathie, démarche réflexive sont autant d'originalité qui une fois enseignées et pratiquées par les formés constitueront une bonne anticipation sur le risque de conflit, donc de violence.

Pour résumer l'approche du MENET qui était normative, injonctive et partielle est complétée harmonieusement par l'approche formative, collaborative et totale de Graine de Paix.

Nous proposons de répartir le travail d'éducation réussie sans peur en respectant les sous-groupes de la communauté éducative. Pour chacun d'eux il y a des principes et des actions. Le principe est à une action, ce qu'est la perception à une réaction. Le principe comme la perception est sous-entendu, du domaine de la réflexion, et l'action comme la réaction est explicite, du domaine de la pratique. En effet les réactions des parents d'élèves étudiées dans ce travail sont consécutives à leurs perceptions de la réalité scolaire. Ayant remarqué certains dysfonctionnements dans ces perceptions, il fut possible de comprendre la logique interne du contrôle scolaire parental face à la violence scolaire. Pour y remédier, il faut donc partir de principes nouveaux qui devraient modifier leurs perceptions par les actions qui les supportent. En conditionnant tous les membres de la communauté éducative dans une nouvelle dynamique pédagogique sur le socle de l'EPC, les perceptions nouvelles mèneront aux réactions nouvelles. Les principes sont immuables et doivent orienter les actions qui elles sont modifiables ou remplaçables selon le cas.

### **1. Pour les parents d'élèves**

« Dans le processus de socialisation, l'objectif des agents de socialisation est de faire internaliser les valeurs à l'enfant (Grusec, 1999). Les parents participent largement à la socialisation de leur enfant et les effets de cette socialisation sur l'enfant ont été généralement et majoritairement étudiés par l'intermédiaire des pratiques éducatives (Darling & Steinberg, 1993; Martinez & Garcia, 2008; Rudy et al., 1999; Westen et al., 2000) ; Larroque, 2010).

## **1.1. Principes**

### **1.1.1. Les parents sont les premiers éducateurs**

Les parents d'élèves doivent plus que jamais redevenir ce qu'ils sont : les premiers éducateurs de l'enfant. Ils doivent améliorer régulièrement leurs pratiques éducatives pour faciliter le travail toujours secondaire de l'institution scolaire. Le travail éducatif des parents avant l'âge d'accession scolaire est comparable à un pré polissage de pierre précieuse. Si à cette période on ne peut attendre des enfants une internalisation des normes prosociales, le jeu de l'observation imitation est le plus puissant pour leur faire mimer les attitudes extérieures de leurs parents. Donc les premières pratiques éducatives des parents doivent consister à faire entendre et voir à l'enfant les paroles et comportement prosociaux. Le mimétisme qui est une attitude anormale pour l'adulte est la façon d'apprendre la plus normale de l'enfant avant 8/9 ans. Cela fait, les enseignants des premières classes pourront vérifier la qualité de ce pré polissage et s'en servir comme autant d'appuis pour assurer leur première tâche à eux : construire l'intelligence de l'enfant.

### **1.1.2. Les parents continuent d'influencer les enfants même à l'école**

Beaucoup de parents pensent ou agissent comme si dès la première inscription scolaire de l'enfant, leur part dans l'éducation de l'enfant s'achève ou au moins se réduit au strict minimum. Or « Ils ont aussi une influence sur les compétences sociales à l'école (exemple : avoir des comportements pro-sociaux, ne pas être agressif) de leur enfant. Plus précisément, les parents qui se montrent davantage positifs (chaleureux, protecteurs) dans leurs interactions avec leur enfant âgé de 10 ans ont un enfant plus compétent socialement et qui est aussi plus apprécié par son enseignant et ses pairs » (McDowell & Parke, 2009, cités par Larroque, 2010). Cette influence va en réalité jusqu'à motiver les choix professionnels des enfants devenus étudiants Bikmetov (2008) cité par Larroque, 2010). Il va s'en dire comme nous l'avons démontré tout le long de cette thèse, que la place des parents est décisive pour améliorer le climat scolaire. Tant qu'ils n'auront pas effectivement exercé le contrôle scolaire adéquat, il sera utopique de renverser le pessimisme constaté concernant la violence scolaire en Côte d'Ivoire.



## **1.2. Actions**

### **1.2.1. Les parents doivent exercer un authentique contrôle scolaire**

Selon la loi relative à la minorité dans le code civil Ivoirien (2018), en son article, al 2 : « La puissance paternelle comporte notamment les droits et obligations ci-après à l'égard du mineur : pourvoir à son entretien, son instruction, son éducation et assurer sa surveillance ». En contexte scolaire donc, agir et réagir pour réduire à son strict minimum et minimiser les risques que surviennent des actes de violence scolaire : telle doit être la façon des parents d'exercer authentiquement leur contrôle scolaire. L'évitement par peur de stigmatisation de son enfant signifierait une complicité implicite à l'enlisement du système scolaire dans un climat d'insécurité. Le contrôle scolaire n'est pas l'affaire des seuls administrateurs de l'école, enseignants et élèves, il manque la voix grave des parents d'élèves qui en dernier ressort sont les premiers protagonistes de la relation éducative. Pour cela les deux attitudes pratiques que nous proposons sont les suivantes:

- Les parents ne doivent pas manquer les rendez-vous officiellement prévue dans chaque établissement. Ils sont dans le plein droit d'en demander quand ils remarquent l'absence de tels rendez-vous dans le projet éducatif de l'école. En fait ce doit être pour les parents en quête d'école de qualité, un critère de choix déterminant. Sinon ils devraient en conjecturer que de tels écoles entendent éduquer les élèves sans le concours de leurs parents, ce qui est absurde.
- Les parents ne doivent pas hésiter à évoquer la question de violence lors de leurs entretiens avec les administrateurs d'école en cas de plainte de l'enfant. Que fait le directeur quand l'enfant manque gravement à la discipline scolaire : N'est-ce pas la convocation des parents ? c'est le processus inverse qui doit se faire si c'est l'enfant qui subit gravement une violence à l'école.

Il s'agit en définitive de se rendre plus présents dans la vie scolaire pour catalyser son assainissement. Proposer des façons d'améliorer le climat scolaire et se plaindre comme il est de droit par la procédure officielle (c'est-à-dire en parler posément avec le directeur pour trouver des solutions) pour réduire le sentiment d'insécurité.

### **1.2.2. Les parents doivent chercher la socialisation plus que la note**

Il faut dorénavant reconsidérer sérieusement le rôle de l'institution scolaire en contexte ivoirien. Ainsi Magali Chelpi, citée dans le rapport 2014 de l'UNICEF (2014) sur la situation de l'enfant en Côte d'Ivoire disait : « Aujourd'hui, l'école n'est plus perçue comme une garantie d'ascension sociale et économique. L'école a la mission fondamentale de contribuer à la socialisation des enfants et des adolescents en les préparant à devenir des adultes responsables, capables de vivre et de s'intégrer de manière durable dans une société de plus en plus régie par des institutions et une économie moderne. C'est la seule institution programmée dans la durée pour transmettre des savoirs, des savoir-faire et des valeurs censées favoriser l'émancipation individuelle, conjointement avec l'intégration sociale. ». Ce message est adressé à tous les parents d'élèves qui priorisent la note dans l'éducation scolaire de leurs enfants.

On remarque comme l'a exposé magistralement un conseiller pédagogique que le système éducatif actuel tend à faciliter l'avancer dans le cursus primaire pour maintenir le maximum d'enfant en vue de leurs inculquer le maximum de ressources s'ils devraient en sortir par la suite. C'est pour cela que les bonnes notes de l'enfant ne doivent aucunement leurrer les parents au primaire. Quand il se corse dès la 6<sup>ème</sup> et se resserre progressivement jusqu'en 3<sup>ème</sup>, c'est que le système scolaire s'épure de petits auxquels on a donné des qualités basiques pour se prendre en charge économiquement. Jusqu'en terminale, c'est encore plus dur et les plus méritants sont ceux qui le plus probablement ont les qualités requises pour la vie universitaire. Vue ces réalités, les parents notamment les moins nantis, devraient plus faire attention au comportement scolaire plutôt qu'à la note puisque la note est souvent trompeuse.

Or les compétences sociales que l'enfant y découvre sont pour toute sa vie. Ce sont elles qui feront de lui un professionnel apprécié de tous ses collègues grâce aux marques de civilités qu'il saura mettre à profit. Ou bien dans le cas où il se sera plutôt engagé dans la vie active comme entrevoit la stratégie politique actuelle, les compétences prosociales acquises à l'école feront de l'enfant un citoyen accueilli et respecté de tous et surtout un bon leader dans son secteur d'activité.

### **1.2.3. Les parents doivent se former à l'éducation scolaire**

Les parents d'élèves ont intérêt à garder l'œil vigilant sur l'évolution de l'environnement, des méthodes et pratiques éducationnels de leurs enfants à l'école. Puisqu'ils ont un projet éducatif qui pour leur enfant, déborde des limites de l'école primaire, il importe de prime abord qu'ils

vérifient régulièrement que l'école choisie n'est pas en déphasage avec leur projet initial. Le cas échéant, le plus logique est de lui changer d'école. « Celui qui à n'importe quel prix procure à son fils un esprit sain, de bons principes, le goût de tout ce qui est honnête et utile, la politesse et la bonne éducation, a fait une bien meilleure acquisition que s'il avait employé son argent à ajouter quelques champs de plus aux arpents qu'il possédait déjà » (Locke, 1693). si la bonne école est trouvée, il faut ne point entraver son efficacité éducative cette fois-ci en cherchant les moyens de suivre à la maison ce qui est fait et dit à l'école. Par exemple si dans une école, un effort particulier est mis sur la gestion rationnelle du temps en vue d'éviter la paresse mais plutôt de profiter du temps, les parents avisés devront adapter ainsi le cadre familial ; pour ce faire ils pourraient structurer le temps de l'enfant à la maison pour qu'il sache au moins ce qu'il devrait faire à chaque instant. Ainsi la famille reproduit-elle l'environnement éducationnel de l'école et l'enfant face à une telle cohérence, aura plus de facilité d'apprentissage.

Pour ce qui est de la violence à proprement dit, les parents doivent se former pour savoir ce qu'elle signifie en clair et surtout comment, en collaboration avec les administrateurs et enseignants, l'évaluer et la contrôler. Un contrôle de la violence exercé très différemment entre le cadre familial et le cadre scolaire nuit dangereusement aux conditions normales d'intelligence et de morale.

En plus du désengagement des parents, il faut noter que la politique éducative a laissé peu de marges de manœuvre aux parents dans les écoles. Ce qui se matérialise par un manque de préparation des parents pour évoquer la vaste étendue des aspects de la vie scolaire de leurs enfants d'une part et celui du climat scolaire d'autre part. Nous leur proposons les grilles d'information ci-dessous. Nous avons conçu et utilisés la première avec les parents d'élèves en tant qu'instituteur. Leur avantage est double :

- Une perception plus complète de la vie scolaire de leurs enfants pour les mieux connaître.
- Une comparaison avec la vie familiale pour éventuellement assurer la continuité des pratiques éducatives de la maison à l'école.

La deuxième est plus axée sur les entretiens parents d'élèves / administrateur et vise à élargir les sujets d'entretien au-delà du règlement de la scolarité.

#### **Tableau 25: Proposition de grille d'entretien avec l'enseignant de l'enfant**

Plan intellectuel	Participation au cours	
	Ordre des affaires	
	Performances	
Plan affectif	Avec les maîtres	
	Avec les élèves	
	Avec le personnel	
	Avec ses parents	
	Propreté	
Plan moteur	Posture en classe	
	Latéralité	
	Précision	
	Agilité	
	Vitesse	
	Endurance	

Auteur : ADJOBI

## GUIDE D'UTILISATION DE LA GRILLE D'ENTRETIEN

### - **Plan intellectuel**

Cet aspect de la vie scolaire de l'enfant permet non seulement de connaître les notes de ce dernier, mais aussi de s'informer sur ses conditions d'apprentissage quotidien. Ce sera notamment l'occasion de vérifier le niveau d'engagement de l'enfant pendant le processus d'acquisition des connaissances. Aussi pourront-ils déceler les tendances générales de ses compétences dans les disciplines au programme.

#### 1) Participation au cours

- a. Levée de main pour répondre (indicateur d'intérêt)
- b. Bavardage (indicateur de désintérêt)
- c. Attention (indicateur d'intérêt ou désintérêt, d'évasion ou de présence imaginative)

#### 2) Performances

- a. Préférences disciplinaires (indicateur d'un bon cap du processus d'apprentissage/évaluation)
- b. Désavantages disciplinaires (indicateur d'un nécessaire renforcement du processus d'apprentissage/évaluation)
- c. Rythme d'amendement (indicateur de la vitesse de compréhension des notions enseignées)

### - **Plan affectif**

L'enfant inscrit à l'école développe là également de nouveaux liens avec le reste de la communauté éducative. Il importe donc de les évaluer puisqu'en définitive, c'est dans l'établissement scolaire qu'il apprend pendant le plus de temps à s'ouvrir au monde.

#### a. Avec les maîtres

- a. Respect de la discipline en classe (indicateur de comportement adapté)
- b. Respect de la discipline au réfectoire (indicateur de comportement adapté)
- c. Politesse (indicateur de savoir être avec les plus âgées)
- d.

- b. Avec les élèves
- c. Partage mutuel (indicateur d'ouverture à ses pairs)
- d. Collaboration en travail de groupe (indicateur de responsabilité dans une tâche précise en vue de la réalisation d'un projet commun)
- e. Position préférée (leader, pacificateur, suiveur, bagarreur, bouc émissaire, isolé ...)
- f. Esprit de service (indicateur d'empathie)

### 3) Avec le personnel

- a. Politesse (indicateur de savoir être avec les plus âgées)
- b. Respect de la discipline au réfectoire (indicateur de comportement adapté)

### 4) Avec les parents

- a. Politesse envers la nounou (indicateur de de savoir être avec les plus âgées)
- b. Récit sur les histoires de la maison (indicateur de son attitude concernant la vie familiale)

### - **Plan moteur**

Nous convenons avec locke (1693) que l'enfant doit avoir un esprit sain dans un corps sain. Il n'est donc pas fortuit de s'intéresser aussi au plan moteur de la vie scolaire de l'enfant.

- 1) Posture corporelle en classe (assis ; démarche)
- 2) Latéralité (EPS selon la progression)
- 3) Agilité (EPS selon la progression)
- 4) Vitesse (EPS selon la progression)
- 5) Endurance (EPS selon la progression)

Si les éléments non exhaustifs que nous avons cités et commentés sont évalués avec attention, on peut dire que les parents d'élèves s'intéresse à l'ensemble des aspects de la vie scolaire de leurs enfants.

**Tableau 26: Proposition de grille d'entretien avec l'administrateur d'école**

Aspect du bâtiment	État de la peinture	
	État de la construction	
	État du ratio élève / classe	
Aspect hygiénique	Hygiène de la cour	
	Hygiène des toilettes	
	Hygiène des salles de classe	
	Hygiène du réfectoire	
Aspect interactionnel	Administrateur / Enseignant	
	Administrateur / Élèves	
	Enseignant / Élève	
	Élèves / Élèves	

Auteur : ADJOBI

## GUIDE D'UTILISATION

### - **Aspect du bâtiment**

On sait avec Weber (1905) que les superstructures déterminent les infrastructures et inversement, les infrastructures déterminent à leur tour les superstructures. Autrement dit, les valeurs de paix, sécurité et d'épanouissement que prônent généralement les administrateurs d'école dans leur projet éducatif se matérialisent ne serait-ce que dans l'aspect du bâtiment d'école. Puisque ces valeurs tiennent également à cœur aux parents quand ils inscrivent leurs enfants dans une école, ceux-là devraient rester alerte le long de la scolarité de leurs enfants afin de maintenir agréable le cadre infrastructurel d'éducation. En Revange, quand l'aspect du bâtiment d'une école est optimisé pour laisser paraître certaines valeurs, les parents d'élèves et leurs enfants s'inscrivent d'autant plus facilement dans le projet que prônent les administrateurs de cette école. Bref, il s'agit de mettre en adéquation valeurs prônées et cadre physique pour cultiver la paix, donc éloigner les tensions qui poussent au conflit et finalement à la violence :

- 1) État de la peinture (indicateur d'attrait de l'école sur les enfants / l'intérêt des administrateurs à la culture du beau et du bien)
- 2) État de la construction (indicateur des risques de blessure sur les enfants / l'intérêt des administrateurs aux détails de réparation)
- 3) État du ratio élève / classe (indicateur de risques de tension élèves/élèves et/ou enseignants/élèves / intérêt des administrateurs pour optimiser l'encadrement)

### - **Aspect hygiénique**

Il est très important pour les parents d'élèves d'évoquer l'hygiène quand ils rencontrent l'administrateur. Il s'agit de minimiser les risques de maladie contractée à l'intérieur de l'école. Puisque les élèves particulièrement les plus jeunes jouent dans la cour à même le sol, partagent les mêmes toilettes, et s'alimentent au réfectoire de l'école, il importe de soigner ces lieux communs.



- 1) Hygiène de la cour (indicateur du sens de la propreté des élèves / l'intérêt des administrateurs pour faire respecter les normes de propreté)
- 2) Hygiène des toilettes (indicateur de l'intérêt des administrateurs pour la délicatesse des lieux intimes)
- 3) Hygiène des salles de classe (indicateur du sens de la propreté des élèves / l'intérêt de l'enseignant pour faire respecter les normes de propreté)
- 4) Hygiène du réfectoire (indicateur du sens de la propreté des élèves / l'intérêt de l'enseignant pour faire respecter les normes de propreté)

- **Aspect interactionnel**

Ici nous touchons la qualité des relations humaines à partir de ce que les parents perçoivent directement à l'école ou par le rapport de leurs enfants à la maison. L'éducation à la culture de la paix, outre les approches du bâtiment et de l'hygiène se perçoit plus directement dans les échanges de personne à personne au sein de l'école. Il s'agit moins d'éviter la violence que de pratiquer la bienveillance des uns sur les autres au sein de la communauté éducative. C'est ainsi qu'observant attentivement les interactions entre les différents membres de la communauté éducative lors de leur passage à l'école, les parents d'élèves connaîtront mieux l'école que fréquente leurs enfants.

- 1) Administrateur / Enseignant (indicateur de collaboration et d'engagement pour la réussite du projet éducatif)
- 2) Administrateur / Élèves (indicateur de surveillance des administrateurs / d'accessibilité des élèves aux administrateurs)
- 3) Enseignant / Élève (indicateur de dévouement des enseignants / de respect des élèves)
- 4) Élèves / Élèves (indicateur d'entraide, de sympathie et d'empathie)

Si les éléments non exhaustifs que nous avons cités et commentés sont évalués avec attention, on peut dire que les parents d'élèves s'intéressent à l'ensemble des aspects du climat scolaire de leurs enfants.

## **2. Pour les enseignants**

Les enseignants réduiraient la fréquence et/ou l'intensité du recours à la chicote s'ils recevaient une formation scientifique solide qui les dissuade au moins intellectuellement de cet outil. Et cela serait encore plus probant s'ils reçoivent cette formation dès le CAFOP, quand ils n'ont pas encore fait l'expérience de la pseudo-efficacité de la chicote. En effet, 2 enseignants anciennement « pour la chicote » nous ont confié qu'après une formation reçue sur la psychologie de l'enfant, cela avait fait reculé dans leurs pratiques pédagogiques le recours à la chicote. Nous proposons donc ce qui pourrait constituer une esquisse de cours au CAFOP et en de formation continue.

### **2.1. Principes**

#### **2.1.1. La chicote ne donne pas l'intelligence**

Une des spécificités du rôle de la chicote dans l'acte pédagogique ivoirien, c'est qu'elle « donne l'intelligence ». Cette assertion est soutenue par de nombreux élèves et parents d'élèves de notre étude. Elle l'est également par certains enseignants. Or il est absurde de penser que le traumatisme corporel occasionné par la douleur ressentie stimule le cerveau à mieux organiser le processus d'apprentissage/rendement.

