

TROIS « ENTREPRENEURES DE MORALE » À AMVOE : UNE ÉTUDE DE CAS DE LA
RELATION D'AUTORITÉ DANS UNE ÉCOLE PRIMAIRE PUBLIQUE DU CAMEROUN

Siméon Essama Owono

Thèse soumise à la
Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université d'Ottawa
dans le cadre des exigences
du programme de doctorat en administration éducationnelle et fondements

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

REMERCIEMENTS

Un travail comme celui-ci est avant tout une contribution de plusieurs personnes, même s'il porte l'estampille d'un nom et peut, par occasion, flatter l'orgueil de la personne dont le nom est ainsi mis en vedette.

À défaut de citer tous les contributeurs de l'ombre, que toutes les personnes invisibles et visibles avec lesquelles j'ai eu un échange en lien avec ce travail, que ce soit dans un cadre scolaire, universitaire ou informel, trouvent ici l'expression de ma sincère reconnaissance. Qu'il me soit permis de citer quelques noms en lien avec les choses que je n'ai pas pu oublier.

D'abord, que grâce soit rendue au Maître des circonstances qui a permis que je fasse mes études au Canada dans des conditions spéciales.

Que le gouvernement canadien soit remercié pour la bourse qu'il a mise à ma disposition jusqu'à la fin de ces études par l'entremise de l'Agence canadienne pour le développement international (ACDI) et son Programme canadien des Bourses de la Francophonie (PCBF). Que Madame Jeanne Gallagher soit remerciée pour la qualité de son leadership et sa sollicitude et que ses collaborateurs(trices) de première heure et actuels(les) soient également remercié(e)s (Pierre Michaud, Fatoumata Diallo, Alexandra Sawodogo, Vanessa Alexandre, Michèle Cholace, Sylviane Razafimahefa, Sonia Bravo, Générose Bifunge)

Ma reconnaissance va également à toute la faculté de l'éducation de l'Université d'Ottawa, à ses enseignant(e)s, ses étudiant(e)s, à son personnel d'appoint et particulièrement à :

La superviseure de ce travail, Madame Nathalie Bélanger, pour les sages conseils reçus pour mener à bien ce travail.

Aux membres du comité de thèse pour l'honneur qu'ils m'ont fait de suivre ce travail et pour leurs qualités individuelles et leur expérience dans la recherche. Que l'apport de Madame Phyllis Dalley soit particulièrement salué, au-delà des compétences scientifiques qu'elle partage avec tous les autres membres, sa compétence interculturelle doit être soulignée. J'en sais gré à Michel Saint-Germain pour les suggestions de lecture

qui m'ont ouvert d'autres horizons, à Richard Maclure pour sa connaissance de l'Afrique qui m'a rassuré dans mes interprétations.

Que Monsieur et Madame Richard et Angelina Proulx dont j'ai partagé le quotidien soient remerciés pour l'amitié et les apports multiformes dont j'ai bénéficié par leur entremise.

Que Monsieur et Madame Jean-François et Judith Flore Ngos et leurs enfants soient remerciés pour tout ce qu'ils m'ont apporté.

Une mention spéciale doit être accordée à Franky Narcisse et à tous ceux qu'il représente institutionnellement pour tout le combat spirituel qu'il a livré pour moi.

Que mes étudiants de l'université catholique d'Afrique Centrale, et spécialement Pie Tchabok, Léa Ouédraogo, Aurélie Mpossy, Zabibou Kiza, Christiane Essengué... soient reconnus pour leurs efforts et prières de me trouver de l'information pour terminer ma thèse de doctorat.

Que les collègues boursiers du PCBF de la promotion 2007 soient remerciés pour leur amitié, particulièrement Robin, Grégoire, Claudia, Guy Francis, Vestine, Stecia.

Merci à Danielle Noëlizaire pour la relecture du manuscrit qui a été sans cesse retouché.

Que ceux qui m'ont empêché de faire ma recherche en France par des procédés souterrains soient aussi remerciés, car tout est grâce.

Je n'aurais peut-être jamais entrepris une recherche doctorale si je n'avais pas rencontré Gabriel Ndinga et Michel Soëtard. Que leur confiance en moi soit rétribuée au centuple.

Enfin, que le plus grand honneur soit réservé à ceux qui m'ont fourni le contenu le plus important de cette recherche, la directrice, les enseignant(e)s et les élèves de l'école publique d'Amvoé dont les noms ne peuvent être cités pour des raisons déontologiques.

DÉDICACE

À mon épouse Eulalie, pour la patience et la confiance dont elle a fait preuve en acceptant de me laisser aller si loin du foyer conjugal pour accomplir ce travail.

À nos enfants Axel, Murielle, Estelle, Michel et Séraphine dont ce travail est le fruit des dettes d'affection que je leur dois par mes longues absences.

À Madame et Monsieur Anne et Narcisse Onana pour tout ce qu'ils représentent pour moi.

R É S U M É

Ce travail est une étude exploratoire sur la relation d'autorité en salle de classe dans une école primaire publique du Cameroun. Je voulais comprendre comment les enseignants et les élèves d'une école publique en milieu périurbain vivent la relation d'autorité en salle de classe. Pour rendre compte de cette expérience, j'ai choisi l'approche de terrain prônée par l'interactionnisme symbolique. J'ai alors eu recours à l'observation de deux classes (106 h 43 min), à 12 entretiens semi-structurés avec les élèves des deux classes et 3 autres avec la directrice d'école et les deux titulaires des deux classes. Analysée dans un premier temps au moyen de deux catégories : l'épistémique et le déontique, la relation d'autorité apparaît comme une relation verticale basée sur la coercition. Ensuite, pour mieux comprendre la complexité des interactions qui favorisent un tel type de relation, j'ai convoqué la théorie de la structuration sociale de Giddens. Cela m'a permis de placer le vécu de la salle de classe dans le contexte méso-social de la politique éducative, puis dans le contexte macro social des politiques d'ajustement structurel qui régissent le Cameroun et d'autres pays dits en développement pour découvrir que la domination du macro social sur le méso social crée une anomie au niveau des orientations scolaires. Ce qui permet aux enseignantes d'instituer et d'appliquer leurs propres normes à l'école. C'est cet acte d'invention et d'application des normes qui fait d'elles des « entrepreneures de morale ».

Mots-clés : Relation d'autorité, autorité épistémique, autorité déontique, autocratie, violence, droits de l'enfant, experts internationaux, entrepreneures de morale.

ABSTRACT

This research is an exploratory study on classroom authority relationship in a Cameroonian primary public school. It aimed to know how students and teachers in urban fringe school construct their classroom authority relationship. Symbolic interactionism was used to account for this experience. Two classes observation (106 h 43 mn), 12 semi-structured interviews with students of the two classes, one with the principal, and one with each of the two holders of both classrooms were used. The epistemic and deontic categories were using for the analysing and authority relationship appeared as a vertical relationship based on coercion. Then, Giddens' theory of structuration was called to explain the complex interactions that foster this kind of relationship. This allowed me to place the classroom experience in the meso-social context of educational policy, then to the macro-social context of structural adjustment that govern Cameroon and the so-called developing countries to discover that the dominance of the macro-social on the meso-social create anomie on education policy. This situation allows teachers to create and enforce their own school norms. Because of this invention and application act, they're called "moral entrepreneurs".

Key words: authority relationship, epistemic authority, deontic authority, autocracy, violence, child rights, international experts, moral entrepreneurs.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1. Synopsis d'années d'études primaires et secondaires au Cameroun	...p. 48
Tableau 2.1 : Chronologie des observations au CM1 et CM2	..... p. 72
Tableau 2.2 : Profil des enseignantes participant à l'entretien	.....p. 74
Tableau 2.3 : Profil des élèves du CM2 participant à l'entretien	.....p. 74
Tableau 2.4 : Profil des élèves du CM1 participant à l'entretien	..... p. 74
Tableau 4.1 : Récapitulatif des actes de maintien d'ordre de Madame Deboué	..... p. 122
Tableau 4.2 : Typologie des rappels à l'ordre de Madame Deboué	..... p. 123
Tableau 4.3 : Typologie des avertissements de Madame Deboué	..... p. 127
Tableau 4.4 : Typologie des punitions données par Madame Deboué	..... p. 134
Tableau 4.5 : Répartition des activités avec l'ardoise au CM1	..... p. 144
Tableau 4.6 : Règlement intérieur selon les élèves du CM1 interrogés	..... p. 151
Tableau 4.7 : Punitions citées par les 6 élèves du CM1 interviewés	..... p. 156
Tableau 4.8 : Droits de l'enfant cités par les élèves du CM1	..... p. 156
Tableau 5.1 : Récapitulatif des actes de maintien d'ordre de Madame Mathilde	.....p. 186
Tableau 5.2 : Le règlement intérieur selon les élèves du CM2	..... p. 197
Tableau 5.3 : Punitions citées par les élèves du CM2 interviewés	..... p. 199
Tableau 5.4 : Les droits de l'enfant selon les élèves du CM2	..... p. 201
Tableau 6.1 : Répartition des types d'écoles participant aux enquêtes PASEC	.....p. 211
Tableau 6.2 : Illustration de la dualité du structurel	.....p. 227

LISTE DES SIGLES

APC : Approche par les compétences

BAD : Banque africaine de développement

BIEF : Bureau d'ingénierie en éducation et formation

BM : Banque mondiale

CEPER : Centre d'édition et de production pour l'enseignement et la recherche

CIDE : Convention internationale sur les droits de l'enfant

CIEP : Centre international d'études pédagogiques

CM1 : Cours moyen première année

CM2 : Cours moyen deuxième année

CONFEMEN : Conférence de ministres de l'Éducation nationale ayant le Français en partage

DEA : Diplôme d'études approfondies

FMI : Fonds monétaire international

NE1 : Notes d'entrevue avec la directrice (Madame Nlaté)

NE2 : Notes d'entrevue avec Madame Mathilde (enseignante du CM2)

NE3 : Notes d'entrevue avec Madame Deboué (enseignante du CM1)

NECM1 : Notes d'entrevue avec les élèves du Cours moyen première année

NECM2 : Notes d'entrevue avec les élèves du Cours moyen deuxième année

NO : Notes d'observations

PASEC : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE.....	iv
ABSTRACT	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES SIGLES	viii
TABLE DES MATIÈRES.....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1	4
DU NOUVEAU STATUT DE L'ENFANT À LA RELATION D'AUTORITÉ EN SALLE DE CLASSE.....	4
1.1	« Qui aime bien...ne châtie pas » (Anbarasan, 1999)
.....	4
1.2 De la CIDE de 1989 à la relation d'autorité en salle de classe.....	5
1.3 La relation d'autorité en salle de classe : un panorama de la recherche.....	10
1.3.1 L'autorité comme mission de l'enseignant.....	11
1.3.1.1 La relation d'autorité et l'abus du pouvoir	13
1.3.1.2 Les châtiments corporels au prisme du genre.....	17
1.3.2 L'autorité et la sanction scolaire.....	19
1.3.3 L'autorité, une relation négociée	27
1.4 Le cadre conceptuel.....	34
1.4.1 Qu'est-ce que l'autorité?.....	34
1.4.2 Le concept de pouvoir	36
1.4.3 De la relation d'autorité en éducation.....	39
1.4.4 La légitimité.....	39
1.4.5 Ma définition de la relation l'autorité.....	41
1.5 Question de recherche.....	42
1.6 Le cadre contextuel : une situation coloniale	42
1.6.1 Bref historique du système éducatif camerounais	42
1.6.2 La politique éducative aujourd'hui.....	44
1.6.2.1 Le décret n° 98/004 du 14 avril 1998	44

1.6.2.2 L'ajustement structurel	48
CHAPITRE 2	51
MÉTHODOLOGIE	51
2.1 Précisions épistémologiques.....	51
2.2 Considérations déontologiques.....	55
2.3 Posture méthodologique.....	56
2.3.1 La démarche de collecte de données	56
2.3.2 L'échantillonnage	57
2.3.3 Présentation de l'étude de cas unique.....	59
2.3.4 La prise de contact avec l'école.....	61
2.3.5 Les techniques de collecte de données	64
2.3.5.1 L'observation.....	65
2.3.5.2 Le cours moyen 1	66
2.3.5.3 Le cours moyen deux.....	69
2.3.5.4 Le chercheur et les notes d'observation	71
2.3.5.5 Les entrevues	73
2.3.6 Les participants aux entretiens semi-structurés	75
2.3.7 La procédure d'entrevue.....	76
2.3.8 Les documents	78
2.4 L'analyse des données	78
2.4.1 Le cadre d'analyse.....	78
2.4.2 Deux niveaux d'analyse	82
2.4.2.1 Les catégories	82
2.5 Les critères de rigueur de cette recherche.....	84
CHAPITRE 3	85
LA RELATION D'AUTORITÉ DU POINT DE VUE DE LA DIRECTRICE	85
3.1 Le rôle de la direction d'école en général	85
3.2 La relation d'autorité sur le plan déontique	86
3.2.1 Interventions et perceptions de la directrice pour la discipline	87
3.2.1.1 Les interventions punitives.....	87
3.2.1.2 L'élève comme sujet déontique.....	90
3.2.1.3 Le gouvernement d'élèves.....	91

3.2.1.4 Les droits de l'enfant	93
3.3 La relation d'autorité sur le plan épistémique.....	95
3.3.1 L'approche par les compétences comme cadre de travail	95
3.3.2 L'élève comme sujet épistémique	97
3.3.3 Promotion et rétrogradation des enseignants.....	98
3.3.4 Le recrutement des élèves	102
3.3.5 Promotion/rétrogradation des élèves	104
3.3.6 Appréciation du travail et du statut des enseignants.....	106
3.4 Conclusion.....	106
CHAPITRE 4	112
LA RELATION D'AUTORITÉ AU CM1.....	112
4.1 La relation d'autorité selon Madame Dehoué	112
4.1.1 L'autorité d'une manière générale est... ..	112
4.1.1.1 ...un attribut de l'enseignant et... ..	112
4.1.1.2 ... une relation collaborative basée sur l'entente.....	113
4.1.1.3 ... pour l'image de la classe... cependant... ..	114
4.1.1.4 ... les effectifs pléthoriques sont un défi à l'ordre dans la classe.....	115
4.1.2 Les « manières de faire » autorité sur le plan du processus.....	115
4.1.2.1 Se donner un contexte de travail.....	115
4.1.2.2 Connaître les noms des élèves	118
4.1.2.3 Ne pas traiter de tous les litiges	120
4.1.2.4 Ne pas arriver en classe après l'enseignante	121
4.1.2.5 Rappeler à l'ordre.....	122
4.1.2.6 Menacer les plus jeunes, humilier les plus vieux	127
4.1.2.7 Administrer des châtiments corporels	132
4.1.2.9 « le noir n'a des oreilles qu'aux fesses »	137
4.1.3 Les « manières de faire » autorité sur le plan épistémique.....	138
4.1.3.1 L'ardoise ou procédé de la Martinière.....	143
4.1.3.2 Le résumé des cours	145
4.1.3.3 La domination du discours régulateur	148
4.1.4 Le statut de l'enseignant.....	150
4.2 La relation d'autorité selon les élèves du CM1.....	152

4.2.1 L'autorité sur le plan déontique.....	152
4.2.1.1 Le règlement intérieur	152
4.2.1.2. Les punitions corporelles.....	155
4.2.1.3 « Je n'aime pas quand on nous fouette ».....	156
4.2.1.4 Les droits de l'enfant	157
4.2.2 L'autorité de contenu.....	159
4.2.3 La communication de contrebande.....	160
4.2.3.1 L'entraide	160
4.2.3.2 La ruse	161
4.2.3.3 La brimade.....	162
4.2.3.4 Les rappels à l'ordre	163
4.2.3.5 Les stéréotypes ethniques	164
4.2.3.6 L'élément perturbateur	165
4.2.3.7 Le premier ministre : une autorité en sandwich.....	166
4.3 Conclusion :.....	168
CHAPITRE 5	174
LA RELATION D'AUTORITÉ AU CM2.....	174
5.1 L'autorité selon Madame Mathilde	174
5.1.1 La vision de l'autorité de Madame Mathilde.....	174
5.1.1.1 L'autorité est une fonction.....	174
5.1.1.2 Le genre masculin et la corpulence sont des symboles d'autorité.....	175
5.1.2 Les « manières de faire » autorité sur le plan du processus.....	176
5.1.2.1 Se présenter et passer une évaluation inférentielle	176
5.1.2.2 Donner le règlement intérieur.....	177
5.1.2.3 Rappeler à l'ordre	178
5.1.2.4. Avertir et menacer en fonction du genre	179
5.1.2.5 Diversifier les punitions	181
5.1.2.6 Exclure temporairement	183
5.1.2.7 Traduire au conseil de discipline	183
5.1.2.8 Résoudre les conflits entre élèves.....	184
5.1.2.9 « Qui aime bien châtie bien »	188
5.1.3 Les « manières de faire » autorité sur le plan épistémique.....	190
5.1.3.1 Gérer l'évaluation séquentielle.....	190

5.1.3.2	Diversifier les activités des élèves.....	193
5.1.3.3	Effectifs, programme et emploi du temps comme limites.....	194
5.2	La relation d'autorité du point de vue des élèves du CM2	196
5.2.1	L'autorité en général.....	196
5.2.2	L'autorité épistémique : les cours de rattrapage payants.....	196
5.2.3	L'autorité déontique	198
5.2.3.1	Le règlement intérieur	198
5.2.3.2	Le bavardage n'est pas une infraction	199
5.2.3.3	Les punitions	199
5.2.4	Les droits de l'enfant.....	200
5.3	Conclusion.....	202
CHAPITRE 6	.....	207
LE RÔLE INVISIBLE DES EXPERTS INTERNATIONAUX OU LA DIMENSION STRUCTURELLE DE LA RELATION D'AUTORITÉ.....		
		207
6.1	Présentation du rapport PASEC (2007)	208
6.2	La gratuité de l'éducation.....	210
6.3	Le statut de l'enseignant	214
6.4	Conséquences sur l'environnement politico-légal de l'éducation	222
6.5	La dualité du structurel dans la relation d'autorité à Amvoé.....	227
6.5.1	Les conséquences non intentionnelles de l'action.....	230
6.5.2	L'inconscient	231
6.5.4	Les conditions non reconnues.....	232
6.6	Conclusion :.....	234
CHAPITRE 7	.....	238
LA RELATION D'AUTORITÉ EN SALLE DE CLASSE : UN ENTREPRENEURIAT DE MORALE.....		
		238
7.1	Construction de la relation d'autorité	238
7.1.1	La verticalité.....	238
7.1.2	L'inertie règlementaire	240
7.1.3	Les interactions empreintes de violence	242
7.1.4	Des représentations divergentes	244
7.1.5	La résistance	245
7.2	Sens de la relation d'autorité pour les enseignantes et les élèves	246

7.3 Les facteurs déterminants de la relation d'autorité en salle de classe	250
7.3.1 Les facteurs globaux.....	250
7.3.1.1 Les droits de l'enfant	250
7.3.1.2 Les organisations et les experts internationaux	252
7.3.2 Les facteurs locaux.....	254
7.3.2.1 Les effectifs pléthoriques	254
7.3.2.2 Les frais invisibles.....	255
7.3.2.3 L'absence de matériel didactique	256
7.3.2.4 La surcharge des enseignantes.....	256
7.4 Conclusion :.....	257
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	271
ANNEXE 1: GRILLE D'ENTREVUE AVEC LES ENSEIGNANT(E)S	289
ANNEXE 2 : GRILLE D'ENTREVUE AVEC LES ELEVES	290
ANNEXE 3 : GRILLE D'OBSERVATION.....	291
ANNEXE 4 : LETTRE AU SECRETAIRE GENERAL DU MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE DU (...).....	293
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ENSEIGNANT(E).....	295
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE LA PARENTE, DU PARENT.....	297
FORMULAIRE D'ASSENTIMENT POUR L'ELEVE	299
APPROBATION ETHIQUE.....	302

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La question d'autorité que j'ai choisie est liée à mon histoire scolaire où l'enseignant me semblait détenir des pouvoirs exorbitants qui confinaient mes camarades et moi à l'attitude d'obéissance docile inspirée par la violence de ses punitions. Même si, parfois intérieurement, nous avions l'impression qu'il abusait de sa position, nous ne pouvions pas exprimer notre désaccord tant la prestance de l'enseignant semblait avoir préséance même sur le pouvoir des parents. Même si les châtements corporels restaient un évènement exceptionnel dans la famille, il suffisait d'une plainte de l'enseignant auprès des parents pour se faire voir administrer une rossée mémorable. Dès les premiers mois de scolarité, j'appris que l'enseignant était « un homme redoutable » (Hamidou Kane, 1961) qu'il fallait complaire par toute la force de mon esprit. Une fois cette leçon d'expérience assimilée, il me semblait que les punitions mêmes les plus violentes étaient constitutives de la mission de l'enseignant. L'absence des voies de recours, même auprès des parents où la parole de l'enseignant était plus crédible que la mienne, finit par me convaincre du bon droit de ce dernier et annihila toute possibilité de questionner son rôle.

Mais le souvenir de cette pédagogie forte, longtemps enfoui (dans quelque sphère intime) en moi et probablement destiné à l'oubli — comme toutes ces choses, jugées normales, et qu'on ne questionne pas — a été ressuscité par la lecture d'un article du *Courrier de l'UNESCO* : « Qui aime bien...ne châtie pas », trois ans après sa publication. L'auteur de l'article, Ethirajan Anbarasan (1999), dans un style journalistique, habitué à relater les faits divers, peignait à coups d'exemples les effets de la violence enseignante sur les élèves du Kenya et montrait parallèlement l'action édifiante des ONG pour venir à bout des châtements corporels en Afrique de l'Est. L'écho que cette lecture fit en moi aiguïsa mon envie de mener une recherche sur la même thématique. Cela me conduisit à un mémoire de DEA (Essama Owono, 2003). Je m'interrogeais alors, « Dans quelle mesure le contexte sociohistorique et culturel de l'école en Afrique peut-il être un facteur d'intelligibilité des pratiques punitives d'aujourd'hui »? (p. 5). Grâce à une approche sociohistorique des punitions en Afrique francophone subsaharienne, j'ai abouti à la conclusion suivante :

Il est impossible d'imputer la responsabilité de la bastonnade généralisée dans nos écoles aujourd'hui à une causalité unique qui serait soit la culture africaine traditionnelle, soit la colonisation. Dans l'un et l'autre contexte, il y a bel et bien eu la présence des châtiments corporels dans l'éducation des enfants, même si le système colonial semble de loin plus répressif que le système traditionnel. En effet, si le système traditionnel semble réserver les châtiments corporels aux seuls enfants, le système colonial les étend aux adultes qu'il considère comme des enfants. Dans les deux contextes, le châtiment physique se fonde sur la différence de maturité supposée ou réelle entre l'adulte et l'enfant. Dans l'éducation précoloniale, cette différence est naturelle parce que fondée sur l'âge. Dans l'éducation coloniale, la différence est fondée sur le préjugé colonial (et raciste) de la supériorité du colon sur l'indigène. Ici l'adulte c'est le colon et l'enfant c'est l'indigène (adulte). Dans un cas comme dans l'autre il s'agit d'une imposition de la culture d'un groupe à un autre, les anciens aux enfants en précolonie, et les colons aux indigènes en colonie. Le corollaire de cette idée de différence est le sentiment de supériorité caractérisée dans la relation pédagogique par les brimades et les abus d'autorité de toute sorte. Toutes choses que nous désignons ici par autoritarisme. L'autoritarisme est donc la caractéristique de l'éducation précoloniale et de l'éducation coloniale (p. 102).

Dans la continuité de cette recherche, j'ai décidé d'élargir le thème des punitions à la question de la relation d'autorité entre l'enseignant et l'élève tout en rétrécissant la sphère d'investigation à une école publique du Cameroun. Il s'agit de sortir d'une approche documentaire parcellaire, celle de mon travail antérieur (Essama Owono, 2003) pour observer ce qui se passe réellement dans les salles de classe aujourd'hui. Cette option se justifie à plus d'un titre. D'abord, le contexte de scolarisation actuelle bénéficie des instruments juridiques internationaux que le Cameroun a signés, notamment la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant (1989). Cette dernière se prononce en faveur de la dignité de l'enfant et condamne les pratiques éducatives contraires à cette finalité telles les châtiments corporels. Ensuite, le Cameroun a décidé d'enclencher un processus de démocratisation de la vie politique, ce qui semble s'opposer à toute orientation autoritaire dans la formation des citoyens que sont les élèves. C'est pourquoi, aller dans une école pour voir ce qui s'y passe permet de toucher du doigt comment ces objectifs sont traduits sur le terrain.

Il s'agit donc ici d'une étude exploratoire qui essaie de saisir la qualité de la relation d'autorité qui prévaut dans une école primaire publique de Yaoundé. Yaoundé, de par son rôle politique de capitale du Cameroun, est choisie parce qu'elle est

potentiellement un lieu de brassage sinon des cultures camerounaises. C'est une étude qui s'articule autour de sept chapitres.

Le premier chapitre présente la problématique de la recherche, notamment son cadre contextuel, conceptuel et sa question de recherche. Il s'agit de situer rapidement l'origine du problème, de présenter le panorama de recherches qui l'abordent et de situer enfin le contexte historique, socio-économique et politique du Cameroun qui l'éclaire.

Le deuxième chapitre présente la méthodologie, c'est-à-dire le choix du paradigme de recherche (Kuhn, 1962) utilisé, la démarche d'enquête de terrain, la méthode d'analyse des données.

Les chapitres trois, quatre cinq et six présentent les données récoltées et constituent ainsi le premier niveau d'analyse. Le troisième chapitre présente la relation d'autorité à l'école publique d'Amvoé du point de vue de la directrice. Le quatrième fait état de la relation d'autorité selon l'enseignante et les élèves du CM1. Le cinquième chapitre aborde la relation d'autorité du point de vue de l'enseignante et des élèves du CM2. Le sixième chapitre présente le rôle invisible des experts internationaux, leur influence sur le cadre politico-légal et la reproduction de celui-ci à l'échelle de l'école.

Le septième chapitre répond explicitement à ma question principale de recherche en la plaçant successivement dans son contexte micro, méso et macro-social. Ce chapitre constitue le deuxième niveau d'analyse des données recueillies.

La conclusion générale donne la réponse à la question principale de recherche, montre ses principales contributions et ouvre la voie à d'autres perspectives de recherches.

CHAPITRE 1

DU NOUVEAU STATUT DE L'ENFANT À LA RELATION D'AUTORITÉ EN SALLE DE CLASSE

Ce chapitre présente l'origine de la recherche (1.1), montre ses liens avec la Convention internationale sur les Droits de l'Enfant (1.2), établit un panorama des recherches qui abordent la même question (1.3), donne un aperçu du contexte historique, socio-économique et politique du Cameroun où elle s'effectue et énonce la question de recherche.

1.1 « Qui aime bien...ne châtie pas » (Anbarasan, 1999)

Avant la lecture de cet article, mon intérêt pour la question d'autorité n'existait pas. C'est l'écho que cette lecture a eu sur ma propre histoire scolaire qui a provoqué le désir d'en savoir un peu plus sur la relation enseignant(e)/élèves dans la salle de classe. En fait l'auteur rendait compte de l'indignation des ONG anglo-saxonnes établies dans son pays par rapport aux pratiques des châtiments corporels dans les écoles kényanes. Au nom de la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant de 1989, ces ONG tentaient d'endiguer ce phénomène par la sensibilisation et par des interventions pédagogiques dans les écoles. La lutte contre les châtiments corporels était ainsi menée par les ONG étrangères et tandis que les pouvoirs publics semblaient s'accommoder à la situation. La connaissance de cette donnée me faisait penser que l'opinion publique camerounaise devait éprouver la même tolérance vis-à-vis des châtiments corporels, car à ma connaissance les châtiments corporels étaient toujours appliqués dans nos écoles.

Mon intuition a été vite confirmée par une enquête quantitative réalisée en 2000 par l'association EMIDA présidée par un missionnaire suisse en collaboration avec UNICEF-Cameroun sur les violences éducatives dans quatre provinces du Cameroun (Adamaoua, Centre, Est, Extrême Nord). Sur un échantillon de 2004 enfants des CM1 et CM2, 1002 parents et 105 enseignants, les résultats au terme de l'enquête révèlent que 83,4 % des parents avouent utiliser la bastonnade à la maison, tandis que 93,3 % des enseignants reconnaissent utiliser la bastonnade en classe. Ainsi donc, à la maison comme à l'école,

les enfants subissent les châtiments corporels, ce qui traduit une tolérance de l'opinion publique camerounaise vis-à-vis de cette pratique. Cette tolérance fit germer en moi une interrogation qui suscita le désir de mener une recherche, eu égard à la ratification par le Cameroun de la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant. Ce qui me conduira d'abord à un mémoire de DEA (Essama Owono, 2003), puis à la présente thèse. Pour ainsi dire la présente recherche est indirectement liée à l'action de promotion des ONG de la Convention internationale sur les Droits de l'enfant (CIDE).