Prenons le cas classique d'un élève en train de résoudre un exercice sous la pression de son maître qui le chicote à chaque fois que la réponse est incorrecte jusqu'à ce qu'il sorte la bonne réponse. En principe, un cerveau ainsi stimulé ne cherche qu'à produire la réponse qui sera suivie de l'extinction de la cause de douleur. Plus vite la réponse sera présentée à l'agent douloureux, c'est-à-dire le maître, plus vite ce stimulus sera éteint. Plus la stimulation sera violente, plus encore l'effort cérébral pour donner la réponse attendue sera intense.

Donc si l'élève connaît la réponse attendue, il la donnera au plutôt, sinon il s'engagera dans un processus purement animal de recherche de solution à un problème rencontré dans un environnement donné : l'essai erreur. Cette méthode de découverte est scientifiquement probante mais qui s'utilise en principe dans des conditions différentes (exploration nouvelle d'un domaine de connaissance, absence punition positive, absence de pression temporelle qui cause plus de risque d'erreur, etc.). Si l'élève fini par donner la réponse attendue par l'enseignant, devrait-on en conclure que « la chicote lui a donné de l'intelligence » ? N'est-ce

pas plutôt qu'elle son maître l'a poussé à utiliser son intelligence de façon rétrograde et archaïque. En effet l'être humain comme l'animal a cette faculté d'apprendre par l'essai erreur. La différence est que celui-là peut aller bien au-delà quand on lui d'autres méthodes proprement humaines. Et c'est là le but des apprentissages guidés par le maître.

En cas d'erreurs répétées jusqu'à l'abandon du maître, ce qui est plus probable à cause des risques d'erreur maximisés par la peur/douleur, l'enseignant s'il a la conscience professionnelle devra se résigner à l'art le plus achevé de la pédagogie : la répétition sous de nouvelles formes du processus d'apprentissage. Un maître expérimenté sait alors que dans ce cas c'était non la compréhension mais le retour gratifiant qui est recherché. Chaque réponse donnée par un élève dans une classe confirme ou remet en cause le processus d'apprentissage guidé par le maître, d'où la possibilité qu'il s'irrite quand elle est incorrecte. C'est l'une des causes majeures des fréquentes blessures résultant de l'utilisation de la chicote.

### **2.1.2. La chicote traumatise le processus normal d'internalisation**

Le développement psychomoral de l'enfant pendant le cycle primaire n'est pas enseigné dans ses implications pédagogiques par rapport la violence scolaire.

Dans cette période du CP1 au CE1, l'enfant en général n'a pas de morale a proprement parlé. Nous soutenons avec Piaget que: « However, an intelligent act cannot be considered logical or moral until the point when a certain norm gives these acts structure and equilibrium » (Price, 2017). Les processus mentaux de l'intelligence de l'enfant sont en construction si bien qu'il ne peut intégrer une norme. On peut dire avec le langage populaire que « s'il se comporte mal, ce n'est pas sa faute car il ne comprend pas ». Alors, c'est à partir de 8/9 ans qu'au plan de la psychologie développementale, on peut imputer à un enfant la responsabilité morale de ses mauvais comportements : “Students between the ages of 8 to 10, according to Piaget, know right from wrong when they enter the classroom. If a student decides to display negative behavior, it is a logical choice the student has made” (Price, 2017).

Donc avant 8 ans, l'usage de la chicote pour faire intégrer à l'élève les règles de comportement en classe est tout à fait extrémiste. Il n'est pas question de laisser faire puisque Piaget lui-même parle d'une époque pré-morale, externe dominée par l'alignement unilatéral sur les indications des parents ou des adultes : « Piaget (1965) pointed out that moral pressure is characterized by unilateral respect for adults, which in turn is the basis of moral obligation or social literacy and sense of duty in society. This is how children learn right from wrong » (Price, 2017). Il y a

donc une pression, une force à exercer, cet ascendant naturel qui pousse selon Durkheim (1902), les enfants à exécuter les indications des adultes, ne serait-ce que par les insinuations du regard. Les deux caractéristiques suivantes sont donc nécessaires à la force éducative de la maternelle au CE1: morale et constructive. Morale parce si la fin recherchée est un comportement moral au bout de 8 ans, l'enfant qui apprend par observation/imitation (Bandura, 1969, cité par Price, 2017) doit être *bombardé* par des comportements moraux. Et qui plus que le maître ou la maîtresse physiquement impressionnant, doué de stratégies diverses pour capter l'attention, en plus monté sur une estrade peut le faire ? Constructive pour suivre le développement préalable de la cognition. « Piaget (1965) stated that moral realism follows the development of comprehension of rules.» (Price, 2017) Nous entendons par construction, « l'art de la répétition » ; ainsi se définit l'enseignement par le Participant N° 59, ce vieux maître qui a pratiqué toutes les méthodes d'enseignement de Côte d'Ivoire. Le philosophe Alain en disait autant quand il comparait la répétition sereine d'un rituel de mise en ordre de la classe pour l'intégrer efficacement dans la conscience des élèves. N'est-ce pas ce que le maçon fait quand, après avoir jeté au mur le ciment mélangé au sable par une dose convenable d'eau, y passe et repasse la truelle délicatement ?

Normalement, si d'une part, au plan didactique, les enfants ont été porté à leur maximum de capacité intellectuelles ; si d'autre part tout ce qui précède est suivi avec un certain savoir-faire qui ne s'acquiert qu'avec l'expérience et le temps, et ce depuis la première inscription jusqu'à la fin du CE1, plus de 95% des élèves devraient savoir avec finesse distinguer le bien du mal, savoir se comporter en public, interagir harmonieusement avec leurs pairs, bref ils auront atteint le stade de la morale réaliste qui correspond l'intelligence opératoire formelle. Ce résultat est d'autant plus probant si ce travail est précédé depuis la naissance et à partir du CP1 jumelé à celui des parents d'élèves. Car "This moral educational process usually begins at home at a very early age and continues until the student arrives at middle school (Best 2001, cite par Price, 2017)". Et que faire de ces 5% qui semblent imperméables à tous ces efforts pédagogiques en restant les plus turbulents, irrespectueux des consignes de l'enseignant et de surcroit inopérant dans le processus d'apprentissage/évaluation ? Il faut consulter un médecin spécialiste pour une révision des capacités sensorielles et psychiques ; parallèlement il faut en parler clairement avec les parents d'élèves en vue de déceler une certaine défaillance dans le cadre familial. S'il n'y a aucun problème constaté, il faut se résoudre à ce qu'il existe toujours des exceptions aux règles et espérer que ce retard de maturation sera comblé dans les années qui suivent. Surtout ne jamais abandonner et toujours croire au principe d'éducabilité développé par Meirieu.

En droit pénal ivoirien, un acte délictueux ne peut engager totalement la responsabilité d'un mineur qu'à partir de 18 ans, c'est-à-dire aux portes de sa vie universitaire. En psychologie développementale, dès 8/9 ans ou pour ce qui nous concerne en classe de CE2, l'enfant est totalement conscient de sa faute de par sa maturité intellectuelle, partant morale.

Dans les conditions normales d'intelligence et de morale, les enseignants sont en droit d'attendre dès 8/9 ans les fruits mûrs de leurs efforts de formation morale entamés depuis le CP1. Leurs élèves sans être déjà des hommes et femmes accomplis devraient plus facilement comprendre les consignes organisationnelles, deviner ce qu'on attend d'eux, anticiper pour faire plaisir, comprendre les états d'esprit de l'enseignant, éviter d'agir mal pas pour éviter de l'énerver mais parce que les règles de la vie scolaire le défendent, d'ailleurs ce n'est pas bien, etc.

Cependant la pratique nous prouve quelques fois le contraire, en effet : « Kohlberg's theory indicates that advanced cognitive development does not guarantee advanced moral development. » Price (2017) ; le passage d'un stade de développement cognitif à un niveau supérieur ne se suit pas nécessairement par le même mouvement au plan moral. Un enfant peut alors bien avoir 8 ou 9 ans, être au CE2 avec des résultats indiquant un niveau intellectuel normal et pourtant rester au plan normatif prémoral. Cette exception peut s'expliquer au moins de quatre manières dans le cadre scolaire : 2 liées à l'âge et 2 liées à une formation prémorale déficiente.

Si un enfant en classe de CE2 se comporte mal inconsciemment, en d'autre terme sans le choisir délibérément par stagnation au stade prémoral, cela peut être lié à l'âge pour deux raisons : la première est que l'âge d'accession à l'intelligence formelle étant en réalité une variable continue avec 2 ans de fluctuations, certains peuvent l'atteindre précocement et d'autres comme dans ce cas à la fin de la période. Dans cette perspective, il n'y a pas d'anormalité. Une autre raison liée à l'âge est tout simplement l'inscription précoce à l'école et ou le fait de sauter de classe. En Côte d'Ivoire il y a une tendance générale à inscrire son enfant à l'école primaire le plus tôt possible surtout dans les milieux de niveaux socioculturel élevé. Ainsi l'enfant qui dès 4 ou 5 ans présente ce qui n'est en définitive que le miroir de l'héritage culturel environnant semble avoir aux yeux des parents des aptitudes précoces donc suffisantes pour fréquenter l'école. S'il est poussé tant bien que mal, au risque d'épuiser plus que nécessaire ses enseignants, le déphasage psychologique est plus criard quand arrivé au CE2, l'enfant paraît être à mille lieux de ses condisciples. Il est très facilement remarquable en début d'année et le

maître expérimenté le vérifie bien vite en consultant le tableau des âges de la classe. Cette époque est difficile autant pour l'enseignant qui doit gérer des caprices relevant des petites classes que pour l'enfant lui-même. Il s'entend parfois dire par ses propres condisciples : « arrête de faire comme les enfants ! » dans cette perspective encore, le comportement pré-moral au CE2 est normal non par une lecture de psychologie développementale mais anormale d'un autre point de vue : La faute partagée entre les parents et l'administrateur de l'école.

Deux autres causes liées cette fois-ci au processus de formation pré-morale peut justifier la stagnation de l'enfant à cette étape même arrivé en classe de CE2. Il s'agit du contrôle scolaire différentiel par l'usage de la punition corporelle et le laisser-faire. Effectivement Bandura (1969, cité par Price, 2017) souligne que l'apprentissage de l'enfant est beaucoup dominé par les conséquences des actions observées. Donc il aura tendance à reproduire les actes accompagnés de récompenses et éviter ceux qui provoquent des punitions de la part des adultes. En Criminologie on sait avec Cusson qui décrit la psychologie du criminel actuel que celui-ci mesure stratégiquement les avantages et inconvénients et même la probabilité de réussite ou d'échec avant de passer à l'acte ou de différer. Et même le Droit pénal n'a-t-il pas pour principe de se « suffire de comportement prosocial extérieur » ? C'est en réalité parce qu'il y a peine prévue par le droit que ne nombre de personnes répriment en eux-mêmes leurs tendances antisociales internes.

À l'école: « This is supported by Kohlberg's theory (1985), which indicates that a child avoids breaking rules that are backed by punishment. » (Price, 2017) si les règles de la discipline de classe sont adossées à des punitions, les élèves ne les enfreignent pas. Plus ces punitions sont fortes, plus encore les règles qu'elles soutiennent seront respectées. C'est pour cela que parmi les punitions qui sont administrées en Côte d'Ivoire dans les classes du primaire, la chicote à une place de choix. C'est un véritable raccourci qui assure une pseudo pression morale du maître sur ses élèves. Son efficacité pragmatique n'est plus à démontrer pour assurer au moins extérieurement le calme et l'exécution automatique des consignes liées au comportement. Le problème réside dans l'ordre psychologique de l'enfant en développement.

Puisque l'usage de la punition corporelle est contraire aux conditions normales d'intelligence et de morale décrites plus haut, il ralentit le processus de développement psychologique normal. En d'autres termes, au lieu d'être bombardé de comportements moraux, les enfants continuent d'apprendre par l'observation des comportements malheureusement immoraux ; on peut dès

lors soutenir l'hypothèse de la reproduction de ce comportement sur les pairs et les plus petits dès les classes de CM1 ou CM2 quand les forces physiques sont en pleine maturation ; en plus ces actes au lieu d'être constructifs comme la truelle qui lisse le mur sont comme le marteau qui le démolit. C'est pourquoi l'enfant qui ne peut intégrer encore de norme par son âge intellectuel, ne comprend pas le message du maître comme celui-ci le voudrait. Le maître chicote pour signifier : « ne fait plus ceci ! » ou bien « comprend que cet acte que tu viens de poser est contraire aux règles de classe. » L'enfant chicoté mémorise que : « si je fais ceci, le maître va me chicoter. » ou bien « en classe, l'acte que je viens de poser fait partie de ceux qui sont suivis de punition par la chicote. » Le résultat extérieur est le même pour le maître et l'élève : celui-ci suivant la règle de Bandura sur l'observation conséquences des comportements évite, au moins en présence du maître, de répéter cet acte. Mais le résultat psychologique est bien différent : l'enfant est fixé sur la douleur/peur de la chicote quand le maître voudrait qu'il intègre le règlement. En définitive, la motivation reste extrinsèque pour l'enfant qui entre au CE2 sans avoir appris à comprendre, donc internaliser les normes de comportements moraux.

Le laisser-faire se situe à l'autre extrémité du châtiment corporel et est tout aussi négatif pour le développement normal de l'enfant au plan psychologique. C'est le fait de ne rien répondre aux erreurs des élèves qui sans être encore qualifiables moralement n'en sont pas moins des erreurs. Aucun enseignant ne peut soutenir en conscience le laisser faire en tant que méthode éducative. Si certains y baignent peut être sans le savoir, c'est en général pour les deux raisons suivantes : soit ils sont paresseux, donc ils feignent de ne pas voir les erreurs des enfants qui sont en définitive les leurs ; soit et c'est le plus probable, désarmés de la chicote, ils abandonnent leurs tâches d'organiseurs en se jugeant impuissant : « maintenant on ne peut plus vous toucher, donc faites ce que vous voulez ! » le résultat est que la classe est animée des bruits et activités les plus variés le long de la journée : bavardage et jeux entre voisins chevauchent avec instruction du maître pour ceux qui peuvent suivre.

Les deux plus grands inconvénients que nous trouvons dans un tel environnement sont les suivants : d'une part l'enfant, même plus avancé psychologiquement, est ici bombardé de comportements amoraux sans aucun effort de la part du maître pour les freiner ; il s'observe, observe les autres, remarque leur plaisir à faire ce qui leur passe par la tête, observe le maître, remarque son indifférence et l'esprit de corps le pousse à tirer une conclusion : faire comme ses amis. Ainsi comme un foyer d'infection s'élargit naturellement tant qu'il n'est pas traité, la classe devient peu à peu anémique, impropre à l'éducation scolaire sous le regard froid d'un maître abattu. D'autre part avant de pouvoir choisir de façon autonome entre comportement

adapté et inadapté, correcte et incorrect, bien ou mal, il faut pouvoir au préalable les voir comme tels. Et c'est là le rôle de la répétition des enseignants devant chaque comportement. Après chaque erreur commise par un enfant de moins de 8 ans, l'enseignant doit user du langage avec tout l'art qui est sien, comme autant d'occasion de donner un cours magistral, selon les circonstances et la gravité de l'acte, pour laisser dans leur conscience en formation : « ceci est mauvais. » ; il ne doit pas en rester là mais doit donner les prémices d'explication qui pourront être vraiment comprises au CE2, tout en espérant l'avoir fait pour ces précocement moraux qui émergent du groupe. « l'internalisation des valeurs commence par la perception de la valeur, l'enfant doit comprendre la valeur qu'il doit acquérir. Par conséquent, cette valeur doit être expliquée clairement, fréquemment et de manière consistante (Emmerich et al., 1971; Grusec, 1999, cités par Larroque, 2010). Tout ceci manque dans une classe où règne l'anarchie du laisser-faire.

Finalement, en plus de l'imitation des mauvaises erreurs de ses pairs, l'enfant qui est issu d'une classe de laisser-faire n'est pas préparé à exercer la morale autonome parce qu'il n'a pas pu voir clair dans le brouillard moral de sa classe de CE1. En conclusion le risque est sensiblement le même qu'il stagne dans l'étape prémorale bien qu'ayant l'âge de la morale autonome.

## **2.2. Actions**

### **2.2.1. Les futurs enseignants doivent être initiés à la gestion de classe**

Les enseignants sont confrontés quelques fois à des situations délicates dans l'exercice de la gestion de classe. Il n'est pas évident pour eux de donner l'instruction scolaire dans une ambiance d'élèves distraits. Plus, certains élèves empêchent le processus d'instruction en détournant l'attention de leurs pairs. Comme aux États Unis, c'est la cause principale qui pousse les enseignants à recourir à la chicote. Dans notre contexte où cette pratique de gestion de classe est interdite, il est nécessaire d'élargir l'éventail de connaissance des enseignants en quête de modèle de gestion efficace. Il y a donc un besoin pressant et justifié de la part des enseignants ivoiriens. Une enquête faite aux États Unis sur les besoins des enseignants le prouve clairement : « In a national teacher survey, teachers stated the need for additional training and administrative support in managing negative student behaviors in their classrooms (Reinke et al., 2011 cités par Price, 2017)



Deux programmes y ont été retenus comme les meilleurs pour l'amélioration du comportement des élèves couplée à l'amélioration du rendement académique : "SEL curricula and corporal punishment have been successful programs used to improve student behavior, decrease discipline referrals, and improve academic achievement (Elias & Arnold, 2006 cités par Price, 2017). Puisque la chicote est interdite et qu'imaginer son retour à la norme serait comme dit un enseignant « *envoyer les enfants à l'abattoir* », il est absolument temps d'apprendre aux enseignants les méthodes alternatives qui ont fait leurs preuves ailleurs. C'est le cas du SEL ou Social and Emotional Learning aux Etats Unis d'Amérique. Selon Roffey (2010), cité par Price, (2017) "Social and emotional learning is the ability to understand, manage, and express the social and emotional aspects of one's life in ways that enable the successful management of life tasks such as learning, forming relationships, solving everyday problems, and adapting to the complex demands of growth and development."

En Côte d'Ivoire, il semble que le seul programme similaire au SEL par son contenu et ses objectifs est celui de l'ECP vulgarisé par Graine de paix.

Nous nous appuyons à présent sur la documentation de cette ONG pour proposer des fiches de formation adaptées pour les futurs enseignants du primaire. Car en effet, un guide de formation à la culture de la paix a été conçu à l'usage du professeur de CAFOP.

### **Compétence 1 : Développer ses compétences intra personnelles**

#### **Thème 1 Développer la connaissance de son identité, ses valeurs et ses qualités**

Séance 1 : Mon histoire scolaire

Objectif : Ramener à la conscience des événements agréables et désagréables de l'époque scolaire pour mettre en évidence le lien qui existe entre comportement des enseignants et bien-être, apprentissage des élèves.

## Déroulement

1. Poser des questions qui ramènent à l'enfance en général.
2. Poser des questions qui ramènent au vécu de l'école primaire en particulier.  
Faire remplir le tableau suivant :

Événements agréables	Événement désagréables

3. Faire relever la place de l'enseignant dans ces événements.
4. Faire exprimer ce qu'ils feraient maintenant en tant qu'enseignant.
5. Faire ressortir l'influence de l'enseignant sur le climat scolaire et les résultats scolaires.

Matériel : Feuille de papier ; crayon ; gomme ; règle ; stylo.

Séance 2 : Moi, comme un arbre

Objectif : Exercer l'introspection pour mener l'enseignant à se connaître personnellement et en tant que professionnel

## Déroulement

1. Faire lire un texte qui met en évidence la variété d'identités personnelles selon les milieux d'origine, religion, éducation, etc.
2. Inviter les futurs enseignants à répertorier les éléments qui les caractérisent en termes de piliers, valeurs, besoins et motivations au plan personnel et professionnel.
3. Leur faire dessiner un arbre et l'annoter avec les éléments cités : piliers = racines ; valeurs = tronc ; besoins et motivations = branches ; satisfactions professionnelles = feuilles et fruits ; problèmes = prédateurs.
4. Faire afficher côte à côte les arbres dessinés puis relever les régularités et les exceptions.
5. Faire ressortir l'importance de ce type d'exercice régulièrement afin de se connaître

Matériel : Feuille de papier ; crayon ; gomme ; règle.

Séance 3 : Mes émotions verbalement

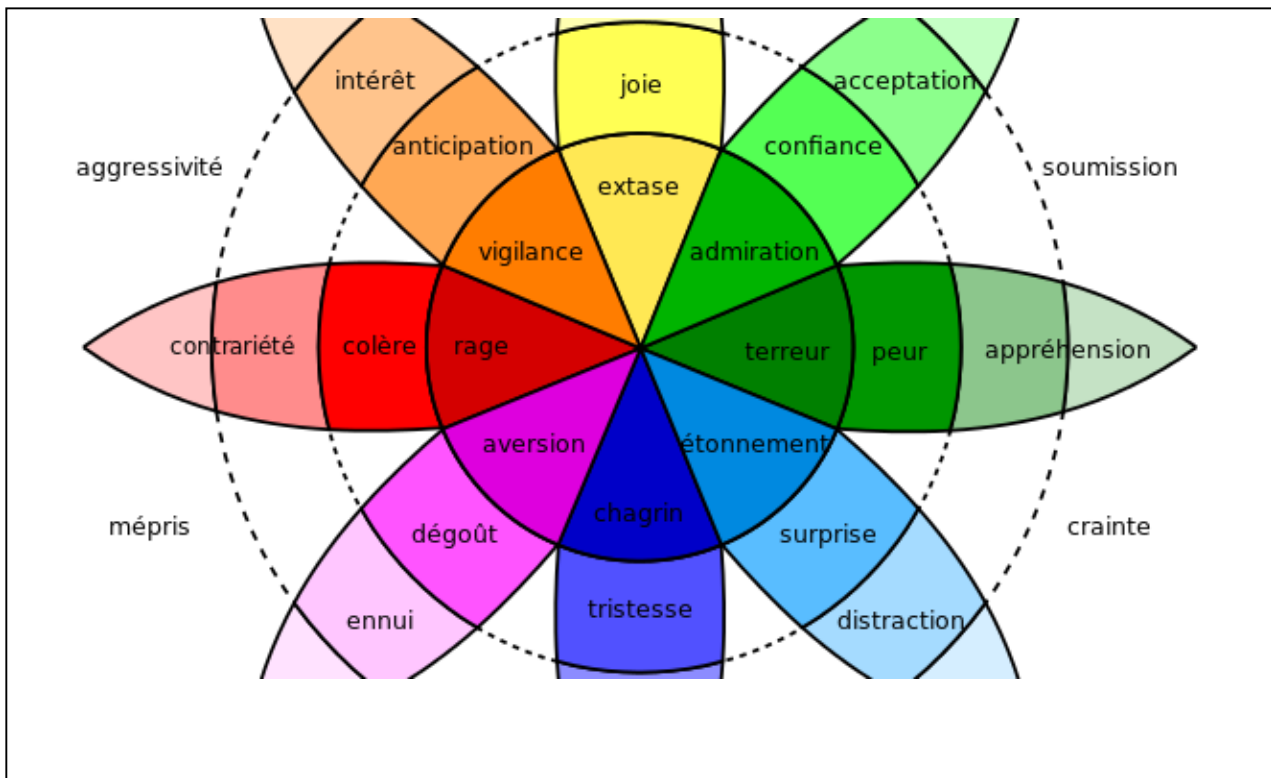
Objectif : Exercer l'expression verbale des émotions primaires pour mieux communiquer

Déroulement

1. Inviter à définir et à expliquer la notion d' « émotion »
2. Faire mimer à un groupe de participants une émotion primaire pendant que les autres la nomment individuellement.
3. Faire une mise en commun des mots notés.
4. Procéder à 2. et 3. pour chacune des 6 émotions primaires.
5. Faire ressortir qu'il n'est pas aisé d'exprimer parfaitement ses émotions, encore moins de l'interpréter dans un vocabulaire juste ; il faut donc s'y exercer pour faciliter la communication.

Illustration :

**Figure 32: Roue des émotions de Plutchik**



Source : Enquête de 2015 à 2017

## **Thème 2 : Favoriser l'estime de soi et la confiance en soi**

### Séance 4 : Mes joies au présent

Objectif : prendre conscience qu'il y a des moments de joie dans la journée pour mieux en jouir afin d'anticiper sur le pessimisme

#### Déroulement

1. Faire citer les moments de joie que rencontrent les futurs enseignants au quotidien au plan des valeurs et des sensations.
2. Faire citer les moments de joie rencontrés le jour même du déroulement de la séance et dire lesquels sont plus stables.
3. Faire dire comment ils les manifestent et comment ils les font durer.
4. Faire dire comment cela affecte les activités suivantes.
5. Faire ressortir l'intérêt de prendre conscience et de partager les moments de joie quotidienne comme moyen d'amélioration de l'estime de soi.

### Séance 5 : Mes qualités vues de l'autre

Objectif : Exercer un regard positif sur l'autre et découvrir les qualités que l'autre me reconnaît pour vivre ensemble

#### Déroulement

1. Faire définir la notion de « qualité »
2. Faire constituer des groupes dans lesquels chacun écrit sur un bout de papier les qualités de son voisin.
3. Faire remettre chaque feuille au concerné
4. Faire commenter les qualités que chacun se découvre à partir du regard de l'autre
5. Faire ressortir le climat positif d'un milieu quand chacun s'efforce de valoriser les qualités de l'autre

Matériel : Feuille de papier ; stylo.

Séance 6 : Mon bien-être corporel

Objectif : Exercer les pratiques corporelles de relaxation et de régulation des émotions

Déroulement

1. Faire évoquer les manifestations corporelles en état de mal être pendant le travail
2. Réaliser et faire reproduire des enchaînements assis en prenant le soin de verbaliser chaque étape.
3. Réaliser et faire reproduire des enchaînements debout en prenant le soin de verbaliser chaque étape
4. Faire exprimer l'état corporel à la fin de cette série d'enchaînements
5. Faire ressortir l'intérêt de pratiquer de tels enchaînements suivant le besoin ressenti dans leur future classe.

Vocabulaire spécifique : la poupée chiffon / l'équerre / les moulinets / les éventails / la mouche / les coquilles / la locomotive / l'élastique / l'arbre dans le vent / l'équilibre

**Tableau 27: Récapitulatif de la 1ère compétence**

<b>Compétence1 : Développer ses compétences intrapersonnelles</b>		
<b>Thème 1:</b> Développer la connaissance de son identité, ses valeurs et ses qualités	<b>Séance 1</b>	Mon histoire scolaire
	<b>Séance 2</b>	Moi, comme un arbre
	<b>Séance 3</b>	Mes émotions verbalement
<b>Thème 2:</b> Favoriser l'estime de soi et la confiance en soi	<b>Séance 4</b>	Mes joies au présent
	<b>Séance 5</b>	Mes qualités vues de l'autre
	<b>Séance 6</b>	Mon bien-être corporel

Auteur : ADJOBI

## **Compétence 2 : Construire un cadre de travail empathique et bienveillant**

### **Thème 1 : savoir mener des activités qui structurent la classe, tout en faisant grandir les élèves**

Séance 1 : Notre charte

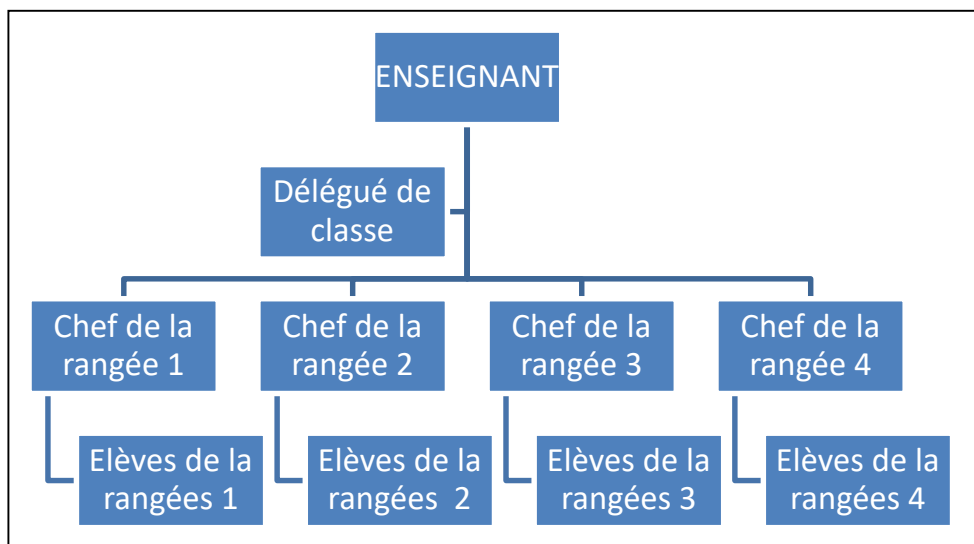
Objectif : faire participer l'ensemble des élèves à la rédaction d'un code de conduite en classe pour atteindre les objectifs communs dans un climat agréable et stimulant.

C'est un document de plus en plus encouragé dans la gestion de classes. Il s'agit pour l'enseignant de concevoir avec ses élèves eu égard aux circonstances propres du groupe classe, un corpus de texte qui conditionne chacun un bon climat de classe. L'idéal serait de faire une cette activité l'une des premières séances de l'année. Bien préparée, elle pourra prendre autant de minutes nécessaires afin d'asseoir démocratiquement un texte directeur de la vie de classe. 4 éléments sont à définir clairement pour y arriver. Ce sont l'objectif, les conditions, les règles, les punitions et récompenses et enfin les rôles de classe.

- L'objectif dit succinctement vers où devrait tendre l'ensemble des actions de chacune des personnes de la classe. À la fin de l'année, tous les élèves doivent passer en année supérieure avec les meilleures moyennes que chacun pourra obtenir.
- Les conditions renvoient à l'ambiance éducationnelle de classe. Il s'agit en fait de l'environnement propice à l'apprentissage et à l'évaluation de tous et chacun des membres du groupe classe.
- Les règles correspondent à l'énumération claire et objective des actions à poser et celles qui doivent être évitées en classe pour que les conditions citées plus haut soient remplies. Moins elles sont nombreuses et plus elles sont claires et distinctes, plus elles sont faciles à retenir, donc à vérifier.
- Les punitions et récompenses sont composées des sanctions accordées au respect ou à l'irrespect des règles établies par le groupe classe. On devra s'exercer à en choisir de plus justes et raisonnables.
- Finalement, les rôles sont répartis entre l'enseignant qui garantit l'application effective de la charte, le chef de classe, nommé de façon périodique, qui seconde l'autorité de l'enseignant mais aussi reçoit les doléances de ses pairs, les chefs de rangée et les simples élèves qui s'encouragent mutuellement à observer les règles afin d'atteindre en fin d'année l'objectif fixé.

Dans une approche structurale on peut représenter comme ci-dessous l'organisation du groupe-classe :

**Figure 33: Proposition d'organigramme d'une classe du primaire**



Source : Enquête de 2015 à 2017

Il serait efficace d'établir cette charte en deux séances de jours différents. Cela devrait se réaliser dès les premiers jours de l'année, peut être le deuxième et le troisième jour. Nous en présentons un canevas suivant notre propre expérience de la discipline par les étoiles.

### Déroulement

- 1<sup>er</sup> jour de classe

Ce jour est généralement réservé aux présentations, à une répartition provisoire des places assises aux élèves et à l'observation sommaire du comportement des élèves. Il est conseillé de ne pas être pointilleux sur ce point puisqu'il s'agit encore d'un simple regroupement. Cependant, la prise de note des premières manifestations de comportement s'avère utile pour orienter la préparation de la charte de classe.

À la fin de cette première journée de classe, l'enseignant devra préparer soigneusement la première séance du lendemain qu'on pourrait intituler: s'engager à respecter la charte de classe.

- 2<sup>ème</sup> jour de classe
  1. L'enseignant emmène les élèves à imagier la fin d'année et les points d'arrivée qui la rendraient heureuse. Ceux-ci parleront probablement du passage en année supérieure. L'enseignant devra les orienter à concrétiser en disant qu'il s'agira pour chacun d'eux d'avoir les meilleures moyennes possibles.
  2. Ensuite l'enseignant demande aux élèves d'énumérer l'ambiance la plus adéquate pour y parvenir. Parmi les éléments de réponse, il doit privilégier trois adjectifs : le premier est une composante émotionnelle : « content » ; c'est ainsi que chacun voudrait se sentir dans une salle qu'il fréquentera quotidiennement pendant neuf mois. Le deuxième est une composante relationnelle : « calme » ; dans une approche groupale, c'est l'attitude qui sied à l'apprentissage. Le troisième est une composante éducationnelle : « attentif » ; c'est l'attitude de celui qui reçoit une connaissance dans les meilleures conditions.
  3. Après c'est la liste concrète des comportements à avoir et ceux à éviter en situation de classe qu'il faut dresser. En général, les élèves sont objectifs et citent effectivement les comportements qui conditionnent un bon climat de classe. Il faudra leur faciliter la tâche en précisant les trois moments de la vie d'une classe. Ce sont l'apprentissage, l'évaluation et le temps libre.
  4. Une charte comporte les règles de comportement à suivre et à éviter. Mais sa force réside en dernier ressort, nous dans sa clarté, mais dans les récompenses et punitions assorties à cette charte. Cela est d'autant plus vrai qu'il s'agit d'enfants, donc de personnes qui comprennent mieux par les conséquences de leurs actes que par l'analyse interne de règles extérieures. Leur ayant présenté l'éventualité que ces comportements ne soient pas respectés, l'enseignant encourage ses élèves à proposer des sanctions de classe. Ces propositions concerneront non seulement la désobéissance mais aussi le respect de la norme de classe. C'est une bonne occasion pour leur apprendre à rejeter les règles et sanctions injustes qui poussent au conflit et à la violence.
  5. En fin, il faut emmener les élèves à désirer une structure hiérarchique qui organise le groupe classe. L'enseignant les orientera autant faire que se peut à décrire une structure où il est à la tête, secondé du chef, ensuite les chefs de rangée remplaçables



de façon hebdomadaire et les autres élèves qui attendent leur tour. Il serait profitable de fixer pour la semaine suivante l'élection démocratique du chef de classe, laissant le temps à chacun d'observer ses amis et éventuellement de se préparer à l'élection.

À la fin de la séance, l'enseignant fait un rappel et promet aux élèves d'en faire un document clair qui engage tous y compris lui-même.

- 3<sup>ème</sup> jour de classe
  1. La première des choses est de présenter et commenter le document de la charte de classe constitué à partir des propositions des élèves. Plus il est simple et attrayant, mieux c'est. Il faudra tout de suite l'afficher sur un tableau d'affichage, de préférence sur l'une des façades d'entrée.

Exemple de règles de classe

**REGLES DE CLASSE**

**1. Pendant les apprentissages**

Je dois :

- Suivre attentivement l'enseignant.
- Exécuter sérieusement les consignes de l'enseignant.

Je ne dois pas :

- Bavarder avec un autre élève.
- Gêner un autre élève.

**2. Pendant les évaluations**

Je dois :

- Me concentrer sur l'exercice à traiter.

Je ne dois pas :

- Passer à une autre chose sans avoir fini l'exercice.

**3. Pendant les temps libres**

Je dois :

- Faire une chose utile.





Je ne dois pas :

- Gêner un autre élève.

Auteur : ADJOBI

2. Passer ensuite au document relatif aux punitions et récompenses. Trois types d'image d'étoiles sont choisis pour être distribuées aux élèves après l'affichage de la charte. Ces étoiles ne diffèrent que par leurs couleurs et les droits et devoirs auxquels elles renvoient à l'intérieur de la classe. De la moins attrayante à la plus désirable, nous avons retenu l'étoile blanche, la verte et le jaune.

**Figure 34: Exemple de sanctions liées aux règles de classe**

<u>PUNITIONS ET RECOMPENSES EN CLASSE</u>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Bras croisés seulement pendant les leçons.</li> <li>⇒ Peut aller à son casier sans demander la permission si c'est utile</li> <li>⇒ Choses utiles: réviser ses leçons / utiliser son dictionnaire / questionner les leçons / lire des contes. Avec permission: dessiner/ colorier.</li> <li>⇒ SI NON RESPECT DE L'ETOILE JAUNE: retour à l'étoile verte.</li> </ul> <div style="text-align: right;"></div>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Bras croisés seulement pendant les leçons</li> <li>⇒ Peut demander ou garder son dictionnaire</li> <li>⇒ Choses utiles: réviser ses leçons / utiliser son dictionnaire / questionner les leçons / lire des contes.</li> <li>⇒ SI NON RESPECT DE L'ETOILE VERTE: retour à l'étoile blanche.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Toujours en position de classe ,</li> <li>⇒ Toujours demander la permission pour faire quelque chose.</li> <li>⇒ Seule chose utile: réviser ses leçon</li> </ul> <div style="text-align: right;"></div>

Source : Enquête de 2015 à 2017

On détecte bien vite les préférences des élèves. On part du principe de la liberté d'action adaptée. Si un élève agit de façon adaptée en classe, c'est-à-dire en respectant les règles générales de la charte, il est normal pour l'enseignant de le laisser faire d'autres choses plus plaisantes. Mais cet élève risque toujours de perdre quelques-uns de ces droits s'il agit de façon inadaptée. La discipline par les étoiles consiste à transformer en droit, ces préférences selon qu'ils respectent plus ou moins les règles de classe. En général comme dans toute organisation, plus les élèves ont un éventail large de marges de manœuvre dans une classe, plus ils s'y sentent bien. Ils cherchent donc à faire partie de la catégorie des élèves qui ont le plus de droits. Après avoir bien expliqué le principe de la discipline par les étoiles, il faudra afficher ce deuxième document qui constitue les punitions et les récompenses. En réalité, la punition renvoie à avoir peu de marges de manœuvre.

3. Les étiquettes jaunes seulement sont distribuées à tous les élèves sans exception. La consigne suivante est donnée : « On considère que tous se comportent de façon

adaptée donc bénéficient de tous les privilèges de l'étoile jaune. Mais si un élève ne respecte pas ces deux documents dont il est aussi l'auteur, il perd son étoile jaune et est rétrogradé à l'étoile inférieure. Les droits s'en trouveront réduits. Et ainsi de suite. Mais le processus inverse est aussi faisable ».

**Figure 35: Étiquettes à distribuer selon le respect de la charte de classe**



Source : Enquête de 2015 à 2017

Vocabulaire spécifique : une charte / des règles / un objectif / des punitions / des récompenses / des conditions / des rôles.

Séance 2 : L'élection du délégué de classe

Objectif : Initier les futurs enseignants au choix démocratique du délégué de classe par l'ensemble des élèves pour garantir sa légitimité.

Déroulement :

1. Faire définir clairement la notion de « démocratie »
2. Ouvrir la campagne :
  - a. Proposer aux candidats et leurs représentants (2 ou 3) de rejoindre le bureau de vote installé près du tableau.

- b. Choisir 2 ou 3 volontaires pour distribuer les bulletins à tous les élèves, y compris les postulants et leurs représentants.
  - c. Après quelques minutes de préparation des candidats, leur laisser parler à leurs condisciples des motivations et de l'explication de leur projet.
3. Ordonner le vote qui consiste pour chaque élève à marquer sur le bulletin le nom du candidat choisi et de le mettre dans l'urne.
4. Faire procéder au décompte ;
  - a. Les volontaires portent dans un tableau des résultats les effectifs des votes selon les candidats ;
  - b. On déclare alors vainqueur le candidat ayant le plus de voix.
5. Faire ressortir la nécessité de respecter celui ou celle qui a eu la majorité des voix dans la classe. Engager dans le même temps le vainqueur de l'élection à suivre la ligne de projet qu'il ou elle s'est proposé(e) de réaliser pendant l'exercice de son mandat.