1.2 De la CIDE de 1989 à la relation d'autorité en salle de classe

L'avènement de la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant couronne tout un siècle de lutte pour leur promotion aussi bien par les organisations internationales (la SDN et l'ONU) que par les pédagogues de l'école nouvelle, dont la figure marquante, en ce domaine, Janusz Korczak, réclama pour la première fois à la SDN en 1920, une « Charte pour la protection des enfants » (Meirieu, 2002, p. 5). Alain Renaut (2002), quant à lui, place l'avènement de la CIDE dans le processus de modernisation de la société (occidentale française). La modernisation des sociétés est un processus lent qui engendre des bouleversements, la transformation de toutes les relations tout en induisant le questionnement de l'altérité de l'autre. Sous le rapport d'égalité, l'autre est considéré comme un alter ego, un autre moi-même, un semblable. Mais la difficulté naît du moment où l'autre prend la figure d'un enfant à cause de son immaturité et de sa dépendance. Après avoir montré combien cette modernisation a été lente en matière des représentations et des pratiques de l'enfance et souligné les principales péripéties historiques qui l'ont scandée, Alain Renaut montre que la Convention des droits de l'enfant de 1989 est à l'origine du changement des représentations et des pratiques actuelles. En effet, la reconnaissance de plus en plus accrue de l'altérité de l'enfant comme dépositaire des droits est à l'origine de la dénonciation des attentats à la pudeur et des viols incestueux pendant les dix années qui ont suivi la proclamation de la Convention des Nations Unies. Cela témoigne de la généralisation des principes de responsabilité et de respect de l'autre permettant ainsi à l'enfant d'être sujet de droit.

Cependant, les choses semblent se présenter différemment en Afrique. Ayissi, Maia, & Ayissi (2002), faisant le point sur l'état des droits de l'enfant en Afrique au sud

du Sahara, relèvent qu'en dépit des espoirs suscités par la CIDE de 1989, la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant de 1990 et la foi proclamée par les dirigeants africains aux idéaux de ces instruments juridiques, le fossé n'a cessé de grandir entre l'idéal juridique et les conditions de vie concrètes des enfants africains. En effet,

La majorité des pays africains cumulent des facteurs invalidants qui se renforcent dans un cercle vicieux. Ainsi, aux facteurs structurels qui tiennent à l'échec des politiques économique et sociale, aggravé par leur marginalisation dans le processus de la mondialisation, s'ajoutent des facteurs conjoncturels liés à l'absence de démocratisation, à la déliquescence du pouvoir étatique, ainsi qu'à des conflits armés persistants (p. 301).

La situation se détériore surtout pour des causes liées à la misère matérielle : le travail des enfants dû à la paupérisation des familles qui prend la forme d'une prostitution occasionnelle, masquée par des activités de façade; l'émigration clandestine et criminelle des enfants à des fins d'exploitation. Dans le domaine de l'éducation, les trois auteurs relèvent les taux de déscolarisation et de désalphabétisation galopants (p. 304).

Plus spécifiquement, le Cameroun, Afrique en miniature, en raison de sa grande diversité ethnique, culturelle et géographique, semble récapituler également toutes les formes de maltraitance de l'enfant rencontrées dans les autres pays africains subsahariens (Nghoh, 2000). Le tableau que trace cet auteur va des sévices corporels aux mutilations génitales en passant par les brûlures et le mariage forcé. De toutes les formes de maltraitance, c'est l'exploitation des enfants aux fins économiques qui mobilise davantage les recherches. Cette exploitation peut prendre la forme d'un trafic d'enfants de la campagne vers des grands centres urbains. Abega, Abé, & Mimche (2007) à travers une analyse qualitative mettent en évidence le phénomène d'exploitation de la main d'œuvre enfantine dans les provinces du Sud-ouest au bénéfice de celle du Centre du Cameroun où les enfants confiés, parfois « achetés », sont affectés aux travaux ménagers dans des familles en zone urbaine ou dans des champs de cacaoyers. Dans la situation de « confiage », les parents vivant dans la précarité confient leur enfant à un membre de la famille plus ou moins proche vivant à Yaoundé pour bénéficier d'une meilleure éducation qu'ils sont incapables de lui donner. À Yaoundé, cet enfant est plus tôt affecté aux tâches ménagères de la famille de son tuteur. L'enfant peut aussi être confié à un intermédiaire, entretenant un lien de parenté ou non avec la famille donatrice, moyennant une somme

d'argent « dérisoire ». L'intermédiaire place ensuite l'enfant à des employeurs qui en retour lui versent de l'argent. Cet argent est ensuite partagé entre l'intermédiaire et les parents tandis que l'enfant est affecté dans une exploitation cacaoyère. Ce trafic est aussi interprété comme une forme d'entrepreneuriat mettant en scène des acteurs aux stratégies bien rodées (Abé, 2008). Il met surtout en exergue un circuit de l'économie informelle qui exploite les enfants des familles vivant dans une grande précarité.

Une autre forme d'exploitation est l'exploitation sexuelle des enfants. Une étude quantitative multi-sites dans quatre villes du Cameroun (Yaoundé, Douala, Bamenda et Bafoussam) menée par Mbessa Menick, Kenmogné, Dassa, & Abanda Ngon (2009) tente de mesurer l'ampleur de l'exploitation sexuelle des mineures à des fins commerciales. L'étude met en lumière le phénomène de prostitution juvénile impliquant 291 filles âgées entre 9 et 20 ans. Il s'agit des enfants issus de grandes fratries, avec une moyenne de 7,1. 80 % d'entre elles connaissaient une situation familiale précaire due soit à un mariage précoce (27,5 %) ou une maternité précoce (36,4 %). Une bonne partie bénéficiait d'un contexte sinon de démission ou d'irresponsabilité parentale, ou encore de complicité. En effet, pour 43,4 % d'entre elles, les parents étaient au courant de leur activité, mais seulement 10,6 % la condamnaient. On peut dire que ces enfants sont plus ou moins conscients de ce qu'ils font, d'autant plus que les auteurs mentionnent que 78,5 d'entre elles connaissent le risque d'infection à VIH et se protègent par l'usage du préservatif.

D'autres études font écho des enfants plutôt victimes d'abus sexuels aussi bien au sein des familles que dans les milieux éducatifs. Mbassa Menick (2002), dans une étude quantitative basée sur 1770 questionnaires distribués aux élèves de 10 établissements d'enseignement secondaire publics et privés de Yaoundé et destinée à mesurer la prévalence des abus sexuels en milieu scolaire à partir des réponses des participants, établit une prévalence générale de 15,9 % avec une grande disparité entre filles et garçons. Les garçons représentent 27,5 % des victimes et les filles 72,5 % des victimes. L'étude distingue les agressions intrafamiliales (31,4 %) des agressions extrafamiliales (68,6 %). 15 % de cas d'agressions se produisent dans un environnement scolaire et 30 % par les camarades. L'étude relève aussi que 7,9 % des agresseurs extrafamiliaux sont des enseignants, et 7,3 % sont des répétiteurs. L'auteur de l'étude conclut à la nécessité d'élaborer un programme de prévention contre les abus sexuels en milieu scolaire.

Il faut dire que les abus sexuels peuvent occasionner des conséquences sanitaires graves chez les victimes, par exemple l'infection au VIH (Mbassa Menick & Ngoh, 2003). Dans cette dernière étude sur la séroprévalence de l'infection à VIH sur les enfants victimes d'abus sexuels réalisée à Douala, les auteurs établissent que 24 sur 71 victimes ayant subi un test VIH se sont révélées séropositives (37,5 %).

On peut donc dire que l'enfant n'est pas totalement en sécurité dans la famille et à l'école qui sont pourtant censées le protéger. Ce qui peut alors le pousser dans la rue. Morelle (2006, 2008) étudie le phénomène d'enfants de la rue à Yaoundé (Cameroun) et à Antananarivo (Madagascar). Elle met en évidence l'insuffisance, voire l'absence des politiques sociales en la matière et l'activisme des ONG qui tentent d'occuper l'espace déserté par l'État. Ainsi, vis-à-vis des problèmes rencontrés par l'enfant, l'action étatique se fait invisible.

Nonobstant ce tableau peu reluisant, les droits de l'enfant constituent aujourd'hui un paradigme presque incontournable puisqu'ils promeuvent la dignité de l'enfant. Et le fait qu'il est devenu, *de jure*, un alter ego questionne la relation d'autorité en salle de classe, d'autant plus que la littérature scientifique répète depuis des décennies l'idée d'une crise de l'autorité (Arendt, 2002; Brossier, 2007; Guillot, 2006; Haché, 2005; Ihadjedene & Favier, 2008; Jeffrey, 2000; Joffrin et Tesson, 2000; Lebrun, 2001; Touraine, 1992). Dans cet état de crise, la reconnaissance de l'altérité de l'enfant conduit inéluctablement l'autorité vers sa fin (Renaut, 2004).

Il est bon de savoir que l'autorité est d'abord une problématique politique qui n'affecte l'éducation et la famille, sphères prépolitiques de la société (Arendt, 2002; Jacquard, Manent & Renaut, 2003; Renaut, 2002; 2004), que parce qu'elle est en crise dans le champ politique (Arendt, 2002; Renaut, 2004). La crise de l'autorité prend son origine dans la Révolution française avec la chute de l'ancien régime (Horkheimer, 1974) et la pénétration progressive des valeurs de liberté et d'égalité dans toutes les couches sociales (Renaut, 2002; 2004). Elle est en crise parce que les valeurs de liberté et d'égalité lui ont enlevé le paravent de « surpouvoir » (Renaut, 2004) qui rendait ses décisions indiscutables. En effet, l'autorité est (ou fut) un pouvoir qui ne se discute pas parce que fondée sur les valeurs transcendantes de ses représentants. Le prototype de cette autorité est, selon Arendt, sans conteste, la cité romaine. En effet, tandis que

l'assemblée, instance représentative du peuple romain exerçait le pouvoir (*potestas*) législatif, le sénat exerçait l'autorité (*auctoritas*). Les lois votées par l'assemblée devaient être ratifiées par le sénat qui leur conférait l'*auctoritas patrum* (Froment, 2005), l'autorité des Pères. En leur qualité de patriciens, les sénateurs représentaient les Pères fondateurs de Rome dont l'autorité était indiscutable. Investies de cette aura, les décisions des patriciens sénateurs étaient, à leur tour, indiscutables. À partir de ce modèle politique romain, Hannah Arendt (2002) établit les qualités de l'autorité,

l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité, d'autre part, est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation [...] Face à l'ordre égalitaire de la persuasion se tient l'ordre autoritaire, qui est toujours hiérarchique (p. 123).

C'est dire que pour Arendt, l'essence de l'autorité réside dans le consensus qui s'obtient sans force ni persuasion. Relayeur de l'héritage gréco-romain, le christianisme a transmis un concept d'autorité inextricablement combiné avec la religion et la tradition. Or avec la perte de la tradition au cours des derniers siècles et le vacillement de la religion, pensait Arendt, devrait suivre inéluctablement la disparition de l'autorité, du moins sous la forme que l'occident l'a connue jusque-là.

Reprenant l'analyse d'Hannah Arendt, Alain Renaut (2004) va radicaliser la thèse d'une possible disparition de l'autorité parlant de la fin de l'autorité, c'est-à-dire de toute forme d'autorité, alors qu'Hannah Arendt n'avait envisagé que la fin d'une forme d'autorité que l'Occident avait connue jusqu'alors. Mais il serait plus juste de comprendre la thèse de Renaut comme une fin de toute autorité référée à la transcendance et qui serait, selon lui, contraire aux idéaux démocratiques (liberté et égalité).

En effet, notait déjà Kojève (2004), la dynamique démocratique rencontre aujourd'hui les préoccupations centrales du libéralisme politique. Partout où s'exerce une relation d'autorité, voire un rapport de contrainte, la passion de l'égalité, des droits subjectifs et de la symétrie des places ordonne le soupçon (p. 7).

Pour Renaut, cette suspicion de l'autorité a même déjà gagné l'école et la famille, sphères où l'autorité était jadis « acceptée comme une nécessité naturelle » (Arendt, 2002, p. 122). Avec cette atteinte de la crise à l'école et dans la famille, il ne s'agit plus

d'une simple crise, mais de la fin annoncée de l'autorité.

Mais la thèse d'une fin de l'autorité engendre des réserves chez les pédagogues et éducateurs. L'annonce d'une fin de l'autorité et son remplacement par la négociation peut entraîner des dérives (Guillot, 2006, p. 157). Au niveau de la relation pédagogique par exemple, cela peut favoriser l'affaiblissement du souci de transmission des valeurs de référence et des savoirs établis (p. 160). La relation pédagogique est en effet considérée comme fondamentalement inégalitaire entre l'enseignant et les élèves. Cette inégalité est souvent exprimée en termes d'asymétrie (Avodo, 2010; Delsol, 1994; Flahault, 2006; Le Goff, 2009; Mendel, 2002; Reichenbach, 2009) ou même de dissymétrie (Drouin-Hans, 2009). L'enseignant occupe la position haute en fonction de son rôle, de son âge et de sa compétence tandis que les élèves occupent la position basse pour des raisons symétriques inversées.

Par ailleurs, si la seule forme d'autorité que l'Occident ait connue jusqu'ici, et qui s'est développée dans le sillage de la religion et de la tradition (Arendt, 2002) est effectivement en voie de disparition, cela ne ferme pas la voie à l'imaginaire pour fonder un autre type d'autorité. Une des pistes privilégiées aujourd'hui pour refonder l'autorité est le droit. Le droit est en effet considéré aujourd'hui, selon l'expression de Kojève (2004), « comme dernier langage commun dans une société de type libéral » (p. 7). Dans la mesure où il définit les sphères de libertés aux individus, le droit est également privilégié à l'école pour fonder l'autorité à l'école. Parce qu'il implique un cadre juridique, un espace normatif (lois et des règlements), le droit est au cœur de la socialisation scolaire.

Il s'ensuit que ce qui rend l'autorité pensable, voire nécessaire, en éducation, c'est le double souci de la transmission des valeurs et des savoirs établis et la socialisation scolaire. Le panorama de recherches qui va suivre montre que les préoccupations de transmission des savoirs et de socialisation sont toujours intimement liées dans les études sur la relation d'autorité à l'école et dans la salle de classe.

1.3 La relation d'autorité en salle de classe : un panorama de la recherche

Les recherches que je présente ici font ressortir quatre principales thématiques liées à la recherche sur l'autorité : l'autorité comme mission de l'enseignant (1.3.1); le

droit comme fondement de la relation d'autorité à l'école (1.3.2); l'autorité comme partage des responsabilités (1.3.3); l'autorité, une relation sujette à des transactions multiformes (1.3.4).

1.3.1 L'autorité comme mission de l'enseignant

Émile Durkheim (1974) présente l'école comme une société transitoire entre la famille et l'école. Elle a pour mission de donner des bases citoyennes aux enfants qui lui sont confiés. Cette mission échoit principalement à l'enseignant, représentant du corps social, à qui il revient de faire passer l'élève de la morale affectueuse familiale à la morale plus sévère de la vie civile (p. 126). L'enseignant s'acquittera de cette mission par l'enseignement de l'esprit de discipline à ses élèves. L'esprit de discipline consiste en un ensemble de règles allant de la régularité et de la ponctualité en classe aux obligations d'apprendre en passant par le respect de l'ordre, de tenue et d'attitude convenables. Ce sont des règles impersonnelles, abstraites qui s'adressent à la raison et non à la sensibilité comme en famille. L'esprit de discipline est la morale de la salle de classe, « comme la morale proprement dite est la morale du corps social » (p. 125). Mais l'esprit de discipline produira ses effets si ses règles fixent la vie de classe et n'entrent pas dans les menus détails. Il est indispensable qu'il y ait des règles, dit Durkheim; il est mauvais que tout soit réglé » (p. 129). Pour cela, l'enseignant qui transmet l'esprit de discipline doit être lui-même une figure morale pour ne pas abuser du pouvoir réglementaire qui lui échoit à travers sa fonction sociale. En tant que tel, il évitera d'imposer la discipline par la force. Il évitera de frapper et s'abstiendra de toute punition susceptible de nuire à la santé de l'élève (p. 165). En revanche, il devra amener les élèves à faire sentir l'autorité morale contenue dans les règles scolaires. Il doit rayonner l'autorité autour de lui en comptant, certes, sur ses qualités personnelles (la décision et la volonté), mais davantage dans la foi en la grandeur de sa tâche, celle d'être l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays (p. 131). Son attachement et la prise de conscience de la grandeur de ces idées morales donnent une teneur impersonnelle à l'autorité de l'enseignant. Cette autorité prend la forme de respect de sa fonction et c'est ce respect qui, par la parole et le geste, se transmet à la conscience de l'enfant (p. 131).

Pour ce faire, l'enseignant prendra soin d'éviter à ses élèves l'écueil d'associer

l'idée de la règle avec la personne du maître. Sans cela, « la règle cesse d'être elle-même, si elle n'est pas impersonnelle, et si elle n'est pas représentée comme telle aux esprits » (p. 131). La règle doit rester un pouvoir moral supérieur au maître qui en est l'organe et non l'auteur (p. 132). L'idée d'une règle qui s'impose aux enfants et à l'enseignant est la condition *sine qua non* pour cultiver le respect de la légalité, base de la conscience publique dans une société démocratique. Elle est un vecteur de l'éducation à la citoyenneté.

L'autorité de l'enseignant est en définitive une autorité morale établie par les forces morales tirant leur ascendant de leur impersonnalité. À défaut de cela, elle engendrerait des abus à cause de la structure monarchique de l'école qui dégénère aisément en despotisme (p. 164). De fait, l'enseignant se trouve, dans la classe, en position de supériorité face aux enfants qui ne peuvent pas lui résister (p. 129).

La position de supériorité de l'enseignant dans la classe a aussi été bien perçue par le sociologue américain Willard Walter Waller (1967) qui, dans un des travaux pionniers de l'ethnographie scolaire (1931), présente également la salle de classe comme une situation de « a despotism in a state of perilous equilibrium » (p. 10), où les élèves sont opposés aux contraintes qui leur sont imposées et aux programmes qui sont en grande partie sans rapport avec leurs intérêts personnels, mais où l'enseignant doit assurer sa domination. (Voir aussi Grambs 1957; Jackson, 1968; Subbs; 1983). Écrit du point de vue de l'enseignant pour contribuer, entre autres, à la compréhension de l'interaction sociale dans la classe pour permettre aux enseignants de faire des modifications intelligentes de ce processus, le travail de Waller soutient que « the mixture of control by punishment and control by personal influence that is now usual in the schools is one which does not contribute to the healthy development of either students or teachers » (p. 203). Il propose la gestion de classe comme un dispositif de contrôle. Par gestion de classe, il entend tous les moyens utilisés par l'enseignant pour obtenir la coopération, sans affrontement direct avec les élèves, à la réalisation de ses projets. Parmi les moyens que propose Waller, il y a des suggestions indirectes, le déclenchement de conflit au moment le plus favorable pour l'enseignant.

Mais, certains auteurs sont réservés sur la gestion de classe : Brophy (1983) décrit une classe qui fonctionne sans difficulté comme celle dans laquelle les élèves affichent

apparemment un comportement ordonné et automatique. Pour lui, accorder du temps à la gestion et au contrôle est vu comme un indicateur d'un enseignement pauvre. Morine-Dersheimer (1985) pense, pour sa part, que les enseignants qui consacrent 1 % ou 2 % de leurs paroles aux appels à l'attention sont moins efficaces que ceux qui ne cherchent jamais le contrôle verbalement. Par conséquent tout temps accordé à la négociation avec les élèves pour les questions de pouvoir en salle de classe est vu comme soustrait à l'apprentissage de l'élève.

Il reste que pour tous ces auteurs, la relation pédagogique reste fondamentalement inégalitaire et privilégie l'enseignant du point de vue de l'exercice du pouvoir. L'enseignant est vu comme ayant plein pouvoir dans la salle de classe. Or, Durkheim (1974) avait prévenu que l'inégalité statutaire entre enseignant et élèves est susceptible des abus de pouvoir de la part de l'enseignant.

1.3.1.1 La relation d'autorité et l'abus du pouvoir

Une forme d'abus survenant entre « maître et élèves » est la brimade (Durkheim, 1974, p. 162). Or, la brimade a souvent été étudiée à l'école comme un phénomène se produisant entre élèves (Olweus, 1978, 1999; Yoneyama & Naito, 2003 ; Pellegrini & Long, 2004; Espelage, Mebane & Adams, 2004 ; Hanish, Kochenderfer-Ladd, Fabes, Martin, & Denning, 2004). Aujourd'hui certaines recherches (Whitted, & Dupper , 2008 ; Twemlow, Fonagy, Sacco, F., & Brethour, 2006 ; McEvoy, 2005) portent explicitement sur la brimade des élèves par les enseignants.

Ainsi, dans son étude pilote quantitative dans un district scolaire aux États-Unis et mobilisant 236 élèves dont 91 garçons et 145 filles âgés entre 15 et 23 ans, dont la plupart se situant entre 18 et 23 ans, McEvoy (2005) trouve qu'il y a au moins un enseignant ou plusieurs qui briment les élèves dans chaque école. D'autre part, les enseignants qui briment les élèves sont surtout ceux qui sont bien établis dans leur fonction (enseignant depuis cinq ans ou plus dans la même école). Il relève par ailleurs que les brimades des enseignants partagent beaucoup de similarités avec les brimades entre élèves pairs. Il s'agit d'un abus de pouvoir qui tend à être chronique et qui s'exprime de manière publique (p. 1), une forme d'humiliation qui attire l'attention en même temps qu'il rabaisse un élève devant les autres (p. 1). En effet, la brimade peut être un acte de

rabaissement public au cours duquel les capacités de la victime sont dépréciées et son identité ridiculisée (p. 1). La brimade est délibérée, elle cherche à faire souffrir la cible et tend à être répétitive. L'enseignant qui brime reste habituellement impuni et ne reçoit aucune conséquence négative. La salle de classe est l'endroit où la brimade se produit souvent, même si elle peut se produire dans tous les endroits où les élèves sont sous la supervision d'un adulte (p. 2). Les victimes des brimades sont choisies sur la base d'une apparente vulnérabilité (l'individu ne peut ou ne veut pas se défendre) ou parce que la cible est considérée comme différente des autres (homosexuel ou lesbienne) ou à cause d'un attribut personnel dévalorisant (p. 2). Les enseignants qui briment justifient leur conduite en prétextant la provocation de la part des personnes ciblées. En revanche les élèves qui sont brimés ressentent la confusion, la colère, la peur, le doute de soi et sont profondément préoccupés par leurs compétences sociales et académiques.

L'étude quantitative menée par Twemlow, Fonagy, Sacco, F., & Brethour (2006), dans un district scolaire aux États-Unis auprès de 116 enseignants appartenant à sept écoles élémentaires et ayant rempli de manière anonyme un questionnaire reflétant leurs sentiments et leurs perceptions sur leur propre expérience des brimades et la perception qu'ils ont de celles de leurs collègues au fil des années, établit une corrélation entre l'expérience personnelle de la brimade et la tendance à brimer : les enseignants qui ont été brimés lorsqu'ils étaient jeunes sont en même temps ceux qui briment les élèves et sont brimés par les élèves aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. Et par brimade d'enseignant, les auteurs entendent le fait de l'enseignant usant de son pouvoir pour punir, manipuler et mépriser un élève au-delà de ce qui peut être considéré comme une procédure raisonnable de discipline (p. 4). La brimade de l'élève est définie comme une tendance de l'élève à contrôler la classe par un comportement perturbateur qui implique un mépris pour l'enseignant et l'utilisation des tactiques coercitives pour disqualifier l'enseignant (p. 4). Dans son mode d'expression, la brimade, selon ces auteurs, est de deux types : une brimade de type sadique et une brimade de type victime. Le premier type est une attitude sadique des enseignants à brimer les élèves sans raison apparente et serait, le fait des enseignants qui ne sont pas faits pour l'enseignement (p. 7). Ceux-ci représentent une infime minorité d'enseignants (p. 7). La brimade de type victime est la plus répandue et est le fait des enseignants qui reproduisent les brimades

qu'ils ont eux-mêmes subies dans leur carrière scolaire. Cette recherche corrobore donc les écrits qui soutiennent une transmission transgénérationnelle des abus à l'instar de Miller (1983) ou même de Dietz (2000). Il reste que la thèse d'une transmission transgénérationnelle des abus doit encore expliquer pourquoi toutes les victimes d'abus ne les reproduisent pas et pourquoi ceux qui n'ont pas été victimes deviennent des bourreaux. Les approches sociologiques tentent une autre explication de la brimade de certains enseignants par les élèves en se basant sur le positionnement en salle de classe.

Du point de vue sociologique, les positions haute et basse qu'offrent les statuts d'enseignant et d'élève peuvent être inversées lorsque d'autres facteurs sociaux extra scolaires viennent parasiter la relation pédagogique de base entre l'enseignant, l'élève et le savoir. Par exemple, lorsque l'enseignant est issu d'une minorité ethnique socialement peu valorisée ou infériorisée comme les noirs voire l'ensemble des minorités de couleur aux États-Unis, c'est son statut social inférieur qui prévaut dans la salle de classe. Dans ce cas, cet enseignant occupe une position basse. La recherche de Pittman (2010) reposant sur 17 entrevues en profondeur avec les femmes de couleur au sens large dans un institut universitaire majoritairement blanc relève que malgré leur autorité légitime comme professeures, ces femmes décrivent un racisme de genre dans leurs interactions avec les élèves en salle de classe. Spécifiquement, elles décrivent les étudiants de sexe masculin comme défiant leur autorité, leur compétence à enseigner, leur expertise de recherche, tout en leur présentant des menaces pas toujours subtiles pour leurs personnes et pour leurs carrières. Le statut institutionnel puissant contraste ici avec les statuts sociétaux sans pouvoir. Mais c'est la brimade des enseignants vis-à-vis des élèves qui est la plus documentée. Elle repose sur le recours aux châtiments corporels.

L'étude quantitative de Whitted, & Dupper (2008), auprès de 50 élèves âgés entre 11 et 18 ans envoyés dans des écoles alternatives d'un district scolaire au sud-est des États-Unis pour divers problèmes comportementaux résultant d'une expulsion scolaire minimale de onze jours ou d'une expulsion consécutive à l'empiètement de la politique de tolérance zéro qui inclut le port d'armes et de la drogue à l'école, met en évidence les principales brimades vécues par ces élèves sur l'ensemble de leur carrière scolaire. Ils ont relevé avoir été l'objet des brimades d'ordre physique (86 %) allant du refus de la permission d'aller aux toilettes (70 %), le fait d'être empoignés durement par un adulte

(38 %), de recevoir des coups de poing d'un adulte (32 %), d'être poussés (28 %) ou secoués (26 %), d'être touchés par quelque chose lancé par un adulte (24 %) d'être giflés (20 %), d'être battus par un adulte à l'aide d'un objet (18 %) ou d'être battus par les pairs avec la permission d'un adulte (22 %). Ils ont à 88 % rapporté au moins un cas de brimade psychologique : être grondés (66 %), exclus du groupe (64 %), ignorés par un adulte (56 %), moqués ou taquinés de manière blessante (34 %) à cause de leur origine familiale (34 %) ou à cause de leur race ou la couleur de leur peau (20 %).

Le corps est donc le principal objet de la brimade des enseignants comme en témoigne la vaste littérature sur les châtiments corporels à l'école et qui restent un phénomène quasi universel. À titre en Australie, Saunders & Goddard (2008) ont recueilli, à travers des focus groups dans l'État de Victoria, les perceptions des châtiments corporels par les enfants de 8 à 12 ans qui, selon ces auteurs, restent les seuls êtres humains battus sous prétexte de discipline, et ce malgré la ratification de la Convention des Nations Unies sur les Droits de l'enfant. Aux États-Unis, le débat oppose des chercheurs sur les conséquences des châtiments corporels sur la personnalité de l'enfant. La nocivité des châtiments corporels évoquée par Gershoff (2002) dans une métaanalyse des recherches sur cette question est immédiatement battue en brèche par Baumrind, Lerzelere, & Cowen, 2002) au nom des erreurs d'argumentation.

Mais, Aucoin, Frick & Bodin (2006), dans leur étude psychologique expérimentale impliquant 98 élèves dont l'âge moyen était de 12,35 ans de deux écoles du sud-est des États-Unis situées respectivement en zone urbaine pour l'une et en zone rurale pour l'autre, révèlent que les élèves subissant de sévères et fréquents châtiments corporels avaient un faible ajustement par rapport au comportement espéré. D'autre part, rien ne suggérait une association entre le comportement amélioré des élèves et une faible fréquence des châtiments corporels (p. 537). En fait, le bas-niveau d'estime de soi des élèves subissant des châtiments corporels associé à de faibles degrés est une raison d'inquiétude pour les auteurs. Pour ces auteurs, il n'y a aucun effet positif relatif à un bas degré d'utilisation des châtiments corporels sur le comportement des enfants. C'est dire que les châtiments corporels sont nocifs pour les enfants quel que soit le degré ou la fréquence d'utilisation. En Israël, Benbenishty, Zeira, Astor, Koury-Kassabri, M. (2002), dans leur étude quantitative sur la maltraitance à l'école et portant sur un échantillon

représentatif de 5472 élèves de niveaux quatre à six de 71 écoles primaires en Israël, montrent que les garçons subissent plus de violence que les filles aussi bien sur le plan psychologique que sur le plan physique. Par ailleurs la minorité arabe subit deux fois plus de maltraitance que les Juifs orthodoxes et non religieux.

En Afrique, les recherches ethnographiques [Tafa (2002) pour le Botswana, Human Right Watch (1999) pour le Kenya] et documentaires [Chianu (2000) pour le Nigeria] insistent sur la brutalité des châtiments corporels dont les conséquences ont parfois occasionné la perte d'un membre ou de la vie d'un étudiant au Nigéria et au Kenya.