Matériel : stylo / feuille / craie / règle de tableau / urne / bulletins au nombre d'élèves

### Illustration

**Tableau 28: Tableau des résultats de vote**

Candidat	Nombre de voix	Pourcentage
Luc		
Mustapha		
Mireille		
Vote nul		
Total		100%

Auteur : ADJOBI

Séance 3 : La répartition des tâches

Objectif : Exercer le travail collaboratif pour initier les futurs enseignants au principe de coresponsabilité

Déroulement

1. Inviter à énumérer certaines tâches nécessaires au bon fonctionnement de la vie de classe. Faire citer le maximum de tâche possible pour que tous puissent se sente acteur de la vie réussie en classe. Ces tâches doivent cependant être précises et surtout ne pas se chevaucher.
2. Faire tracer au tableau une grille classifiant les tâches, les moments et périodes d'exercice et les élèves concernés.
3. Proposer à chaque élève de choisir la tâche qu'il aimerait bien remplir pour l'ensemble de la classe. Certaines tâches seront occupées par plusieurs élèves. Les tâches nécessaires qui répugnent tous les élèves seront assurées selon un ordre que l'enseignant aura établi avec le délégué de classe.
4. Inviter les élèves à retenir leur tâche et en prendre note le cas échéant. Il faudra leur laisser quelques minutes pour qu'ils y réfléchissent déjà séance tenante.
5. Faire ressortir l'intérêt d'assurer correctement les tâches de classe pour le bien-être de tous à l'intérieur de la classe.

**Tableau 29: Répartition des tâches de classe**

TACHE	RESPONSABLE (S)	MOMENT	PERIODE
Nettoyer le tableau		Matinée	Menuelle
		Après-midi	
distribuer les cahiers		Matinée	Menuelle
		Après-midi	
Rassembler les cahiers sur le bureau de l'enseignant		Matinée	Menuelle
		Après-midi	
distribuer la craie		Matinée	Menuelle
		Après-midi	
Balayer la classe	Voir groupes de classe	Matinée	Hebdomadaire
		Après-midi	
Sortir le matériel de sport		Matinée	Menuelle
		Après-midi	
Ranger le matériel de sport		Matinée	Menuelle
		Après-midi	

Auteur : ADJOBI

**Thème 2 : Savoir exprimer clairement ses émotions et envoyer des messages positifs pour favoriser une communication épanouie**

Séance 4 : j'envoie des messages clairs

Objectifs : Exercer la technique des messages clairs pour apprendre à communiquer de façon non-violence.

Déroulement

1. Poser des questions sur les causes des conflits en communication verbale.
2. Présenter plusieurs scènes qui expriment des conflits dont les causes ne sont pas explicites; Faire mimer les scènes.
3. Donner les dialogues en précisant les 6 étapes du message clair : prévenir l'autre / expliquer pourquoi / dire ce qu'on ressent / exprimer son désir / vérifier que l'autre à bien compris / proposer une solution.
4. Refaire mimer les scènes.
5. Faire ressortir l'importance d'informer avec clarté, les sentiments, émotions et désirs pour faciliter la compréhension.

Cette technique développe également l'empathie et l'écoute active.

Matériel : scènes à mimer.

Séance 5 : j'encourage mes élèves

Objectifs : Exercer le choix des paroles d'encouragement et non d'humiliation pour la motivation des élèves

Déroulement

1. Demander de citer quelques annotations d'exercices et commentaire de réponses aux élèves.
2. Faire lire une suite d'appréciation négative et en citer d'autres au besoin.
3. Demander les émotions qui sont attachées à chacune d'elles
4. Faire citer d'autres appréciations plus positives et qui permet d'exprimer des messages plus motivants.
5. Faire ressortir l'intérêt des encouragements dans les processus d'apprentissage / évaluation.

Séance 6 : Mon seuil de tolérance

Objectif : prendre conscience de l'inacceptable chez soi et chez les autres.

#### Déroulement

1. Faire citer certaines situations inacceptables.
2. Distribuer aux élèves, un tableau de situation éventuelles de classe qu'ils devront individuellement ordonner du plus tolérable au moins tolérable.
3. Leur laisser quelques minutes pour hiérarchiser ces situations.
4. Faire faire une mise en commun en précisant les pourcentages des choix ; faire remarquer que tous n'ont pas les mêmes attitudes face aux actes des élèves.
5. Faire ressortir chacun à son seuil de tolérance qu'il importe de connaître pour éviter les conflits.

**Tableau 30: Récapitulatif de la 2ème compétence**

<b>Compétence2 : Construire un cadre de vie empathique et bienveillant</b>		
<b>Thème 1:</b> Savoir mener des activités qui structurent la classe	<b>Séance 1</b>	La charte de classe
	<b>Séance 2</b>	La répartition des tâches
	<b>Séance 3</b>	L'élection du délégué de classe
<b>Thème 2:</b> Savoir exprimer clairement ses émotions et envoyer des messages positifs pour favoriser une communication épanouie	<b>Séance 4</b>	J'envoie des messages clairs
	<b>Séance 5</b>	j'encourage mes élèves
	<b>Séance 6</b>	Mon seuil de tolérance

Auteur : ADJOBI

#### **Compétence 3 : Prévenir et transformer les situations de violence et de conflit**

**Thème : Savoir reconnaître les formes de violences, connaître leurs causes et anticiper les conflits**

Séance 1 : Les bêtises

Objectif : Gérer les comportements inadaptés en classe de façon positive

## Déroulement

1. Demander aux futurs enseignants de définir la discipline dans une salle de classe.
2. Répartir les élèves en deux groupes ; l'un doit produire le maximum de comportement inadapté et l'autre doit trouver des réponses appropriées.
3. Faire décrire les comportements inadaptés produits par un groupe et les réponses adressées par l'autre groupe.
4. Présenter la règle des 3 R comme repère de réponse appropriée à savoir : la Relation, le Respect et la Raison.
5. Faire ressortir la nécessité de discipliner la classe dans le respect des normes de la profession.

## Séance 2 : Distinguer le conflit de la violence

Objectif : Savoir gérer les situations de conflit pour ne pas en arriver à la violence

### Déroulement.

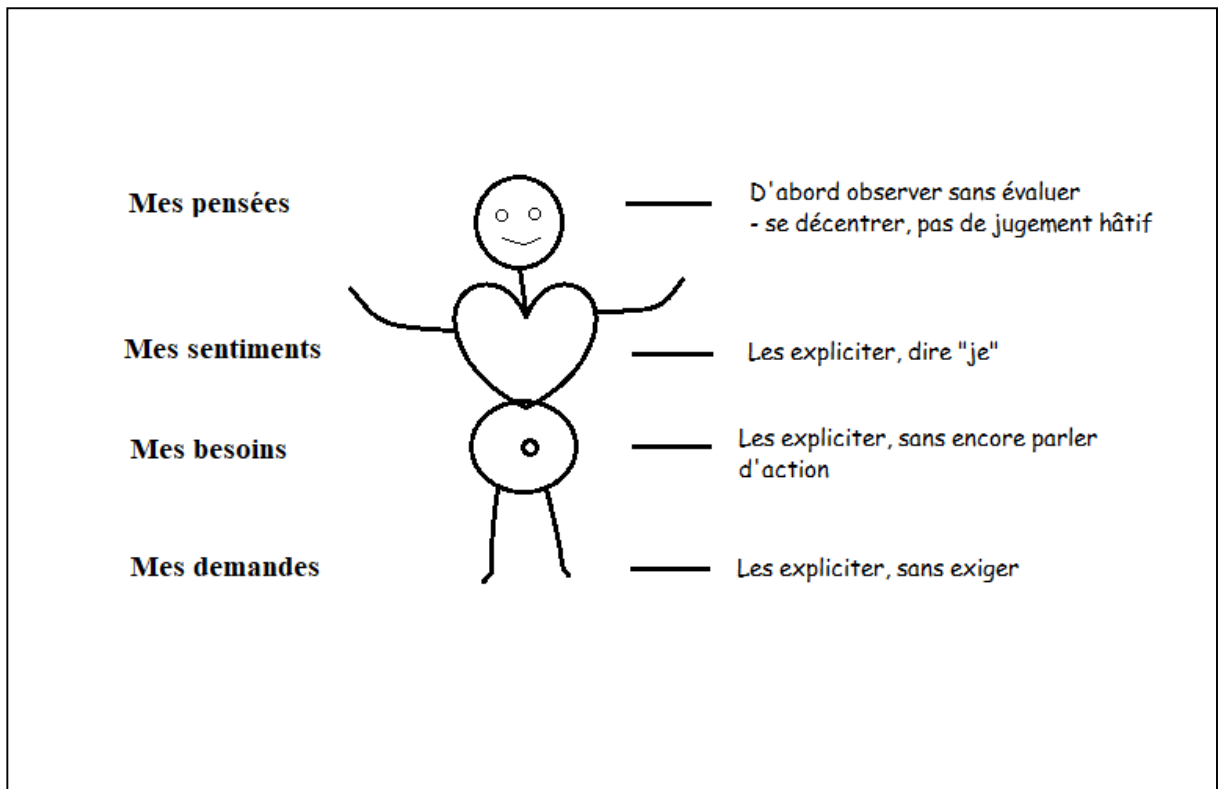
1. Demander aux futurs enseignants de définir le conflit.
2. Faire jouer une scène où deux personnes en situation de conflits se comportent négativement.
3. Faire jouer la même scène où deux personnes en situation de conflits se comportent positivement.
4. Demander aux futurs enseignants de définir et de caractériser le conflit positif et le conflit négatif.
5. Faire ressortir que bien géré, un conflit n'est pas nécessairement négatif, il peut même avoir des répercussions meilleures pour les personnes qu'il a opposées.

### Matériel : Définition des types de conflit

- Conflit négatif : relation de désaccord, transformée en relation d'affrontement ou de lutte du fait que l'une des personnes ou partie cherche à faire obstacle ou à imposer ses positions par le rapport de force (droit / attentes, besoins / projets, intérêts / valeurs croyances). Dictionnaire Paix-Education, [www.grainesdepaix.org](http://www.grainesdepaix.org)
- Conflit positif : le conflit fait partie de la vie. Il n'est pas destructeur lorsqu'il est résolu sans violence. « Le conflit n'est pas une fatalité, mais peut devenir une source de transformation, de plus-value, d'expérience et de découverte de soi et de l'autre. » (Mirimanoff et Courvoisier, 2006).



**Figure 36: la Communication Non Violente (CNV)**



Source : Enquête de 2015 à 2017

### Séance 3 : Dialoguer avec l'autre

Objectif : Exercer le dialogue comme moyen par excellence de résolution de conflit en matière de gestion de classe

#### Déroulement

1. Demander de définir la notion de dialogue.
2. Faire constituer deux groupes de binômes dans lesquels on distingue celui qui raconte une histoire de celui qui l'écoute. Prendre en aparté ceux qui écoutent et leur donner la consigne suivante : « vous allez vous montrer distrait, interférer pour donner votre idée, nier, vous opposer, bailler, froncer le visage, etc. pendant que l'autre raconte son histoire. »
3. Faire jouer les scènes ; faire commenter par ceux qui racontent, les difficultés rencontrées face au destinataire de leur communication.
4. Faire citer les expressions de visage, les mots d'usage et les postures adéquates pour faciliter un dialogue ; refaire jour la scène en intégrant les facilitateurs de l'écoute lors d'un dialogue.

5. Faire ressortir l'intérêt d'utiliser les facilitateurs de l'écoute.

Matériel :

**Tableau 31: Facilitateurs de dialogues**

Posture	disposition du corps exprimant l'attention, etc.
Expressions d'usage	oui; ok; je te suis; etc. (effet halo)
Écoute active	Question de clarification; tentative de reformulation pour être sûr de comprendre; etc.
Émotions mimées	Mimique exprimant l'attention, s'adaptant au type d'information reçue; etc.

Auteur : ADJOBI

### 2.2.2. Les Enseignants doivent être formés en continu

Comme le prouve la documentation chaque fois plus fournie de Graine de Paix, c'est dans le travail collaboratif avec un esprit de recherche active qu'on parvient à découvrir des solutions originales d'éducation à la culture de la paix.

#### **Inculquer un esprit de recherche**

Un conseiller chevronné rencontré dans le cadre de notre recherche disait que : « *ce que je conseille sans cesse à mes maîtres, c'est de considérer leur classe respective comme des laboratoires de recherche.* » Dans cette optique, en se référant aux principes mis en évidence plus haut, les enseignants passent de la position d'exécutants à celle de concepteurs d'actions éducatives adaptées aux réalités aux valeurs locales en général et à la situation pédagogique de leur classe en particulier.

### **Partager leurs expériences**

Il devrait avoir selon une certaine régularité, des panels de discussion entre les professionnels de l'éducation en vue de partager les avancées dans le domaine de la gestion de classe selon les principes de l'ECP. De nombreux enseignants ont développé des stratégies assez efficaces de gestion de classe depuis que la punition corporelle est interdite. Ils ont trouvé une certaine satisfaction personnelle d'avoir produit quelque chose de nouveau pour leur profession face à une nécessité non comblée par leurs formateurs. Or bien d'autres au contraire, surtout les nouveaux enseignants s'isolent et tombent dans une démotivation qui plombe les résultats scolaires. Les plates-formes d'analyse coopérative entre professionnelle de la recherche et praticiens en situation de classe seront donc d'un apport certain pour faire évoluer la lutte contre la violence scolaire.

### **Inculquer la règle d'or de Kohlberg**

Tout compte fait, l'éducation réussie consiste non seulement pour les enseignants mais aussi pour leur élève à intégrer dans une dynamique de rapport de personne à personne ceci: ne pas faire à l'autre ce que tu ne voudrais pas qu'il te fasse. Ce principe rappelle celui de Jésus exprimé dans une forme négative. C'est une maxime simple et claire qui, incarnée et enseignée par l'enseignant, s'applique à la résolution de tous les cas de conflits. Il faut donc le rappeler très souvent aux élèves, particulièrement au moment de régler des litiges entre eux. Peu à peu, se renforcera en eux la barrière morale qui filtre le bon comportement du mauvais tout en leur permettant de se mettre à la place de l'autre.

En général, il faudra montrer plus de disponibilité pour permettre aux élèves de recourir au maître sans hésitation en cas de violence subie. La plupart des élèves se mettent à répondre pareillement à la violence subie entre pairs quand ils pensent que le recours à l'enseignant sera soldé par un échec dans la résolution de leur problème.

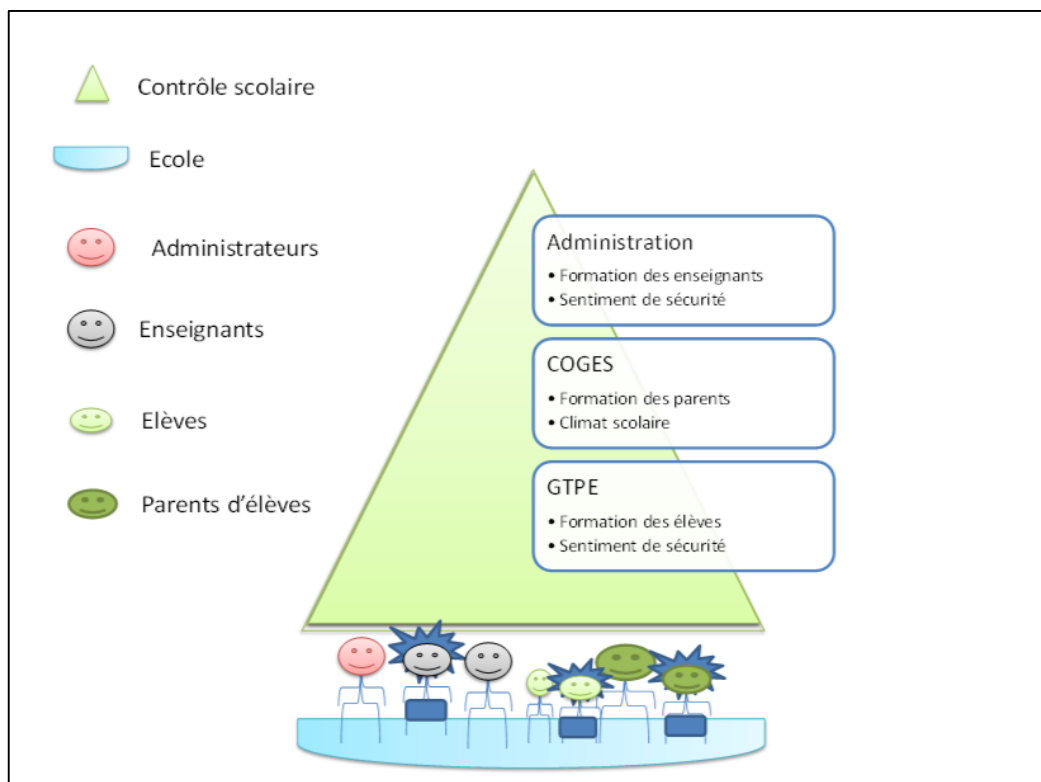
### **3. Pour les administrateurs d'école**

Il s'agit de montrer ici combien les administrateurs d'école sont déterminants pour mener à bien la lutte contre la violence scolaire. Il n'est plus à démontrer que l'effet établissement dans la favorisation ou le frein d'un climat de violence est souvent l'affaire du chef d'établissement. Cela passe par une évaluation concertée avec les autres agents scolaires et des mesures de prévention générales liées à la qualité professionnelle des enseignants.

### 3.1. Principes

Rappelons que le contrôle scolaire est l'ensemble des moyens déployés pour éviter ou réduire l'apparition de comportement déviant dans la sphère scolaire. Nous avons constaté tout au long de la recherche qu'il est resté informatif pour les administrateurs, intimidant pour les enseignants et improductif pour les parents d'élèves. Il appert ici de redynamiser la structure de la communauté éducative en terme de contrôle scolaire. On peut définir la pyramide du contrôle scolaire comme le schéma directif permettant de former et d'évaluer l'ensemble de la communauté éducative en matière de gestion de la violence. Elle est formative dans le sens descendant car il s'agit pour les membres de l'administration d'insuffler l'éducation à la culture de la paix respectivement aux enseignants, aux parents d'élèves et aux élèves. Parallèlement du bas vers le haut, il faut une dynamique d'évaluation permanente qui favorise l'évaluation constante des formations et de leur influence sur le climat scolaire. Le graphique ci-dessous en fait une description sommaire.

**Figure 37: Pyramide du contrôle scolaire**



Source : Enquête de 2015 à 2017

Le contrôle scolaire peut être représenté par une pyramide qui située au-dessus de l'école, la protège des comportements violents. Cette structure est constituée depuis le sommet jusqu'à la

base des différents pôles de vérification. Tout en haut se trouve l'administration d'école dont on peut vérifier l'action de contrôle en répondant aux questions suivantes :

- L'administration forme-t-elle les enseignants sur la question de la violence scolaire ?
- L'administration évalue-t-elle par enquête le sentiment de sécurité dans l'école ?

En contre-écrou de ces actions qui concernent surtout le corps d'enseignement, intervient le COGES :

- Le COGES forme-t-il les parents d'élèves sur la question de la violence scolaire ?
- Le COGES évalue-t-il par enquête le climat scolaire de l'école ?

Enfin intervient le GTPE pour ce qui concerne les élèves :

- Le GTPE forme-t-il les élèves sur la question de la violence scolaire ?
- Le GTPE évalue-t-il par enquête le sentiment de sécurité dans l'école ?

En outre, tous les membres de la communauté scolaire seront formés et informeront les décideurs sur l'état de la violence dans leur école.

Nous allons à présent étaler la mise en œuvre de ce programme de gestion du contrôle scolaire.

## **3.2. Actions**

### **3.2.1. Étudier le phénomène**

#### **Auprès des parents d'élèves**

Tous les parents d'élèves ont une certaine appréciation de la sécurité de l'école de leurs enfants. Il incombe à l'administration de les pousser effectivement à en parler pour contrôler la qualité du service. Autrement, il serait utopique d'en faire les partenaires éducatifs qu'on prône actuellement. Certains parents, même s'ils peuvent rencontrer assez souvent les administrateurs, peut-être par manque d'initiative ne parlent pas de leurs inquiétudes. C'est le cas du *Participant N° 3* : « *je rencontre à tous moment la maîtresse de ma fille. Cela fait plus de 20 fois cette année. J'ai remarqué qu'il y a souvent des bagarres entre élèves. Mais je n'en parle pas aux responsables de l'école parce qu'il n'y a pas d'occasion. La sécurité dans cette école n'est pas aussi accrue que je voudrais car il s'agit des enfants.* » Le sens de l'observation

des parents sur la qualité du climat scolaire sera donc bienvenu pour évaluer plus objectivement la violence scolaire.

### **Auprès des enseignants**

L'action énergique qui consiste à arracher des mains du maître ou de la maîtresse sa chicote<sup>9</sup> ne saurait équivaloir en efficacité la thérapie du groupe de parole. On ne dira jamais assez que c'est en parlant des problèmes de l'école qu'on les résout et non par le silence. Donc prévoir des séances de travail autour de ce thème sera d'un apport certain. Peut-être qu'il s'agira simplement pour les enseignants d'exposer leurs difficultés en matière de gestion de classe et d'échanger des expériences efficaces qui serviront de méthodes alternatives à la chicote. Le double intérêt du Directeur sera d'abord de permettre à ses enseignants de se défouler psychologiquement en parlant, ensuite d'évaluer le pouls de la situation dans son école. Au besoin, il pourrait chercher plus de précision en laissant des fiches d'évaluation de la violence scolaire à ceux-ci pour préparer efficacement ces séances. Nous avons élaboré un logiciel dénommé Tableau Indicateur de la Violence Scolaire (TIVS)<sup>10</sup>. Il pourrait servir à mesurer de façon optimale l'état de la violence dans une école le long de l'année.

### **Auprès des élèves**

En travaillant de concert avec le GTPE le directeur ou la directrice d'école peut évaluer le niveau de la violence dans son école. En effet, ce sont les plus nombreux du champ scolaire. Nous avons vu que leur perception ne varie pas significativement de celle des adultes mais apporte surtout les détails concrets. En outre ce groupe n'est pas à négliger puisqu'ils sont les plus vulnérables de l'école.

## **3.2.2. Former les enseignants**

L'administrateur doit jouer un rôle de veilleur sur la qualité professionnelle de ses enseignants. C'est pourquoi il sera le premier à chercher le nécessaire pour actualiser constamment leurs compétences en matière de science de l'éducation. Nos propositions s'articulent ici en deux directions :

### **Veiller à la formation des enseignants en matière de psychologie de l'enfant.**

---

<sup>9</sup> Voir en ANNEXES II, 2

<sup>10</sup> Voir en ANNEXES

Un enseignant ne peut véritablement forger intellectuellement l'enfant que s'il connaît le processus d'acquisition de la connaissance chez l'enfant. Le recours à l'information sur internet brise actuellement toutes les barrières liées à la documentation bureaucratique. Étudier en formation continue le mode enfantin de perception de la réalité extérieure, son intériorisation et son traitement en vue d'une réaction sur l'environnement sera d'un apport certain pour bonifier les méthodes actuelles d'enseignement. Les sciences de l'éducation n'appartiennent pas qu'aux théoriciens, mais aussi et surtout aux praticiens qui les font évoluer par la confrontation expérimentale. Les enseignants au fil de ces formations développent surtout la patience. Parce qu'ils y découvrent que le développement de l'enfant est un processus qu'il ne faut pas forcer de peur de traumatiser mais orienter en vue d'amener à maturation.

### **Favoriser une pédagogie de fusion**

La maîtrise de la méthode d'enseignement est déterminante pour un enseignant qui entend maîtriser sa classe. On peut dire que lorsque la chicote aura disparu, maîtriser sa classe reviendra tout simplement à maîtriser et le contenu didactique, et la manière de le véhiculer. Le contenu didactique varie peu et l'enseignant arrivé dans une école est censé le maîtriser depuis sa formation au CAFOP. Or l'évolution de la manière de véhiculer est au rythme de la société globale : quasi effrénée. Ainsi l'adaptation n'étant pas évidente pour nombre d'enseignants, le stress lié à l'obligation de résultat pousse certains au raccourci de la chicote. C'est pour cela qu'il faut opter pour une pédagogie de fusion.

Il s'agira en bref pour l'administrateur comme l'inspecteur d'être plus souple au moment de vérifier la manière d'enseigner de ses administrés. Sachant qu'avec la théorie acquise au CAFOP et la pratique du terrain, il développent nécessairement des compétences originales, il faut les laisser glisser d'une méthode à l'autre selon les disciplines et les circonstances du moment qui ne correspondent souvent pas au cadre théorique. Par exemple on sait comment nous sommes passés de l'APC à l'APC recadré après la confrontation du travail de groupes au taux d'encadrement inadapté en Côte d'Ivoire. La pratique a montré que l'enseignant s'emporte plus facilement et passe à la chicote quand, après s'est efforcé de préparer son cours dans une méthode qu'il trouve peu efficace, certains élèves sont distraits.

Prenons le cas de d'une pédagogie orientée vers l'autonomisation. La pédagogie de Montessori en est un exemple réputé actuellement pour ses effets palpables sur le comportement de l'enfant. Il s'agit de créer un cadre constitué d'objets d'apprentissage attrayants adaptés à l'âge des élèves et leur permettre librement de choisir. L'enseignant qui aide à découvrir et maîtriser ces

objets d'apprentissage tend à disparaître dès que l'élève commence à se débrouiller tout seul ; ainsi est maximiser le temps d'autonomisation de chaque élève. Relativement tôt alors on constate que ces élèves développent un comportement mature en agissant de façon adéquate sur le monde extérieur. Ils deviennent adultes au plus tôt sans perdre leurs qualités d'enfants.

Il n'est pas facile de transposer une telle pédagogie dans une classe en Côte d'Ivoire mais cela consisterait à toujours se demander si les élèves peuvent faire eux-mêmes quelques tâches de la classe : si oui les leurs répartir. Vérifier régulièrement si elles sont remplies et ne pas manquer de féliciter devant les autres les bons exemples. Il faut parler très peu de ceux qui ne font pas ce qu'ils doivent. Mais il ne faut manquer d'aucune occasion pour les reprendre personnellement. Il faut astucieusement faire voir à l'élève que la classe est pleine de bonnes choses à faire individuellement ou en groupe et que la punition consiste à n'avoir rien faire.

#### **4. Pour le Ministère de l'Education Nationale**

« Désormais, la prévention et la réponse à la violence faite aux enfants est reconnue comme faisant partie de la mission du système éducatif. Il faut maintenant que les mesures concrètes d'accompagnement soient intégrées et budgétisées dans le cadre du nouveau plan décennal de l'éducation. » (UNICEF, 2014)

##### **4.1. Principes**

Le taux d'encadrement des enseignants est une priorité dans la résolution du problème de la violence scolaire. Plus un enseignant a d'élèves, plus il doit fournir d'effort pour mener le groupe classe vers l'objectif de la réussite scolaire. Or comme l'on soulevé les Inspecteurs, Conseillers pédagogiques et Directeurs rencontrés, le nombre d'élèves est dans beaucoup de cas intenable pour un enseignant. Quelques fois dans l'ordre de la centaine, le groupe classe ainsi que le déficit de matériel et de préparation pédagogique adaptée, il devient quasiment utopique de parler d'une possibilité de réussite sans usage de la punition corporelle. Donc il s'agit encore de la question de disparités régionale et du besoin d'enseignants qualifié.

À côté de cette mesure de prévention générale, des actions spécifiques à mener sont ci-dessous énumérées.



## **4.2. Actions**

### **4.2.1. Le MENET doit créer une Direction spécifique contre la violence scolaire**

Le début de notre recherche fut marqué par un vide statistique au niveau ministériel à propos de notre sujet d'étude. En effet après la remarque judicieuse de Kanon (2011) qui s'en inquiétait bien que la violence en milieu scolaire soit devenue alarmant dès les années 90, nous en avons eu confirmation en 2016 pendant nos enquêtes dans les locaux du MENET.

Même s'il existe aujourd'hui des références statistiques officielles en la matière, il reste encore de nombreux efforts à fournir pour en faire des ressources valides. Certes la charge « d'assister et d'aider les élèves en difficulté notamment la jeune fille » ne fait pas de la DMOSS une direction explicitement et spécialement compétente en matière de violence scolaire. Hors la recrudescence de ce phénomène n'est plus à démontrer. On va jusqu'à constater de nos jours selon les parents d'élèves que « ce sont maintenant les élèves qui décident de leurs congés scolaires ». D'ailleurs les documents juridiques qui évoque le sujet de la violence scolaire relèvent de l'initiative de diverses directions du MENET qui prises seules à seules, n'en n'ont pas la charge explicite.

Nous proposons alors la création d'une Direction de la Prévention et de la Lutte contre la Violence (DPLV). Cette direction créer explicitement et spécialement pour traiter ce qui concerne la violence dans les écoles, collèges et lycées serait éventuellement chargée :

- Mener des actions de prévention contre la violence dans les écoles, collèges et lycées
- Évaluer périodiquement l'état de la violence en milieu scolaire Ivoirien
- Assister les chefs d'établissement en matière de gestion de conflit et de violence scolaire

Une subdivision de cette direction en deux sous-directions serait fort profitable :

- Sous-direction de la recherche-action, chargée de sensibiliser et proposer des méthodes d'évitement de la violence.
- Sous-direction de l'évaluation, chargée d'évaluer les résultats des actions menées dans les écoles, collèges et lycées.

#### 4.2.2. Le COGES doit émuler les parents d'élèves

Nous avons décelé que le contrôle scolaire différentiel passif des parents d'élèves pouvait avoir pour cause leur étouffement dans le champ éducationnel légitimé par la toute-puissance des maîtres et administrateurs. Ce déséquilibre des forces de contrôle trouve une solution dans l'organe ministériel qu'est le COGES. Cette direction du MENET se constitue aux dires de son directeur « comme organe ministériel favorisant l'initiative et la prise en main par les parents de l'école de leurs enfants. » (Kouadio, 2016)

Actuellement cette entité est perçue en général négativement par les parents d'élèves. De fait la plupart des rencontres entre les représentants du COGES et les parents d'élèves tourne en encaissement financier. Alors les parents évitent autant que faire se peut cette plate-forme qui leur est utile pour continuer de tenir les rênes de l'éducation de leurs enfants. La première action stratégique de la direction du COGES serait donc de proposer d'autres contenus qui seraient plus au centre des débats que l'argent.

Pour ce qui nous concerne une action possible serait la programmation annuelle d'une série de formation sur le suivie scolaire en milieu familial. Il ne s'agira surtout pas de dire aux parents d'élèves comment éduquer leurs enfants mais plus tôt les informer sur le nécessaire de la vie dans l'école. C'est en fait un devoir pour l'école puisque la tendance est de faire des parents d'élèves des partenaires actifs de l'éducation scolaire. L'occasion sera donnée aux formateurs spécialisés d'expliquer les biens fondés d'un contrôle scolaire authentique de leur part. Les parents d'élèves pourront en retour se concerter pour trouver les moyens concrets d'en faire des repères d'éducation familiale. De là sortiront probablement plusieurs parents qui diront ouvertement leur besoin de recevoir la formation en habiletés parentales.

De nombreux programmes d'habiletés parentales sont déployés dans le monde de la pédagogie pour accompagner les parents demandeurs de repères éducatifs. Certains ont fait l'objet de vérifications très probantes depuis des dizaines d'années. « En somme, il s'agit de donner aux parents un forum dans lequel ils peuvent discuter librement et ouvertement de leurs difficultés, de leur offrir des moyens afin de réagir adéquatement dans telle ou telle situation, d'acquérir des moyens autres que la punition<sup>11</sup>, et développer une meilleure communication avec leur enfant. » (Duhamel-Maples, 1996). Dans notre contexte socio-culturel, il est évident que la grande majorité des parents d'élèves veulent suivre de tels programmes s'ils veulent

---

<sup>11</sup> Au sens dur du terme, c'est-à-dire par le recours au châtiment corporel.

effectivement suivre le mouvement pédagogique actuel. Puisque nombre d'entre eux ont été élevés à l'ère de la chicote, il est nécessaire de leur inculquer les compétences nécessaires si on veut éviter que s'applique la loi de la reproduction culturelle. Certes de nombreux chercheurs l'on mis en relief : « Researchers have revealed that positive parental attitude toward CP is a significant predictor for its use with children (Durrant, Rose-Krasnor, and Broberg, 2003; Donnelly and Straus, 2005; Pinderhughes, Dodge, Bates, Pettit, & Zelli, 2000; Crouch and Behl. 200; Taylor, Manganello, Lee and Rice, 2010; Winstok, 2014) cités par Ghosh & Pasupathi, 2016).

#### **4.2.3. Le CVPE doit s'équiper d'outils d'évaluation de la violence scolaire**

L'arrêté n°0112/MENET/CAB du 24 décembre 2014 a porté création, organisation et fonctionnement du Groupe de Travail sur la Protection de l'Enfant en milieu Scolaire, en abrégé GTPE.

1. L'article 5 informe sur la première attribution de ce groupe de travail : il « a pour mission de coordonner les initiations se rapportant aux actions de protection de l'enfant en milieu scolaire en liaison avec les ministères en charge du secteur social et des secteurs de la sécurité, de la justice, de la santé et de la communication, ainsi que les organisations non gouvernementales et les partenaires techniques et financiers. » (Camara, s. d.).
2. On remarque la volonté manifeste dans ces lignes de créer une synergie capable de faire prendre au sérieux la question de la violence scolaire même à travers différents ministères.
3. L'article 8 par ailleurs attribue à ce groupe le rôle « d'assurer l'archivage de tout document relatif à la protection de l'enfant en milieu scolaire ». C'est donc au service archive de ce groupe de travail que devraient être rassemblées les traces officielles qui font état de la violence scolaire en Côte d'Ivoire notamment concernant l'enfant scolarisé.

Par la création du Groupe de Travail pour la Protection de l'Enfant, certains agents de la communauté éducative ont été responsabilisés en vue de vigiler le problème de la violence dans l'école ivoirienne. L'article 14 de l'Arrêté de création prévoit dans chaque école primaire, la mise sur pied d'un Comité de Veille et de Protection de l'Enfant (CVPE). Pour ce faire il est

indispensable d'utiliser des outils de mesure pouvant servir d'indicateurs de la violence scolaire. Ainsi, pourront-ils après avoir défini les priorités selon les manifestations, causes et conséquences, traiter efficacement ce problème du système éducatif. Les données recueillies seront utiles pour compléter l'évaluation de l'administrateur.

En pratique il faut avoir un questionnaire sur le climat scolaire hors et dans la classe au hasard dans la cours de l'école. Justement « Un dernier questionnaire francophone récent est le Questionnaire de l'Environnement Socioéducatif (QES) de Janosz et al. (2004) » cités par Larroque (2010). En l'adaptant dans le fond et la forme, il pourrait être d'utilité pour les décideurs en matière de climat scolaire.

En voici une esquisse modifiée et complétée:

#### Proposition de Questions spécifiques pour les élèves

1. Es-tu content dans ta classe ou mal à l'aise ? Pourquoi ?
2. As-tu le sentiment que les règles de vie en classe sont justes ? Pourquoi ?
3. As-tu participé à l'élaboration des règles de classe ? Si oui, de quelle manière ? Si non, le souhaiteriez-vous ?
4. As-tu le sentiment d'être accepté par tes camarades ? Si non, pourquoi ?
5. As-tu plaisir à prendre la parole dans ta classe ?
6. Le maître (la maîtresse) est quelque fois injuste ? Si oui, en quoi ?
7. Le maître (la maîtresse) intervient dès qu'ils se rendent compte qu'un élève ne respecte pas les règles ?
8. Les élèves dérangent quand le maître (la maîtresse) parle ?
9. Te sens-tu en sécurité dans tous les espaces de l'école ?
10. Si tu as été au moins une fois menacé au sein de l'école, en as-tu parlé à un enseignant ou membre de l'administration ?

#### Questions spécifiques pour les enseignants

1. Pouvez-vous décrire le climat de la classe (aspects positifs et négatifs) ? Avez-vous des idées pour améliorer les aspects négatifs ?
2. Dans l'ensemble, les règles de vie sont-elles bien connues et respectées dans la classe ?
3. Êtes-vous satisfait de la façon dont les élèves apprennent à vivre ensemble dans la classe, à respecter les individus et le règlement ?

4. D'une manière générale, les élèves respectent-ils le matériel ? Si non, quelles actions proposer pour changer cela ?
5. Utilisez-vous une charte de règles de classe ? En êtes-vous satisfait ?
6. Avez-vous le sentiment que les conditions de travail en classe s'améliorent / se détériorent / sont stables / depuis quelques années ?

## CONCLUSION

En Côte d'Ivoire, la notion de violence scolaire est encore nouvelle. Elle est peu développée dans le domaine de la recherche scientifique. C'est en 2009 que pour la première fois, le Ministère de l'éducation Nationale a interdit en les qualifiant de violentes, certaines pratiques punitives de classe. On peut lire au premier article de cet arrêté ministériel : « Il est interdit à tout enseignant du secteur public ou privé d'infliger aux élèves des punitions physiques et humiliantes sous quelque forme que ce soit. » (Bleu, 2009). Cette interdiction soutenue premièrement de sanctions disciplinaires est devenue plus dissuasive en 2014 avec la possibilité de poursuite pénale que risquent les enseignants infracteurs.

La pratique de la punition physique et humiliante pour éduquer l'enfant ivoirien est pourtant socialement ancrée en Côte d'Ivoire. A l'instar d'autres pays voisins, c'est dans l'école coloniale qu'elle est née sous le nom de « chicote » ; c'est de cette institution de l'hégémonie européenne d'alors que s'est perpétuée en se généralisant l'usage systématique de la punition corporelle pour modifier le comportement des apprenants.

Si l'on pense de nos jours que de telles méthodes d'éducation sont à bannir, il est aisé de constater que le milieu scolaire compte encore de nombreux adeptes de la pratique de la chicote dans l'acte pédagogique. En effet, des chercheurs ont montré que non seulement dans les pratiques familiales mais aussi dans les pratiques pédagogiques au secondaire, le style autoritaire continu de dominer l'éducation en Côte d'Ivoire.

Pourtant il est bien connu que l'initiation réussie à la norme sociale nécessite chez les plus jeunes un environnement sécurisant où ils apprennent auprès d'adultes attentifs et encourageants. C'est pourquoi le cadre scolaire paraît être d'un grand intérêt pour la prévention criminelle. L'évidence du déphasage entre norme scolaire et pratiques de classe justifie notre étude dans une approche plus pratique.

Après les travaux préliminaires qui ont conclu l'opposition générale des enseignants au sujet de la norme officielle, la présente étude a tenté de cerner les réactions des parents d'élèves quand leurs enfants sont victimes de violences scolaires ; les violences scolaires désignant dorénavant la punition physique et humiliante des élèves par les enseignants en situation de classe.

Les deux aspects novateurs de notre étude tiennent d'une part au niveau de l'institution scolaire retenu, d'autre part à la sous-catégorie de la communauté éducative ciblée. De fait, il n'est pas encore de recherche doctorale qui ait considéré l'école primaire au sujet spécifique de la violence scolaire, violence qui est elle-même objectivée depuis seulement une dizaine d'année. Par ailleurs, en étudiant le phénomène de la violence scolaire à l'aune de la perception parentale, nous avons tenté de compléter une recherche trop souvent concentrée sur les seuls percepts des enseignants et des élèves.

À cet égard notre objectif était d'une part d'identifier des manifestations de la violence scolaire selon les membres de la communauté éducative en particulier les parents d'élèves ; d'autre part de connaître leurs perceptions et partants leurs réactions face à ces violences scolaires. Se faisant, notre thèse de départ fut que les parents d'élèves approuvent eux aussi en majorité la pratique de la punition corporelle et humiliante sur leurs enfants. Comme hypothèses, nous avons retenu comme facteurs déterminants la préférence au rendement scolaire, l'attachement à la tradition et le contexte socioéconomique défavorisé. L'étude thématique des opinions des parents d'élèves au sujet de la chicote a permis d'évaluer la première hypothèse. Ensuite, la comparaison des opinions de nos enquêtés dans les deux communes de Yamoussoukro et de Cocody nous a permis d'évaluer la deuxième hypothèse. Enfin la troisième hypothèse a été vérifiée par la ségrégation des informations issues des parents d'élèves selon qu'ils sont de niveau socioéconomique élevé ou défavorisé. Nous avons en outre procédé à l'analyse mixte pour exploiter les données recueillies à travers l'étude documentaire, l'observation et l'enquête de terrain.