Si les châtiments corporels sont quantitativement un abus d'autorité encore universellement perpétré par les enseignants, certaines recherches, notamment l'approche genre, essaient d'en comprendre leur distribution entre filles et garçons à l'intérieur des salles de classe.

1.3.1.2 Les châtiments corporels au prisme du genre

En Afrique les quelques études, ethnographiques pour la plupart, qui sont faites sur l'autorité à l'école adoptent l'approche genre (Dunne, 2007; Dunne, Humphreys, & Leach, 2006; Humphreys, 2008; Leach, & Machakanja, 2000; Mirembe, & Davies, 2001; Morrell, 2001). Elles sont menées dans certains pays anglophones et se focalisent sur les châtiments corporels. Ainsi, Humphreys (2008), dans son étude ethnographique réalisée dans quatre écoles secondaires au Botswana, donne-t-elle le cadre de ces études. Partant du fait que la discipline à l'école étant codifiée et appliquée en fonction du genre, et les châtiments corporels intégralement liés aux représentations de l'autorité masculine (p. 529), la perspective du genre paraît vitale pour comprendre les châtiments corporels, compréhension qui est un préalable pour élaborer les stratégies d'éradication de cette pratique (p. 529).

Au niveau législatif, comme le souligne Dunne (2007) dans son ethnographie basée sur douze études de cas dans les écoles secondaires du Ghana et du Botswana, dont six pour chaque pays et qui examine les pratiques institutionnelles à travers lesquelles les identités de genre/sexuelles sont accomplies (p. 499), les châtiments corporels sont une pratique légale (p. 507). Dans les deux pays, les politiques officielles donnent à

l'enseignant principal la responsabilité d'administrer, de superviser et de déléguer les châtiments corporels (p. 507). Au Botswana, la politique stipulait que pas plus de cinq coups devaient être administrés sur les paumes de la main ou sur les fesses (p. 507). Au Ghana, l'on ne devait pas excéder quatre coups et des punitions illégales étaient considérées comme des offenses criminelles.

Mais, la pratique ne suivait pas la législation. Au Botswana, les punitions étaient parfois extrêmement violentes pour les garçons qui étaient fouettés par derrière, les têtes cognées contre le mur, ou battus avec des coups de poing, les manches à balai et des fils électriques (Dunne, 2007 : 508).

D'une manière générale, si les enseignants étaient plus portés à donner des châtiments corporels, les enseignantes recouraient à la violence symbolique en utilisant les injures (Dunne, 2007 : 508). Lorsque les femmes devaient donner des châtiments corporels, les élèves trouvaient leurs coups faibles :

Female teachers are weaker than male, a male just beat you strongly no matter how you have not done. Male (sic) beat us more strokes than females and they like to bet (sic) our bums regardless if the girl is in her periods or not" (témoignage d'une fille de 17 ans, Morrell, 2001: 149).

La perception du manque de force physique chez leurs enseignantes par les élèves, à l'instar des propos d'une fille ci-dessus semble expliquer pourquoi certaines enseignantes demandent à leurs collègues hommes de battre des élèves hommes (Dunne, 2007 : 508).

Toutes ces études citées plus haut mentionnent cependant que les garçons sont plus généralement battus que les filles. Cela ressort plus clairement dans certaines entrevues où les garçons dénoncent le traitement préférentiel réservé aux filles par tous les enseignant(e)s (Dunne, 2007 : 508; Humphreys, 2008 : 533). Diverses raisons étaient données à ce traitement différentiel : pour les enseignant(e)s et les filles, c'est parce que les garçons se comportent pire que les filles qui seraient naturellement plus timides et plus soucieuses de leur apparence physique (Humphreys, 2008 : 533). Mais pour les garçons, si les enseignants sont plus gentils avec les filles, c'est parce qu'ils attendent d'elles des faveurs sexuelles (Dunne, 2007 : 508). De fait, sous prétexte de leur bon naturel, les filles subissent un harcèlement sexuel de tous les instants aussi bien de la part

de leurs enseignants que des camarades garçons, et ce à partir du primaire (Mirembe, & Davies, 2000 : 409). Pire encore, le phénomène est traité avec complaisance par les enseignants qui ne le reconnaissent pas comme tel (p. 410). Le comble, c'est que même certaines enseignantes avouent préférer enseigner aux garçons, malgré leur mauvais comportement, car, prétendent-elles, les filles ne parlent (ne participent) jamais au cours (Mirembe, & Davies, 2000 : 410). D'où il s'ensuit que même les enseignantes se comportent comme des hommes contribuant ainsi à renforcer un ordre masculin qui fait de l'école une terre étrangère pour les filles. Point de surprise alors qu'à l'extérieur des salles de classe, parfois aussi à l'intérieur, règne une ambiance de brimade où les plus vieux intimident les plus jeunes et abusent parfois des filles (Dunne, 2007 : 509).

Mais, il y a aussi des raisons pédagogiques qui expliquent la persistance des châtiments corporels à l'école. Morrell (2001), dans son étude quantitative conduite dans 16 écoles secondaires de Durban en Afrique du Sud, note le manque des mécanismes alternatifs pour la discipline, l'esprit de rébellion des élèves, la croyance parmi les enseignants à l'efficacité des styles d'enseignement et de management autoritaires et des classes larges qui ne permettent pas de déployer des formes alternatives de discipline (p. 143).

On convient donc avec Humphreys (2008) que les châtiments corporels ne sont pas seulement une question des droits de l'enfant telle que le suggèrent certaines études commanditées par les Nations Unies (Hart, 2005), ils sont aussi une question de genre et d'identité institutionnelle (p. 538). J'ajouterai qu'ils sont aussi fonction des conceptions culturelles de l'autorité et des facteurs locaux du contexte scolaire; ils sont surtout liés aux représentations de la sanction à l'école.

1.3.2 L'autorité et la sanction scolaire

Loin des règles morales impersonnelles voulues par Durkheim (1974), certaines recherches pointent un doigt accusateur sur la manière dont les punitions sont aujourd'hui administrées à l'école. Basé sur 50 codes de conduite récoltés en Pennsylvanie (États-Unis) et sur la réflexion théorique sur la discipline, l'article de Goodman (2006) soutient que les politiques scolaires actuelles en matière de discipline sont des instruments inefficaces pour transmettre les valeurs morales. Elles sont mal fondées, car elles n'arrivent pas à distinguer les violations morales (la violence, le vandalisme, la

tromperie) des violations conventionnelles propres à l'école (assiduité, codes vestimentaires, lieux de manger), donnant l'impression que les violations du code vestimentaire et la contrefaçon sont équivalentes; il y a confusion dans les sanctions : les punitions (retenues, suspensions) et d'autres formes de corrections (convocations de parent, renforcement positif et négatif) sont appliquées sans distinction entre acte moralement répréhensible et acte non moral. Pour être moralement instructifs, les codes disciplinaires de l'école doivent distinguer trois types d'infractions – infractions morales, infractions dérivées de la morale et des infractions conventionnelles. Pour l'auteur, la punition n'est justifiée que lorsqu'elle s'applique à un préjudice moral intentionnel relié à la reconnaissance de la culpabilité et subordonnée à une définition claire des objectifs moraux de l'école et qui sont pertinents pour les enfants et pour la communauté.

Dans le même sens, Bernard Defrance (2001), dans sa méta analyse des travaux empiriques sur les sanctions dans les écoles françaises, et tout en puisant dans son expérience d'enseignant au lycée, souligne que la manière dont les punitions sont administrées à l'école est le principal obstacle à l'acquisition de la loi chez l'enfant et chez l'adolescent (p. 31-32). À l'origine de ce problème, une confusion entre deux ordres de problèmes distincts, mais liés à savoir : d'une part la recherche de la vérité (le rapport au savoir) et l'obéissance à la loi (le rapport à l'altérité) d'autre part. Defrance relève une grande variété des punitions au niveau du primaire allant du travail à refaire, à la conjugaison des verbes, les copiages de textes en passant par la réparation et même les châtiments corporels pourtant formellement interdits depuis le 18 janvier 1887 (p. 37). Au collège, les punitions les plus utilisées sont les devoirs supplémentaires et les exclusions, temporaires ou définitives. Au lycée, on assiste à la quasi-disparition de la punition, mieux à la transmutation de celle-ci. « Il s'agit de l'utilisation à des fins disciplinaires des notes et appréciations portées sur les bulletins et livrets scolaires. Il est fréquent, note l'auteur, que ces appréciations expriment des jugements sur le niveau de comportement des élèves et pas seulement sur le niveau de compétences acquises ». Cette confusion des procédures repose sur « les menaces de redoublement ou d'orientation [qui] demeurent un outil de normalisation des comportements » (p. 49). Par ailleurs, Defrance relève que dans son fonctionnement quotidien, l'école, pour articuler les libertés, fonctionne sur deux modèles pédagogiques qui interdisent l'accès à la loi à savoir la séparation

hiérarchique et disciplinaire et la fusion groupale. Le modèle disciplinaire présuppose l'homogénéité, l'égalité formelle des individus et l'obéissance des groupes à des règles imposées et indiscutables. Il privilégie une démarche pédagogique impositive et magistrale fondée sur « le rituel d'ingurgitation [des connaissances] en vue de la régurgitation lors des contrôles, "interros" ou examens ». En réduisant les élèves à la passivité, ce modèle empêche la structuration en soi des savoirs qu'il est pourtant censé promouvoir. D'autre part, il structure des relations avec autrui sur le mode quasi exclusif de l'alternance entre soumission et domination, soit vis-à-vis de l'enseignant (le professeur chahuté), soit entre élèves (la "tête de Turc"). La fusion groupale privilégie la chaleur des relations : « l'éducateur, devenu copain ou "gourou", soit renonce à sa séparation d'avec le groupe en régressant de manière non contrôlée et durable au niveau de ses élèves, soit institue une séparation radicale (ab-solue, quasi religieuse...), entraînant fascination et adhésion non critique à sa propre personne » (p. 74). Mais la séparation groupale ne dure pas longtemps et il revient toujours à l'enseignant de jouer son rôle d'arbitre. Ce qui engendre souvent des violences de la part des élèves. Ainsi, la fusion groupale et la séparation hiérarchique finissent par imposer un mode de relation basé sur la domination-soumission qui privilégie les punitions. Dans les deux cas, l'élève accomplit sa punition par résignation au lieu de protester.

Or, cette résignation est certainement, d'un point de vue moral, plus grave que la révolte. La soumission à l'arbitraire, ou ce qui est ressenti comme tel, finit par aboutir au résultat suivant (visible dans les nombreuses failles de la citoyenneté chez l'adulte : vitesse sur route, fraude fiscale, etc.) : dès lors que le pouvoir de l'autre ne se manifeste pas (la "peur du gendarme"!), que l'impunité est assurée ou le risque minime, tout ou presque devient permis, même chez les plus inhibés, les "bien élevés"!» (p. 78).

Comment sortir de ce système? Le grand principe de DeFrance est de rendre la punition de plus en plus inutile. Les éléments de solution qu'il propose concrètement sont de trois ordres : la formation des enseignants, le fonctionnement global de l'établissement et la gestion de la classe. Au niveau de la formation des enseignants, il s'agira d'introduire les questions de gestion des conflits et une formation juridique qui permettrait de distinguer apprentissage et validation, obligations de moyens et obligations de résultats. Au niveau de l'établissement scolaire, faire une planification claire qui prévoit des rythmes de tenue des conseils de discipline, de conseils de classe, de conseils

d'établissement; établir des règlements intérieurs comportant des procédures à suivre en cas d'infractions ainsi que les procédures de révision du règlement intérieur lui-même. Mais en cas d'infraction, qu'elle soit traitée selon la loi, c'est-à-dire que la sanction soit le résultat d'un jugement prononcé par des personnes non impliquées. Cela implique la nécessité d'une instance tierce de médiation pour des conflits relevant du "civil" et d'un conseil de discipline pour les conflits relevant du pénal. Au niveau de la classe, il faudrait se présenter les uns aux autres afin que chacun donne sens à sa présence à l'école. D'autre part, il faudrait expliciter ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas. Par exemple l'interdit de violence ne se discute pas « puisqu'il est précisément ce par quoi une discussion est possible! » (p. 105). L'approche de Defrance de la discipline est essentiellement juridique et me paraît même plus bureaucratique avec sa proposition d'une instance tierce qui rendrait des verdicts à la manière d'un tribunal.

Dans son étude documentaire sur l'application des nouvelles dispositions juridiques promulguées en France en 2000, Pierre Merle (2003), à partir d'un corpus de 80 règlements intérieurs des collèges et lycées, établit une typologie binaire des modèles de règlements intérieurs : un modèle répressif et un modèle de droits et devoirs effectifs. Le modèle répressif se caractérise par une grande inertie réglementaire et le caractère unilatéral des obligations. Le modèle des droits et devoirs effectifs se caractérise par des obligations générales non limitées aux seuls élèves, un régime de sanctions limitant clairement le droit de punir, une présentation détaillée des droits des élèves, une clarification des règles d'évaluation. Ainsi certains établissements fonctionnent sur le modèle répressif tandis que d'autres fonctionnent avec un modèle des droits et devoirs effectifs. Dans le même sillage, les études ethnographiques de Maria Pagoni (2009a; 2011) dans deux classes d'une école Freinet et dans une autre école témoin, tendent à montrer qu'un régime de droits et devoirs effectifs dans l'école appliquant la pédagogie Freinet alors que dans l'école témoin régnait un régime d'inertie réglementaire.

Le modèle de droits et devoirs effectifs semble favoriser une participation active des élèves dans la vie de leur établissement et la création des dispositifs originaux : le débat à l'école primaire pour régler les problèmes relationnels (Étienne, 2009; Froment, 2009) ou pour développer le jugement moral (Nuna-Bocage, 2009) ou pour construire le sens de la justice (Haeberli, 2009) voir un conseil de la vie lycéenne au niveau de

l'enseignement du second degré (Becquet, 2009). Il reste néanmoins que ces dispositifs sont influencés par les perceptions des éducateurs. Condette-Castelain (2009) fait voir deux profils d'éducateurs quant aux dispositifs de participation des élèves à la vie scolaire : ceux qui encouragent la responsabilisation des élèves et ceux qui expriment leur réticence vis-à-vis de tels dispositifs par peur de la remise en question possible de l'autorité qui peut en résulter.

Dans sa revue de littérature sur la participation des élèves dans la vie de leur établissement scolaire, Pagoni (2009b) relève une forme de démocratie directe au niveau des conseils de coopérative dans les écoles primaires avec la participation de tous les élèves. Il y a ensuite une forme de démocratie représentative dans les établissements du second degré où les élèves ont un mandat de représentation à toutes les instances de la vie scolaire. Néanmoins, l'auteure note une certaine tension entre une finalité éducative et une finalité politique dans les dispositifs mis sur pied. Elle fait aussi observer que les mandats de représentation ne sont pas suffisants pour stimuler la participation des élèves à la vie de leur établissement scolaire.

Mais, si certains établissements scolaires semblent avoir maille à partir avec la discipline à l'école, c'est en partie à cause du fait qu'ils n'arrivent pas à mettre sur pied un régime cohérent des règles établissant rationnellement les droits et les devoirs de chaque membre de la communauté historique. Cela semble relever d'une raison historique : l'éducation a traditionnellement mis l'accent sur les contenus d'enseignement tout en demandant implicitement aux enseignants de faire preuve de caractère dans la gestion des problèmes de discipline (Barrère, 2003; Boumard et Marchat, 1993; Gusdorf, 1966; Metz, 1978; Pace et Hemmings, 2006; 2007). Il a fallu attendre le XXe siècle avec le mouvement de l'école nouvelle, dont quelques figures marquantes à l'instar de Freinet (1994), pour qu'une place importante soit accordée à l'institutionnalisation des règles de classes comme un dispositif nécessaire à la transmission des connaissances. Mais les idées innovantes des pédagogues de l'école nouvelle sont en grande partie restées en marge des systèmes pédagogiques officiels. Ce qui expliquerait une tendance à l'inertie règlementaire dans les écoles.

À côté des analyses basées sur le constat de confusion des procédures d'application des normes, de propositions de solutions calquées sur le modèle juridique et d'application

plus ou moins cohérente des règles à l'école, Alain Renaut (2002), en partant de la CIDE de 1989, suggère de dépasser l'approche juridique comme telle en éducation par une éthique de la sollicitude. En citant Onora O'Neill, il affirme que « ceux qui se contenteront de faire ce à quoi ont droit les enfants avec lesquels ils sont en relation [...] feront moins que ce qu'ils doivent. » (p. 375). Pour Renaut,

La sollicitude désigne ce sentiment de responsabilité que nous éprouvons envers autrui, y compris en l'absence de toute revendication de sa part au nom d'un quelconque droit : elle conduit à lui apporter, dans la diversité des situations où l'inquiétude, la souffrance, le désespoir le rendent particulièrement vulnérable [...] un « soutien moral ». (p. 367)

L'éthique de la sollicitude est une invite à la reconsidération de cette autre dimension de la relation intersubjective qui nous oblige *moralement* à voler au secours de l'autre, à lui apporter de l'aide, de l'assistance, de l'écoute ou simplement de la présence. Elle insiste sur la nécessité par laquelle sont tenus les parents et les éducateurs d'accomplir, « sans contrainte (c'est-à-dire sans que cela corresponde chez les enfants à des droits fondamentaux), un certain nombre d'obligations » à l'égard des enfants. D'autre part, « les parents pourraient contribuer à faire acquérir à leurs enfants, à travers les conduites dont ils leur fourniraient ainsi le modèle, un sens aiguë qu'il existe des figures plus chaleureuses du lien social que celles qui consistent dans la reconnaissance réciproque des sphères de liberté. » (p. 382)

Il reste que l'éthique de la sollicitude ne résout pas les problèmes liés à la résistance des enfants. Que peut et que doit faire l'adulte, l'éducateur face à la résistance de l'enfant à sa sollicitude ? Il me semble donc que l'éthique de la sollicitude resserre l'étau autour des devoirs de l'éducateur et reste muette devant le problème pédagogique de la désobéissance de l'enfant. Mais le mérite de l'éthique de la sollicitude est de montrer que la tâche de l'éducateur est éminemment plus exigeante qu'une simple application de la théorie des droits de l'enfant.

À l'opposé des joutes juridiques, le travail d'Eirick Prairat va s'attacher à travailler le symbolique, à clarifier le sens de la sanction en éducation. Il essaie de faire une présentation moderne de la punition scolaire à travers le redéploiement des relations de pouvoir et de savoir dans la classe au sein des petites écoles et collèges de France du XVI^e jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Il s'agissait, à la suite de Michel Foucault (1975)

dont il s'est inspiré, de déterminer les implications mutuelles entre "les formes d'assujettissement" et "les schémas de connaissance" dans l'espace pédagogique (Prairat, 1994). Son travail par la suite s'est attelé à dégager ce qui a prévalu dans la détermination des sanctions et de préciser le concept de sanction éducative (Prairat, 1999a). Il a parallèlement publié une anthologie de textes historiques sur la sanction susceptible de nourrir la réflexion des spécialistes de l'éducation (Prairat, 1999b). Ce dernier travail l'a aidé à repreciser sa réflexion et d'ouvrir d'autres pistes de recherche (Prairat, 2001). Ce dernier ouvrage est en quelque sorte une récapitulation de tout le travail antérieur. Je procède ici à une reconstruction de ses principales thèses.

Prairat (2001) affirme la nécessité de distinguer deux ordres de problèmes : la violence et l'indiscipline. La violence est l'ensemble des délits et crimes sanctionnés par le Code pénal tandis que l'indiscipline renvoie à un certain dysfonctionnement du travail scolaire lié au non-respect des règles et des normes institutionnelles (discipline). La violence fait l'objet d'un traitement pénal tandis que l'indiscipline est du ressort pédagogique. L'enjeu est de distinguer la sanction pénale (appliquée à la violence) de la sanction éducative (appliquée à l'indiscipline).

Cela étant posé, Prairat (2001) s'est attelé à préciser d'abord le concept de sanction éducative en indiquant en amont les principes qui la régissent et en dégagant les finalités qu'elle poursuit. Pour lui, la sanction reste une « réaction (d'une personne ou d'une instance) à un comportement qui porte atteinte aux normes, aux valeurs ou aux personnes d'un groupe institué » (p. 31). Qu'est-ce qui fonde la sanction à l'école?

Ce qui fonde la sanction, c'est l'intérêt éducatif qu'il est susceptible de générer. « L'action de punir, comme toute action de punir ne se justifie que s'il en résulte quelque chose de bon. Si l'enfant doit être puni, c'est seulement dans la mesure où l'action de punir peut être intégrée à l'œuvre d'éducation. » (Marcel Conche in Prairat (2001, p. 62). Quelles sont alors les finalités de la sanction éducative?

Les finalités de la sanction éducative se déduisent de la socialisation particulière de l'école en tant que lieu de transition entre la famille et la société. Cette spécificité amène l'école à mettre l'accent sur l'activité du sujet inscrit dans un processus de subjection politique. De là, Prairat (2001) tire une triple fin à la sanction éducative : une fin politique, une fin éthique et une fin psychologique.

La sanction éducative vise une fin politique dans la mesure où elle vise à préserver l'identité et la cohésion du groupe par le rappel de la loi. Et la loi « est ce qui nous relie par la dialectique des droits et des devoirs » (p. 69).

La sanction éducative remplit une fonction éthique de responsabilisation : par la sanction on anticipe la responsabilité de l'élève en lui attribuant les conséquences de ses actes : « le fait de lui attribuer la responsabilité de ses actes le mettra, écrit Philippe Meirieu, en quelque sorte, en situation de s'interroger progressivement sur ceux-ci et d'en être, de plus en plus, le véritable auteur » Philippe Meirieu dans Prairat (2001, p. 73).

Dans sa finalité psychologique, le rôle de la sanction éducative est de marquer les limites de l'inacceptable et de rendre possible un comportement nouveau : « la visée psychologique ultime est d'ouvrir de nouveaux commencements » (Prairat, 2001, p. 75).

Sur le plan pratique, la sanction éducative doit obéir à quatre grands principes : principe de signification, principe d'objectivation, principe de privation et principe de resocialisation.

La sanction éducative s'adresse à un sujet parce qu'il n'y a de responsabilité qu'individuelle. En ce sens, l'éducateur évitera toute publicité qui conduirait à faire du puni un moyen pour édifier les autres. « Il n'y a pas de sanctions exemplaires, il n'y a que des éducateurs exemplaires. » (Prairat, 2001, p. 82). La sanction renoncera à la théâtralisation de la punition pour travailler le symbolique. Pour cela, elle privilégiera la parole : « toute sanction appliquée doit être expliquée ». Un effort pédagogique s'impose à ceux qui sanctionnent de signifier, de faire comprendre la sanction aux élèves même s'ils ne peuvent préjuger du résultat. La parole « relie l'acte à l'action » en même temps qu'« elle met la sanction à distance de la transgression, elle l'empêche d'être une simple vengeance, car la vengeance est précisément ce qui ne s'annonce pas » (p. 84).

La sanction éducative porte sur les actes. Elle vise ce qui parasite, contrevient à l'ordre commun garanti par la discipline. Ce n'est donc pas l'individu qui doit être sanctionné, mais ses actes répréhensibles : « On sanctionne un acte et non une personne par le biais d'une infraction ». Cela suppose un effort de résistance de l'éducateur « aux procès d'intention, aux effets d'étiquetage et à toutes les formes de stigmatisation qui bien souvent condamnent le fautif à la répétition en l'enfermant dans une nature. » (Prairat, 2001, p. 85).

La sanction éducative est privation d'un droit. Il s'agit de contraindre, de soustraire l'élève sanctionné aux « droits et [aux] joies liés au vivre-ensemble ». La sanction ici est frustration. Elle présuppose un espace éducatif qui définit explicitement les droits et les devoirs de chacun. On contraint « pour réaffirmer le primat de la loi, pour empêcher la régression d'un sujet ou arrêter un délire de toute-puissance » (Prairat, 2001, p. 87). Une telle sanction est aux antipodes de la violence qui est un déchaînement des passions brutales, de l'humiliation qui conforme l'individu dans la crainte du qu'en-dira-t-on.

La sanction éducative s'accompagne d'une procédure réparatoire. Il convient de faire un distinguo préalable : la réparation ne coïncide pas exactement avec l'expiation; elle est « la dimension non pénale de la sanction ». En effet, celui qui veut réparer est déjà en position de responsabilité vis-à-vis de ses actes, qu'il cherche à annuler, et face à l'autre, qu'il veut apaiser, pour s'apaiser soi-même. C'est qu'« Autrui est le destinataire, il est aussi le médiateur, le détour qu'emprunte le fautif pour se reconstruire. » (Prairat, 2001, p. 90). La réparation est en définitive un processus de construction du moi. La réparation reste d'une application difficile en éducation, il revient à l'enseignant d'en trouver autant que faire se peut des équivalents.

Mais, Prairat (2001) reconnaît que ces principes ont leurs limites. Pour illustration, le principe d'objectivation qui pose la sanction des actes et non de l'intention, peut-on sanctionner un acte pur sans se préoccuper de l'intention qui le conditionne? C'est pourquoi la sanction ne sera jamais rationnelle. Que faut-il faire face à l'aporie? De toute l'analyse qu'il fait pour résoudre ce paradoxe, la proposition de tenir compte de la situation globale pour donner sens à la sanction m'a semblé décisive : « une sanction ne prend vraiment sens qu'en s'inscrivant dans un contexte éducatif plus large qui l'englobe et lui assigne une place dans le jeu des interactions qui tissent la trame sociale » (p. 92). De fait, des travaux plus empiriques font état de divers transactions, arrangements et négociations entre enseignants et élèves en salle de classe.

1.3.3 L'autorité, une relation négociée

Les recherches que je présente dans ce sous-point ont une autre grille de lecture pédagogique de la relation d'autorité en salle de classe. Elles mettent en évidence l'influence mutuelle de l'enseignant et des élèves dans les interactions pédagogiques en

salle de classe. Dans leur étude sur le développement humain, Bell & Harper (1977) illustrent la construction interactive des relations enfant-adulte en présentant des jeunes enfants non comme des receveurs malléables d'influences de l'adulte, mais comme des participants égaux dans l'influence du comportement de leurs pourvoyeurs de soins, au même titre que leurs pourvoyeurs de soins.

Dans le champ de l'éducation proprement dite, un certain nombre de recherches dans le sillage du retour de l'acteur (Touraine, 1984) considèrent l'enfant ou l'élève comme un acteur à part entière. Certains enseignants leur confient des responsabilités sur les activités de classe. Davies (1982), travaillant en Australie, étudie les jeunes enfants et leurs relations avec les enseignants. Elle a observé certains enseignants remettre « la responsabilité de leurs programmes » (p. 116) en partie aux élèves, et les élèves trouver les voies pour savoir dans quels endroits ils peuvent agir librement et dans quels endroits le programme de l'enseignant est fermement en place. Davies fait par ailleurs observer que les projets respectifs de l'enseignant et de l'élève ne coïncident pas. Le projet de l'enseignant est un projet d'éducation et de socialisation, celui de l'élève provient de la culture de l'enfance. Deux projets antagonistes qu'il faut savoir harmoniser en accordant des responsabilités aux élèves.

Avec les élèves plus grands comme ceux du secondaire, l'harmonisation des projets antagonistes peut prendre la forme de négociations, de transactions, de marchés, d'accords de non-agression noués avec l'enseignant dans la classe. Delamont (1983) évoque l'importance du marché sous la forme d'un subtil échange dans l'interaction enseignant-élève. Mais, si l'enseignant occupe la position forte, Delamont reconnaît également le pouvoir de l'élève, basé essentiellement sur la dominance numérique des élèves dans la classe, comme un fait essentiel et inchangeable dans la vie de la salle de classe. Les élèves cherchent à savoir ce que l'enseignant envisage de faire pour voir si ses objectifs concordent avec les leurs. Ils ne coopèrent qu'en fonction de leurs raisons et de leurs intérêts propres. Ils dérangent lorsqu'ils ne perçoivent pas l'intérêt de coopérer.

De son côté, Sizer (1984) parle d'un marché qui prend la forme d'un compromis entre enseignants et élèves. Il y a d'un côté les élèves qui ne veulent pas travailler, ni apprendre et veulent surtout éviter le stress. De l'autre côté, il y a des enseignants qui veulent par-dessus tout contrôler et avoir le calme dans les salles de classe pour échapper

aux critiques des administrateurs et de leurs collègues. Alors, les uns et les autres conviennent d'une voie médiane : les enseignants exigent peu d'efforts des élèves et ceux-ci s'engagent à garder un comportement acceptable dans la classe. L'auteur appelle cet arrangement « Horace's compromise ».

L'étude ethnographique de deux écoles secondaires américaines de Metz (1978) souligne que l'échange est une des ressources, parmi d'autres (l'arrangement de la situation de classe, l'influence et la coercition), utilisées par l'enseignant pour assurer le contrôle social de la classe. L'échange selon elle consiste en l'octroi de certains cadeaux tels, les bons points, les diplômes et même les punitions contre la coopération des élèves. C'est donc dire que l'influence est mutuelle entre l'enseignant et ses élèves dans la salle de classe, comme le montrent les travaux récents (Barrère, 2003 ; Curby, 2011).