En guise de résultats, nous avons retenus ceux-ci :

- Les parents d'élèves ainsi que les autres membres de la communauté éducative pour relater la violence scolaire citent d'abord les microviolences des élèves entre eux-mêmes, viennent ensuite les punitions corporelles des enseignants et en troisième lieu les punitions humiliantes des enseignants.
- La majorité des parents d'élèves même s'ils hésitent à cause des excès, approuvent effectivement pour l'utilisation de la punition corporelle par les enseignants sur leurs enfants.
- Les parents opinent surtout que la chicote est un moyen efficace pour discipliner leurs enfants afin d'optimiser leur réussite scolaire.

- Les parents d'élèves de Yamoussoukro étant plus attachés à la tradition, sont d'autant plus nombreux à approuver l'utilisation de la chicote comparés à ceux d'Abidjan.
- Le niveau socioéconomique influence également les parents d'élèves à choisir le « raccourcis » de la chicote en classe pour assurer que leurs enfants étudient à la maison.
- Pour marquer leur opposition à la norme qui interdit la chicote à l'école, certains parents gardent le silence face aux plaintes de leurs enfants, ils n'évoquent pas ce sujet lors de leurs rencontres avec les enseignants et les administrateurs ; d'autres sont plus proactifs car ils rassurent verbalement les enseignants qu'ils ne s'en plaindront pas ; d'autres encore insistent en menaçant quasiment les enseignants qui décident de respecter la loi.
- On peut aussi noter que par leur inaction et leur manque de détermination pour aller jusqu'au bout de leur plainte, les parents d'élèves contre la chicote n'arrivent pas à contrebalancer la tendance représentationnelle de la chicote qui continue d'être majoritairement positive.

On assiste donc à une continuation de la punition corporelle qui a des répercussions sur le développement moral des enfants. Ils s'y habituent et reproduisent pour leur propre compte les violences qu'ils subissent. Les enseignants sont de leur côté constamment dans l'angoisse puisque la moindre blessure fait changer l'opinion des parents d'élèves. Justement il a été remarqué que c'est l'expérience personnelle de blessure ou de traumatisme psychologique lié à l'utilisation de la chicote qui a poussé certains parents à basculer contre cette pratique.

Il reste cependant clair que la punition physique et humiliante plus pratiquée dans les écoles publiques que dans les écoles privées n'y favorise pas de meilleurs résultats.

L'étude de la psychologie de l'enfant dans les CAFOP, la formation continue en didactique et en gestion de classe s'avèrent nécessaires si l'on souhaite réellement endiguer la pratique de la punition corporelle dans l'école ivoirienne. Cela passe aussi par un meilleur taux d'encadrement.

Pourquoi ne pas rendre leur place prépondérante aux parents d'élèves quant à la préparation de leurs enfants au plan vertueux avant de les laisser aux soins des enseignants ? Finalement, il faudra reconnaître qu'eux également ont besoin de formation pour éduquer, notamment en matière de punition alternative. C'est une piste de recherche qui devrait orienter les actions du MENET à l'avenir. Aussi, la recherche pourrait-elle s'orienter vers l'efficacité des comités de protection de l'enfant établis dans chaque école. En outre, la discipline positive ayant fait ses



preuves ailleurs surtout par le développement de l'empathie chez l'enfant, il serait souhaitable de rechercher scientifiquement les moyens de l'assimiler à travers des écoles pilotes.

Les propositions concrètes et efficaces de Graines de Paix constituent le meilleur espoir actuellement au sein du MENET pour rendre effectif l'inclusion scolaire par l'éradication de la violence physique et humiliante.

## BIBLIOGRAPHIE

### I. LIVRES

- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. & Chamboredon, J.-C. (1968).** Le métier de sociologue. Mouton / Bordas. Paris.
- Chesnais, J.-C. (1981).** Histoire de la violence en Occident de 1800 à nos jours. Laffont. Paris.
- Coulon, A. (1992).** L'école de Chicago. PUF. Paris.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977).** L'Acteur et le système. Seuil. Paris.
- Cusson, M. (1983).** Le contrôle social du crime. PUF. Paris. Consulté à l'adresse <http://classiques.uqac.ca/>
- Cusson, M. (1987).** Pourquoi punir? Dalloz. Paris. Consulté à l'adresse <http://classiques.uqac.ca/>
- Cusson, M. (2013).** Les contrôles sociaux et leur efficacité. Hachette. France.
- Dadié, B. (1953).** Climbié. Seghers. Paris.
- Dedi, S. & Gozé, T. (1995).** Famille et éducation. SNPPCI (SII). Abidjan.
- Diop, C. (1960).** Histoire de l'Afrique précoloniale pré-coloniale. Présence Africaine. Paris.
- Kant, E. (1803).** Traité de pédagogie. Cours sur l'Education. Université de Königsberg. Allemagne.
- Kipré, P. (2005).** Côte d'Ivoire: la formation d'un peuple. Sides-Ima. Abidjan.
- Ki-Zerbo, J. (1990).** Eduquer ou Périr. L'Harmattan. France.
- Locke, J. (1693).** Quelques pensées sur l'éducation. Librairie philosophique Vrin. Paris. Consulté à l'adresse <http://sbisrvntweb.uqac.ca/>
- Mialaret, G. (2007).** Sciences de l'éducation, Aspects historiques, Problèmes méthodologiques. Paris. PUF.
- Ministère de l'Éducation nationale de Côte d'Ivoire. (1995).** 1895-1995, centenaire de l'école en Côte d'Ivoire. Abidjan.
- N'Da, P. (2015).** Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines. L'Harmattan. France.
- Ndongmo, M. (2007).** Education scolaire et lien social en Afrique noire. L'Harmattan. France.
- Ntede, P. (2010).** Ethno-anthropologie des punitions en Afrique. L'Harmattan. France.
- Reboul, O. (1995).** La philosophie de l'éducation. PUF. Paris.

**Rouché, O. (2003).** Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome I.

**Rousseau, J.-J. (1762).** *Émile*. Garnier. Paris.

**Sciences Humaines. (2017, février).** Les grands penseurs de l'Education. Edition Sciences Humaines. Acheté à l'adresse [https://www.scienceshumaines.com/les-grands-penseurs-de-l-education\\_fr\\_629.htm](https://www.scienceshumaines.com/les-grands-penseurs-de-l-education_fr_629.htm)

**Sosoo, L. (1986).** L'enseignement en Côte d'Ivoire: de 1954 à 1984. Imprimerie Nationale. Abidjan.

**Woods, T. (2005).** How the Catholic Church Built Western Civilization. Consulté à l'adresse [https://isidore.co/calibre/get/pdf/How%20the%20Catholic%20Church%20Built%20Western%20Civilization%20-%20Woods%2C%20Thomas%20E.%2C%20Jr\\_\\_4949.pdf](https://isidore.co/calibre/get/pdf/How%20the%20Catholic%20Church%20Built%20Western%20Civilization%20-%20Woods%2C%20Thomas%20E.%2C%20Jr__4949.pdf)

## II. THÈSES ET MÉMOIRES

**Adjobi, A. (2015).** Impact de l'arrêté ministériel contre les punitions physiques et humiliantes dans l'enseignement primaire: cas de la commune de Cocody. Université Félix Houphouët Boigny. Abidjan.

**Agossou, K. (2011).** Familles, pratiques éducatives parentales et violences sur les enfants: cas du district d'Abidjan. École Normale Supérieure. Abidjan.

**Brou, A. (2015).** Pratiques éducatives et rendement scolaire chez les élèves: cas des lycées de Maféré et d'Abobo. École Normale Supérieure. Abidjan.

**Fontaine, S. (2010).** Représentations sociales des parents et enseignants, l'école Réunion. Université de la Réunion. Ile de la Réunion. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00462280v1>

**Garcia, A. (2013).** Éducation et discipline au collège. Université de Bordeaux 2, France.

**Kanon, G. (2011).** Les écoles secondaires d'Abidjan et la violence. École Normale Supérieure. Abidjan.

**Kei, M. (2009).** La profession enseignant en Côte d'Ivoire: une étude psychosociale de l'engagement professionnel. École Normale Supérieure, Abidjan.

**Kienge-kienge, R. (2011).** Le contrôle policier de la délinquance des jeunes à Kinshasa. Université de Louvain-La-Neuve. Belgique.

**Kodjo, M. (1992).** Étude des rapports entre la hiérarchisation des matières scolaires et l'usage des punitions symboliques dans les classes de CP1 et CP2 de l'enseignement du premier degré au Togo. Université de Laval. France.

**Larroque, L. (2010).** Influence des pratiques éducatives parentales et des pratiques pédagogiques enseignantes sur l'acquisition de la norme d'internalité: approches

connexionniste et expérimentale. Université de Rennes2. France. Consulté à l'adresse <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/55/47/27/PDF/TheseLarroque.pdf>

**Marchesini, F. (2013).** Histoire de la représentation des enseignants sur le rapport d'autorité (1880-2008): de la violence des maîtres à la violence des élèves. University of Geneva. Suisse. Consulté à l'adresse <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:12522>

**N'goran, K. (2009).** Violences exercées sur le personnel enseignant et administratif en milieu scolaire en Côte d'Ivoire: Le cas des lycées et collèges de la ville d'Abidjan. Université de Cocody. Abidjan.

**Price, A. (2017).** The Attitudes, Beliefs, and Perceptions of Classroom Teachers and School Administrators Regarding Corporal Punishment in Rural Texas Schools. Consulté à l'adresse <http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4359&context=dissertations>

### III. ARTICLES ET RAPPORTS

**Adesope, A., Ogunwuyi, O. & Olorode, O. (2017, octobre).** Effects of Corporal Punishment On Learning Behaviour And Students Academic Performance In Public Secondary Schools In Ibarapa East Local Government, Oyo State - ijaar-ahe-v3n9-sep17-p9.pdf. Consulté à l'adresse <http://www.ijaar.org/articles/Volume3-Number10/Arts-Humanities-Education/ijaar-ahe-v3n9-sep17-p9.pdf>

**Angan, N. (2015, décembre 17).** Dissolution de la FESCI et de l'AGEECI: La CNEC s'y oppose. Consulté 5 avril 2017, à l'adresse <https://www.fratmat.info/index.php/nos-unes/item/28953-dissolution-de-la-fesci-et-de-l-ageeci-la-cnec-s-y-oppose>

**Barral, A. (2010, août 1).** Kant et la violence éducative. Consulté à l'adresse <http://www.oveo.org/kant-et-la-violence-educative/>

**Bauer, A. (2010).** Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et le place de la famille (p. 59). France. Consulté à l'adresse [http://media.education.gouv.fr/file/Mediatheque/11/9/Rapport-Bauer-mission-violences-scolaires\\_142119.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/Mediatheque/11/9/Rapport-Bauer-mission-violences-scolaires_142119.pdf)

**Baux, S. & Lewandowki, S. (2006).** Violences physiques et symboliques à l'école : Histoire et pratiques en milieu rural au Burkina Faso. Présenté à Colloque international Éducation, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique, Yaoundé. Consulté à l'adresse <http://www.rocure.org/Baux.pdf>

**Bénicourt, E. (2007).** Amartya Sen : un bilan critique. Cahiers d'économie Politique / Papers in Political Economy, n° 52(1), 57-81.

**Bichsel, J. (2002).** La sanction pédagogique. Consulté à l'adresse <http://www.relationsansviolence.ch/documents/sanction-20nov2002.pdf>

**Bor, K., Lazare, & Téré, G. (2013).** L'école, un outil d'urbanisation en Côte d'Ivoire à travers les cas d'Abidjan et de Yamoussoukro. *European Scientific Journal, ESJ*, 9(28). Consulté à l'adresse <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/1903>

**Bourke, S & Burgman, I. (2010).** Coping with bullying in Australian schools: How children with disabilities experience support from friends, parents, and teachers. *Disability & Society*, 25(3), 359-371.

**Carra, C. (2009).** Violences à l'école et « effet-établissement »: Monographie d'une école « Freinet » en éducation prioritaire. *Déviance et Société*, 33(2), 149. <https://doi.org/10.3917/ds.332.0149>

**Carra, C. Garnier, A., Col, C. & col. (2006).** Les violences à l'école primaire vues par les élèves : une face peu connue du phénomène. *Revue de Recherches en Éducation*, (37), 49-62.

**Centre d'Éducation à la Famille et à l'Amour. (2004).** Regard sociologique sur concept de violence. Consulté à l'adresse <http://www.asblcefa.be/cefa/images/pdf/txt4.pdf>

**Cohen, J., McCabe, L., Michelli, & col. (2009).** School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180–213.

**Corre, V. (2014).** Rapport d'information. Consulté à l'adresse <http://www.assemblee-nationale.fr/14/rap-info/i2117.asp>

**Crunbellier, M. (1983).** Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. T.1, Des origines à la conférence de Brazaville. Consulté à l'adresse [http://www.persee.fr/doc/AsPDF/hedu\\_0221-6280\\_1984\\_num\\_21\\_1\\_3142.pdf](http://www.persee.fr/doc/AsPDF/hedu_0221-6280_1984_num_21_1_3142.pdf)

**Dantier, B. (2005).** Raymond Boudon, Holisme et individualisme méthodologique. [Text]. Consulté à l'adresse [http://classiques.uqac.ca/collection\\_methodologie/boudon\\_raymond/boudon\\_holisme\\_metho/holisme\\_metho\\_texte.html](http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/boudon_raymond/boudon_holisme_metho/holisme_metho_texte.html)

**Davis, S. & Nixon, C. (2011).** What students say about bullying. *Educational Leadership*, 69(1), 18-23.

**Debarbieux, É. & Blaya, C. (2009).** « Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par "l'évidence" ? », 42, 13-31. <https://doi.org/10.7202/029806ar>

**Debarbieux, E., Anton, E., Astor, N., & col. (2012).** Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Consulté à l'adresse <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoint/ climat-scolaire2012.pdf>

**Décès d'un étudiant à Cocody: la FESCI appelle au calme mais exige le départ de la police de l'espace universitaire. (s. d.).** Consulté à l'adresse <http://news.abidjan.net/h/592946.html>

**Demeuse, M. (s. d.).** Echelles de likert ou méthode des classements additionnés, 5. Consulté à l'adresse

[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjO9Zzf5uLnAhU2ycQBHYCQAxgQFjAAegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Firedu.u-bourgogne.fr%2Fimages%2Fstories%2FDocuments%2FCours\\_disponibles%2FDemeuse%2FCours%2Fp5.3.pdf&usg=AOvVaw0eS4TUNidDsAglgVNK0IIU](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjO9Zzf5uLnAhU2ycQBHYCQAxgQFjAAegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Firedu.u-bourgogne.fr%2Fimages%2Fstories%2FDocuments%2FCours_disponibles%2FDemeuse%2FCours%2Fp5.3.pdf&usg=AOvVaw0eS4TUNidDsAglgVNK0IIU)

**Dewey, J. (s. d.).** The relation of theory to practice in education. Consulté à l'adresse [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjr0LL\\_5OLnAhUB-6QKHdk2BQ0QFjAAegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fpeople.ucsc.edu%2F~ktellez%2Fdewey\\_relation.pdf&usg=AOvVaw0aW97z6JLhONyxoexVk0-J](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjr0LL_5OLnAhUB-6QKHdk2BQ0QFjAAegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fpeople.ucsc.edu%2F~ktellez%2Fdewey_relation.pdf&usg=AOvVaw0aW97z6JLhONyxoexVk0-J)

**Direction de l'Informatique, de la Planification, & de l'Évaluation et des Statistiques (DIPES). (2009).** L'état de l'école en Côte d'Ivoire. Rapport d'analyse. Consulté à l'adresse [http://www.men-dpes.org/new/FILES/pdf/stats/rapports/rap\\_ana\\_20082009.pdf](http://www.men-dpes.org/new/FILES/pdf/stats/rapports/rap_ana_20082009.pdf)

**Direction de l'Informatique, de la Planification, & de l'Évaluation et des Statistiques (DIPES). (2013).** L'état de l'école en Côte d'Ivoire. Rapport d'analyse. Consulté à l'adresse [http://www.men-dpes.org/new/FILES/pdf/stats/rapports/rap\\_ana\\_20082009.pdf](http://www.men-dpes.org/new/FILES/pdf/stats/rapports/rap_ana_20082009.pdf)

**Direction de l'Informatique, de la Planification, & de l'Évaluation et des Statistiques (DIPES). (2014).** L'état de l'école en Côte d'Ivoire. Rapport d'analyse. Consulté à l'adresse [http://www.men-dpes.org/new/FILES/pdf/stats/rapports/rap\\_ana\\_20082009.pdf](http://www.men-dpes.org/new/FILES/pdf/stats/rapports/rap_ana_20082009.pdf)

**Direction de l'Informatique, de la Planification, & de l'Évaluation et des Statistiques (DIPES). (2015).** L'état de l'école en Côte d'Ivoire. Rapport d'analyse. Consulté à l'adresse [http://www.men-dpes.org/new/FILES/pdf/stats/rapports/rap\\_ana\\_20082009.pdf](http://www.men-dpes.org/new/FILES/pdf/stats/rapports/rap_ana_20082009.pdf)

**Direction de la Stratégie et de la Planification Scolaire (DSPS). (2017).** Statistiques Scolaires de Poche 2016 - 2017. Consulté à l'adresse <http://www.men-dpes.org/poche.php>

Dubresson, A. & Jaglin, S. (1993). Gérer la ville du prince : le difficile exercice communal à Yamoussoukro (Côte d'Ivoire). Université de Paris X. France. Consulté à l'adresse [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjZx8Om3-LnAhVR26QKHf\\_MCR8QFjAAegQIBhAB&url=http%3A%2F%2Fhorizon.documentation.ird.fr%2Fexl-doc%2Fpleins\\_textes%2Fpleins\\_textes\\_7%2Fcarton06%2F39581.pdf&usg=AOvVaw1TU2Z9-GjbbP9gRFWN86YY](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjZx8Om3-LnAhVR26QKHf_MCR8QFjAAegQIBhAB&url=http%3A%2F%2Fhorizon.documentation.ird.fr%2Fexl-doc%2Fpleins_textes%2Fpleins_textes_7%2Fcarton06%2F39581.pdf&usg=AOvVaw1TU2Z9-GjbbP9gRFWN86YY)

**Dugravier, R. (2012).** Violence à l'école. La théorie de l'attachement : un outil pour mieux comprendre. *Enfances & Psy*, (54), 35-47.

**Duhamel-Maples, M. (1996).** La violence en milieu scolaire : un défi pour intervenants et intervenantes. Consulté à l'adresse <https://www.erudit.org/fr/revues/ref/1996-v2-n1-ref1773/026104ar.pdf>

**End All Corporal Punishment of Children. (2018).** BurkinaFaso.pdf. Consulté à l'adresse <http://www.endcorporalpunishment.org/wp-content/uploads/country-reports/BurkinaFaso.pdf>

**Feyfant, A. (2015).** Coéducation : quelle place pour les parents ? [Billet]. Consulté à l'adresse <http://edupass.hypotheses.org/758>

**Filisetti, L. & Peyronie, H. (2007).** Introduction. Élèves, professeurs, parents : perceptions et représentations des rôles, interactions et apprentissages scolaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(4), 7-20.

**Ghosh, A. & Pasupathi, M. (2016).** 28\_Corporal\_Punishment\_Schools.pdf. Consulté à l'adresse [http://rupkatha.com/V8/n3/28\\_Corporal\\_Punishment\\_Schools.pdf](http://rupkatha.com/V8/n3/28_Corporal_Punishment_Schools.pdf)

**Guikas, I., Morin, D. & Bigras, M. (2016).** Développement d'une grille d'observation : considérations théoriques et méthodologiques. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 27, 163-178. <https://doi.org/10.7202/1043131ar>

**Itoua, F., & UNESCO (Éd.). (1988).** Famille, enfant et développement en Afrique. Paris.

Kay, S. (2010). Preventing bullying in the classroom. *Exceptional Parent*.