Dans certaines situations, l'influence des élèves sur le comportement de l'enseignant peut-être d'une telle portée qu'elle peut influencer toute sa pratique pédagogique. Erikson et Mohatt (1982) en comparant deux classes d'élèves des premières nations américaines, une tenue par un enseignant issu de la même communauté et ayant une longue expérience d'enseignement dans cette école, l'autre tenue par un blanc sans expérience d'enseignement dans les classes d'élèves des premières nations, montrent comment, au cours de l'année scolaire, les élèves ont amené le nouvel enseignant à adopter progressivement leurs valeurs. Par exemple, ne pas isoler les élèves lors des évaluations ou des prestations publiques, leur préférence sur le rythme des activités dans la classe. L'ethnographie de deux écoles secondaires que Hemmings (2006) présente va dans le même sens. Dans la première école, située en zone urbaine, d'un quartier pauvre et dont la majorité des élèves (83.23 %) était des Noirs, les enseignants, face à une jeunesse jugée défavorisée (p. 141), ont adopté une éthique communautaire fondée sur le respect, un traitement égal, une communauté d'apprentissage (p. 139). Mais, en même temps, le comportement des enseignants en salle de classe ne valorisait pas (et donc ne respectait pas) les capacités d'apprendre des élèves parce qu'ils leur donnaient un enseignement au rabais avec peu de contrôle sur le travail et le comportement. Ces enseignants redoutaient les abandons s'ils engageaient leurs élèves dans un curriculum valable. Ils craignaient également la résistance des étudiants et la diminution du bien-être de leurs élèves (p. 148). L'étude de Rosenblum (2006) souligne comment les élèves de

différents collègues influencent l'autorité de l'enseignant à travers des négociations en dehors de la salle de classe. Ces négociations portent généralement sur la demande de flexibilité par rapport aux attentes de l'enseignant (remise d'un travail en retard, demande d'un travail supplémentaire pour changer une note, justification d'une absence au cours).

Un certain nombre de recherches se focalisant sur les approches pédagogiques d'inspiration féministe qui mues par le souci d'égalité ou de développement du sentiment de compétence (autonomisation) chez les élèves, par principe, s'opposent à l'asymétrie des positions ou des relations (Breeze, 2007; Buzzeli & Johnston, 2002; Hogue, Parker & Miller ; Miller, 2007), et sur les approches pédagogiques d'inspiration constructiviste ou socioconstructiviste dont le souci est de favoriser la construction des savoirs des apprenants ou un apprentissage basé sur la négociation sociale (De Corte, 2006), mettre en évidence l'idée d'une autorité partagée en salle de classe.

Dans ce cadre, il y a d'abord l'étude de Celia Oyler (1996) portant sur 30 enregistrements audio de cours d'initiation à la lecture à haute voix au cours d'une année scolaire d'une enseignante blanche aux élèves immigrants pauvres de première année d'une ville des États-Unis. Pour interpréter des interactions observées, Oyler distingue dans l'autorité deux dimensions distinctes, mais imbriquées : l'autorité de processus et l'autorité de contenu. La dimension de processus renvoie au contrôle des déplacements et de la parole dans la classe. La deuxième dimension concerne ce qui compte comme savoir et celui qui est considéré comme « savant ». À partir de là, elle fait observer que l'enseignante, en suivant sans chercher à contrôler les initiatives des élèves dans les discussions sur la lecture et dans les autres activités, donne à ses élèves la possibilité de diriger et le processus et le contenu de l'autorité en salle de classe. Ce faisant, ces élèves contribuent au savoir en remettant en question l'autorité des textes écrits et occasionnellement celle de leur enseignant. Pour l'auteure, la méthode interactive utilisée par l'enseignante observée met en doute le manque de capacité de construction des savoirs souvent attribué aux élèves issus des milieux pauvres. Il est alors évident pour l'auteure que donner de multiples opportunités aux élèves de parler et d'agir comme experts est important si l'on veut les encourager à devenir des producteurs et non pas seulement des consommateurs du savoir. Enfin, partager l'autorité ne la sape pas, mais le renforce.

D'autres recherches illustrent des épisodes de partage d'autorité dans les salles de classe au secondaire (Crawford, 2008 ; Raney, 2003). Ce dernier auteur soutient que l'apprentissage n'est pas exclusivement une circulation d'information unidirectionnelle de haut en bas. Les enseignants apprennent des élèves et les élèves apprennent souvent mieux dans enseignants lorsqu'ils n'exercent pas leur autorité de manière conventionnelle.

Dans le sens de partager l'autorité en salle de classe, il faut signaler des réformes institutionnelles et initiatives individuelles anglo-américaines touchant l'enseignement des mathématiques afin de diminuer l'autorité des professeurs de mathématiques et favoriser l'apprentissage coopératif dans les cours de mathématiques (Amit & Fried, 2005; Ham & Perry, 2002; Wilson & Lloyd, 2000). Les mathématiques sont, en effet, considérées comme une matière qui recèle l'autorité en elle-même, une autorité qu'elles transmettent à leur enseignant (Amit & Fried, 2005). C'est aussi le domaine où l'enseignement est le plus centré sur l'enseignant et où les élèves doivent maîtriser les règles de procédure (Wilson & Lloyd, 2000). Les nouvelles idées issues de la réforme permettent aux enseignants, qui essaient de les appliquer, de mettre l'accent sur la compréhension des concepts mathématiques et aux élèves de leur donner sens avec leurs propres moyens à travers l'exploration et la résolution des problèmes. Il reste néanmoins que dans beaucoup de cas, l'enseignant se considère comme seule source d'autorité du savoir mathématique en salle de classe (Hamm & Perry, 2002). Dans les six classes de première année observées par ces deux derniers chercheurs, un enseignant favorise le questionnement et l'exploration des élèves. Ce qui pose le problème de la résistance des enseignants à passer d'une conception magistro-centrée ou traditionnelle (habituelle) à une autorité partagée avec les élèves.

La résistance au partage d'autorité est notamment documentée dans l'étude ethnographique critique du discours dans un cours d'Anglais langue seconde d'un programme de formation à l'enseignement aux États-Unis (Hawkins, 2000). Alors qu'en théorie, selon l'auteure, un tel environnement d'apprentissage valorise la diversité des connaissances et des expériences culturelles des apprenants, élargit les perspectives et les interprétations de tous les apprenants, l'étude montre plutôt que, malgré une conception du cours visant à les mettre en contact avec d'autres conceptions et à la sensibiliser aux

questions d'équité et d'autonomisation (autonomisation), des préjugés et des normes tacites des pratiques sociales influencent la compréhension des apprenants participant à cette nouvelle approche pédagogique. Au lieu de devenir de véritables agents de changement dans leurs milieux sociaux et physiques, ces étudiants déjà gradués reproduisent inconsciemment des relations de pouvoir ainsi des statuts sociaux existants. On note également des résistances semblables chez les élèves du secondaire taïwanais dans le cadre d'une réforme pédagogique nationale. Lee, Chang, & Tsai (2009), à travers sur une enquête par questionnaires dans 14 écoles secondaires, étudient les modes de relations d'autorité préférés par les élèves taïwanais dans le cadre du cours de science de la terre. L'échantillon utilisé est de 617 élèves de 10^e année (339 garçons et 278 filles). Les résultats révèlent qu'une bonne frange (250) d'élèves est en faveur d'une autorité centrée sur l'enseignant et une autre (212) pour une autorité partagée entre l'enseignant et les élèves tandis les autres élèves ne se prononcent pas clairement sur une forme d'autorité précise. Pour les auteurs, dans un contexte pédagogique imprégné de la philosophie orientale (confucéenne), la pédagogie centrée sur l'enseignant est encore dominante, par rapport à l'introduction d'une nouvelle approche constructive centrée sur l'apprenant, les élèves semblent encore chercher leurs repères. En ce sens, certains élèves doivent encore préférer une autorité centrée sur l'enseignant, d'autres doivent préférer une autorité partagée par l'enseignant et par les élèves. Un dernier groupe doit éprouver des difficultés d'adaptation à la nouvelle situation. Les auteurs parlent à leur égard d'une autorité incertaine.

L'autorité apparaît, dans le cadre des approches pédagogiques centrées sur le partage d'autorité ou approches démocratiques, comme un acte interrelationnel qui est exercé plutôt que possédé, impliquant des droits reconnus comme légitimes à ceux qui sont sous son influence de contrôler les circonstances sociales (Brubaker, 2009). Il reste que pour ce dernier auteur, le contrôle ultime du cours, indépendamment des actions des élèves à l'intérieur de ce cours, revient à l'enseignant. C'est pourquoi des recherches ethnographiques qui se sont intéressées à la manière dont le contrôle social est assuré dans la classe révèlent d'autres typologies de style d'autorité. Dans son étude ethnographique de deux écoles secondaires moyennes américaines, Metz (1978) distingue deux types d'enseignants : les enseignants intégrateurs (incorporative teachers) et les

enseignants progressistes (developmental teachers).

Les « intégrateurs » tendent à être conservateurs. Ils insistent sur les contenus standardisés, les compétences, les valeurs et les normes scolaires. Leur modèle d'autorité est traditionnel, ils agissent *in loco parentis* : les élèves doivent obéir parce que les enseignants le leur demande. Les « progressistes » sont jeunes et libéraux. Leur curriculum est flexible plutôt que fixe. L'enseignement doit être personnellement pertinent afin d'amener chaque enfant à réaliser sa potentialité. Ils jouent les rôles de facilitateurs et d'experts professionnels.

Grimault-Leprince (2011), quant à elle, distingue d'un côté les enseignants formalistes et de l'autre les enseignants pragmatistes. Les « formalistes » privilégient une autorité professorale descendante. Ils mettent l'accent sur les normes, les règles de la vie scolaire. Leur relation avec les élèves se vit sous forme hiérarchique et toute négociation est jugée comme un dysfonctionnement (p. 224). Leur autorité se justifie par le fait qu'ils sont détenteurs du savoir et investis de la mission statutaire de transmission des connaissances. Cela est suffisant pour que les élèves puissent leur obéir.

Parmi les « formalistes », l'auteure distingue deux sous-groupes : « les formalistes intransigeants » et « les formalistes impulsifs ». « Les formalistes intransigeants » sont ceux qui réussissent à appliquer leur conception de l'autorité et donnent l'impression d'une classe maîtrisée. Les « formalistes impulsifs » sont ceux qui ne réussissent pas à mettre en pratique leur conception de l'autorité. Contraints par les élèves à la négociation, ils donnent l'image d'un contrôle professoral affaibli avec une tendance à l'exacerbation des conflits dans la classe (p. 225). Les enseignants pragmatistes sont ceux qui admettent les principes de la négociation avec les élèves et de l'application souple des règles scolaires. Ils prennent en compte le fonctionnement de la classe et l'intérêt éducatif et pédagogique de l'élève. L'autorité professorale pour eux est une relation qui se construit au quotidien avec les élèves. L'auteure qualifie leur autorité d'« experte ». Mais il y a aussi deux catégories parmi les « enseignants pragmatistes » : les « utilitaristes » et les « compréhensifs ». Les premiers insistent davantage sur l'efficacité pédagogique tandis que les seconds voient l'adolescent comme une personne et non comme un élève (p. 229). Au fond, la typologie formaliste contre pragmatistes de Grimault-Leprince (2011) semble équivalente à celle des conservateurs contre progressistes de Metz (1978). Les formalistes

de Grimault-Leprince sont les conservateurs de Metz (1978) tandis que les pragmatistes ont pour homologues les progressistes.

Signalons une dernière typologie mise en exergue dans l'étude quantitative de Kohout-Diaz & Debarbieux (2010) sur le climat et la violence dans les écoles élémentaires tchèques. Ces deux auteurs distinguent l'autorité exogène de l'autorité endogène. L'autorité exogène s'exprime sous forme de respect de la politesse, de la correction, de la discipline et de l'absence de remise en question du discours de l'enseignant, tandis que l'autorité endogène s'exprime sous forme de respect de la singularité et de la différence, de la confiance, de la responsabilité, de l'éthique personnelle et professionnelle.

De ce panorama des recherches sur l'autorité, il ressort trois grandes idées-forces : l'autorité en salle de classe est une relation foncièrement morale et asymétrique, car même dans un contexte privilégiant une approche pédagogique démocratique, la responsabilité de l'organisation du cadre d'apprentissage incombe en dernière analyse à l'enseignant. Deuxièmement que la manière, dont la relation d'autorité est conçue peut engendrer des abus de pouvoir ou des résistances. Troisièmement que l'autorité peut-être abordée suivant plusieurs types de grilles de lecture. Elle peut être abordée du point de vue de l'enseignant ou de l'élève, du point de vue de la gestion de classe, du point de vue de la politique éducative et selon une méthode qualitative ou quantitative. Le point qui suit essaie de préciser le cadre conceptuel de l'autorité.

1.4 Le cadre conceptuel

L'autorité est le concept le plus important dans cette recherche. Je vais essayer de le définir en essayant de le distinguer de celui de pouvoir avec lequel il est souvent confondu.

1.4.1 Qu'est-ce que l'autorité?

Le *Vocabulaire technique et critique de la langue philosophique* d'André Lalande (1999) distingue quatre sens au concept d'autorité : d'abord un sens psychologique qui fait de l'autorité : « une supériorité ou un ascendant personnels en vertu desquels on se fait croire, obéir, respecter, on impose au jugement, à la volonté, au sentiment d'autrui » (p. 102).

Ensuite, un sens sociologique désignant le droit (ou pour le moins le pouvoir établi) de décider, ou de commander. Par la suite, au point de vue pratique, on oppose : 1° la *Méthode d'autorité*, d'une part, à l'assentiment universel ou au sens commun; — d'autre part, à la critique individuelle; 2° *l'Argument d'autorité*, aux raisons qui se tirent de l'expérience ou de la démonstration logique; 3° *le Régime d'autorité* (politique ou économique), d'une part, à un système reposant sur le principe de la souveraineté nationale, en particulier sur le contrôle des gouvernants par les gouvernés; d'autre part, au régime de la liberté contractuelle.

Le troisième sens dérive de la religion et désigne spécialement la révélation chrétienne, en tant que formulée sous l'inspiration de Dieu dans les Écritures, et transmise par la tradition du témoignage apostolique.

Le quatrième et dernier sens, qui est également lié au sens sociologique, concerne les statuts et rôles dans la société. On parle de *l'Autorité* ou les *Autorités* pour désigner les personnes exerçant l'autorité au sens sociologique.

Dans la littérature scientifique, je note une préoccupation à la définition du concept d'autorité. Le détour par la clarification conceptuelle de ce terme (autorité) pourtant largement utilisé est ressenti par les chercheurs comme une obligation à laquelle il faut se sacrifier, et ce quel que soit le domaine abordé (Baudry, & Charmettant, 2007), comme si son sens ne va pas de soi. Deux principales traditions, linguistique (Benveniste, 1981; Goudailler, 2002; Derycke, & Dutrait, 2009) et philosophique (Arendt, 2002; Cléro, 2007; Guillot, 2006; Kojève, 2004; Renaut, 2004) semblent se dégager.

Les deux traditions linguistique et philosophique ont en commun le recours à l'étymologie pour clarifier le sens de l'autorité. Ils s'accordent sur l'origine de ce concept qu'ils attribuent au verbe latin *augere* (augmenter, accroître) et à ses dérivés *auctor* (auteur). Derycke & Dutrait (2009) qui reprennent l'analyse de Benveniste insistent sur l'existence du doublet religieux *augur*, « augure », dont dérive *augustus*. Le radical indo-iranien commun à ces deux noms signifie « force » (p. 111). Benveniste (1981) voit dans l'acte d'accroître, la capacité de produire hors de son sein, capacité ou privilège qui revient aux dieux. Contrairement à Arendt (2002) et Renaut (2004) qui accordent la primauté au verbe augmenter, Benveniste n'y voit qu'un sens secondaire. Benveniste souligne le caractère divin de l'autorité. Mais dans le fond, l'analyse ne change pas

vraiment, car pour Arendt et Renaut le fait d'augmenter (*auctoritas*) s'applique à un pouvoir déjà existant qui s'affuble d'un caractère somme toute sacré et qui change la teneur de ce pouvoir. Ce qui se surajoute au pouvoir, c'était une dimension inaccessible à l'homme trouvée dans une référence transcendante, donc sacrée : Dieu (tout pouvoir vient de Dieu, dit la Bible), soit un ordre naturel du monde (certains sont nés pour commander, disait Aristote), ou encore la tradition (la parole indépassable des ancêtres fondateurs comme ceux de Rome). Ce qui diverge de l'analyse de Benveniste (1981), que Goudailler (2002), Derycke & Dutrait (2009) suivent, de celle de Renaut et Arendt, c'est que Benveniste relève uniquement les caractères de l'autorité sans en fournir un synonyme, contrairement à Arendt (2002) et Renaut (2004). Ces deux derniers auteurs pensent que l'essence de l'autorité, c'est le pouvoir, un pouvoir augmenté que Renaut traduit par le néologisme *surpouvoir*. Celui-ci à cause du caractère sacré et donc non discutable qu'il revêt facilite l'obéissance immédiate des sujets.

Je retiens à ce niveau que l'autorité est un attribut divin et signifie pouvoir sacré. L'étymologie établit une sorte d'homologie entre l'autorité et le pouvoir. Ce qui les distingue est de l'ordre du qualitatif. L'autorité est un pouvoir, mais un pouvoir sacré. La réflexion sur le qualitatif sacré et sa perte au XXe siècle est à l'origine de la théorie de la crise de l'autorité chez Hannah Arendt (2002) radicalisée par celle de la fin de l'autorité chez Alain Renaut.

Il découle de là que la réalité de l'autorité se trouve dans le pouvoir. Ce qui recoupe le sens sociologique donné par Lalande ci-dessus (pouvoir de commander). Examinons donc de plus près ce concept de pouvoir.

1.4.2 Le concept de pouvoir

Pour définir le pouvoir, le *Dictionnaire de la science politique et des institutions politiques* de Hermet, Badie, Birnbaum, Braud (2005), relève d'emblée la polysémie liée au concept du pouvoir avant de montrer que ce concept est souvent défini selon trois perspectives : une perspective essentialiste, une perspective institutionnaliste et une perspective interactionniste.

Dans la perspective essentialiste, le pouvoir a un sens métaphorique. Il est considéré comme un capital, au sens économique de terme, qu'on peut accumuler ou

dilapider. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre le sens de l'expression « avoir le pouvoir ». On parle également de « détenteur de pouvoir ».

Dans la perspective institutionnaliste, le pouvoir désigne « l'État par rapport aux citoyens ou à la société civile, soit les gouvernants dans le couple pouvoir/opposition, soit l'ensemble des institutions constitutionnelles dans l'expression : les pouvoirs publics » p. 265.

Dans la perspective interactionniste dominante en sociologie politique, « le pouvoir est une relation qui se caractérise par la mobilisation de ressources pour obtenir d'un tiers qu'il adopte un comportement auquel il ne serait pas résolu en dehors de cette relation » p. 265.

Le pouvoir, dans son acception politique, relève Colliot-Thélène (2007), garde un sens général de « faculté d'agir ». Cette auteure relève que cette faculté s'exerce dans le cadre des rapports humains. Ce qui fait du pouvoir un concept relationnel. Cette dimension relationnelle est constamment relevée par les principaux auteurs qui réfléchissent sur la réalité du pouvoir au moins depuis la deuxième moitié du XXe siècle (Dahl, 1957; Foucault, 1976; French, & Raven, 1966; Maxwell, 1991; Mintzberg, 1986; Weber, 1971). Ces derniers se montrent très critiques vis-à-vis de la conception essentialiste, car selon eux le pouvoir n'est pas un objet matériel qu'on passerait de main en main. Le pouvoir est relationnel. Michel Foucault (1976) préfère d'ailleurs parler de relation de pouvoir. C'est un réseau d'interactions dans lequel vivent les êtres humains. Mintzberg (1986), dans son étude du pouvoir dans les organisations a synthétisé sous forme imagée les six configurations de pouvoir les plus fréquemment rencontrées dans les organisations :

1) L'instrument, vu comme « une représentation de gala en deux actes » : « est une configuration dans laquelle l'organisation sert un détenteur d'influence externe dominant (ou un groupe agissant de concert) » (p. 417). La coalition interne se fait plus bureaucratique en essayant d'atteindre au maximum les buts opérationnels imposés par le détenteur d'influence externe.

2) Le système clos, vu comme « une représentation privée en un acte » : L'organisation est confrontée à une coalition externe passive (dispersion des détenteurs externes d'influence), « ce qui permet à la coalition interne de se tailler la part du lion (en

ce qui concerne le pouvoir) et d'orienter l'organisation vers les buts des systèmes » (p. 417).

3) L'autocratie, comme « une présentation en solo » : Tout le pouvoir est concentré entre les mains d'un P.-D.G qui contrôle tout personnellement (p. 417). L'absence virtuelle des jeux politiques conduit à cette alternative, ou les agents internes sont loyaux envers le P.-D.G. ou ils quittent l'entreprise.

4) Le missionnaire, comme « un jeu de la passion » : « L'idéologie forte sert à intégrer solidement la coalition interne autour des objectifs idéologiques. Cela permet aussi à ses membres d'être susceptibles de prendre les décisions » (p. 424).

5) La méritocratie, comme « une présentation de personnages de talent » : où le pouvoir est fondé sur les compétences et où la coalition interne est par le fait même professionnelle. La mobilité des experts due aux programmes de formation affaiblit leur loyauté envers l'entreprise. Si cette configuration ne peut maximiser aucun but primaire particulier, elle peut néanmoins poursuivre quelques-uns avec régularité quelques-uns (p. 424).

6) L'arène politique, comme « un cirque qui compte plusieurs pistes » : Aux tensions conflictuelles de la coalition externe, répond la coalition interne par de jeux politiques opposant différentes alliances. Elle est favorisée par une situation de contestation de la hiérarchie du pouvoir entre les détenteurs d'influence du moment » (p. 425).

De ces six configurations, celle qui est le plus susceptible de se développer en salle de classe est l'autocratie parce qu'il désigne le pouvoir d'un seul. L'autocratie est plus susceptible de se développer dans les plus petites organisations, comme la salle de classe ou même l'école où l'enseignant peut maintenir un contrôle personnel. Le pouvoir est si concentré entre les mains d'un seul qu'il est réfractaire à toute possibilité de réorientation des buts de l'organisation. Le chef recherche un exercice de pouvoir autonome qu'il opère dans un cadre avec une bureaucratie simplifiée et où les coalitions externe et interne sont affaiblies. L'autonomie permet au chef d'imposer ses objectifs à l'organisation. Mais l'autonomie du pouvoir engendre sa précarité : elle ne peut compter sur une protection externe en cas de difficulté; en cas de difficulté du chef, il n'y a aucun moyen naturel pour lui succéder à cause la trop grande concentration du pouvoir entre ses

maines. Cette description de l'autocratie appliquée à une salle de classe renvoie aux images de monarchie et de despotisme utilisées plus haut par Durkheim (1974) et Waller (1967) comme dérivées potentielles du pouvoir de l'enseignant.

Si l'autorité est un type spécifique de pouvoir et que le pouvoir est de l'ordre du relationnel, l'expression relation d'autorité que j'utilise renvoie à un type de relation de pouvoir en salle de classe. Je retiens donc dans le cadre de cette recherche, le sens sociologique de l'autorité dégagé par Lalande plus haut et signifiant droit de commander. Je pose ensuite que l'exercice de ce droit de commander mobilise des ressources du pouvoir, qu'il est un exercice de pouvoir. En ce sens, l'autorité en exercice est un pouvoir cinétique et l'autorité comme fonction en dehors de l'action est un pouvoir potentiel. De plus comme tout pouvoir est relationnel, l'autorité dont je traite ici est aussi relationnelle. C'est dans ce sens que je parle de la relation d'autorité.

1.4.3 De la relation d'autorité en éducation

La relation d'autorité telle qu'elle se vit en salle de classe est une relation morale. Comme je l'ai posé plus haut, exercer l'autorité, c'est exercer un pouvoir. Or, tout exercice de pouvoir suppose le déploiement d'un certain nombre de ressources (Dahl, 1957). Ce qui distingue l'exercice de pouvoir dans le cadre pédagogique de tout autre pouvoir social ou politique, c'est la qualité de ressources que ce pouvoir déploie. Les ressources du pouvoir pédagogique sont des ressources morales. Elles s'articulent autour de la légitimité des enseignants, le consentement des élèves et les objectifs, les valeurs et les normes partagées (Pace & Hemmings, 2006, p. 2).

1.4.4 La légitimité

Le terme « légitimité » évoque le fondement du pouvoir et la justification de l'obéissance qui lui est due (Bastid, 2011). La légitimité implique la reconnaissance de ceux sur lesquels le pouvoir est exercé (Deffayet, 2009). À notre avis, c'est cette reconnaissance qui conditionne le consentement de ceux sur lesquels le pouvoir s'exerce. Contrairement à Pace & Hemmings (2006) qui l'en détachent, le consentement est un élément de la légitimité. Il s'en suit que les gens obéissent en fonction du degré de légitimité qu'ils accordent à l'autorité (Weber, 1971). Max Weber distingue trois sources de légitimité – traditionnelle, rationnelle et charismatique – et trois types d'autorité

concomitants – traditionnelle, légale et charismatique.

L'autorité traditionnelle se fonde sur le caractère sacré des coutumes ancestrales. Ce sont des mœurs tellement sanctifiées « par leur validité immémoriale et par l'habitude » qu'elles apparaissent naturelles. C'est l'autorité de l'« éternel hier » (2003 : 120). Sur le plan éducatif, l'autorité traditionnelle peut prendre plusieurs formes révélées par la revue de littérature. Par exemple, les enseignants qui agissent comme remplaçants des parents à l'école (Wills, 2006) et tiennent à une transmission stéréotypée des contenus sans tenir compte des élèves (Jackson, 1968; Metz, 1978; Waller, 1967).

L'autorité légale-rationnelle, « reposant sur la croyance en la légalité des règlements arrêtés et du droit de donner des directives qu'ont ceux qui sont appelés à exercer la domination par ces moyens (domination légale) » (1971 : 222). Sur le plan pédagogique, l'autorité légale-rationnelle prend la forme d'une intransigeance vis-à-vis des normes et règles scolaires comme les enseignants formalistes décrits par Grimault-Leprince (2011) ou le fait que les élèves doivent obéir juste en fonction du statut de l'enseignant (Grimault-Leprince, 2011).

L'autorité charismatique repose « sur la soumission extraordinaire au caractère sacré, à la vertu héroïque ou à la valeur exemplaire d'une personne, ou encore [émanant] d'ordres révélés ou émis par celle-ci » (Weber, 1971 : 222). Dans le domaine pédagogique, l'autorité charismatique repose sur l'aura de l'enseignant. Par exemple celle d'un professeur de mathématiques dont la proximité suffit pour que l'élève puisse comprendre un point du cours qu'il ne comprenait pas avant le déplacement du professeur (Amit & Fried, 2008).

À ces trois types d'autorité, Pace & Hemmings (2006) ajoutent un quatrième type d'autorité inspiré de Parsons (1964) : l'autorité professionnelle. Sa légitimité est fondée sur la connaissance de la matière d'enseignement et la possession des compétences pédagogiques (p. 3). Ce cas est illustré dans l'étude de Grimault-Leprince (2011) avec les enseignants pragmatistes qui s'adaptent aux élèves et négocient avec eux pour rendre l'enseignement pertinent à chacun. Il est aussi illustré dans l'expérience de partage de l'autorité d'une enseignante avec les enfants issus des milieux pauvres rapportée par Celia Oyler (1996).

L'idée d'autorité professionnelle me semble déterminante du point de vue descriptif dans la mesure où elle me donne des concepts à partir desquels je peux apprécier le professionnalisme d'un enseignant. Cependant, ce n'est pas à Pace & Hemmings que ces concepts sont le mieux expliqués. D'autres auteurs, sans utiliser le concept d'autorité professionnelle, ont eu recours à une analyse binaire de la relation d'autorité en salle de classe. Le travail de Tirri & Puolimatka (2000) est basé sur la distinction du déontique et de l'épistémique : l'autorité déontique étant la capacité de donner des ordres qui permet d'avoir le contrôle de la classe et de maintenir l'ordre, l'autorité épistémique, désignant la maîtrise de l'objet d'enseignement et le savoir pédagogique nécessaire pour enseigner. Je mentionnerai également ici, les éléments liés au statut de l'enseignant, notamment la reconnaissance sociale par laquelle ils peuvent valablement s'investir comme représentants de la loi transcendante (être une autorité) (Kohout-Diaz & Debarbieux, 2010; voir aussi Durkheim, 1974; Prairat, 2001).

Oyler (1996) pose que l'autorité peut être analysée à travers deux dimensions distinctes, mais imbriquées : l'autorité de processus et l'autorité de contenu. La dimension de processus renvoie au contrôle des déplacements et de la parole dans la classe. La deuxième dimension est plus que le contenu et désigne ce qui compte comme savoir et celui qui est considéré comme « savant ». En s'inspirant de la distinction de Peters (1966) entre l'enseignant comme une autorité (*an authority*) et l'enseignant en autorité (*in authority*), Oyler (1996) explique que l'enseignant est *une* autorité en ce qu'il est bien informé sur certains aspects de la culture (autorité de contenu) et qu'il est *en* autorité concernant les procédures dans la classe (autorité de processus). La distinction entre l'autorité de processus et l'autorité de contenu n'est pas sans rappeler celle entre le discours régulateur et le discours instructionnel dans la salle de classe (Bernstein, 2007).

1.4.5 Ma définition de la relation l'autorité

Je définis la relation d'autorité en salle de classe dans le cadre de cette recherche comme une relation morale qui conduit les élèves à accepter, à obéir et à agir, sans y être contraint, selon les exigences de l'enseignant en ce qui concerne le processus et le contenu des activités de la classe.