**Kayashima, N. (1989).** Le Développement de l'éducation au cours de l'ère Meiji (1867-1912): modernisation et montée du nationalisme au Japon; IIEP Occasional Papers; Vol.:78; 1989 - 086676fo.pdf. Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000866/086676fo.pdf>

**Koffi, K. (2014).** Les analphabètes et le secteur informel en Côte d'Ivoire : le français outil ou obstacle de travail? Consulté à l'adresse <http://www.ltml.ci/files/articles10/KoffiKouakouMathieu.pdf>

**La formation professionnelle initiale en Norvège: Entre valeurs démocratiques et partenariats économiques. (2003).** *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (34), 127-136. <https://doi.org/10.4000/ries.1732>

**Le Run, J.-L. (2012).** Les mécanismes psychologiques de la violence - Cairn.info. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2012-1-page-23.htm#pa36>

**Ledent, D. (2013).** Émile Durkheim - L'invention du social. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, N° 30(3), 8-8.

**Lévy, A. (s. d.).** Penser la violence. *Nouvelle revue de psychosociologie*, no 2(2), 67-89.

**Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939).** Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of social psychology*, 10(2), 269-299.

**Margelidon, M.-H. (2004).** Le système éducatif finlandais. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (36), 175-182. <https://doi.org/10.4000/ries.1548>

**Mason, K. (2008).** Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348.

**Negura, L. (2006).** L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/sociologies/993>

**Notar, C. & Padgett, S. (2013).** Adults Role in Bullying. Consulté à l'adresse <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053880.pdf>

**Pierre, É. (2002).** Jean-Claude CARON, À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle. Paris, Éditions Aubier, 1999, 337 p. *Revue d'histoire du XIXe siècle. Société d'histoire de la révolution de 1848 et des révolutions du XIXe siècle*, (24), 181-184.

**Proteau, L. (2002).** Passions scolaires en Côte d'Ivoire. France.

**Recensement Général de la Population et de l'Habitat. (2014).** Consulté à l'adresse [http://www.ins.ci/n/documents/RGPH2014\\_expo\\_dg.pdf](http://www.ins.ci/n/documents/RGPH2014_expo_dg.pdf)

**Revue Éducation et formations. (2015).** Climat scolaire et bien-être à l'école - Revue Éducation et formations - n° 88-89, décembre 2015 - [depp-2015-EF-88-89\\_510732.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf). Consulté 17 février 2017, à l'adresse [http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue\\_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89\\_510732.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf)

**Rohner, R., Kean, K. & Cournoyer, D. (1991).** Effects of Corporal Punishment, Perceived Caretaker Warmth, and Cultural Beliefs on the Psychological Adjustment of Children in St. Kitts, West Indies. *Journal of Marriage and Family*, 53, 681-693. <https://doi.org/10.2307/352743>

**Tabboni, S. (2003).** Robert K. Merton (1910-2003). *Hermès, La Revue*, n° 37(3), 261-265.

**Tan, J. (2014).** L'enseignement à Singapour: pour quoi? Pour qui? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

**Tyrrell, J. (2010).** Child safety advocates call for anti-cyberbullying laws *Newsday*.

**UNESCO. (2009).** En finir avec la violence à l'école: guide à l'intention des enseignants. Consulté à l'adresse <http://www.unesco.org/fr/education>

**UNESCO. (2016).** Microsoft Word - Rapport\_DraftFinal\_CNE\_RCI\_ISU\_27072016 - rapport-national-cne-rci.pdf. Consulté à l'adresse <http://uis.unesco.org/sites/default/files/rapport-national-cne-rci.pdf>

**UNESCO. (2017).** Violence et harcèlement à l'école : Rapport sur la situation dans le monde. Corée: UNESCO.

**UNICEF. (2014).** SITAN UNICEF OCT 2014.pdf (p. 127). UNICEF. Consulté à l'adresse <https://cotedivoire.savethechildren.net/sites/cotedivoire.savethechildren.net/files/library/SITAN%20UNICEF%20OCT%202014.pdf>



**Van, H. (2013).** La violence à l'école : de quoi parle-t-on ? Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel – ASBL.

**Yacouba, K. (2003).** Les enfants de la balle. De la Fesci aux mouvements de patriotes, (89), 21.

#### **IV. ACTES JURIDIQUES**

**Assemblée Nationale. Code de l'enfant au Togo, 2007-017** code de l'enfant § (2007).

**Assemblée Nationale. Code de l'enfant en République du Benin, 2015-08** code de l'enfant § (2015).

**Bleu, L. n° 0075/MEN/DELC du 28 septembre 2009** portant interdiction des punitions physiques et humiliantes à l'endroit des élèves des établissements scolaires.

**Camara, K. n°0112/MENET/CAB du 24 décembre 2014** portait création, organisation et fonctionnement du Groupe de Travail sur la Protection de l'Enfant en milieu Scolaire, en abrégé GTPE.

**Code Pénal de la Côte d'Ivoire du 31 juillet 1981.** Consulté à l'adresse [https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwigo-](https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwigo-78_eLnAhXhXRUIHYYSBTMQFjAAegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fwww.apdhci.org%2Fimages%2Fdocuments_pdf%2Finstruments_ivoiriens_des_droits_de_homme%2Fcode_penal_ci.pdf&usg=AOvVaw2S7OeAwBGqEyMtXpKyPQXW)

[78\\_eLnAhXhXRUIHYYSBTMQFjAAegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fwww.apdhci.org%2Fimages%2Fdocuments\\_pdf%2Finstruments\\_ivoiriens\\_des\\_droits\\_de\\_homme%2Fcode\\_penal\\_ci.pdf&usg=AOvVaw2S7OeAwBGqEyMtXpKyPQXW](https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwigo-78_eLnAhXhXRUIHYYSBTMQFjAAegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fwww.apdhci.org%2Fimages%2Fdocuments_pdf%2Finstruments_ivoiriens_des_droits_de_homme%2Fcode_penal_ci.pdf&usg=AOvVaw2S7OeAwBGqEyMtXpKyPQXW)

**Constitution Ivoirienne du 8 novembre 2016.** Consulté à l'adresse <https://www.ivoire-juriste.com/p/telechargement.html>.

**Décret Présidentiel. n° 2014-678 du 05 novembre 2014** portant organisation du Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique.

**Loi de finances 2017 du 05 décembre 2016 (2016).** Consulté 20 mars 2017, à l'adresse [http://www.budget.gouv.ci/sites/default/files/Donnees-budgetaires/1loi\\_de\\_finances\\_2017\\_du\\_05\\_12\\_2016.pdf](http://www.budget.gouv.ci/sites/default/files/Donnees-budgetaires/1loi_de_finances_2017_du_05_12_2016.pdf)

**Loi de l'Enseignement 1995 (1995).** Consulté à l'adresse <http://www.ujlog.ci/Images/LOI-95-696.pdf>

#### **V. DICTIONNAIRES**

Encyclopédie générale de la Côte d'Ivoire. (1978) Nouvelle Editions Ivoiriennes. Volume 3. Abidjan.

GRAND ROBERT de la langue Française. (2005). éducation.

## **VI. AUTRES DOCUMENTS**

**Citation de Nelson Mandela. (s. d.).** Consulté à l'adresse <http://citation-celebre.leparisien.fr/citations/70568>

**Durkheim, E. (1902).** Education morale. Cours de Sociologie. Université de la Sorbone. France. Consulté à l'adresse <http://classiques.uqac.ca/>

**Kambiré, M. (2018).** Carte de présentation de la commune de Cocody. Abidjan.

**Kambiré, M. (2018).** Carte de présentation de la commune de Yamoussoukro. Abidjan.

**Kouadio, D. (2016).** Le rôle du COGES dans la l'école ivoirienne. Interview. Abidjan.

**Koudou, O. (2012).** Principes d'analyses qualitatives et quantitatives. Cours de Criminologie. Université Félix Houphouët Boigny. Abidjan.

**MENET. (2015a).** Programme éducatif et Guide d'exécution.

**MENET. (2015b, septembre 17).** Réunion solennelle de rentrée scolaire. Consulté à l'adresse [http://www.gouv.ci/\\_ministere-une.php?recordID=174&p=7](http://www.gouv.ci/_ministere-une.php?recordID=174&p=7)

## TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE .....	I
DÉDICACE.....	II
REMERCIEMENTS .....	III
SIGLES ET ABRÉVIATIONS .....	IV
LISTE DES TABLEAUX.....	V
LISTE DES GRAPHIQUES .....	VII
AVANT-PROPOS .....	IX
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTIE I : APPROCHE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE .....</b>	<b>6</b>
<b>CHAPITRE I : APPROCHE THÉORIQUE .....</b>	<b>7</b>
I. JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET .....	7
1. Motivation personnelle .....	7
2. Pertinence sociale.....	8
3. Pertinence scientifique .....	9
II. DEFINITION DES CONCEPTS .....	10
1. Concepts explicites .....	11
1.3. Parents d'élèves.....	11
1.4. Enseignant .....	13
1.5. Élève.....	13
1.2. Violences scolaires .....	15
2. Concepts implicites.....	19
2.1. Education.....	19
2.2. Discipline scolaire .....	21
2.3. Climat scolaire.....	23
1.6. École.....	23
III. REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE DE REFERENCE THEORIQUE.....	24
1. Revue de la littérature .....	24
1.1. Réaction sociale.....	24
1.2. De la philosophie de la punition éducation .....	25
1.3. Violence dans l'histoire de la pédagogie.....	27
1.4. Des écrits concernant les représentations sociales .....	30
1.5. Aperçu de la violence scolaire dans certains pays d'Afrique.....	31
1.5.1. Burkina Faso.....	32
1.5.2. Togo.....	32
1.5.3. Bénin.....	33
2. Cadre de référence théorique .....	34
2.1. Théorie du contrôle social .....	34

2.2 Théorie de la sous-culture différentielle.....	35
IV. PROBLEMATIQUE .....	36
1. Problème de recherche .....	36
2. Questions de recherche .....	38
V. OBJECTIFS, THESE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	38
1. Objectifs de recherche.....	38
1.1. Objectif général .....	38
1.2. Objectifs spécifiques .....	39
2. Thèse de recherche.....	39
3. Hypothèses de recherche.....	39
3.1. Hypothèse générale .....	39
3.2. Hypothèses spécifiques .....	39
3.3. Cadre opératoire .....	40
3.3.1. Identification des variables .....	40
3.3.2. Indicateurs des variables.....	40
CHAPITRE II : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	42
I. TERRAIN D’ETUDE .....	42
1. Commune de Yamoussoukro .....	42
2. Commune de Cocody.....	44
II. POPULATION ET ECHANTILLON .....	45
1. Population .....	45
2. Échantillon .....	46
III. METHODES DE RECHERCHE .....	48
1. Ethnographie .....	48
2. Fonctionnalisme .....	48
3. Dialectique .....	49
IV. TECHNIQUES DE RECUEIL DES DONNEES .....	49
1. Étude documentaire .....	49
2. Observation .....	50
2.1. Observation participante .....	51
2.2. Observation simple.....	51
3. Entretien .....	52
4. Questionnaire .....	53
V. METHODES D’ANALYSE ET DE TRAITEMENT DES DONNEES.....	54
1. Analyse qualitative.....	54
2. Analyse quantitative.....	55
<b>PARTIE II : RÉSULTATS DES ANALYSES .....</b>	<b>57</b>
CHAPITRE III : SYSTÈME SCOLAIRE IVOIRIEN ET ÉVOLUTION JURIDIQUE EN MATIÈRE DE VIOLENCE SCOLAIRE.....	58
I. SYSTÈME SCOLAIRE IVOIRIEN .....	58
1. De l’organigramme du Ministère de l’Education Nationale.....	58



1.2.1. Observations du corps d'enseignement .....	95
1.2.2. Observations des élèves.....	96
2. Selon le type d'école .....	97
2.1. Parents d'élèves : « École publique » versus « École privée » .....	97
2.2. Autres acteurs de la vie scolaire.....	98
2.2.1. Observations du corps d'enseignement : « École publique » versus « École privée ».....	98
2.2.2. Observations des élèves : « École publique » versus « École privée » .....	99
3. Parents d'élèves : « niveau élevé » versus « niveau défavorisé ».....	100
<b>CHAPITRE V: VALEURS, CROYANCES ET CONDITIONS SOCIOÉCONOMIQUES DES PARENTS D'ÉLÈVES FACE À L'UTILISATION DE LA CHICOTE .....</b>	<b>102</b>
<b>I. VALEURS SOCIALES FACE A L'UTILISATION DE LA CHICOTE .....</b>	<b>102</b>
1. Valeurs sociales des parents d'élèves face à l'utilisation de la chicote .....	102
1.1. Catégories.....	103
1.1.1. Discipline.....	103
1.1.2. Rendement .....	103
1.1.3. Traumatisme .....	103
1.1.4. Blessure .....	104
1.2. Opinions .....	104
1.2.1. Direction .....	104
1.2.2. Intensité .....	105
1.3. Stéréotypes .....	108
2. Valeurs sociales des autres acteurs de la vie scolaire face à l'utilisation de la chicote .....	109
2.1. Catégories.....	109
2.1.1. Concernant des membres du corps d'enseignement.....	109
2.1.2. Concernant des élèves .....	109
2.2. Opinion.....	110
2.2.1. Concernant les membres du corps d'enseignement.....	110
2.2.2. Concernant les élèves .....	111
<b>II. CROYANCES TRADITIONNELLES ET APPROBATION DE LA CHICOTE.....</b>	<b>113</b>
<b>III. CONDITIONS SOCIOECONOMIQUES ET APPROBATION DE LA CHICOTE..</b>	<b>116</b>
1. Classe professionnelle / Choix de type d'école .....	116
2. Type d'école / représentation sur la chicote .....	118
<b>CHAPITRE VI : RÉACTIONS DES PARENTS D'ÉLÈVES FACE À L'UTILISATION DE LA CHICOTE.....</b>	<b>122</b>
<b>I. POLES DE CONTROLE SCOLAIRE .....</b>	<b>122</b>
1. Pôle du contrôle scolaire informel .....	122
1.1. Approche descriptive.....	123
1.2. Approche corrélative .....	124
2. Pôles du contrôle scolaire formel.....	127



2. Décrochage scolaire .....	173
II. AU PLAN MESO .....	174
1. Angoisse des enseignants.....	174
2. Un parallélisme inachevé.....	176
III. AU PLAN MICROSCOPIQUE .....	176
1. Ajustement psychologique.....	176
2. Débordement culturel.....	178
<b>PARTIE III : DISCUSSION ET SYSTÉMATISATION DE LA THÈSE.....</b>	<b>180</b>
CHAPITRE IX : DISCUSSION .....	181
I. RAPPEL DES OBJECTIFS, HYPOTHESES ET THEORIE DE REFERENCE .....	181
1. Objectifs .....	181
2. Hypothèses .....	181
3. Théories de référence .....	182
II. CONFRONTATION AVEC D'AUTRES RECHERCHES .....	182
1. Du noyau central de la violence scolaire .....	182
2. De la négligence des parents d'élèves par les chercheurs.....	182
3. De la négligence du climat scolaire par parents d'élèves .....	183
4. Des pratiques punitives en milieu familial ivoirien .....	183
5. De la violence scolaire au niveau secondaire .....	185
6. De l'anthropologie africaine .....	185
III. INSUFFISANCES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE.....	186
1. Insuffisances .....	186
1.1. Concernant les résultats scolaires.....	186
1.2. Absences de données sur les administrateurs d'écoles primaire en Abidjan .....	186
1.3. Manque d'information sur la DIPES.....	186
2. Perspectives de recherche .....	187
2.1. Punitives alternatives .....	187
2.2. Soutenir le comité de veille .....	187
CHAPITRE X : SYSTÉMATISATION DE LA THÈSE .....	188
I. FONDEMENT THEORIQUE .....	188
1. Processus du développement moral normal chez l'enfant.....	189
2. Processus du développement moral anormal chez l'enfant .....	192
II. CADRE LOGIQUE .....	194
1. Pour les parents d'élèves.....	197
1.1. Principes.....	198
1.1.1. Les parents sont les premiers éducateurs.....	198
1.1.2. Les parents continuent d'influencer les enfants même à l'école.....	198
1.2. Actions .....	199
1.2.1. Les parents doivent exercer un authentique contrôle scolaire.....	199
1.2.2. Les parents doivent chercher la socialisation plus que la note .....	200



1.2.3. Les parents doivent se former à l'éducation scolaire .....	200
2. Pour les enseignants .....	208
2.1. Principes .....	208
2.1.1. La chicote ne donne pas l'intelligence .....	208
2.1.2. La chicote traumatise le processus normal d'internalisation.....	209
2.2. Actions .....	214
2.2.1. Les futurs enseignants doivent être initié à la gestion de classe.....	214
2.2.2. Les Enseignants doivent être formés en continu .....	232
3. Pour les administrateurs d'école .....	233
3.1. Principes .....	234
3.2. Actions .....	235
3.2.1. Étudier le phénomène .....	235
3.2.2. Former les enseignants .....	236
4. Pour le Ministère de l'Education Nationale.....	238
4.1. Principes .....	238
4.2. Actions .....	239
4.2.1. Le MENET doit créer une Direction spécifique contre la violence scolaire.	239
4.2.2. Le COGES doit émuler les parents d'élèves .....	240
4.2.3. Le CVPE doit s'équiper d'outils d'évaluation de la violence scolaire.....	241
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>244</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>248</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>257</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>264</b>

# **ANNEXES**

# I. QUESTIONNAIRES

## 1. AUX PARENTS D'ÉLÈVES

Profession

### QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX PARENTS D'ÉLÈVES

#### A. Relations avec l'école

1. Quelles sont vos occasions de rencontre avec les administrateurs de l'école ?
2. Quelles sont vos occasions de rencontre avec l'enseignant de votre enfant ?
3. Combien de fois les rencontrez-vous en général par année ?
4. Souhaiteriez-vous les rencontrer plus souvent ?
5. Qu'est-ce que vous considérez comme violence à l'école ?
6. Que pensez-vous de la violence dans l'école ivoirienne en général ?
7. Et dans cette école en particulier ?
8. En parlez-vous avec les responsables de cette école ?
9. Justifiez la réponse?

#### B. Causes de ces aspects relationnels

10. Êtes-vous satisfaits de vos relations avec les administrateurs de l'école ?
11. Pourquoi ?
12. Que proposez-vous en plus ou pour l'améliorer ?
13. Êtes-vous satisfaits de vos relations avec les enseignants de l'école ?
14. Pourquoi ?
15. Que proposez-vous en plus ou pour l'améliorer?

#### C. Climat scolaire

16. Votre enfant vous a-t-il rapporté des actes de violence dans son école ?  
Si "oui", lesquelles ?
17. Comment avez-vous réagit ?
18. Que pensez-vous particulièrement de la chicote à l'école ?
19. Que pensez-vous de la sécurité dans l'école de votre enfant?
20. Que proposez-vous pour lutter contre la violence à l'école ?

## 2. AUX ENSEIGNANTS

### QUESTIONNAIRE ADRESSER AUX ENSEIGNANTS

#### A. Relations avec l'école

1. Quelles sont vos occasions de rencontre avec les parents de vos élèves ?
2. Combien de fois les rencontrez-vous en général par année ?
3. Souhaiteriez-vous les rencontrer plus souvent ?
4. Qu'est-ce que vous considérez comme violence à l'école ?
5. Que pensez-vous de la violence dans l'école ivoirienne en général ?
6. Et dans cette école en particulier ?
7. En parlez-vous avec les parents de vos élèves ?
8. Justifiez la réponse?

#### B. Causes de ces aspects l'école

9. Êtes-vous satisfaits de vos relations avec les parents de vos élèves ?
10. Pourquoi ?
11. Que proposez-vous en plus ou pour l'améliorer ?

#### C. Climat scolaire

12. Votre élève vous a-t-il rapporté des actes de violence de la maison ?

Si "oui", lesquelles ?

13. Comment avez-vous réagit ?
14. Que pensez-vous particulièrement du sujet de la chicote ?
15. Que pensez-vous du climat scolaire en matière de sécurité dans cette école ?
16. Que proposez-vous pour lutter contre la violence à l'école ?

### 3. AUX ADMINISTRATEURS

#### QUESTIONNAIRE ADRESSER AUX ADMINISTRATEURS

##### A. Relations avec l'école

1. Quelles sont vos occasions de rencontre avec les parents de vos élèves ?
2. Combien de fois les rencontrez-vous en général par année ?
3. Souhaiteriez-vous les rencontrer plus souvent ?
4. Qu'est-ce que vous considérez comme violence à l'école ?
5. Que pensez-vous de la violence dans l'école ivoirienne en général ?
6. Et dans cette école en particulier ?
7. En parlez-vous avec les parents de vos élèves ?