Le concept d'autorité étant ainsi balisé, je présente ensuite rapidement la question de recherche.

1.5 Question de recherche

La question principale qui guide cette recherche est : comment les enseignant(e)s et les élèves construisent-ils leur relation d'autorité en salle de classe dans le contexte actuel de l'enseignement primaire camerounais? Les sous-questions sont :

a) Quel est le rôle respectif des enseignants et des élèves dans la construction de la discipline en salle de classe?

b) Quel sens les enseignants et les élèves donnent-ils à leurs relations d'autorité?

c) La construction de l'autorité et le sens qu'en donnent les élèves et les enseignant(e)s sont-ils influencés par les facteurs globaux tels que les droits de l'enfant, les facteurs locaux tels que l'effectif de la classe, ou l'approche pédagogique de l'enseignant?

Le sous-point suivant présente le contexte de la recherche.

1.6 Le cadre contextuel : une situation coloniale

Ce point s'attèle à montrer que le contexte sociopolitique et économique actuel du Cameroun est marqué par la politique d'ajustement structurel imposé par la Banque Mondiale et le Fonds Mondial international (FMI) qui limite le pouvoir décisionnel de l'État dans plusieurs domaines et particulièrement dans le domaine de l'éducation. En premier lieu, je brosse sommairement un historique du système éducatif camerounais, suivi d'une présentation de la politique éducative actuelle du Cameroun.

1.6.1 Bref historique du système éducatif camerounais

Le système de scolarisation à l'Occidental tel qu'il fonctionne aujourd'hui au Cameroun est d'origine coloniale. Ce sont les missionnaires suisses protestants suivis peu après des missionnaires catholiques allemands (la congrégation des Pères Pallotins) sous la colonisation de l'Allemagne qui ont instauré les premières écoles au Cameroun entre 1885-1918). Du fait que l'Allemagne a perdu la Première Guerre mondiale, le traité de Versailles placera les anciennes colonies allemandes, dont le Cameroun, sous la double tutelle française et anglaise. Juridiquement, ces territoires avaient un statut particulier parce qu'ils dépendaient de la Société des Nations. Dans les faits, ils furent administrés comme des colonies par leurs puissances tutélaires. Au Cameroun, la partie administrée par la

France est plus vaste sur le plan de la superficie que celle administrée par l'Angleterre. La partie française correspond aujourd'hui à 8 provinces sur les 10 que compte le pays. La partie anglaise ne représente plus que deux provinces. La zone française était régie par les lois de l'administration directe à l'œuvre dans les autres colonies françaises. La partie sous influence anglaise subissait les principes de l'administration indirecte en vigueur dans les colonies anglaises. L'administration directe supposait que le territoire occupé par la France était directement dirigé par un fonctionnaire français détaché sur place. L'administration indirecte en revanche s'appuyait sur l'organisation sociale déjà en place, en l'occurrence les chefferies locales.

Au niveau éducatif, les deux parties sous influence française et anglaise connaîtront deux organisations scolaires différentes également inspirées respectivement de la France et de l'Angleterre. Par exemple dans la zone d'influence anglaise, l'administration de l'éducation était décentralisée, laissant plus d'initiative pédagogique à l'enseignant. Le changement se faisait par touches successives dans une structure pyramidale qui comportait à la base des écoles vernaculaires avec deux classes enfantines au niveau des villages qui dispensaient des enseignements en langues locales. Il y avait ensuite des écoles « anglaises » avec quatre classes élémentaires et deux classes élémentaires supérieures (Courade & Courade, 1978 : 747).

Dans la zone d'influence française, un arrêté du 1^{er} octobre 1920 va imposer la généralisation de l'enseignement en langue française dans cette zone y compris dans les écoles privées (Rapport du ministre des colonies de 1921, p. 431 in Mballa Owono 1986, p. 77). En effet, pendant la domination allemande, les écoles missionnaires enseignaient dans quelques langues vernaculaires, celles des populations qui ont été les plus réceptives à l'évangélisation. Cette tendance se poursuivit avec les missionnaires français qui remplaçaient leurs homologues allemands. Mais l'administration coloniale mit fin à cette tendance. La France justifia cette décision par la difficulté de traductibilité des idées modernes dans les langues indigènes et par ce qu'elle a appelé son « génie national » : « La France doit diriger son action dans le sens de son génie national, ce qui ne peut se réaliser sans le concours de sa langue » (Rapport à la SDN pour l'année 1923, p. 19-20. In Mballa Owono, 1986, p. 79).

Ainsi avant leur réunification le 1^{er} octobre 1961 le Cameroun oriental sous domination française et le Cameroun occidental sous la domination anglaise présentent deux politiques éducatives opposées : une orientation assimilationniste (Cameroun Oriental) et une orientation intégratrice (Cameroun occidental).

Avec la réunification de 1961, la question des langues d'enseignement fut posée par la minorité anglophone. Différentes propositions furent avancées allant d'une langue du terroir, l'Ewondo (Ngijol, 1964), au trilinguisme précoce (Mbassi Manga, 1964) ou un bilinguisme précoce (Fonlon, 1964) en passant par le Pidgin (Kisob, 1963), sorte de créole anglais local. Mais l'Ewondo fut rejeté à cause de son statut de langue tribale comprise uniquement dans deux provinces sur dix. Ce qui était susceptible de provoquer la résistance des populations d'autres régions. Le Pidgin fut rejeté à cause de son statut de créole de l'Anglais parce qu'il représentait une menace pour l'Anglais standard. Le trilinguisme et le bilinguisme furent rejetés pour les coûts qu'ils représentaient. Par conséquent, le Cameroun opta pour « un bilinguisme extrinsèque », français et anglais, dans l'enseignement.

1.6.2 La politique éducative aujourd'hui

Il n'y a pas un texte unique présentant une vision claire de l'éducation au Cameroun, mais un ensemble de décrets attendant des textes d'application depuis de nombreuses années. Pourtant, c'est dans ces textes qu'on peut lire des orientations générales sur l'éducation même si leur validité juridique me questionne. À ces décrets s'ajoutent des documents de travail élaborés par le gouvernement avec l'assistance des experts de la Banque Mondiale depuis que le Cameroun est sous ajustement structurel.

1.6.2.1 Le décret n° 98/004 du 14 avril 1998

Comme la plupart des secteurs sociopolitiques du pays, l'éducation est réglementée par différents décrets du chef de l'État. Parmi ceux-ci, le décret n° 98/004 du 14 avril 1998¹ portant orientation scolaire, contient des éléments qui peuvent être

¹Ce texte est un décret, mais il est aujourd'hui cité par bon nombre de chercheurs comme loi d'orientation. Cela traduit le flou juridique qui entoure aujourd'hui les textes règlementant l'éducation au Cameroun. Ce flou est à la fois terminologique et statutaire. Terminologique comme c'est le cas avec ce décret d'orientation où la différence entre un décret et une loi est devenue quasi inexistante. Statutaire comme c'est le cas avec ce même texte dans la mesure même où le même texte est toujours en attente de textes

considérés comme le cadre de la politique éducative au Cameroun. Le texte est articulé en cinq titres : 1) les dispositions générales; 2) De l'élaboration, de la mise en œuvre de la politique et du financement de l'éducation; 3) De l'organisation, de l'évaluation du système éducatif et de la recherche en éducation; 4) De la communauté éducative; 5) Dispositions transitoires et finales.

Je m'intéresse à la première partie qui fixe les finalités de l'éducation. Après avoir annoncé que cette loi est le cadre juridique du système éducatif de la maternelle au secondaire en passant par l'enseignement normal (article 1) et que l'éducation est une priorité nationale (article 2), l'article 3 stipule que « l'État consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales ». Par cette disposition, l'État conforte le bilinguisme extrinsèque adopté à l'aube de la réunification, car au Cameroun, il n'y a pas de population de souche française ni anglaise (Courade, 1977). Il y a plutôt une mosaïque d'ethnies, chacune ayant sa langue propre dont le nombre varie entre 249 (Foluke Adebile, 2011), 250 (Tabi Manga, 2000) et 280 (Belibi, 2008).

L'article 15 qui porte sur la structure du système décrit concrètement le fonctionnement du bilinguisme dans le système d'enseignement au Cameroun : « Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme ». Ce biculturalisme confère aux Camerounais une identité d'emprunt étant donné qu'aucun d'eux n'est de souche française ou anglaise.

Néanmoins, l'article 11 parmi les nombreux objectifs qu'il assigne au système éducatif évoque en son premier alinéa « l'enseignement des langues nationales ». Mais cela ressemble davantage à un projet, si ce n'est un effet de rhétorique qu'à une description de la réalité, car aucune langue nationale n'est enseignée dans le système éducatif camerounais tandis que plusieurs langues occidentales en dehors du Français et de l'Anglais y sont enseignées tels l'Allemand, l'Espagnol, le Portugais, l'Italien (Belibi, 2008).

L'article 4 définit la finalité générale de l'éducation :

d'application. Ce qui pose la question de sa validité.

L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux (article 4).

La réalisation de cette finalité générale doit permettre d'atteindre neuf objectifs :

1. La formation des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun;
2. La formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline;
3. L'éducation à la vie familiale;
4. La promotion des langues nationales;
5. L'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toute forme de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous-régionale;
6. La culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat;
7. Le développement de la créativité, du sens de l'initiative et l'esprit d'entreprise;
8. La formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant;
9. La promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé (article 5).

Ces objectifs restent très généraux, d'autant plus que le texte ne dit pas comment il faut faire pour les atteindre. Certains d'entre eux semblent même entrer en contradiction avec d'autres articles, notamment l'article 8. Celui-ci stipule que « l'éducation est apolitique ». Cette même disposition est inscrite dans la constitution. Mais sa nature laconique m'interroge sur son véritable sens, car comment peut-on en même temps éduquer à la citoyenneté et rester apolitique puisque l'idée de citoyenneté suppose celle de la participation ou plutôt de l'engagement qu'exclut de fait l'apolitisme?

Je retiens donc que la politique éducative telle qu'elle est esquissée dans le décret d'orientation de 1998 est dans la droite ligne du système éducatif légué par le système colonial français et anglais. Cela est plus palpable avec l'existence de deux sous-systèmes scolaires dans un système fortement centralisé. L'article 16 décrit l'organisation du sous-système anglophone tandis que l'article 17 décrit celle du sous-système francophone. Il

s'agit des esquisses de réforme des deux sous-systèmes. Mais, depuis que le décret a été énoncé, ces réformes n'ont pas encore été mises sur pied. Le système éducatif fonctionne toujours comme au lendemain de l'indépendance. Le niveau maternel, est variable, de deux à trois ans dans les deux sous-systèmes. Cet ordre d'enseignement n'est pas généralisé dans l'ensemble du pays. Il est surtout l'apanage des centres urbains. Au niveau du primaire, les études durent 6 ans dans le sous-système francophone et 7 ans dans le sous-système anglophone. Au secondaire, les études durent 7 ans dans le système francophone et 6 ans dans le sous-système anglophone. Le tableau (1.1) récapitule les 13 années d'études primaires et secondaires dans les deux sous-systèmes. Dans les deux sous-systèmes, il y a deux types d'enseignement : un enseignement général et un enseignement technique. Différents diplômes sanctionnent ces études. À la fin des études primaires, les élèves du sous-système francophone obtiennent le Certificat d'études primaires (CEP) et tandis que ceux du sous-système anglophone obtiennent le First School Living Certificate (FLSC). Au secondaire, pour l'enseignement général les élèves du sous-système francophone passent trois diplômes : le Brevet d'études du premier cycle (BEPC) en leur dixième année d'études; le Probatoire en leur douzième année d'études; le Baccalauréat en leur treizième année d'études. Ceux du sous-système anglophone passent deux examens au secondaire : le *General Certificate of Education Ordinary Level* (GCE O Level) en leur onzième année d'études et le *General Certificate of Education Advanced Level* (GCE A Level).

Pour l'enseignement technique, dans le sous-système francophone, les élèves passent les diplômes techniques équivalents aux mêmes stades d'études.

Années d'études	Sous-système francophone	Sous-système anglophone
1 ^{re} année	SIL	Class 1
2 ^e année	CP	Class 2
3 ^e année	CE1	Class 3
4 ^e année	CE2	Class 4
5 ^e année	CM1	Class 5
6 ^e année	CM2 (Fin de l'école primaire)	Class 6
7 ^e année	6e (Début du secondaire)	Class 7 (Fin de l'école primaire)
8 ^e année	5e	Form 1
9 ^e année	4e	Form 2
10 ^e année	3e	Form 3
11 ^e année	2 ^{nde}	Form 4
12 ^e année	1 ^{ère}	Upper fifth
13 ^e année	Terminale (Fin des études secondaires)	Upper sixth (Fin des études secondaires)

Tableau 1.1. Synopsis d'années d'études primaires et secondaires au Cameroun

1.6.2.2 L'ajustement structurel

Le système éducatif est déjà régi par le cadre normatif de l'ajustement structurel qui suppose le contrôle de tous les domaines stratégiques de l'État (finances, éducation, santé, politique internationale) par les bailleurs de fonds (Banque Mondiale et Fonds Monétaire International). L'une des premières mesures institutionnelles appliquées à l'éducation, en réponse au principe de la réduction des dépenses publiques, sera le gel du recrutement des enseignants par l'État et la fermeture concomitante des écoles de formation des instituteurs entre 1991 et 1995 (Yacouba & Tchameni, 2000). Par ailleurs, le corps enseignant qui appartient en grande majorité à la fonction publique nationale

subit déjà les affres de la réduction des salaires. Ses effectifs vont diminuer avec les départs en retraite de ceux qui ont atteint par la limite d'âge, mais aussi ceux qui sont incités à prendre volontairement leur retraite. Ces derniers départs sont en fait une prescription du Fonds monétaire comme solution à la récession économique (Yacouba & Tchameni, 2000).

La réduction des effectifs de la fonction publique étant une exigence générale qui touche pour ainsi dire indirectement l'éducation, l'ajustement structurel va s'attaquer au système éducatif en examinant sa performance. L'éducation étant présentée comme un facteur de production par la Banque Mondiale (Altinok, 2005), il convient d'identifier les facteurs qui permettent une scolarisation universelle à moindre coût.

En fait, la vision éducative de la Banque Mondiale repose sur une organisation basée sur la décentralisation et l'autonomie (Altinok, 2005). La décentralisation elle-même repose sur le principe de subsidiarité : l'action de l'État se limite là où commence celle du secteur privé. Elle obéit au principe de sous-traitance : l'État délimite le cadre relationnel entre lui et le secteur privé afin que l'équité soit respectée dans le service d'éducation. La décentralisation suppose aussi le ciblage des groupes les plus exclus, les seuls à devoir bénéficier des services d'éducation. Quant à l'autonomie, elle est fondée sur l'idée selon laquelle l'action locale est le ferment de la dynamique participative des bénéficiaires des politiques éducatives. Il s'en suit que la décentralisation permettrait : l'accessibilité des groupes marginalisés aux services éducatifs; la participation des groupes concernés par la réduction du contrôle des autorités administratives; l'accroissement de la qualité par la réduction des lourdeurs bureaucratiques et des effets corporatistes. Cela passe par la diminution du nombre des fonctionnaires conformément au principe de réduction des dépenses publiques (Altinok, 2005 :14). Or, pour imposer ce cadre a priori aux pays qui les sollicitent, les institutions de Bretton Woods s'appuient sur des rapports d'expertise qu'elles commanditent auprès de certains organismes dont le diagnostic semble toujours confirmer sur le terrain les orientations ainsi établies. Plus loin dans ce travail (voir chapitre 6), j'illustre ce procédé à travers l'économie du dernier rapport du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC).

Tout ceci pour dire que ce travail se déroule dans un contexte où le pays ne semble pas jouir de sa pleine souveraineté en matière économique, politique, sociale et

éducative.

CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre traite des précisions épistémologiques (2.1), des considérations déontologiques (2.2), de la posture méthodologique (2.3), de l'analyse des données (2.4), et des critères de rigueur (2.5) qui encadrent cette thèse.

2.1 Précisions épistémologiques

L'épistémologie est généralement considérée comme la théorie générale des sciences du point de leurs fondements, leurs objets et leurs méthodes. Elle est alors inféodée à la philosophie dont elle représente une branche d'étude. Cependant, une autre acception de l'épistémologie fait d'elle une approche des processus de connaissance. Elle est selon les mots de Fourez et Larochelle (2004), « la discipline qui étudie la façon dont on connaît » (p. 9). Or, chaque discipline scientifique est tributaire par un ensemble de procédés, de valeurs et d'outils qui influencent la manière d'aborder un objet d'étude et que l'on désigne par paradigme (Kuhn, 1972; Fourez et Larochelle, 2004). Aussi, parler des précisions épistémologiques, c'est rappeler l'objet d'étude (je renvoie le lecteur à l'introduction et au chapitre 1), la discipline et le paradigme de recherche auxquels je me réfère tout au long de cette recherche.

Ma discipline d'affiliation (par mon inscription universitaire), les sciences de l'éducation, se décline d'emblée au pluriel. Ce pluriel est expliqué par le contexte de leur émergence, c'est-à-dire par leur entrée à l'université comme corps de savoir spécifique vers la fin des années 1960. Ce contexte historique, rappelle Michel Soëtard (2002), est marqué par

L'explosion des sciences humaines (et de la cohésion sociale); il s'inscrivait aussi dans le mouvement qui consacre désormais le primat de l'objet, et de la demande sociale qui la porte, sur les approches strictement cantonnées sur un champ épistémologique donné (p. 48).

Mais, la pluralité des sciences de l'éducation est saisie, selon les regards, tantôt comme une force, tantôt comme une faiblesse. Comme une force, les sciences de

l'éducation ouvrent à « l'analyse multiréférentielle des situations, des pratiques, des phénomènes et des faits éducatifs (Arduino, 2000 : p. 254). Comme faiblesse, certains auteurs (Soëtard, 2002; Dumazedier, 2000) soulignent le manque de pertinence scientifique des sciences de l'éducation lorsque celles-ci ne s'adosent pas à une discipline précise. Aussi, pour éviter l'écueil d'une multiréférentialité sans point d'attache, j'ai choisi de mener ma recherche principalement sous la houlette de la sociologie pour analyser des pratiques pédagogiques.

La sociologie comme la plupart des sciences humaines est traversée par deux grands paradigmes : le paradigme quantitatif et le paradigme qualitatif. Le paradigme quantitatif désigne l'ensemble des approches basées principalement sur une échelle d'observation macrosociale, privilégiant les enquêtes statistiques macrosociales, l'effet d'appartenance sociale « associé à des variations sociodémographiques, telles que la profession, le niveau scolaire, le revenu, l'âge, le sexe ou la culture, ou à des styles de vie ou à des attitudes » (Alami, Desjeux, & Garabuau-Moussaoui, 2009 : p. 3). Le paradigme qualitatif renvoie à des approches basées sur deux échelles d'observation, une échelle méso social (organisations et institutions) et une échelle microsociale (la vie quotidienne en milieu de travail, la famille, une salle de classe) et privilégiant l'analyse « des mécanismes sous-jacents aux comportements et l'interprétation que les acteurs font de leurs comportements » pour en révéler la diversité (Alami, Desjeux, & Garabuau-Moussaoui, 2009 : p. 3). Quel paradigme choisir dans le cadre de notre recherche?

Le choix d'un paradigme de recherche obéit au contexte, à la question de recherche, au temps et aux moyens disponibles pour la recherche. C'est ainsi que la question d'adaptation de la sociologie, de ses méthodes et de ses techniques au contexte africain a été posée dès l'aube des indépendances africaines par Diop (1963). Le chercheur sénégalais relevait par la suite, la spécificité de ce contexte :

L'enquête sur le terrain aura d'autant plus d'importance et devra requérir d'autant plus de soins que les documents bibliographiques et les archives concernant les sociétés africaines sont rares et inexistantes. Il y a souvent absence de données de bases précieuses pour l'étude d'ordre démographique (statistiques de vie, de la fécondité, des mouvements de populations), d'ordre économique et historique et même de registres d'état civil. Tous renseignements précieux pour le sociologue et dont l'examen constitue une phase préparatoire importante de l'étude des sociétés occidentales, mais qui, dans les sociétés africaines sans écriture, et promues seulement à une époque

récente à être l'objet de recherches précises, font défaut (Diop, 1963, p. 27)

L'interrogation de Cheikh Anta Diop reposait sur une définition de la sociologie qui ne prenait en compte que les données sociodémographiques, essentielles pour le paradigme positiviste toujours dominant. Il est vrai que l'absence des données documentaires et statistiques reste toujours d'actualité malgré quelques avancées significatives. Au Cameroun, par exemple, un institut de la statistique et un institut de recherche démographique ont été créés. Mais, à cause du manque de financement ou d'une mauvaise politique de recherche, les données de ces instituts ne sont pas à jour (Ngwé, 2007).

On peut à juste titre questionner l'inflation des chiffres qui caractérise la plupart des recherches sur le développement en Afrique et sur l'éducation en particulier (PASEC, 1996; 2007). En effet, les données statistiques utilisées par la plupart des enquêtes macrosociales, réalisées aujourd'hui sur l'Afrique, reposent sur la seule foi qu'elles sont fournies par les organisations internationales (UNESCO, Banque mondiale, FMI). Celles-ci n'expliquent pas toujours leurs méthodes d'échantillonnage. Au-delà des remarques de style sur le peu de fiabilité des chiffres provenant des rapports et autres articles, les résultats ainsi obtenus sont quand même acceptés et influencent bon nombre de politiques sociales sur le continent noir. Les organisations internationales semblent d'ailleurs privilégier exclusivement des données statistiques dans leur coopération avec les pays africains sans pour autant se donner la peine de faire de véritables recensements démographiques. Ainsi, le paradigme quantitativiste repose sur un quasi-argument d'autorité : les statistiques utilisées sont exploitables parce qu'elles sont fournies par les organismes internationaux; ces statistiques sont indiscutables par le fait même.

Parallèlement à cette tendance positiviste, s'est développée une sociologie de l'acteur dont Assogba (2007) situe l'origine dans les années 1980. Pour Assogba (2007), il s'agit d'une « sociologie interactionniste de type wébérien » (p. 31). Celle-ci accorde la primauté aux relations entre les acteurs sociaux, leurs stratégies d'action élaborées à partir de l'interprétation qu'ils décèlent des actions d'autres acteurs. C'est un courant sociologique qui cherche à saisir « le sens visé subjectivement par les acteurs sociaux » (p. 31). C'est un courant de reconstitution de la rationalité de l'acteur. Dans le contexte

africain, il s'agit de reconstituer la rationalité de « l'homo africanus » (p. 32). La rationalité ayant longtemps été un attribut nié à l'homme africain par l'ethnologie et l'anthropologie coloniale ou ce que la littérature spécialisée a appelé l'africanisme (Ela, 1994), le courant de la rationalité de l'homo africanus opère une véritable « coupure épistémologique » (Bachelard). L'enjeu ici est de sortir de « l'Afrique des Africanistes [qui] est un mythe, une projection abstraite et idéale » (Ela, 1994, p. 72) pour « retrouver la pertinence de l'inédit à partir de l'imaginaire où le dynamisme des sociétés indigènes se déploie à travers des “bricolages” des acteurs divers » (p. 46).

Le courant de rationalité de l'homo africanus s'est surtout illustré dans la recherche en développement où il contribue à l'élucidation des problèmes complexes (Assogba, 1988; Assogba et Koffi, 1994 ; Ela, 1983; 1990; 1994 b; Ndione, 1993; Savonnet-Guyot, 1985). Ces recherches montrent comment la non-prise en compte des logiques des acteurs locaux conduit à l'impasse des projets de développement pourtant financés à coûts élevés par divers bailleurs de fonds internationaux pour sortir les populations de la pauvreté. À titre d'exemple, Assogba et Koffi (1994) et Assogba (2007) documentent l'échec de certains microprojets sanitaires et agricoles dans un projet décennal d'hydraulique villageoise au Togo (1980-1990). Dans les villages de Zio & Yoto, les animaux sont laissés libres dans la nature pour se nourrir seuls, dorment dehors et polluent les maisons. Cette divagation des bêtes est alors vite perçue comme un problème sanitaire par les « développeurs ». Les villageois sont sensibilisés à la construction des enclos pour les animaux. Les animaux sont effectivement parqués dans les enclos, mais très vite l'expérience est abandonnée. Pour les agents de développement, le comportement des villageois est un cas de résistance au changement. Mais, en interrogeant les populations Assogba & Koffi (1994), comprennent que pour ces paysans l'élevage est une activité complémentaire aux travaux champêtres qui les occupent toute la journée. C'est ainsi que rentrant fatigués à la maison après une longue journée de travail, les villageois oubliaient de nourrir leurs bêtes. Conséquemment, celles-ci maigrissaient ou mourraient quelque temps après. Finalement, pour éviter cette perte, les villageois décident de rendre leur liberté aux bêtes.

Ainsi, la garde des animaux dans les enclos est une activité nouvelle et nécessite plus de temps au mépris d'une pratique séculaire de séparation de l'agriculture et de

l'élevage. Une solution alternative, selon les chercheurs, aurait été d'attacher les bêtes au milieu de la cour pour ne pas les oublier tout en respectant le rythme de leurs travaux champêtres (Assogba, 2007). Cet exemple, comme bien d'autres, souligne la nécessité de tenir compte « des rationalités de l'acteur » (Assogba, 2007). Le fait de laisser les bêtes en divagation était donc rationnel. Il permettait une économie d'efforts des villageois après de longues journées de travail champêtre.

Je voudrais inscrire ma recherche sur la relation d'autorité en salle de classe dans le cadre de ce courant de rationalité de l'homo africanus, parce que c'est une recherche exploratoire qui a pour but de comprendre le jeu des normes à l'échelle microsociale d'une école d'un système éducatif situé au niveau méso social d'un contexte national d'ajustement structurel et de transition politique. Il s'agit de voir si les logiques des acteurs (enseignants et élèves) en salle de classe obéissent à une logique sui generis ou bien si elles sont influencées par les changements au niveau méso- et macrosocial. Je voudrais comprendre les pratiques des acteurs, leurs opinions afin de saisir le sens de la relation d'autorité dans un contexte mouvant et mesurer son impact sur l'éducation à la citoyenneté. Pour ce faire, je vais être attentif à la parole des élèves et des enseignant(e)s qui n'ont pas souvent voix au chapitre (dans la recherche quantitative) et qui sont les premiers concernés par les décisions politiques ou de réforme prises sans eux. Le contexte africain et camerounais semble nécessiter une approche qualitative de ces problèmes, car les sociétés africaines restent malgré tout « des sociétés de paroles » (Chevrier, 1986).

2.2 Considérations déontologiques

Les considérations déontologiques concernent l'ensemble de principes d'actions ou des devoirs du chercheur vis-à-vis de l'école, de sa direction, de ses enseignantes et de ses élèves participant dans la présente recherche. Ces devoirs reposent sous la garantie de la libre participation à la recherche, la liberté de ne pas répondre à toutes les questions, la liberté de se retirer à tout moment, la confidentialité.

La réalisation de ce travail de terrain a été précédée par la demande et l'obtention de la permission au niveau du ministère de l'Enseignement de base (Annexes 4 et 5). Lorsque, j'ai définitivement choisi l'école publique d'Amvoé, le but de ma recherche et de ma présence ont été clairement expliqués à tous les acteurs, d'abord à la directrice de

l'école qui à son tour m'a permis de rencontrer les enseignant(e)s, puis les élèves. L'accord de chaque participant était scellé par la réception du formulaire de consentement (Annexe 6) pour la directrice et les enseignants, ils devaient le signer le jour même de l'entrevue. Pour les élèves, la signature des parents au bas de leur formulaire d'assentiment attestait leur assentiment (Annexe 7). Le formulaire d'assentiment avait été remis aux élèves qui avaient volontairement accepté de participer à la recherche. Le chercheur a préalablement expliqué aux élèves qu'il allait passer trois à quatre jours pour voir comment ils travaillent avec leur maîtresse et qu'il aurait besoin de quelques volontaires pour répondre aux questions qu'il allait leur poser au sujet du travail et de la discipline dans la classe. La même explication a été reprise le jour même où les élèves allaient passer l'entrevue en ajoutant que ce n'était pas un examen, mais une causerie avec le chercheur pour s'assurer vraiment de leur participation volontaire et libre à la recherche.

À tous les participants, le chercheur reprenait les grandes lignes des formulaires de consentement et d'assentiment pour rappeler leur droit de refuser de répondre à l'une ou l'autre question du protocole. Ce qui constituait une autre garantie de leur liberté dans la participation à cette recherche.

Un autre principe qui guide le recueil des données auprès des participants est le respect et la garantie de confidentialité des données. Cela repose sur l'anonymat et la protection des données. L'anonymat des participants est garanti par le fait que le nom de l'école et ceux des participants ont été remplacés par des pseudonymes. Ce sont ces pseudonymes qui sont utilisés dans le présent travail et qui le seront dans les publications futures. Mais il revient à chaque participant de ne pas divulguer le contenu de l'entrevue au sein de la communauté scolaire ou l'anonymat ne peut être garanti vu le temps mis au sein de cette école. Enfin, seuls la superviseure et le chercheur auront accès aux données recueillies. Celles-ci seront conservées et verrouillées dans un classeur par la superviseure sur le campus de l'université d'Ottawa pour authentification des données pendant dix ans. Le chercheur en gardera également une copie.

2.3 Posture méthodologique

2.3.1 La démarche de collecte de données

La démarche de collecte de données est l'élaboration d'un ensemble de stratégies

par le chercheur en vue de négocier et de maintenir pendant une certaine durée l'interaction avec les participants pour obtenir de l'information pour une recherche. La présente recherche, comme mentionné plus haut, s'inscrit dans le cadre du paradigme qualitatif de la recherche. Puisque le paradigme qualitatif recèle une diversité d'études (Miles et Huberman, 2003), le mode de collecte de données utilisé ici s'inspire spécifiquement dans ses grandes lignes de la tradition de recherche issue de la sociologie américaine développée par l'école de Chicago notamment dans son courant de l'interactionnisme symbolique.

L'interactionnisme symbolique ne constituant non plus un courant homogène (Nizet & Rigaux, 2005), je me suis librement inspiré des conseils méthodologiques élaborés par quelques figures de proue de cette école, en fonction des réalités particulières à mon contexte de recherche, notamment de Becker (1986), et de leurs continuateurs dans les pays francophones, notamment Chapoulie (2000), Le Breton (2008), Peneff, 2009, Peretz (2000; 2007). Ceux-ci mettent en avant une certaine idée de travail du terrain qui privilégie plusieurs techniques de collecte de données incluant « les témoignages des acteurs suscités par l'interrogation du chercheur, le recueil de propos en situation directe par le chercheur lui-même d'objets, d'actions et d'interactions » (Chapoulie, 2000, p. 6), « entretien, étude de cas, usage de lettres, de journaux intimes, documents publics, histoire de vie, observation participante » (Le Breton, 2008, p. 173). Peretz (2007) ajoute « la constitution des statistiques ou l'usage des statistiques existantes » (p. 14).

Dans cette recherche, j'utilise trois techniques de collecte de données : l'observation directe comme méthode principale, les entretiens individuels et le recueil de la documentation institutionnelle comme méthodes complémentaires. Avant de présenter l'usage que je fais de chacune de ces techniques sur le terrain, je présente d'abord le processus qui a conduit à la détermination de l'échantillon auprès duquel les instruments de collecte de données retenus sont appliqués.

2.3.2 L'échantillonnage

L'échantillonnage désigne le processus de choix ou de sélection du milieu et du groupe auprès desquels la recherche est conduite, c'est-à-dire l'échantillon (Fraenkel & Wallen, 2003). Le mode d'échantillonnage appliqué à la présente recherche obéit au

paradigme qualitatif qui guide toute notre démarche. Pires (1997) identifie deux grandes formes d'échantillons qualitatifs : les recherches par cas unique et par cas multiples. La recherche par cas unique se base sur un corpus empirique unique dans le but de l'étudier en profondeur. Il peut prendre trois formes : l'échantillon d'acteur (formé autour d'une personne ou d'une famille), l'échantillon de milieu géographique ou institutionnel (formé autour des observations d'un seul lieu ou s'y référant) et l'échantillon événementiel ou d'intrigue (formé autour d'un évènement se produisant rarement comme un scandale politique par exemple). Les échantillons par multicas prennent deux formes principales : les échantillons constitués autour des entrevues de plusieurs individus pour rendre compte de leur vision du monde; le deuxième groupe porte sur les expériences de vie, les institutions et les pratiques sociales.

La présente recherche est fondée sur un échantillon unique de type institutionnel dans la mesure où une école publique de Yaoundé constitue son corpus empirique. Le choix de cette école a été dicté pour des raisons épistémologique, sociologique, protocolaire et personnelle.

Du point de vue épistémologique, la question principale de recherche — comment les enseignant(e)s et les élèves construisent-ils (elles) leur relation d'autorité en salle de classe dans le contexte actuel de l'enseignement primaire camerounais? — invitait à une observation des interactions enseignant(e)/élèves pour en décrire les traits récurrents de la relation d'autorité dans un contexte d'apprentissage particulier. C'est la première fois qu'une telle étude est menée au Cameroun. Pour cette raison, elle est de nature exploratoire et de type descriptif.

Du point de vue sociologique, l'école choisie devait se situer en zone semi-urbaine dans l'intention d'y trouver une plus grande mixité sociale avec des enfants dont les parents s'adonnent aux activités beaucoup plus rurales (travaux champêtres), d'autres aux activités plus libérales (comme le commerce) et d'autres plus urbaines (fonctionnaires d'État).

Sur le plan protocolaire, l'école devait avoir un enseignant et une enseignante dans l'une ou l'autre des deux dernières classes de l'école primaire pour une comparaison fondée sur le genre. Les deux dernières classes de l'école ont été choisies parce qu'elles regroupent les élèves les plus âgés de l'école dont l'expérience scolaire et la compétence

langagière sont plus développées.

Mais le profil d'école arrêté a priori n'a pas été aisé à trouver sur le terrain. Dans la plupart des écoles visitées, quoique les femmes fussent généralement majoritaires, les dernières classes étaient souvent tenues par les hommes. Je passai donc encore une semaine (du 07 au 11 septembre 2009) à rechercher le profil de l'école convenable à mon protocole. Finalement, c'est le mardi 15 septembre que j'ai trouvé l'école publique d'Amvoé qui correspondait au profil recherché.

Du point de vue personnel, l'école devait se trouver à Yaoundé où vivait ma famille dont j'étais séparé depuis deux ans. La recherche me donnait ainsi l'opportunité de revivre en famille, l'espace d'une collecte de données.

Le processus d'échantillonnage a commencé en avril 2009 avec la demande et l'obtention de la permission du ministère de l'Enseignement de base en vue d'effectuer une recherche dans une école primaire publique de Yaoundé sur la relation d'autorité en salle de classe (Annexes 4 et 5). À cause des difficultés de communication, le choix d'école répondant au profil recherché s'est fait au moment de notre descente sur le terrain en septembre 2009.

2.3.3 Présentation de l'étude de cas unique

Les auteurs définissent l'étude de cas unique ou individuel comme un système restreint ayant ses composantes, ses interactions et des frontières naturelles (Pires, 1997; Karsenti & Demers, 2004). Notre étude sur la relation d'autorité en salle de classe porte sur un cas unique : une école publique de Yaoundé (Cameroun) qui a ses composantes (la direction et les salles de classe, les enseignants, les élèves, les parents...), ses interactions (celles de la direction envers les classes, au sein des classes, dans la cour de l'école...), ses frontières (une école particulière en elle-même).

L'école publique d'Amvoé située dans un quartier populaire de Yaoundé est mon terrain de recherche. Cette école a été retenue parce qu'elle répondait aux quatre critères épistémologique, sociologique, protocolaire et personnel.

Elle remplit le critère épistémologique parce qu'elle me permet d'étudier les interactions enseignant(e)/élèves qui révèlent la relation d'autorité en salle de classe.

Sur le plan sociologique, l'arrondissement d'Amvoé, pour y avoir vécu, présente une grande mixité sociale avec, en grande majorité, des masses populaires.

Sur le plan protocolaire, c'est l'école qui avait un enseignant et une enseignante dans les deux dernières classes au moment de la prise de contact. Mais l'enseignant, admis peu après le début de mon enquête à un concours administratif, est remplacé par une femme. À partir de ce moment-là, l'école publique d'Amvoé s'est retrouvée avec deux femmes en fin de cycle. Ne pouvant plus recommencer la recherche d'une nouvelle école et une nouvelle enquête, j'ai continué l'enquête à l'école publique d'Amvoé. Mais j'ai abandonné la perspective d'une comparaison de la relation d'autorité fondée sur le genre de l'enseignant.

Sur le plan personnel, l'école était à 20 minutes à pied et à 5 minutes à moto de la maison familiale. Je m'y rendais à pied ou à moto, moyen de transport en commun le plus utilisé dans cet arrondissement comme dans la plupart des zones urbaines à cause de l'état du délabrement des routes. Je vivais donc dans le même quartier que les élèves que j'allais observer en salle de classe. Les plus curieux se sont d'abord attelés à savoir où j'habitais. Quand je rentrais à pied, je rentrais avec quelques-uns d'entre eux. Ceci a favorisé beaucoup d'échanges informels.

Amvoé est une banlieue de Yaoundé Nord. Elle abrite en dehors de son école primaire publique plusieurs autres établissements d'enseignement : une dizaine d'écoles primaires privées, une école secondaire publique ouverte lors de la rentrée scolaire de 2009 et une dizaine d'écoles secondaires privées.

L'école publique d'Amvoé vient d'être rénovée comme en témoigne son architecture en béton armé qui lui donne un air de solidité. En effet, sa flamboyance due en grande partie à l'éclat de la peinture de ses murs la distingue par son architecture des autres bâtisses de son quartier. Il faut savoir que cette réfection (reconstruction) est le fruit de la coopération entre le Cameroun et la Banque africaine de Développement (BAD).

Située au sommet d'une petite colline dans un quartier qui en compte plusieurs, l'école publique d'Amvoé peut être visible sur un rayon de deux kilomètres. Elle est située dans un environnement commercial dominé par les échoppes, les débits de boissons (bar) et un marché spontané de vivres, rasé au cours de notre séjour d'enquête sur une décision du Délégué du Gouvernement auprès de la Communauté urbaine de Yaoundé. Il n'y a qu'une clôture en parpaings et une porte en fer qui séparent l'école de

cet environnement commercial. Dès qu'on pose un pied à l'extérieur de la clôture, on se retrouve nez à nez avec des vendeuses de victuailles de toutes sortes : bonbons, sucettes, caramel, poissons à la braise. Elles sont assises de l'autre côté de la ruelle qui mène vers les habitations situées derrière l'école. Quelques privilégiées, une dizaine environ, ont eu le droit d'exercer leur activité dans l'enceinte de l'école. Ce sont elles qui jouent le rôle de cantine scolaire. Elles proposent d'ailleurs les mêmes choses que les marchandes qui vendent au bord de la route. La seule différence c'est que celles-ci disposent des tables munies de parasols. Je ne sais pas si elles versent une certaine caution à l'école ou bien elles sont les membres de la parenté du personnel de direction comme l'affirme Bile (2008). Je ne me suis pas attardé sur cet aspect des choses. Toujours est-il que ces vendeuses, de l'extérieur comme celles de l'intérieur, comblent l'absence d'une cantine scolaire. J'ai cependant remarqué que certains enseignants achetaient des choses indifféremment à l'extérieur et à l'intérieur.

2.3.4 La prise de contact avec l'école

La prise de contact et la présence du chercheur ainsi que la qualité des relations qu'il noue avec son terrain sont considérées comme déterminants dans la collecte de données (Chapoulie, 2000; Becker, 2006; Peretz, 2007; Le Breton, 2008). Le chercheur doit pouvoir mener son enquête sans troubler le déroulement de l'activité observée (Schatzman & Strauss, 1973). L'explicitation des conditions générales de l'enquête est déjà un critère de plausibilité des résultats (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995).

Dans le cadre de ce travail, c'est une fille de douze ans, rencontrée au sortir d'une messe le 13 septembre 2009 qui m'a orienté vers l'école publique d'Amvoé qu'elle fréquentait. Notre échange m'avait permis de savoir que cette école répondait au profil que je recherchais.

J'arrive à l'école publique d'Amvoé le 15 septembre 2009 à 13 h, une journée ensoleillée en ce mois de septembre généralement pluvieux. L'ambiance des inscriptions est encore présente alors qu'officiellement la rentrée scolaire a eu lieu le 7 septembre. Je rencontre la directrice de l'établissement, une femme mûre à l'allure imposante qui m'accueille très chaleureusement. Après les présentations d'usage et l'indication de l'objet de ma recherche, elle m'indique un endroit où attendre l'arrivée de ses collègues, une salle adjacente à son bureau. Au même moment, la transition entre les groupes

scolaires qui partagent cet espace commence.

Il faut savoir que la forte demande scolaire dans certaines agglomérations a amené certains établissements à fonctionner à mi-temps. Un groupe d'élèves allant de 7 h 30 à 12 h 30. Un autre prend le relai de 13 h à 17 h 30. Dans cette école, on dénombre plutôt quatre groupes scolaires, ayant chacun sa direction et son équipe enseignante. Ainsi deux groupes ou deux écoles fonctionnent le matin et deux autres l'après-midi. On distingue le groupe 1A du groupe 1B, et le groupe 2A du groupe 2B. Cette configuration montre que ce sont quatre écoles qui partagent le même espace. Les mêmes salles de classe sont partagées entre deux écoles distinctes : une dans la matinée et une autre dans l'après-midi. Les groupes 1 (A et B) partagent alternativement les mêmes salles de classe. Il en est de même des groupes 2 (A et B). Il n'y a donc pas de places assignées aux élèves, pas de casiers pour laisser quoique ce soit de personnel, seul(e)s les enseignant(e)s partageant une même salle de classe disposent d'un tiroir commun sur le mur adjacent à leur bureau. Les élèves sont des locataires provisoires d'un espace qui ne leur appartient pas tout à fait. Il en va de même pour les enseignant(e)s qui ne disposent pas d'une salle de réunion ni de bureau personnel ou commun. L'infrastructure est réduite au strict minimum : salles de classe et matériel pédagogique de base : craies, règles, rapporteur, carnets de notes. L'absence d'une bibliothèque est frappante.

Vers 13 h 45, après m'avoir indiqué le chemin, la directrice me remet un bout de papier portant le message suivant écrit en rouge : « Vous voudrez bien recevoir ce jeune homme dans votre classe pour ses recherches ». Il est estampillé du cachet de l'école avec la signature de la directrice.

La première approchée, Madame Deboué, enseignante du CM1, après avoir lu la note me le rendit avec un mouvement rapide tout en me dévisageant songeuse. Je pris alors la parole et lui dit :

Je viens dans le cadre d'une recherche en sciences de l'éducation. J'ai préalablement obtenu une autorisation du Ministère de l'Enseignement de base. Je compte avec votre permission passer trois jours par semaine pour mener des observations dans votre salle de classe au cours de ce trimestre. Je voudrais le faire alternativement avec le CM2. En clair, je compte passer les deux premières semaines à compter de maintenant au CM1, puis j'irai au CM2 pendant deux semaines, ainsi de suite jusqu'au 11 décembre.

Alors, le visage renfrogné et un sourire forcé aux coins des lèvres, elle me regarde

par-dessous ses lunettes et me dit d'un ton sec : « c'est sur moi que vous voulez faire votre recherche? » Percevant de la méfiance dans son propos et dans son attitude générale, je reformule l'objet de ma présence dans son école. Alors, elle me dit : « je suis prête, même si c'est l'inspection qui vient maintenant, je suis prête ». Elle me fait signe de la main comme pour m'inviter à entrer dans la salle de classe et je lui dis aussitôt que c'est le lendemain que je dois commencer. Mais l'enseignante, comme son collègue d'à côté est à l'heure du contrôle des effectifs. Je m'étais présenté au seuil de la porte au moment où elle vérifiait les noms dans son registre. Pour essayer de détendre l'atmosphère avant de passer à la classe d'à côté, je dis en jetant un regard dans la classe :

- Le chercheur : Ils sont nombreux
- Madame Deboué : J'ai une liste de 79 élèves, mais je pense que j'ai déjà dépassé 100, en présentant le registre qu'elle tenait dans sa main gauche au chercheur
- Le chercheur : c'est beaucoup
- Madame Deboué : Oui, mais, c'est comme ça
- Le chercheur : OK, je vais me présenter aussi au CM2, on va se voir demain.
- Madame Deboué : à demain.

Quelques pas plus loin, je suis au CM2, car il n'y a qu'un mur qui sépare les deux classes. Je trouve l'enseignant du CM2 en train de faire sortir toute la classe pour mieux contrôler son effectif. Après salutations, je lui présente le papillon de la directrice. Après une lecture rapide et sans même me laisser l'occasion de me présenter, il engage aussitôt une conversation :

- Monsieur Landry : Êtes-vous à l'école normale?
- Le chercheur : Non
- Monsieur Landry : Dans quel domaine travaillez-vous?
- Le chercheur : En Sciences de l'éducation, je prépare une thèse en sciences de l'éducation
- Monsieur Landry : Ah (en souriant), ça tombe bien parce que moi aussi je travaille en sciences de l'éducation. Je suis en Master 2 à Yaoundé 1
- Le chercheur : Ah, je ne savais pas qu'on avait finalement ouvert un département des sciences de l'éducation à Yaoundé
- Monsieur Landry : Il est opérationnel depuis quelques années; il appartient à la faculté de psychologie
- Le chercheur : Merci pour cette information. Moi, j'aurai besoin de votre permission et de votre aimable collaboration pour mener des observations trois jours sur cinq tout au long de ce trimestre. Je vous solliciterai tout comme quelques élèves volontaires de votre classe à passer une ou deux

entrevues individuelles avec moi. C'est le but de ma présence ici,

- Monsieur Landry : il n'y a pas de problème, je suis à votre disposition. Sauf que je suis dans l'attente des résultats de l'école normale où j'ai été admissible. De plus, à partir de demain je dois accompagner la directrice dans le cadre des journées pédagogiques

- Le chercheur : Bonne chance pour la suite, on se voit dès que possible.

Pendant que j'essaie de prendre congé de cet enseignant, une fille vient vers moi, celle-là même qui m'avait indiqué cette école. Elle se plaint du maître parce qu'il les fait sortir pour non-paiement de frais d'association de parents d'élèves (2500F). Je lui promets de parler au maître prochainement.

Ce premier jour de contact m'a permis d'échanger avec toutes les catégories de personnes ciblées par ma recherche : la directrice, les enseignants et une élève. Chacune a sa propre perspective. La directrice, en se gardant de m'accompagner pour m'introduire auprès des enseignants, impose en quelque sorte ma présence dans les classes de ses collègues. Le message qu'elle leur envoie sur un papillon est écrit en rouge. Généralement, le stylo rouge, utilisé par l'enseignant dans la correction des copies des élèves, est un indice de l'autorité magistrale de l'enseignant. Délibérée ou non, l'utilisation du stylo rouge par la directrice dans un message destiné à ses collègues véhicule un message implicite d'autorité, un ordre. L'ordre est amplifié par le ton injonctif du message lui-même : « Vous voudrez bien recevoir ce jeune homme dans votre classe pour ses recherches ». Est-ce cette perception de l'imposition qui fait réagir Madame Deboué, enseignante du CM1, par l'accueil mitigé qu'elle me réserve? Tandis que son collègue Monsieur Landry du CM2 est plus ouvert au chercheur. C'est cependant une élève de la classe de ce dernier qui vient se plaindre auprès de moi pour dénoncer ce qui lui semble une injustice : sortir les élèves de l'école pour non-paiement des frais d'association de parents d'élèves. Ce faisant, son attitude est l'indice d'un fonctionnement basé sur la loi du silence. Ne pouvant pas s'opposer ouvertement à son enseignant, cette élève passe par le chercheur pour exprimer sa frustration. Le décor ainsi planté, la collecte de données peut commencer, mieux continuer, car j'ai déjà noté bien des choses.

2.3.5 Les techniques de collecte de données

J'ai choisi de recourir à trois principales techniques de collecte de données :

l'observation, l'entretien semi-structuré et la recherche documentaire. Ce choix est indiqué afin de compenser les limites de chaque technique.

2.3.5.1 L'observation

Le but de l'observation est de « rendre compte des actions des personnes et des situations singulières qui font la trame de la vie sociale » (Peretz, 2000, p. 32). Elle a été choisie aux fins de voir ce qui se passe réellement dans la salle de classe, de décrire les conditions réelles dans lesquelles les paroles et les actes d'autorité se produisent. Le recours à l'observation me place dans une tradition de recherche qui souligne l'écart entre le dire et le faire. Ainsi, il n'y aurait pas de lien mécanique entre les actes et les paroles (Alami, Desjeux, & Garabuau-Moussaoui, 2009, p. 27); les gens ne font pas nécessairement ce qu'ils disent ou ne disent pas ce qu'ils font (Berger, 2006; Becker, 2006). Recourir à l'observation me permet de coller à la fonction sociologique de dissipation des « écrans de fumée verbale » (Berger, 2006, p. 78). Dans le cadre d'une institution, l'écart est relevé entre les normes et les pratiques et il serait illusoire de se contenter d'un point de vue officiel que véhiculent les normes et les règlements (Peretz, 2000). Je voudrais donc voir sur le terrain, à travers les interactions quotidiennes, comment les élèves et les enseignants mettent en pratique leurs idéaux.

Mais, il existe diverses manières de conduire l'observation. Chapoulie (2000) distingue l'observation diffuse de l'observation analytique. L'observation diffuse est celle qui consiste pour un chercheur à passer un temps court sur le terrain, mais dont le compte-rendu se présente sous forme de saisie globale de la réalité qu'il décrit. Par contre, l'observation analytique

correspond à un travail de repérage focalisé sur un ou des aspects particuliers des phénomènes étudiés en un temps et dans un lieu déterminés. Il suppose la définition par le chercheur de catégories d'observation spécifiquement destinées à sa recherche. L'observateur cherche ainsi à appréhender systématiquement certaines caractéristiques des phénomènes auxquels il s'intéresse et à mettre à l'épreuve le bien-fondé des interprétations qu'il introduit au fur et à mesure du déroulement du travail de terrain (Chapoulie, 2000, p. 7).

Dans le cadre de cette recherche sur la relation d'autorité en salle de classe, j'ai opté pour une observation analytique basée sur deux aspects, l'aspect épistémique et

l'aspect déontique de la relation enseignant(e)/élève. Deux catégories importantes ont été retenues l'enseignement et la discipline. Il s'agit de comprendre d'une part comment l'enseignant fait autorité dans son enseignement et dans son maintien d'ordre dans la classe. D'autre part, il s'agit de voir les réactions des élèves par rapport à l'enseignement et au maintien d'ordre. Dans la catégorie de l'enseignement, j'ai focalisé l'attention sur la manière d'enseigner et sur le contenu d'enseignement (le curriculum réel) : l'enseignant fait-il participer les élèves? Les élèves posent-ils des questions? L'enseignant félicite-t-il la bonne réponse? Quel type de communication règne-t-il dans la classe? En matière de maintien d'ordre, mon attention s'est portée sur le règlement intérieur, les sanctions utilisées par l'enseignant, le rôle des élèves dans le maintien d'ordre, la résistance éventuelle des élèves.

Alors qu'une grille d'observation est conseillée pour un travail répétitif comme l'observation d'une classe (Peretz, 2007), j'ai opté pour une observation systématique (De Ketele, & Postic, 1988), c'est-à-dire de noter autant que faire se peut tous les événements importants survenant dans la classe pendant mes moments d'observation. Cette décision est prise sur le terrain à cause du grand effectif des deux classes observées (111 élèves pour le CM1 et 70 élèves pour le CM2) et l'arrivée continue de nouveaux élèves dans la classe tout au long de ma période d'observation sur le terrain.

Trois jours de classe par semaine je devais faire des observations de quatre heures chacune. Mais, en fonction des disponibilités et différents choix pratiques, j'avais tantôt fait plus, tantôt (rarement) moins. Même si le calendrier de travail que je présente ci-dessous ne tient compte que des observations en salle de classe, je me suis rendu chaque semaine dans cette école jusqu'à la veille de mon départ. Je notais surtout les principaux faits survenus dans la classe impliquant l'enseignant(e) et les élèves. La principale difficulté était l'impossibilité de faire une fiche avec les noms de tous les élèves à cause de l'effectif de chaque classe.

2.3.5.2 Le cours moyen 1

La forme de la classe semble rectangulaire avec environ 7 m de long sur 6 m de large pour une superficie estimée approximativement à 42 m². Elle est séparée par les autres classes proches par des murs, à droite par le CE2, à gauche par le CM2. Le sol est crépi en ciment avec une partie surélevée, l'estrade qui abrite le bureau de l'enseignant.

L'estrade est accolée au mur arrière et au mur de droite qui sépare la classe du CE2. C'est sur ce dernier mur qu'est accolé un tableau peint en vert d'une longueur approximative de 4 m de long sur un mètre de large. Tandis que le tableau occupe beaucoup plus la partie droite du mur, il déborde environ d'un demi-mètre sur la surface couverte par l'estrade qui doit être de 5 m de long sur 1 m de large. En face de l'estrade, 16 tables rattachées aux bancs, d'une longueur de 2,5 m chacune, sont disposées en deux rangées égales. Les derniers bancs sont directement collés au mur qui sépare la classe du CM2. De part et d'autre des deux rangées de bancs, il y a deux petits couloirs très étroits, environ 30 cm. Le couloir du milieu est large d'environ 1 m. Ces tables sont les hôtes d'une clientèle d'élèves en constante croissance. 96 individus y prenaient place au début de mon observation pour se stabiliser à 111 au terme de celle-ci. Comme dans presque toutes les écoles du Cameroun, on note une grande hétérogénéité d'âge chez les élèves. La plus jeune a 8 ans et le plus vieux en a le double. L'enseignante titulaire est Madame Deboué. Elle a 21 ans d'expérience dans l'enseignement, dont 20, à Amvoé.

La description spatiale des évènements survenant dans la classe se fait par rapport à la position de l'enseignante face à la classe. Lorsque je parle de la rangée droite de la classe, cela fait référence à la droite de l'enseignante face à la classe et vice versa.

Les conditions de la classe sont globalement difficiles. Le premier défi à relever est de trouver une place pour l'observation. Sirota (1988) suggère d'occuper le fond de la classe, car c'est la place traditionnelle du directeur ou de l'inspecteur. Merriam (1998) conseille au chercheur de refuser la place qu'on lui montre pour qu'il puisse choisir celle qui convienne à son angle d'observation. Mais, je me suis contenté de la place que Madame Deboué m'a octroyée. D'abord à cause du manque d'espace dans la classe; ensuite parce que cette place était chaque fois située au fond de la classe. Madame Deboué demandait à un élève d'aller chercher une chaise en plastique au bureau de la directrice qu'on plaçait au coin droit de la classe entre le mur arrière et le dernier banc de la rangée. Ce sont donc les conditions de travail de la classe qui y ont défini ma place. Cette place était considérée comme la moins contraignante de la classe, car quel que soit l'angle choisi, je ne pouvais pas avoir une vue panoramique de la classe. Seule l'enseignante pouvait se targuer d'une telle position. Son bureau était placé sur une estrade presque au coin droit à l'avant de la classe. En bas de l'estrade, il n'y avait qu'un

petit espace pour circuler (juste pour poser les pieds) et c'est cet espace qui servait de limite entre l'estrade de l'enseignante et le premier banc de la rangée de droite. Je ne pouvais pas m'asseoir à côté de l'enseignante pour ne pas passer pour un deuxième enseignant dans la salle ou juste devant elle, je risquais de ne pas voir ce qu'elle faisait. D'ailleurs, il n'y avait pas d'espace pour cela.

Le deuxième écueil était la circulation de l'air ainsi que sa qualité dans la classe. L'air ne semblait pas bien circuler dans cette classe où de petites ouvertures sur les murs latéraux tenaient lieu de fenêtres. À plusieurs reprises, j'ai éprouvé la sensation d'étouffement et parfois j'ai somnolé. De plus, l'odeur pestilentielle des toilettes (latrines) situées juste en contrebas du mur latéral droit n'arrangeait pas la situation. L'autre coin symétrique de la classe par rapport à ma position n'avait pas d'espace libéré, car le dernier banc de cette rangée était plus long et fermait l'espace du couloir droit. M'asseoir de ce côté-là aurait impliqué avoir les élèves du dernier banc derrière moi. Ce qui ne m'aurait pas permis de les observer. J'ai donc opté de garder ma place initiale malgré les mauvaises odeurs. Ainsi positionné, j'évite qu'il y ait des choses qui se passent derrière mon dos et à mon insu.

La troisième particularité de cette classe est le grand effectif des élèves qui ne permet pas de noter toutes les activités de chacun d'eux sur une grille d'observation. Par contre, le fonctionnement de la classe centré sur l'enseignant permet d'observer celle-ci comme un groupe. Puisque c'est l'enseignante qui donne le tempo, je peux contrôler aisément les transitions entre les différentes activités du jour, noter les principaux incidents et les conversations de proximité entre les élèves, observer son attitude lorsqu'elle donne les explications et les réactions des élèves. Le fait que tous les élèves doivent faire la même chose au même moment favorise la description de ce qui se passe dans la classe. Tout est publicisé ici : les rappels à l'ordre collectifs ou individuels, les sanctions sont prononcés et administrés ouvertement devant toute la classe. L'administration d'une punition par exemple entraîne l'arrêt de l'explication de l'enseignante et permet de voir le type de punition administré, la personne qui la subit et d'entendre les paroles qui accompagnent le geste. De plus, les périodes d'activités ne sont pas toujours les mêmes pour l'enseignante et pour les élèves. Lorsque l'enseignante écrit un résumé de cours au tableau, les élèves attendent. Lorsqu'elle a terminé de l'écrire, ce

sont les élèves qui prennent le relai de l'écrit tandis que l'enseignante attend. Dans un cas comme dans l'autre, je peux noter comment les uns et les autres vivent le temps d'attente. C'est le moment propice d'écouter les conversations de proximité.

J'ai totalisé 53 h 46 min d'observation des interactions de classe en douze séances d'activités scolaires correspondant chacune à une journée complète de cours dans cette classe du CM1. J'ai arrêté l'observation parce que j'avais noté la répétition des éléments déjà décrits. La deuxième séquence d'examens reproduisait presque à l'identique le déroulement de la première. En effet, au cours de ces deux séances d'examens, il y a très peu d'interactions entre enseignants et élèves et entre les élèves eux-mêmes. Un même principe semble régir le déroulement : travail individuel sur table et sur fond de silence. La deuxième séquence d'examens m'a donc permis d'arrêter mes observations. Une partie de la littérature scientifique sur la question suggère que 10 séances d'observation intensive permettent de faire le tour de la réalité d'une classe. Le caractère de saturation de données que je rencontre ici est donc en accord avec l'idée d'une dizaine d'observations intense dans une salle de classe.