##### B. Causes de ces aspects l'école

8. Êtes-vous satisfaits de vos relations avec les parents de vos élèves ?
9. Pourquoi ?
10. Que proposez-vous-en plus ou pour l'améliorer ?

##### C. Climat scolaire

11. Votre élève vous a-t-il rapporté des actes de violence de la maison ?
12. Comment avez-vous réagit ?
13. Que pensez-vous particulièrement du sujet de la chicote ?
14. Êtes-vous inquiet du climat de sécurité dans cette école ?
15. Que proposez-vous pour lutter contre la violence à l'école ?

## 4. AUX ÉLÈVES

### QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ÉLÈVES

#### A. Relations avec l'école

1. Qu'est-ce que tu considères comme violence à l'école ?
2. Et dans cette école en particulier ?
3. En parlez-vous avec tes parents ?
4. Justifie ta réponse.

#### B. Causes de ces aspects l'école

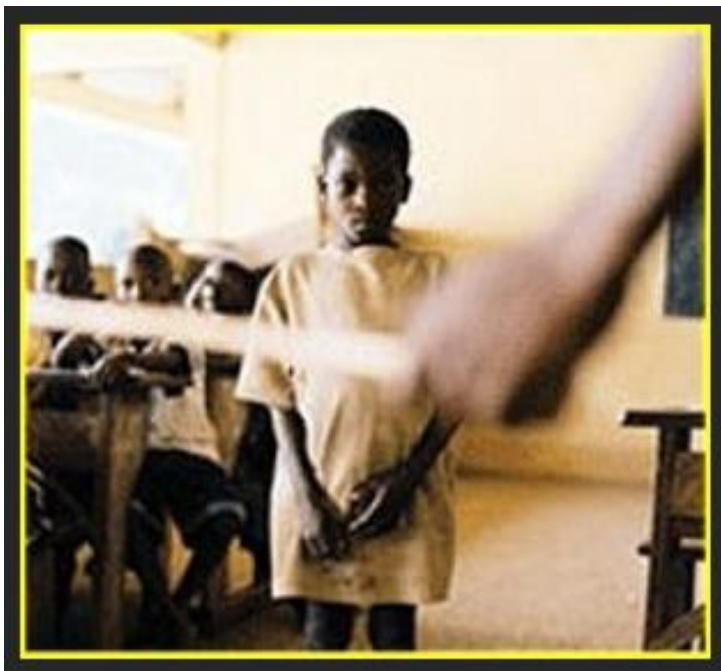
5. Es-tu satisfait des relations de tes parents avec les administrateurs de l'école ?
6. Pourquoi ?
7. Que proposes-tu en plus ou pour l'améliorer ?
8. Es-tu satisfait des relations de tes parents avec ton enseignant ?
9. Pourquoi ?
10. Que proposes-tu en plus ou pour l'améliorer?

#### C. Climat scolaire

11. As-tu rapporté des actes de violence de la maison à l'école ?
12. À qui ?
13. Comment a-t-il réagit ?
14. Que penses-tu particulièrement du sujet de la chicote ?
15. Que penses-tu de ta sécurité dans cette école ?
16. Que proposes-tu pour lutter contre la violence à l'école ?

## II. IMAGES D'ARCHIVES

### 1. Un élève quelques secondes avant d'être chicoté



Source : Archive personnelle

### 2. Des Chicotes réquisitionnées par un directeur dans les classes de son école



Source : Une école privée d'Abidjan

### III. AUTORISATIONS DIVERSES

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE

DREN. ABIDJAN 1



Union – Discipline – Travail

27 B.P. 10 ABIDJAN 27  
Tél: 22-41-52-10  
: 22 41 31 05

Abidjan, le 04 mai 2016

Email: [iepcocody1@yahoo.fr](mailto:iepcocody1@yahoo.fr)  
[iepcocody1@gmail.com](mailto:iepcocody1@gmail.com)

N° 2016 / 398 / IEPP / COC 1

A

Monsieur ADJOBI ASSI SATURNIN

**Objet:** Autorisation de prospection  
( Recherche )

Comme Suite à votre courrier en date du 03 mai 2016 enregistré dans nos services sous le n°792, portant **demande d'autorisation de recherche**, je viens par la présente vous autoriser l'accès aux établissements de la circonscription de Cocody1 pour votre travail de recherche appliqué à la réaction des parents d'élèves face à la violence scolaire

Tout en vous souhaitant des recherches fructueuses, je vous prie de prendre contact avec les directeurs pour le bon déroulement de votre étude

  
  
Mme COUGOUEI Léocadie  
Inspecteur de l'Enseignement, Pré-écoles et Primaire



MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION NATIONALE  
DIRECTION RÉGIONALE  
DE L'ÉDUCATION NATIONALE  
D'ABIDJAN

INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT  
PRÉSCOLAIRE ET PRIMAIRE  
DE COCODY II

REPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE



Union – Discipline – Travail

N° \_\_\_\_\_-16/IEPP/ COC-II

## AUTORISATION DE RECHERCHES DANS LES ECOLES

N° 935-16/IEPP/ COC-II

Monsieur **ADJOBI Assi Saturnin** (contact : 57 01 45 62), inscrit en doctorat de criminologie à l'Université Félix Houphouët Boigny est autorisé à prendre contact avec les Directeurs, les Adjoints, les parents d'élèves et les élèves du Groupe Scolaire Anono et de l'EPC Saint François Xavier d'Anono à compter du **3 mai 2016** jusqu'au **30 juin 2016**, en vue d'entreprendre des recherches sur le sujet : « *Réaction des parents d'élèves face à la violence scolaire dans les établissements d'enseignement primaire* ».

Je prie les Directeurs, les Adjoints et les parents d'élèves des écoles programmées, de prendre toutes les dispositions utiles pour lui réserver un bon accueil.

Fait à Cocody, le 3 mai 2016



Le Chef de Circonscription

**DEMBELE Ousmane**  
Inspecteur de l'Enseignement  
Préscolaire et Primaire

Adjobi Assi Saturnin

Abidjan le 26/9/2016

Etudiant en Thèse de Criminologie

57 01 45 62

sadjobi@gmail.com

A Monsieur le Directeur de la DAPS-COGES

Objet : Demande de ressources humaines et documentaires

Monsieur le Directeur, je suis étudiant en Criminologie à l'Université Félix Houphouët Boigny. Au titre de l'année 2015-2016, j'effectue des travaux de recherche sur le sujet de « la réaction des parents d'élèves face à la violence dans les établissements d'enseignement primaire ». En quête d'informations, il paraît nécessaire d'obtenir des informations auprès des personnes ressources telles que les responsables de COGES dans les écoles et une documentation sur les implications de cette structure concernant la lutte contre les violences scolaires.

Ainsi voudrais-je solliciter auprès de vous une autorisation d'y accéder.

Cette recherche pourrait permettre d'avancer dans mes travaux en trouvant réponses aux questions suivantes :

- Quelle est la place du COGES dans la vie scolaire en Côte d'Ivoire ?
- Quelle est sa structure actuelle ?
- Comment agit-il dans la lutte contre les violences scolaires ?
- Quelles sont ses difficultés et ses réussites actuelles ?

Dans l'espoir d'une suite favorable, Monsieur le Directeur, veuillez recevoir l'expression de ma considération.

Adjobi Assi Saturnin,

Abidjan le 26/9/2016

*Adjobi Assi Saturnin*  
*07601554*  
*DAPS COGES*

Adjobi Assi Saturnin

Abidjan le 6/5/2016

Etudiant en Thèse de Criminologie

A Madame le Directeur du service  
de la communication, de la documentation et des archives,

Objet : Demande d'autorisation de recherche documentaire à la bibliothèque de l'Education Nationale.

Madame le Directeur, je suis étudiant en Criminologie à l'Université Félix Houphouët Boigny. Au titre de l'année 2015-2016, j'effectue des travaux de recherche sur le sujet de « la réaction des parents d'élèves face à la violence dans les établissements d'enseignement primaire ». En quête d'informations, il paraît nécessaire d'obtenir une documentation rigoureuse sur l'Ecole en Côte d'Ivoire.

Ainsi voudrais-je solliciter auprès de vous une autorisation d'accès aux ressources de la bibliothèque de l'Education Nationale.

Cette recherche pourrait permettre d'avancer dans mes travaux en trouvant réponses aux questions suivantes :

- Quelle est l'histoire de l'Ecole en Côte d'Ivoire ?
- Quelle est sa structure actuelle ?
- Quelle place est accordée aux parents d'élèves dans la vie scolaire de l'Ecole Ivoirienne ?

Dans l'espoir d'une suite favorable, Madame le Directeur, veuillez recevoir l'expression de ma considération.



Adjobi Assi Saturnin,

Abidjan le 6/5/2016

C.P. N'Gouko

REPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE  
Union-Discipline-Travail

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ FELIX HOUPHOUËT-BOIGNY



R.P.V 34 ABIDJAN

**UFR CRIMINOLOGIE**

Abidjan le 25 Avril 2016

A

Monsieur l'Inspecteur  
de l'Enseignement Primaire  
Yamoussoukro / IEPZ

*Le Doyen*  
N° 113 /UFRC/AS/AA

Objet : Demande d'autorisation  
de recherche et de stage.

YAMOUSSOUKRO

Monsieur l'Inspecteur,

J'ai l'honneur de vous informer que Monsieur **ADJOBI Assi Saturnin** (contact 57 01 45 62), régulièrement inscrit en **Doctorat de Criminologie** au titre de l'année universitaire **2015-2016**, prépare actuellement un travail de recherche sur le sujet suivant : « *Réaction des parents d'élèves face à la violence scolaire dans les établissements d'enseignement primaire* ».

Aussi, ai-je l'honneur de vous demander de bien vouloir autoriser l'intéressé à effectuer les recherches liées à son sujet, dans les services relevant de votre tutelle, et lui accorder un stage dans le cadre de la finalisation de sa Thèse.

En vous remerciant pour votre soutien constant aux travaux de recherche universitaire, veuillez agréer, Monsieur l'Inspecteur, l'expression de ma haute considération.

Prof. Alain SISSOKO  
Cel. 05 09 92 60

*avis favorable de IEPYakro 1  
Benehant, veuillez prendre  
attache avec la  
compilée de N'Gouko  
pour les modalités  
pratiques.  
Plus le 20-5-16*

**M. GUEU Denis**  
Directeur de la Formation  
du Troisième Cycle  
UFR Criminologie

*[Signature]*  
*[Signature]*

C.P. > Singsing

REPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE  
Union-Discipline-Travail

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ FELIX HOUPHOUËT-BOIGNY



R.P.V 34 ABIDJAN

**UFR CRIMINOLOGIE**

Abidjan le 25 Avril 2016

A

Monsieur l'Inspecteur  
de l'Enseignement Primaire  
Yamoussoukro / IEPZ

*Le Doyen*

N° 111 /UFR/AS/AA

Objet : Demande d'autorisation  
de recherche et de stage.

YAMOUSSOUKRO

Monsieur l'Inspecteur,

J'ai l'honneur de vous informer que Monsieur **ADJOBI Assi Saturnin** (contact 57 01 45 62), régulièrement inscrit en **Doctorat de Criminologie** au titre de l'année universitaire **2015-2016**, prépare actuellement un travail de recherche sur le sujet suivant : « *Réaction des parents d'élèves face à la violence scolaire dans les établissements d'enseignement primaire* ».

Aussi, ai-je l'honneur de vous demander de bien vouloir autoriser l'intéressé à effectuer les recherches liées à son sujet, dans les services relevant de votre tutelle, et lui accorder un stage dans le cadre de la finalisation de sa Thèse.

En vous remerciant pour votre soutien constant aux travaux de recherche universitaire, veuillez agréer, Monsieur l'Inspecteur, l'expression de ma haute considération.

Prof. Alain SISSOKO

Cel. 05 09 92 60

**M. GUEU Denis**  
Directeur de la Formation  
du Troisième Cycle  
UFR Criminologie



le CPY

Avis favorable de l'IEPY Amou  
cependant veuillez prendre  
attache avec le  
conseiller de secteur  
pour les modalités  
pratiques.  
VATW 6.11.516

DREN. ABIDJAN 1



27 B.P. 10 ABIDJAN 27

Tel: 22-41-52-10

: 22 41 31 05

Email: [iepcocody1@yahoo.fr](mailto:iepcocody1@yahoo.fr)

[iepcocody1@gmail.com](mailto:iepcocody1@gmail.com)

N° 2016 / 398 / IEPP / COC 1



Union – Discipline – Travail

Abidjan, le 04 mai 2016

A

Monsieur ADJOBI ASSI SATURNIN

**Objet:** Autorisation de prospection  
( Recherche )

Comme Suite à votre courrier en date du 03 mai 2016 enregistré dans nos services sous le n°792, portant **demande d'autorisation de recherche**, je viens par la présente vous autoriser l'accès aux établissements de la circonscription de Cocody1 pour votre travail de recherche appliqué à la réaction des parents d'élèves face à la violence scolaire

Tout en vous souhaitant des recherches fructueuses, je vous prie de prendre contact avec les directeurs pour le bon déroulement de votre étude



Mme COUGOUEI Léocadie  
Inspecteur de l'Enseignement Pré-écolaire et Primaire

REPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE  
Union-Discipline-Travail

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ FELIX HOUPHOUËT-BOIGNY



B.P.V 34 ABIDJAN

**UFR CRIMINOLOGIE**

Abidjan, le 11 Novembre 2019

*Le Doyen*

N° 427/UFRC/YBH/NAL

Objet : Demande d'autorisation  
de recherche.

Monsieur le Directeur Général,

J'ai l'honneur de vous informer que Monsieur **ADJOBI Assi Saturnin** (contact 57 01 45 62), régulièrement inscrit en **Thèse Unique de Doctorat de Criminologie** au titre de l'année universitaire **2018-2019**, prépare actuellement un travail de recherche sur le sujet suivant : « *Réaction sociale des parents d'élèves face à la violence des enseignants sur les élèves des écoles primaires à Yamoussoukro et Cocody* ».

Il s'agit en l'occurrence des commissariats des 18<sup>ème</sup> et 30<sup>ème</sup> arrondissements de Cocody, pour lesquels l'étude portera sur l'état des plaintes relatives aux violences scolaires.

Aussi, ai-je l'honneur de vous demander de bien vouloir autoriser l'intéressé à effectuer les recherches liées à son sujet, dans les services relevant de votre tutelle, et lui accorder un stage dans le cadre de la finalisation de sa thèse.

En vous remerciant pour votre soutien constant aux travaux de recherche universitaire, veuillez agréer, Monsieur le Directeur Général, l'expression de ma haute considération.

Le Doyen  
*Yebouet*  
UNIVERSITÉ FELIX HOUPHOUËT-BOIGNY  
UFR CRIMINOLOGIE  
Pr YEBOUET BOUH HENRY  
Tel : 42 12 82 82  
LE DOYEN

Vu ce jour  
11/11/2019  
à 11h38

REPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE  
Union-Discipline-Travail

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ FELIX HOUPHOUËT-BOIGNY



B.P.V 34 ABIDJAN

**UFR CRIMINOLOGIE**

Abidjan, le 03 Octobre 2019

*Le Doyen*

N° 371/UFRC/YBH/NAL

Objet : Demande d'autorisation  
de recherche.

Monsieur le Directeur,

J'ai l'honneur de vous informer que Monsieur **ADJOBI Assi Saturnin** (contact 57 01 45 62), régulièrement inscrit en **Thèse Unique de Doctorat de Criminologie** au titre de l'année universitaire **2018-2019**, prépare actuellement un travail de recherche sur le sujet suivant : « *Réaction sociale des parents d'élèves face à la violence des enseignants sur les élèves des écoles primaires à Yamoussoukro et Cocody* ».

Aussi, ai-je l'honneur de vous demander de bien vouloir autoriser l'intéressé à effectuer les recherches liées à son sujet, dans les services relevant de votre tutelle, et lui accorder un stage dans le cadre de la finalisation de sa thèse.

En vous remerciant pour votre soutien constant aux travaux de recherche universitaire, veuillez agréer, Monsieur le Directeur, l'expression de ma haute considération.

Le Doyen

P-D M. AKADJE Mathieu

Pr YEBOUET BOAH HENRY

Cel. : 42 12 82 82

UNIVERSITÉ FELIX HOUPHOUËT-BOIGNY  
UFR CRIMINOLOGIE  
LE DOYEN



## Résumé

L'objet de cette thèse est de décrire et expliquer la réaction des parents d'élèves vis-à-vis du phénomène du châtiment corporel de leurs enfants par les enseignants. L'hypothèse postule que les parents d'élèves approuvent les actes des enseignants qui pratiquent la punition corporelle pour diverses raisons : au plan historico-culturel, l'attachement aux méthodes traditionnelles ; au plan économique, le niveau professionnel moyen de certains parents ; au plan pragmatique, le renforcement de l'autorité pour se faire obéir, l'optimisation des performances scolaires. En plus de l'étude documentaire, des entrevues, questionnaires ainsi que les observations directe et participante ont permis de recueillir les informations. Pour la vérification, nous avons opté pour la méthode mixte. Dans l'approche qualitative, nous avons choisi le fonctionnalisme et l'approche ethnologique pour décrire les différentes catégories de participants et les enjeux qui conditionnent leurs actions dans le système scolaire. Concernant l'approche quantitative, c'est à travers la statistique descriptive et d'inférence que nous avons expliqué la réaction des parents d'élèves.

Après analyse des données recueillies dans 8 écoles de Yamoussoukro et d'Abidjan, il ressort que la majorité des parents d'élèves soutiennent l'utilisation de la « chicote » dans les écoles de leurs enfants avec une prévalence significative à Yamoussoukro. En fait, l'interdiction du ministère de l'Education Nationale n'a pas suffi à éradiquer cette méthode fortement enracinée dans la culture éducative en Côte d'Ivoire. Si le châtiment corporel a réellement diminué d'intensité et de fréquence, cela s'accompagne de certains effets pervers comme la démotivation des enseignants, la montée de la violence verbale, donc la baisse du rendement scolaire. En réaction, les parents d'élèves s'abstiennent alors de réagir quand certains enseignants continuent de pratiquer la punition corporelle ; on trouve même des parents qui pressent les enseignants de leurs enfants de « chicoter » les-leurs. Cela dit, la réaction des parents d'élève varie relativement selon le type d'école fréquentée par leurs enfants, la commune d'habitation et le niveau socioéconomique.

*Mots clés : violence ; punition ; chicote ; parents d'élèves ; enseignants ; élèves.*

## Abstract

The purpose of this thesis is to describe and explain the reaction of parents of students to the phenomenon of corporal punishment of their children by teachers. The assumption said that parents of students approve the acts of teachers who practice corporal punishment for various reasons: historically-cultural, the attachment to traditional methods; economically, the average professional level of some parents; pragmatically, the reinforcement of authority to be obeyed, the optimization of academic performance. In addition to the desk study, interviews, questionnaires and direct and participant observations were used to gather the information. For the verification, we opted for the mixed method. In the qualitative approach, we have chosen functionalism and the ethnological approach to describe the different categories of participants and the issues that condition their actions in the school system. Regarding the quantitative approach, it was through descriptive statistics and inference that we explained the reaction of the parents of students.

After analyzing the data collected in 8 schools in Yamoussoukro and Abidjan, it appears that the majority of parents support the use of "chicote" in their children's schools with a significant prevalence in Yamoussoukro. In fact, the prohibition of the Ministry of National Education was not enough to eradicate this method deeply rooted in the educational culture in Côte d'Ivoire. While corporal punishment has actually decreased in intensity and frequency, there are some perverse effects such as demotivation of teachers, increasing verbal violence, and therefore declining academic performance. In response, parents of students then refrain from reacting when some teachers continue to practice corporal punishment; there are even parents who urge their children's teachers to "whip" them. That said, the reaction of parents varies relatively according to the type of school attended by their children, the municipality of residence and the socioeconomic level.

*Keywords: violence; punishment; whip; parents of pupils; teachers; students.*