2.3.5.3 Le cours moyen deux

Sur le plan architectural, le cours moyen deux est bâti de la même manière que le cours moyen un. Un seul mur sépare d'ailleurs les deux classes sauf qu'il y a un peu plus d'espace au cours moyen deux et que les toilettes sont à bonne distance du dernier banc de la classe. Je m'assois aussi au dernier banc de la rangée de droite quand on fait face à la classe, mais cette fois-ci du côté du couloir qui sépare les deux rangées de bancs. Au lieu de me chercher une chaise à la direction comme il fallait le faire au CM1, ici j'occupe un banc vacant. Je ressens moins la sensation d'étouffement. L'effectif des élèves a évolué de 66 élèves le premier jour d'observation à 70 élèves à la fin de mes observations. Le cours moyen deux a 41 élèves de moins que le cours moyen un. Si les conditions semblaient meilleures dans cette classe comparativement au cours moyen 1, elle reste une classe instable, ayant changé de titulaire à trois reprises.

En effet, le titulaire de la classe est détaché quelques jours après notre prise de contact pour préparer les oraux d'un concours d'entrée à l'école normale supérieure qui forme les enseignants du second degré. Pendant environ trois semaines, cette classe reste sans enseignant titulaire. Le départ de l'enseignant titulaire semble avoir embarrassé la

directrice pour lui trouver un remplaçant eu égard au nombre d'enseignants limités dont elle dispose et à la connaissance relative qu'elle semble avoir des deux nouveaux, Madame Mathilde et Monsieur Maximin, et surtout de la valeur symbolique qu'elle attribue au CM2. Elle y envoie Madame Mathilde avant de la remplacer par Monsieur Maximin pour finalement confier définitivement la classe à Madame Mathilde. La directrice aurait visiblement voulu remplacer par un autre homme, le titulaire détaché, malheureusement avec Mr Maximin, « Ça ne tient pas (NO, 08/10/2009, p. 38). Je l'ai rétrogradé, dit la directrice ». Les données d'observations recueillies dans cette classe l'ont été aussi bien avec Monsieur Maximin, qu'avec Madame Mathilde. Monsieur Landry en attente de ses résultats passait parfois dans sa classe et y intervenait de manière sporadique. La directrice y intervient aussi sporadiquement. Je m'attarderai ici davantage sur Madame Mathilde, car c'est avec elle que j'ai eu un entretien individuel.

Madame Mathilde a très peu enseigné au cours de nos observations, car sa titularisation au CM2 le 8 octobre coïncide avec la préparation de la première évaluation séquentielle selon un calendrier préétabli par le ministère de l'Enseignement de base. En effet, le ministère de l'Éducation de base élabore un calendrier vers le mois de juillet fixant les dates des évaluations et des congés de toutes les écoles du pays. Ces évaluations à dates fixes permettent le suivi des programmes, tandis que les notes obtenues par les élèves constituent le baromètre de leurs acquis.

En principe, l'évaluation séquentielle est un examen mensuel. Théoriquement, comme la rentrée était fixée pour le 7 septembre, la première évaluation est programmée pour la deuxième semaine du mois d'octobre. Le calendrier semble rigide et la directrice tient à ce qu'il soit respecté. C'est pourquoi Madame Mathilde doit s'atteler à préparer les élèves à ces évaluations séquentielles aussi bien matériellement qu'intellectuellement. Matériellement, elle s'attèle à récolter de l'argent auprès des élèves pour les photocopies des épreuves d'examens. Intellectuellement, elle doit amener les élèves à réviser leurs leçons pour affronter sereinement les examens. Après les examens, elle devra corriger les copies et remettre les notes conformément à une échéance préétablie par le ministère. Toutes ces choses vont amener Madame Mathilde à une prise en main lente de la classe. Le temps des cours proprement dit va en pâtir.

J'ai donc observé successivement deux enseignants à l'œuvre, Monsieur Maximin et Madame Mathilde avec les interventions ponctuelles de Landry, l'ancien titulaire de la classe, et de la directrice de l'école, Madame Nlaté. Le compte-rendu complet de ces observations est donné au troisième chapitre.

Le fonctionnement pédagogique de la classe est également de forme magistro-centré comme au cours moyen 1 et me permet de noter le même type d'interactions. Cependant, ma place derrière les élèves ne me permet pas toujours de bien entendre les conversations de proximité. Toutes ces choses auront des conséquences sur la qualité des données recueillies dans cette classe. Je n'aurai pas une organisation du corpus comparable à celle du CM1 sur le plan de l'autorité de contenu. Il me manquera également une partie des échanges entre pairs pas seulement à cause de notre situation derrière les élèves, mais aussi à cause du tempérament des élèves de cette classe qui ne semblaient pas parler à haute voix comparativement à leurs homologues du CM1.

J'ai fait 44 h 25 min d'observation avec Madame Mathilde comme titulaire et 8 h 25 min avec Maximin comme titulaire. Les interventions ponctuelles de Monsieur Landry et de Madame Nlaté ont été faites pendant la période de titularisation de Madame Mathilde. En tout, j'ai fait 52 h 50 minutes d'observation au cours moyen deux.

2.3.5.4 Le chercheur et les notes d'observation

La place du chercheur dans son terrain d'enquête est largement discutée par la littérature scientifique. Dans la tradition de recherche de Chicago, le chercheur est considéré comme l'instrument principal de collecte de données. Il se mêle à la vie des gens dont il s'efforce de décrire les actions. Il est considéré comme un observateur participant (Becker, 2006). Il choisit généralement de jouer un rôle dans son milieu d'enquête. Par exemple aider l'enseignant titulaire dans ses tâches (Dalley, 2000) ou prendre le rôle d'enseignant titulaire dans une école. Dans le cadre de ce travail, le chercheur a choisi de ne pas jouer de rôle institutionnel. Sa posture dans les deux classes est celle d'un observateur participatif, c'est-à-dire qu'il observe les situations des deux classes sans s'impliquer directement (Gagnon, 2005). Cette posture est adoptée afin que le chercheur ne soit pas perçu par les élèves comme une figure d'autorité dans la classe. Par exemple, en l'absence de l'enseignante, le chercheur décide de laisser faire les élèves, de ne pas leur demander de se taire. Les enfants mis en confiance par la non-intervention

du chercheur s'expriment comme s'ils sont entre eux. La non-intervention du chercheur lui permettait aussi de récolter quelques confidences de la part des élèves. Cependant, le troisième chapitre fait voir des occasions où la position participative est devenue participante. Par exemple, expliquer une règle de mathématique à un groupe d'élèves.

Comme mentionnée plus haut, la pédagogie magistrale et frontale pratiquée dans la classe a permis au chercheur de prendre aisément des notes abondantes dans son carnet dans la salle de classe. Ces notes sont reprises, retapées puis sauvegardées dans un fichier d'ordinateur. Elles sont organisées sous forme de séquences d'évènements observés au cours d'une journée. La présentation de chaque séquence événementielle comprend l'heure et la description de ce qui s'est passé. L'ensemble est organisé chronologiquement pour former un document de référence appelé *Notes d'observation*. C'est un document d'une centaine de pages qui me sert d'illustration des situations de terrain. Il est repérable dans le texte par les initiales NO suivies du numéro de la date et de la page de référence.

Au cours moyen un, j'ai fait 53 h 46 min tandis qu'au cours moyen deux, j'ai réalisé 53 heures d'observation en salle de classe comme l'indique le tableau 2.1. Les notes étaient prises de manière continue en salle de classe et retranscrites sur ordinateur à la maison le même jour. En classe, je notais tout ce que mes sens pouvaient capter.

Jours et dates	Horaire (durée)	Classes
16 septembre	13 h 20 — 17 h 30 (4 h 10 min)	CM1
18 septembre	13 h 16 — 17 h 30 (4 h 14 min)	CM1
22 septembre	8 h — 12 h 30 (4 h 30 min)	CM1
23 septembre	8 h 28 — 12 h 30 (4 h 02 min)	CM1
24 septembre	8 h 20 — 12 h 30 (4 h 10 min)	CM1
30 septembre	13 h 30 — 17 h 30 (4 h)	CM2
2006-10-01	8 h 15 — 12 h 30 (4 h 15 min)	CM2
2008-10-01	8 h 20 — 12 h 30 (4h10mn)	CM2
12 octobre	13 h 45 — 17 h 30 (3 h 45 min)	CM2
13 octobre	13 h 45 — 17 h 20 (3 h 40 min)	CM2
14 octobre	13 h 30 — 17 h 30 (4 h)	CM2
15 octobre	13 h 30 — 16 h 30 (3 h)	CM2
16 octobre	13 h 30 — 17 h (4 h)	CM2
19 octobre	8 h 30 — 12 h 30 (4 h)	CM1
20 octobre	8 h 15 — 12 h 30 (4 h 15 min)	CM1
2002-11-01	8 h 10 — 12 h 30 (4 h 20 min)	CM2
2003-11-01	8 h 15 — 12 h 45 (4 h 30 min)	CM2
2004-11-01	8 h — 12 h 30 (4 h 30 min)	CM2
2005-11-01	7 h 55 — 12 h 30 (4 h 35 min)	CM2
10 novembre	13 h 30 — 17 h 30 (4 h)	CM1
11 novembre	13 h 20 — 17 h 45 (4 h 25 min)	CM1
12 novembre	13 h 30 — 17 h 30 (4 h)	CM2
17 novembre	7 h 30 — 12 h 30 (5 h)	CM1
18 novembre	7 h 30 — 12 h 30 (5 h)	CM1
24 novembre	13 h 30 — 17 h 30 (4 h)	CM1

Tableau 2.1 : Chronologie des observations au CM1 et CM2

2.3.5.5 Les entrevues

L'entretien est la deuxième technique de collecte de données utilisée dans le cadre de cette recherche. Il est utilisé pour renforcer la fiabilité de l'information observée soit en vérifiant ou en réfutant les impressions recueillies par l'observation (Fraenkel & Wallen, 2003). L'entretien me permet de recueillir ce que je ne peux pas obtenir par l'observation. Par exemple les pensées, les sentiments ou les intentions (Deslauriers, 1991, Patton, 1990). L'enjeu de l'utilisation de l'entretien ici n'est pas celui de sa mise en concurrence avec l'observation, mais plutôt de la complémentarité. Il s'agit ici tout en prenant part à la vie, aux activités quotidiennes des acteurs, en les observant, de les interroger (Poupart, 1997). Selon Poupart (1997), l'entretien en recherche de type qualitatif présente des avantages d'ordre épistémologique, éthico-politique et méthodologique. Sur le plan épistémologique, il permet « une exploration en profondeur

de la perspective des acteurs » (p. 174). Sur le plan éthico-politique, il ouvre à la compréhension de l'intérieur des dilemmes et des enjeux sociaux. Sur le plan méthodologique, il facilite l'accès à des acteurs sociaux. Fraenkel & Wallen (2003) de leur part distinguent quatre types d'entretien : structuré, semi-structuré, informel et rétrospectif.

Selon Fraenkel & Wallen (2003), les entretiens structurés et semi-structurés sont des entretiens plutôt formels. Ils consistent en des questionnaires verbaux pour susciter des réponses des répondants. L'entretien semi-structuré est régulièrement cité dans le cadre d'une recherche de type qualitatif par sa maniabilité. Il est naturel et spontané (Sedlack et Stanley (1992). Le chercheur mène l'enquête muni d'un guide thématique dont l'entrée n'est pas nécessairement soumise à un ordre préétabli et rigide. Dans le cadre de cette recherche deux protocoles d'entretien semi-structurés différents ont été utilisés pour les enseignantes et la directrice d'une part et pour les élèves du cours moyen un et deux d'autre part.

Selon Fraenkel & Wallen (2003), les entretiens informels concernent les conversations ordinaires. Ils portent sur les intérêts communs au chercheur et aux acteurs. Dans le cadre de cette recherche, les entretiens informels ont été menés à l'initiative du chercheur pour s'informer d'une situation nouvelle se produisant dans une salle de classe. Par exemple le changement d'enseignant dans une classe. Parfois, ils ont été initiés par les élèves ou par une enseignante pour faire une confidence spontanée au chercheur. Ces entretiens informels ont été classés comme données d'observation.

Fraenkel & Wallen (2003) évoquent les entretiens rétrospectifs comme ceux dont le but est de reconstituer la mémoire d'un événement qui s'est déroulé dans le passé. Certaines questions de nos deux protocoles de recherche avaient une dimension rétrospective, mais je n'en ai pas fait une catégorie d'entretien à part.

Noms des participants	Âge	Niveau d'études	Ancienneté dans le métier	Ancienneté à Amvoé	Fonction à Amvoé	Date de l'entretien	Lieu	La durée
Madame Nlaté	54 ans	BEPC	8 ans (directrice) et 31 ans comme enseignante	8 ans	Directrice	19/11/2009	Dans son bureau	1 h 45 min
Madame Deboué	43 ans	BEPC	21 ans	20 ans	Enseignante du CM1	30/11/2009	Chez elle	1 h 30 min
Mlle Madame Mathilde	34 ans	Baccalauréat	03 ans	03 mois	Enseignante du CM2	26/11/2009	Chez elle	1 h 24 min

Tableau 2.2 : Profil des enseignantes ayant participé à l'entretien

Noms	Sexe	Âge	Classe	Type de famille	Métier des parents	Fratie
Thibault	garçon	13 ans	CM2	Monogamique	Commerçants	5 (3 filles et 2 garçons)
Katia	fille	11 ans	CM2	Monogamique	Fonctionnaire et femme au foyer	8 (5 filles et 3 garçons)
Sandrine	fille	11 ans	CM2	Monogamique	Commerçant et femme au foyer	4 (3 filles et 1 garçon)
Nicaise	fille	11ans	CM2	Monogamique	Commerçants	4 (3filles et 1 garçon)
Bernard	Garçon	13 ans	CM2	Monogamique	Fonctionnaire et femme au foyer	3 (2 garçons et 1 fille)
Jordane	Garçon	12 ans	CM2	Monogamique	Électricien et commerçante	8 (6 filles et 2 garçons)

Tableau 2.3 : Profil des élèves du CM2 participant à l'entretien

Noms	Sexe	Âge	Classe	Type de famille	Métier des parents	Fratie
Anatole	Garçon	12 ans	CM1	Monogamique	Agriculteurs	7 (4 filles et 3 garçons)
Lola	Fille	10 ans	CM1	Polygamique	Fonctionnaire et femme au foyer	8 (5 garçons et 3 filles)
Paul	Garçon	11 ans	CM1	Monogamique		6 (4 garçons et 2 filles)
Lucas	Garçon	11 ans	CM1	Monogamique		8 (5 garçons et 3 filles)
Vivianne	Fille	10 ans	CM1	Polygamique	Militaire et femme au foyer	6 (3 garçons et 3 filles)
Hermine	Fille	10 ans	CM1	Monogamique		8 (6 filles et 2 garçons)

Tableau 2.4 : Profil des élèves du CM1 participant à l'entretien

2.3.6 Les participants aux entretiens semi-structurés

J'ai mené des entretiens auprès de deux types de participants. Le premier est constitué par les enseignantes des deux classes que j'ai observées et la directrice.

L'entretien avec la directrice n'était pas prévu dès le départ. La décision a été prise sur le terrain à cause de ses nombreuses interventions dans une des classes observées, le CM2. Le protocole d'entretien prévu pour les enseignants a été adapté à la situation de la directrice. Le tableau 2.2 présente chacune des participantes selon leurs caractéristiques personnelles : le nom, l'âge, l'ancienneté dans le métier, l'ancienneté dans l'école et le cadre de l'entretien : la date, le lieu, la durée. L'entretien avec la directrice s'est déroulé dans son bureau. C'est elle qui partage le bureau avec son assistante. Les entretiens avec les deux enseignantes observées en salle de classe, Madame Deboué et Madame Mathilde, se sont déroulés chez elles puisqu'elles ne disposent pas de bureau. Le jour et l'heure du rendez-vous ont été arrêtés d'un commun accord entre le chercheur et chacune d'elles.

Le deuxième type d'entretien concerne les élèves qui ont choisi volontairement de participer à l'entrevue et dont les parents ont rempli le formulaire de consentement qui leur a été envoyé par le chercheur. Six élèves par classes ont été retenus dans le respect d'équilibre du genre entre filles et garçons. Ainsi dans chaque classe, trois filles et trois garçons ont été retenus. Ce qui fait un total de 6 filles et 6 garçons du nombre total des participants.

2.3.7 La procédure d'entrevue

Dès la prise de contact, les enseignants et les élèves des deux classes étaient au courant du protocole général d'enquête qui comprenait l'observation et les entretiens. Si l'observation a débuté immédiatement, il a fallu laisser un peu de temps s'écouler avant d'entreprendre les entretiens. Une partie de ceux-ci était inspirée par les observations. Fraenkel et Wallen (2003) proposent justement de passer les entretiens qui accompagnent les observations lorsque les observations ont permis l'élaboration des hypothèses. En ce sens, l'entretien permet de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises sur la base des observations.

Le métier d'enseignant ne recoupant pas forcément celui de l'élève, deux guides d'entretien ont été élaborés celui des enseignantes et celui des élèves. Une même logique préside cependant à l'élaboration de ces guides. Suivant le conseil de Patton (1980 : 210-211), le guide d'entretien a trois principales parties : la première est une entrée en matière où le chercheur et la personne interrogée évoquent la situation présente. Cela prend la forme d'une invite : « parlez-moi de votre premier jour de classe de cette année

scolaire ». En fonction de l'interlocuteur et de la qualité de sa description, d'autres questions de clarification peuvent s'ajouter comme : « quels sont vos rapports avec les parents d'élèves? »

La deuxième partie du guide d'entretien aborde les questions relatives aux interprétations, aux opinions, aux sentiments. Par exemple : « Qu'attendez-vous de vos élèves en matière de conduite en salle de classe? » ou « Comment est-ce que le nombre d'élèves influence-t-il la discipline en salle de classe? » ou encore « En quoi consiste l'autorité de l'enseignant selon vous? » Aux élèves, il est par exemple demandé, « pourquoi est-il important d'obéir à la maîtresse ou à l'enseignant? » « Pourquoi, à ton avis, la maîtresse ou le maître punit-il tes camarades? »

La troisième partie porte sur l'expérience dans le métier ainsi que sur le statut socioéconomique de l'interviewé ou de celui de ses parents. Ici, le chercheur voulait savoir comment l'expérience dans le métier d'enseignant ou d'élève pouvait aider à l'amélioration de la relation d'autorité en salle de classe. Par exemple, les questions suivantes étaient posées : « Vous est-il plus difficile d'enseigner aujourd'hui qu'en début de carrière? » « Qu'est-ce qui a changé dans vos rapports avec les élèves depuis votre première journée d'enseignement jusque aujourd'hui? » ou encore « Quel conseil donneriez-vous à votre collègue qui débute dans l'enseignement? » Aux élèves, il était posé essentiellement cette question : « Tu as déjà eu d'autres maîtres et maîtresses, quel est celui que tu aimes le plus? Pourquoi? Quel est celui que tu aimes le moins? Pourquoi? »

Les deux guides d'entretien contenaient des questions dont les réponses pouvaient être oui ou non. Cela est contraire aux recommandations de certains auteurs (Merriam, 1998). Mais dans le contexte africain, l'art oratoire (Mbarga, 2001) inspiré de l'esprit de la palabre africaine (Bidima, 1997) voudrait qu'on n'aborde pas directement un problème d'intérêt. L'évocation de celui-ci doit être précédée par la mise en condition (confiance) de l'auditoire : salutations – répons – ritournelle. Dans un cadre moins solennel, les questions rhétoriques jouent ce rôle de mise en confiance et permettent la participation de l'assemblée qui donne de la voix en répondant. Certaines de nos questions jouaient également ce rôle.

Il convient de noter que si les entretiens avec les enseignantes ont été faciles à

négocier, ceux avec les élèves l'ont été moins. Je ne pouvais rencontrer les élèves qu'à l'école pour faire des entretiens. Or, je ne pouvais pas compter sur la fin des cours pour les interroger, car le groupe du matin était différent de celui de l'après-midi et à la sortie des classes l'après-midi, il était déjà tard pour les retenir. J'ai essayé de les avoir à la fin des cours d'appoint du samedi matin, mais ceux qui participaient à ces cours n'avaient pas donné leurs noms pour prendre part aux entretiens. Devant cette difficulté, les enseignantes m'ont permis pendant la dernière semaine (du 6 au 11 novembre 2009) de l'enquête de prendre à part certains élèves pour pouvoir les interroger pendant les heures de classe. Ainsi j'ai pu interroger les élèves du CM1 le 7 novembre et ceux du CM2 le 09. Ils sortaient de la classe l'un après l'autre suivant un ordre arrêté de commun accord avec l'enseignante. Ces entretiens étaient de 8 minutes chacun de moyenne.

2.3.8 Les documents

Le troisième type de données récolté sur le terrain concerne les documents produits par l'école elle-même et le ministère de l'Éducation nationale. Ce dernier regroupait les deux ministères actuels de l'éducation de base et des enseignements secondaires. Les documents consultés sur place sont : le plan d'action de l'école, différents décrets présidentiels sur l'éducation, les rapports d'experts internationaux.

2.4 L'analyse des données

2.4.1 Le cadre d'analyse

Au terme de mon recueil de données, il m'a paru que d'importants facteurs d'ordre historique, politique et global interféraient sur la relation d'autorité de niveau microsocial que j'étudie en salle de classe. Alors, il me faut intégrer dans mon interprétation de ces données les critiques que les autres courants sociologiques adressent à l'interactionnisme symbolique. Je ne peux pas me satisfaire d'un niveau d'analyse microsocial sans faire référence aux contraintes structurelles qui influencent la vie des enseignant(e)s et des élèves à l'école. Les paroles que les acteurs (élèves et enseignant(e)s) énoncent, évoquent souvent un contexte historique qu'il faut clarifier pour favoriser leur compréhension. On se rappelle que la critique du structuralisme sur l'interactionnisme symbolique porte sur l'accent presque exclusif porté par ce dernier sur

les relations interpersonnelles alors que les facteurs macrosociaux lui semblent plus pertinents. Pierre Bourdieu, par exemple, voit « les formes de l'erreur "interactionniste" » dans le fait de « réduire les rapports de force à des rapports de communication » (Bourdieu, 2001, p. 206). Pour Bourdieu, « C'est en tant qu'instruments structurés et structurants que les "systèmes symboliques" remplissent leur fonction politique d'instruments d'imposition ou de légitimation de la domination » (p. 206). Seulement, si les structures influencent les rapports de domination au sein de la société, on ne peut pas totalement minimiser les influences interpersonnelles dans la production et la reproduction de ces rapports de force. Aussi, me semble-t-il important de recourir à une théorie qui tire l'avantage du structuralisme et de l'interactionnisme symbolique pour décoder l'action humaine dans la société. C'est le but avoué par la théorie de la structuration d'Anthony Giddens (1987).

La théorie de la structuration sociale répond à un besoin ambitieux de Giddens de refonder la sociologie. La lecture critique des auteurs classiques en sociologie l'a conduit à se démarquer des grands courants antérieurs que sont : le fonctionnalisme, la théorie des systèmes et le structuralisme, d'une part, l'herméneutique et les sociologies interprétatives d'autre part (p. 49). Au-delà des différences qui les caractérisent, ces courants partagent quelques similitudes. Le fonctionnalisme et le structuralisme partagent la tendance naturaliste et objectiviste. Les tenants de ces courants revendiquent l'appartenance des sciences sociales au même cadre logique que les sciences de la nature. Ils insistent « sur la primauté du tout social sur les acteurs » (p. 49). Les sociologies interprétatives quant à elles partagent une tendance subjectiviste. Elles accordent la primauté à l'action et à la signification dans la conduite humaine. Ainsi les sociologies interprétatives font-elles valoir « un impérialisme du sujet individuel » tandis que le fonctionnalisme et le structuralisme mettent en avant « un impérialisme de l'objet sociétal » (p. 50). Le but de la théorie de la structuration est de détruire ces « empires ». La théorie de la structuration sociale pose que

L'objet d'étude par excellence des sciences sociales est l'ensemble des pratiques sociales accomplies et ordonnées dans l'espace et dans le temps, et non l'expérience de l'acteur individuel ou l'existence de totalités sociétales [...] Les acteurs sociaux ne créent pas ces activités, ou plutôt ils les recréent sans cesse en faisant usage des moyens mêmes qui leur permettent de s'exprimer en tant qu'acteurs (p. 50).

Pour Giddens, il n'y a donc ni primauté de l'individuel sur la société, ni primauté du social sur l'individu. L'action humaine est à la fois individuelle et sociale. Ainsi, le sociologue anglais renvoie dos à dos le subjectivisme et l'objectivisme. De plus, il prend en considération la dimension spatio-temporelle de l'action humaine pour analyser le social. Ce qui est une ouverture à d'autres disciplines sociales.

Il convient quand même d'insister sur le fait que condamner subjectivisme et objectivisme ne signifie pas les vouer aux gémonies. Ce qui amènerait Giddens à fonder une nouvelle théorie sociale ex nihilo. Ce qui est loin de l'intention et de l'objectif de la théorie de la structuration. En effet, dans la synthèse en dix points que l'auteur fait de sa théorie au chapitre sixième de l'ouvrage qui lui est consacré (Giddens, 1987), il y a un savant dosage de conciliation entre les acquis du subjectivisme et de l'objectivisme. Avant cette synthèse, l'auteur fait d'abord savoir que son objectif est de dépasser le dualisme subjectivisme/objectivisme pour en faire une « dualité du structurel », c'est-à-dire de rendre compte de l'action humaine et de sa dimension structurelle (p. 31). Pour ce faire, Giddens propose que le point de départ soit « herméneutique dans la mesure où elle [la théorie de la structuration] admet que la description des activités humaines exige de bien connaître les formes de vie dont ces activités sont l'expression » (p. 51). De fait, ce travail s'accompagne d'une grande partie descriptive des relations enseignantes/élèves dans deux salles de classe (chapitre 3 à 5) et une autre partie qui met plus en exergue les éléments structurels qui influencent les relations enseignantes/élèves dans la salle de classe (chapitre 6).

Six des dix points de synthèse de récapitulation de la théorie de la structuration présentés par Giddens m'inspirent dans l'étude et dans l'analyse de la relation d'autorité dans la salle de classe à l'école publique d'Amvoé :

1) « Tous les êtres humains sont des gens compétents ». Je partage cette assertion dans ce travail en comprenant le « tous » dans sa dimension inclusive. Dans le cadre de ce travail, les enfants, dont la psychologie a souvent nié cette compétence (Rayou, 1999), sont considérés au même titre que les enseignant(e)s comme des acteurs sociaux ayant « une connaissance remarquable des conditions et des conséquences de ce qu'ils font dans leur vie de tous les jours (Giddens, 1987, p. 343). Ce point est partagé à la fois par

l'interactionnisme symbolique et davantage par les sociologies de l'enfance qui insistent sur le métier d'élève.

2) « La compétence des acteurs humains est sans cesse limitée, d'un côté, par l'inconscient et de l'autre, par les conditions non reconnues et les conséquences non intentionnelles de l'action » (Giddens, 1987, p. 344). C'est dire que les acteurs sont certes compétents, mais leur compétence reste limitée. Ce point démarque Giddens des sociologies ci-dessus mentionnées. Je l'adopte dans mon analyse pour relever l'impensé de certains gestes des acteurs, mais aussi pour montrer d'autres influences méso et macrosociales qui échappent aux enseignantes et aux élèves, mais qui influencent leur vie en classe.

3) « L'étude de la vie de tous les jours fait partie intégrante de l'analyse de la reproduction des pratiques institutionnalisées. Mais le tissu des rapports sociaux « doit se concevoir à partir de l'intégration sociale et de l'intégration systémique » (Giddens, 1987, p. 344). Mon analyse de la relation d'autorité se fera en tenant compte à la fois de ce qui se fait dans la classe aujourd'hui en lien avec le contexte social dans lequel se déroule la scolarisation ainsi que le legs historique des pratiques des acteurs.

4) « Les pratiques routinisées sont l'expression par excellence de la dualité du structurel, au regard de la continuité de la vie sociale » (idem). Ce qui se fait dans les salles de classe est l'expression microscopique de ce qui se vit dans la société large.

5) « L'étude des contextes ou de la 'contextualisée' de l'interaction, est inhérente à celle de la reproduction sociale. L'idée de "contexte" suppose la présence des éléments suivants : d'abord, des frontières spatio-temporelles qui délimitent des bouts d'interaction [...]; ensuite, la co-présence d'acteurs, qui leur permet de visualiser une variété d'expressions faciales, de gestes, de paroles et d'autres moyens de communication; enfin une conscience [awareness] et un usage réflexif de ces phénomènes pour influencer ou contrôler le cours de l'interaction » (idem). Le contexte scolaire que j'étudie a un topos bien délimité par ses frontières physiques et géographiques : l'école publique d'Amvoé. Les bouts de l'interaction sont récoltés dans deux salles de classe où élèves et enseignantes sont présents simultanément.

6) L'importance de l'étude du pouvoir. « En sciences sociales, le pouvoir fait partie d'un nombre de concepts de base qui gravitent autour des relations entre l'action et

le structurel. Le pouvoir est la capacité d'accomplir les choses; en tant que tel, il est directement engagé dans l'action humaine » (p. 345). En étudiant la relation d'autorité dans la vie quotidienne de deux salles de classe, j'étudie en fait des relations de pouvoir en tant qu'aspect cinétique de l'autorité.

L'analyse des données sera surtout une analyse descriptive qui présentera la vie quotidienne des enseignantes et des élèves dans deux salles de classe de l'école publique d'Amvoé. Elle se basera sur deux niveaux. Le premier niveau, en se basant sur d'abondantes notes de terrain décrira la relation d'autorité telle que les acteurs la voient (vision de l'autorité), les actes qu'ils posent (les actes d'autorité) et se conclura par le type de relation caractéristique dominant dans les deux classes. Le deuxième niveau mettra en exergue les éléments structurels qui influencent la réalité d'autorité en salle de classe.

2.4.2 Deux niveaux d'analyse

L'analyse des données se fera à deux niveaux. Le premier niveau mobilisera une analyse descriptive (chapitre 3 à 5) qui grâce à de nombreux extraits des notes d'observation et des notes d'entrevues des différents acteurs donnera à lire la relation d'autorité selon leurs perspectives. Chaque chapitre de cette analyse descriptive se conclura par une tentative de typologie de l'autorité.

Avec le deuxième niveau d'analyse, il s'agira, en m'inspirant de la théorie de structuration du social de Giddens (1987), de montrer la dimension structurelle de la relation d'autorité en salle de classe. En effet, certaines interactions ou représentations vécues ou énoncées en salle de classe ou au cours des entrevues nécessitent une explication généalogique qui renvoie à la structuration du système éducatif ou de la situation politique qui gouverne toute la société.

2.4.2.1 Les catégories

Le premier niveau d'analyse est basé sur deux catégories principales mises en exergue aussi bien par la revue de littérature que par le cadre conceptuel à savoir l'autorité déontique ou autorité de processus et l'autorité épistémique ou autorité de contenu. L'autorité de processus renvoie à tout ce qui préside à l'organisation de la classe afin que l'enseignement puisse s'y dérouler. Il s'agit d'accorder l'attention aux normes

aussi bien explicites ou implicites. Les normes explicites concernent principalement le règlement intérieur, son mode d'adoption et surtout son mode d'application. Quant aux normes implicites, c'est sur le terrain que je les dégage après une longue et lente lecture de chaque corpus de données : notes d'observation, notes d'entrevues. Les notes d'entrevues ont cinq corpus : les notes d'entrevue avec Madame la Directrice (NE1, 19/11/2009), les notes d'entrevue avec Madame Mathilde, enseignante du CM2 (NE2, 26/11/2009), les notes d'entrevue avec Madame Deboué, enseignante du CM1 (NE3, 30/11/2009), les notes d'entrevue avec les élèves du CM1 (NECM1, 07/12/2009) et les notes d'entrevue avec les élèves du CM2 (NECM2, 09/12/2009). Ces six corpus de données constituent les données brutes auxquelles j'applique les principes de l'analyse inductive inspirés librement de Blais et Martineau (2006).

Concrètement, mon analyse commence par une lecture patiente et répétitive des données brutes afin de me familiariser avec leur contenu et surtout leurs articulations. Secundo suivra l'identification des segments de textes spécifiquement liés aux deux catégories principales : le déontique et l'épistémique. Tertio, l'étiquetage des éléments des segments de texte pour créer des sous catégories. Par exemple sous la catégorie de l'autorité déontique, il y a les sous catégories de rappel à l'ordre, avertissements, punitions.

Dans la sous catégorie de l'épistémique, il y a par exemple, l'ardoise, le résumé de cours, la communication. Quarto, la réduction des catégories redondantes est déjà faite à travers les deux grandes catégories que sont le déontique et l'épistémique. Quinto, la caractérisation de la relation d'autorité à l'école publique d'Amvoé qui intègre les plus importantes caractéristiques des relations enseignantes/élèves observées dans cette école, à travers un compte-rendu de chaque situation de classe (chapitres 3, 4 et 5). La lecture critique d'un rapport d'experts internationaux (chapitre 6) fait la jonction entre le premier niveau d'analyse (chapitres 3, 4 et 5) et le deuxième niveau d'analyse (chapitre 7) où, à travers certains éléments des conclusions des chapitres 3, 4, 5 et 6, je montre les liens de la relation d'autorité en salle de classe (niveau microsocial) avec la politique éducative du Cameroun (niveau méso social) et le programme d'ajustement structurel imposé au Cameroun par la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire international (niveau macrosocial).

2.5 Les critères de rigueur de cette recherche

Par critères de rigueur de la recherche, il faut entendre un ensemble de règles d'évaluation faisant consensus dans une communauté scientifique partageant la même épistémologie (Savoie-Zajc, 2004) ou tout simplement les conditions « qui permettent au lecteur d'avoir confiance dans les résultats du chercheur » (Blais, & Martineau, 2006 : 12). Savoie-Zajc (idem) distingue quatre critères de rigueur dans la recherche qualitative : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité, la confirmation (pp. 142-144).

La crédibilité renvoie à la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié à travers divers moyens tels que la triangulation, le retour aux participants, le recours à plusieurs moyens de collecte de données, la confrontation de plusieurs chercheurs. Cette recherche privilégie plusieurs moyens de collectes de données que sont l'observation, l'entrevue, les documents produits par l'école et les journaux.

La transférabilité renvoie à la pertinence, la plausibilité, la ressemblance entre le contexte décrit par la recherche et son propre milieu de vie. Pour remplir ce critère, notre recherche a fourni d'abondantes descriptions contextuelles ainsi que les caractéristiques des différents participants.

La fiabilité « porte sur la cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche » (p. 143). Le fil conducteur de cette recherche reste cohérent à travers sa construction et aussi à travers la triangulation des données recueillies.

La confirmation renvoie au recueil et à l'analyse rigoureuse des données. Ces processus ont été clairement expliqués plus haut et les résultats qui vont suivre confirment cette rigueur.

CHAPITRE 3

LA RELATION D'AUTORITÉ DU POINT DE VUE DE LA DIRECTRICE

Ce chapitre tente de saisir la relation d'autorité du point de la directrice de l'école publique d'Amvoé à travers les données recueillies au moyen de l'observation dans les salles de classe et dans les corridors, les entrevues des différents protagonistes de la vie scolaire à Amvoé, le plan d'action de l'école et des principaux décrets présidentiels ainsi que les circulaires ministérielles sur l'éducation au Cameroun. Il s'agit d'analyser, de dégager le sens de la relation d'autorité à travers l'organisation du travail et les actions posées par la directrice, Madame Nlaté. Cette analyse se fait au moyen de deux catégories : l'autorité déontique ou autorité de processus et l'autorité épistémique ou autorité de contenu. Après avoir décrit le rôle de la direction d'école en général (3.1), j'aborderai la relation d'autorité sur le plan déontique (3.2), la relation d'autorité sur le plan épistémique (3.3) et la question du statut de l'enseignant du primaire (3.4).

3.1 Le rôle de la direction d'école en général

Le cadre organisationnel des établissements scolaires publics actuel est régi par le décret présidentiel n° 2001/041 du 19/02/2001. Le titre II traite de l'organisation et du fonctionnement des établissements scolaires maternels et primaires en deux chapitres, le conseil d'école (chapitre 1) et la direction de l'école (chapitre 2). C'est dans ce dernier chapitre qu'il est question du rôle de la direction d'école.

L'article 17 en son premier alinéa stipule que : « le directeur d'école représente l'établissement scolaire maternel et primaire dans tous les actes de la vie civile et en justice. Il est l'ordonnateur des dépenses de l'établissement scolaire et a pour rôle de :

- Élaborer le projet d'école et le projet de budget après consultation des organes prévus [...];
- Assurer la gestion pédagogique, administrative, financière et matérielle de l'école;
- Élaborer le projet de règlement intérieur;
- Procéder au recrutement des personnels (sic) vacataires et d'appoint après avis conforme du Conseil d'École;
- Mettre en exécution et suivre des décisions prises par le Conseil d'École;

- Dresser et conserver les procès-verbaux des séances et Conseil d'École.

Il s'agit là d'une description très générale du rôle d'une direction d'école maternelle et primaire au Cameroun. Il est bon de savoir que le directeur ou la directrice d'école maternelle et primaire ne recrute pas ses enseignants, sauf les vacataires. Les enseignants titulaires sont directement affectés dans les écoles par le ministère de l'Enseignement de base.

Il faut noter également que le texte du décret n° 2001/041 du 19/02/2001 parle d'une élaboration du projet de règlement intérieur comme si un règlement intérieur à l'échelle de l'école devrait d'abord être approuvé par une instance hiérarchique. Ainsi, on devrait trouver, à défaut d'un règlement intérieur en bonne et due forme, un projet de règlement intérieur. Un projet de règlement n'étant pas un règlement, le décret n° 2001/041 du 19/02/2001 semble refuser aux écoles le droit d'édicter leurs propres règles et donc de se gouverner dans une relative autonomie.

C'est sur le terrain qu'il convient cependant de mesurer la traduction pratique du rôle d'une direction d'école maternelle et primaire. Dans le cas d'espèce, mon terrain est l'école publique d'Amvoé. Dans les sections suivantes, j'examine quel type de relation d'autorité la directrice de l'école primaire d'Amvoé induit en essayant de jouer son rôle dans l'accomplissement de son mandat.

3.2 La relation d'autorité sur le plan déontique

Comme présenté dans les chapitres antérieurs, le déontique renvoie à la discipline scolaire, c'est-à-dire à tout ce qui préside au bon fonctionnement de l'école et favorise le travail scolaire (normes et règlements). C'est aussi ce que j'appelle l'autorité de processus.

Au niveau d'Amvoé, Madame Nlaté présente l'organisation de la discipline au sein de son école en ces termes :

Nous avons d'abord, un tableau ici au bureau, donc, c'est ce tableau qui contrôle d'abord les maîtres. Vous voyez ils ont, quand ils arrivent le matin, ils doivent émarger et à la sortie. Il y a d'abord ça (*dit-elle en appuyant sur cette phrase*). Avec ce cahier, nous vérifions les absences et les présences. Bon, nous avons les différents tableaux. Il y a également le tableau de service, il est hebdomadaire. Donc il y a deux maîtres qui assurent ce service. Un hum. Dans les salles de classe également, il y a le maître, le maître dans sa

salle de classe. Il y a les élèves et parmi les élèves il y a un certain gouvernement, dont le premier ministre de chaque classe. C'est lui qui doit assurer la discipline. Un hum. (NE1, 19/11/2009, p. 5-6).

Les propos de la directrice n'évoquent pas un quelconque règlement intérieur, car de fait, l'école d'Amvoé n'en a pas un comme Madame Nlaté me l'a confirmé elle-même. L'organisation de la discipline obéit à un fonctionnement hiérarchisé de personnes en quatre échelons. Au sommet, la directrice contrôle les présences et les absences des enseignants et veille à la rotation hebdomadaire du service de surveillance des élèves par les enseignants.

Il y a ensuite deux enseignant(e)s pour le service hebdomadaire de surveillance qui assurent le « contrôle » de tous les élèves pendant les récréations. L'un des deux enseignants de service est chargé de donner le signal par un coup de sifflet pour le début et la fin des principales activités de l'école (les cours, les récréations).

Les gouvernements des élèves formés dans chaque classe constituent le gouvernement de l'école et collaborent au service de la discipline aussi bien à l'intérieur des classes que pendant les récréations.

Ce qui prime ici, c'est le placement et le fonctionnement des personnes dans la nomenclature de l'école et non le règlement. Ce sont des personnes qui priment le règlement, et la discipline apparaît comme un processus de contrôle des personnes fondé sur un règlement implicite.

Je vais détailler les perceptions et les interventions de la directrice pour la discipline à Amvoé ainsi que le rôle qu'elle donne au gouvernement d'élèves.

3.2.1 Interventions et perceptions de la directrice pour la discipline

Le rôle de Madame Nlaté dans la discipline de son école ne s'épuise pas avec la planification des instances de discipline au sein de son école. Il s'étend également aux interventions sporadiques en salle de classe qui semblent en accord avec ses propres perceptions de la discipline scolaire.

3.2.1.1 Les interventions punitives

La directrice est intervenue à plusieurs reprises au CM2. Une fois, pour enseigner un poème aux élèves, le 8 octobre, jour de la prise de la classe par Madame Mathilde

(NO, 08/10/2009, p. 39). Les trois autres fois, c'était pour poser des gestes de représailles contre les élèves. Elle administre une bastonnade à tous les élèves pour leur absence au salut du drapeau du lundi (NO, 02/11/2009, p. 59). Dans la même journée, elle fait sortir une vingtaine d'élèves de la classe pour retard de paiement de frais de dossier à l'examen national de fin d'études primaires. Un autre jour, elle met un garçon à genoux pour l'avoir surpris en train de déambuler dans la classe en l'absence de la maîtresse qui l'attendait déjà dans son propre bureau (NO, 04/11/2009, p. 68).

La directrice apparaît comme la personne qui a quantitativement le plus battu d'élèves, soit tout l'effectif d'une classe. Pendant cette séance, elle s'affirme comme la véritable patronne de l'école. Elle énonce d'abord le motif du châtement futur :

Vous êtes les doyens de l'école. Mais vous venez vous amasser devant votre salle de classe un lundi matin. On ne s'amuse pas avec le lever (sic) des couleurs. Moi-même je vais vous punir (NO, 02/11/2009, p. 59).

Elle exécute ensuite la sentence en rejetant vigoureusement la médiation de l'enseignante titulaire de la classe qui lui murmure quelques mots à voix basse à l'oreille : « Pas de plaidoyer, ceux qui assuraient le balayage n'avaient qu'à venir plus tôt », tranche-t-elle à haute voix (NO, 02/11/2009, p. 59). Elle se met ensuite à frapper tous les élèves l'un après l'autre d'un coup de chicote dans le dos en commençant par la rangée située à sa gauche. Tous les élèves sont debout en attendant chacun son tour. Aucun d'entre eux n'ose prononcer une parole. Tout se déroule comme elle a décidé à part deux incidents. Le premier incident :

un garçon assis à l'avant-dernier banc de la rangée de droite a essayé de se protéger du coup de chicote en doublant le T-shirt qu'il portait par un chandail léger et a mis son ardoise entre les deux habits. « S'il vous plaît, Madame, il a mis l'ardoise », a ensuite dénoncé un de ses camarades. Cet élève reçoit trois coups supplémentaires dont deux sur le derrière et un au niveau des épaules (NO, 02/11/2009, p. 59).

Il y a ici une protestation silencieuse et une résistance active d'un garçon contre les châtements corporels. N'ayant pas eu le droit de parler et d'être entendu, le garçon s'exprime par la dissimulation de l'ardoise sous ses habits pour affirmer le droit de protection à son intégrité physique. Mais, ce droit est nié par la dénonciation de son camarade qui va amener la directrice à tripler les coups à cause de cet acte de résistance.

Le second incident se produit lorsque :

Arrivée au troisième banc de la rangée de gauche en commençant par le fond, en essayant de frapper dans le dos d'une fille, la chicote de la directrice heurte la face d'un garçon assis au quatrième banc. « Eh! s'écrie-t-elle, vous voyez, éloignez-vous, ajouta-t-elle en s'adressant aux autres élèves de la classe ». Elle continue ensuite le tour de la classe jusqu'au premier banc de la rangée de gauche (NO, 02/11/2009, p. 59).

La chicote qui heurte la face d'un élève par inadvertance est un signe que cette punition est dangereuse. Son utilisation fait problème, car on ne peut pas toujours frapper à l'endroit voulu et la victime peut bouger ou essayer d'esquiver le coup. Le coup esquivé peut alors heurter une autre partie du corps ou un autre élève comme c'est le cas ici. À la fin de la punition, la directrice adresse un sévère avertissement aux élèves :

Imaginez que ce soit le sous-préfet qui se serait déplacé ce matin pour notre école! On ne s'amuse pas avec le lever (sic) des couleurs. C'est la dernière fois. La prochaine fois ce sera le renvoi et c'est INTANGIBLE » dit-elle en martelant sur chacune des syllabes de ce dernier mot avant de reprendre la direction de son bureau (NO, 02/11/2009, p. 60).

Madame Nlaté n'explique pas l'importance et le sens de la cérémonie du drapeau en elle-même, ni pour quoi les élèves doivent y prendre part. Son propos relaie plutôt l'idée de complaire aux autorités et autres membres de l'administration centrale dont fait partie le sous-préfet en tant qu'administrateur civil. Ainsi, le règlement qui oblige (implicitement) les élèves à participer au salut du drapeau chaque lundi matin n'est pas rappelé comme un élément ayant une consistance intrinsèque pour les élèves, mais plutôt comme une norme extrinsèque à laquelle ils doivent se conformer et se soumettre aveuglément.

On remarque que c'est la directrice qui a parlé du début à la fin de la punition. Les élèves n'ont pas eu la possibilité de s'expliquer sur leur comportement. Même la tentative d'explication de Madame Mathilde a été refusée par la directrice qui s'est imposée à toute la classe. À travers cette séquence de punition corporelle, la directrice, en s'imposant à son enseignante face aux élèves, renforce sa propre autorité et non celle de Madame Mathilde.

Au-delà du renforcement de sa propre autorité, l'attitude de la directrice semble trahir un éthos éducatif particulier dont certaines représentations obtenues au cours de

l'entrevue semi-directif semblent éclairer.

3.2.1.2 L'élève comme sujet déontique

Au cours de l'entrevue, la directrice a exprimé à plusieurs reprises ses représentations de l'élève sur le plan de la discipline. D'abord, elle dit, « l'enfant c'est [...] ce que vous voulez qu'il soit » (NE1, 19/11/2009, p. 14). Pour elle, l'enfant est malléable. Son comportement est fonction de l'action de l'adulte sur lui.

Madame Nlaté spécifie en répondant à la question sur la proscription des châtiments corporels,

non, non, non, non les châtiments corporels sont proscrits. Mais vous savez le petit noir n'a des oreilles qu'aux fesses. On a beau faire, ça ne donne pas. Mais un coup de chicote, ça ne peut pas faire du mal, cependant il les ramène toujours à l'ordre. Nous ne pouvons pas nous en passer, mais ces châtiments sont vraiment proscrits. Ils sont proscrits (NE1, 19/11/2009, p. 9).

Par cette métaphore, « le petit noir n'a des oreilles qu'aux fesses », Madame Nlaté veut dire que le noir ne peut comprendre que par les châtiments corporels. Les oreilles désignant la faculté d'entendre et par extension celle de comprendre et les fesses désignant l'endroit, la partie du corps la plus habituellement choisie par les enseignant(e)s pour administrer les châtiments corporels. La directrice semble donc dire qu'il est impossible d'enseigner dans son école sans recours aux châtiments corporels, même s'ils sont interdits. Son propos repose sur un cliché raciste dont l'origine est probablement coloniale et où il fallait dresser l'homme noir par la chicote (Dembour, 1992 ; Essama Owono, 2003).

La vision de l'enfant déagée, la directrice peut ensuite prescrire la méthode pour éduquer ces élèves spécifiques : « il faut vous imposer, vous leur imposez votre rythme » (NE1, 19/11/2009, p.13). En d'autres mots, c'est l'enseignant(e) qui dicte sa loi aux élèves. Ceux-ci à leur tour ont un devoir de soumission. Elle n'hésite pas de prendre exemple sur elle-même :

Moi, par exemple, j'étais là-bas [au CM2] lundi, j'aurais bien voulu que vous soyez là. Moi je fais classe, personne ne murmure, personne ne murmure. Donc, chacun a sa manière d'installer la discipline dans sa classe. Moi par exemple, quand j'étais dans une salle de classe j'avais souvent des indices si vous voulez. Quand je faisais classe, il y avait les gens qui remettaient les noms de tous ceux qui ennuyaient, à la fin ils venaient me présenter la liste.

Donc, à la fin donc de l'heure donc, même si votre papa est là pour vous attendre vous devez d'abord faire la punition. C'est vous qui devez balayer la classe avant de partir (NE1, 19/11/2009, p. 13).

Dans ce dernier propos transparait l'idée d'un silence absolu que les élèves doivent respecter pendant que l'enseignant donne le cours. Cela est possible par la désignation de certains élèves en sous-main pour relever les noms de leurs camarades contrevenants. C'est le sens même du mot « indics ». Ce dernier mot fait penser aux méthodes policières. Les policiers travaillant au renseignement pour recueillir de l'information pour besoin d'enquête se servent des témoignages des personnes anonymes, indics, pour faire avancer l'enquête (Cornevin, 2010). À l'échelle de la société comme de la classe, l'indic est la personne (ou l'élève) qui travaille secrètement avec les forces de l'ordre (ou l'enseignante) à l'insu de son entourage. C'est un informateur secret au service de l'ordre de la classe.

L'élève est donc, selon la directrice, un être malléable qui obéit passivement aux ordres de l'enseignant et dont la seule activité acceptable est la dénonciation de ses camarades. En dehors de cela, l'élève doit suivre et se laisser modeler par l'enseignant. Ce qui est proche de certaines métaphores repérées par les historiens de la pédagogie désignant l'enfant comme « une cire molle » ou « une cruche vide » (Gauthier, & Tardif, 1996), métaphores correspondant, selon les mêmes auteurs, à la pédagogie traditionnelle.

Si Madame Nlaté en tant qu'enseignante utilisait les indics comme des collaborateurs au maintien de l'ordre dans la salle de classe, en tant que directrice, elle s'appuie sur un gouvernement d'élèves pour maintenir l'ordre dans l'ensemble de l'école.

3.2.1.3 Le gouvernement d'élèves

Le gouvernement d'élèves est une institution ad hoc à l'école publique d'Amvoé. Son origine, probablement récente, n'est pas précisée avec exactitude par la directrice. Néanmoins, elle en décrit le rôle :

C'est, amener les enfants à se contrôler eux-mêmes et à se prendre en charge. Euh, qu'est-ce que je peux dire? Le gouvernement remplace ce qu'auparavant nous appelions chef de classe puisque là en classe, dans chaque classe on trouve un premier ministre comme nous avons dans notre pays (NE1, 19/11/2009, p. 6).

La directrice présente le gouvernement d'élèves comme un changement nominal de la fonction de chef de classe dont le premier ministre est la figure principale. Le gouvernement d'élèves joue un rôle essentiellement disciplinaire.

En même temps, Madame Nlaté laisse entendre que le gouvernement d'élèves dans son école est calqué sur le modèle du parlement des enfants : « Je me dis que c'est une manière de préparer les petits enfants qui vont souvent à l'assemblée, pour représenter, oui. C'est à partir de là que ça (sic) a été conçu » (NE1, 19/11/2009, p. 7). Autrement dit, de par son origine, le gouvernement d'élèves s'inspire des méthodes d'initiation des enfants à la démocratie représentative à l'instar des parlements d'enfants.

Entre le rôle disciplinaire et sa fonction démocratique, Madame Nlaté semble valoriser le rôle du maintien d'ordre du gouvernement d'élèves. Appelée à donner son appréciation sur le gouvernement d'élèves, Madame Nlaté insiste davantage sur l'aide du gouvernement d'élèves aux enseignants du service de surveillance hebdomadaire :

Moi, j'apprécie ça, puisque maintenant les maîtres de service mêmes n'ont plus beaucoup de travail comme avant. Puisqu'au lieu de sillonner, il est bien vrai qu'ils le font, ce sont ces petits enfants-là qui sont là, et quand ils sont là, les autres sont incapables de mener encore les jeux brutaux comme à l'avant (sic). Bon, avant ce sont les gens qui couraient en désordre, qui bousculaient les plus petits. Maintenant quand ils voient les gaillards placés le long là, c'est difficile, maintenant ils ne peuvent plus courir avec force (NE1, 19/11/2009, p. 7).

Les élèves membres du gouvernement de l'école allègent le travail de surveillance des enseignants de service pendant les récréations par leur présence dissuasive. Le profil de cette fonction exige des signes extérieurs de force que traduit le mot « gaillard » employé par la directrice. Ce sont les élèves les plus grands physiquement qui sont davantage choisis. Un tel critère de choix sous-entend des attributs de force de ces élèves qui leur confèrent une apparence dissuasive pour leurs camarades.

Dans les deux classes observées, même si le premier ministre n'est pas nécessairement le plus vieux, il n'est pas le plus petit non plus. Les premiers ministres des deux classes sont tous âgés de 13 ans, donc en retard dans leur scolarité respectivement de deux ans (pour celui du CM1) et d'un an pour celui du CM2.

Il convient d'observer qu'une seule fille occupe un poste ministériel. Elle est au CM1, elle a 16 ans. C'est la plus grande des filles dans cette classe. À sa vue, lors de son

installation comme ministre des Affaires sociales, la directrice s'exclame « elle est grand-an-an-de, mon Dieu! » (NO, 22/09/2009, p. 19). Par rapport au reste de la classe, cette ministre des affaires sociales en impose physiquement. Elle fait donc partie des « gaillards » dont l'école a besoin en tant qu'auxiliaires de discipline. Son rôle est de protéger les enfants à besoins spéciaux, c'est-à-dire ceux qui ont un handicap physique et/ou bien ceux qui sont stigmatisés à cause de leurs différences physiques comme les albinos (NO, 22/09/2009).

Le fait qu'une seule fille des deux classes observées soit membre de gouvernement de l'école sur une dizaine de membres possibles alors que les filles constituent une écrasante majorité dans les deux classes (71 filles contre 40 garçons au CM1 et 36 filles contre 34 garçons au CM2) est un autre signe que le but principal du gouvernement d'élèves n'est pas l'initiation à la démocratie représentative.

La minorisation d'une majorité de filles au sein du gouvernement scolaire est en contradiction avec le plan d'action (non paginé) de l'école dont je me suis procuré une copie. Il est indiqué, dans son troisième et dernier volet « post et périscolaires socio-culturel (sic) » entre autres objectifs, la volonté de « favoriser la scolarisation de la jeune fille et éviter la différence dans le genre ». En matière de résultats, ce plan d'action vise : l'« égalité entre filles et garçons, École amie des filles, Causeries éducatives ». Dans les faits, l'appartenance au gouvernement d'élèves est fondée sur le genre : ce sont les garçons qui sont appelés à exercer un certain pouvoir parmi les pairs.

Le gouvernement d'élèves, pour la directrice, est de fait un ensemble d'élèves principalement des garçons choisis dans toutes les classes de l'école en fonction de leur force physique pour jouer le rôle d'auxiliaires de discipline aussi bien à l'intérieur des salles de classe que dans la cour de récréation.

Mais un autre aspect qui touche la relation d'autorité sur le plan déontique est la question des droits de l'enfant.

3.2.1.4 Les droits de l'enfant

Je présente ici l'extrait d'entrevue où la directrice livre sa pensée sur les droits de l'enfant.

-Le chercheur : Pensez-vous que la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant ratifiée par les autorités camerounaises peut s'appliquer

dans les écoles camerounaises?

-La directrice : Oui, pourquoi pas ? oui. Nous nous alignons (elle rit), oui. (NE1, 19/11/2009, p. 3).

-Le chercheur : Et pourquoi devons-nous nous aligner?

-La directrice : « Quand je dis que nous devons nous aligner, il y a d'autres mesures qu'on peut utiliser pour punir un enfant et mettre de côté les châtiments corporels » (NE1, 19/11/2009, p. 3).

-Le chercheur : Quelles sont ces autres mesures?

-La directrice : Vous pouvez le retenir pendant les récréations, donner même les devoirs, enfin, des longs devoirs, là où vraiment il peut se sacrifier là où il n'a pas même une minute pour jouer. Il sait que j'ai telle ou telle chose à recopier. Vous pouvez lui donner même [...] les longs résumés à recopier, un résumé qu'il a déjà eu en classe et par punition vous lui demandez d'aller reprendre cinq ou six fois ce résumé (NE1, 19/11/2009, p. 4).

-Le chercheur : Quel est, selon vous, le degré d'efficacité de ces autres méthodes alternatives?

- La directrice : Par exemple un enfant, en lui supprimant sa récréation, vous voyez que c'est plus fort que si vous l'avez tapé et il pleure pendant quelques minutes, ça s'arrête. Mais quand vous le reprenez pendant toute une récréation, il voit ses camarades jouer, faire du n'importe quoi ou bien aller manger, lui, il est retenu-là, ça l'amène quand même à changer. Vous voyez, je me dis que c'est beaucoup plus fort que, euh, un châtiment corporel. Et de même comme je disais-là que vous donnez des longs résumés à recopier à la maison, pendant peut-être que les autres seront en train de dormir, lui sera-là en train de copier (NE1, 19/11/2009, p. 4).

La directrice sait donc que la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant interdit les châtiments corporels qu'elle préconise pourtant dans son école. Elle semble aussi connaître des méthodes alternatives aux punitions corporelles. Interrogée plus loin sur le préjudice psychologique encouru par les élèves bastonnés publiquement, Madame Nlaté dit aussi : « Bien sûr, vous-même vous venez de parler des droits de l'homme. Donc il faut respecter l'homme sur toutes ses formes » (NE1, 19/11/2009 p. 14).

Le ton utilisé dans cet extrait tranche avec ses représentations ainsi que sa pratique des châtiments corporels relevés plus haut. Les propos tenus ici semblent beaucoup plus s'adresser au chercheur qu'ils ne révèlent la pensée profonde de la directrice. Madame Nlaté en a profité pour faire bonne figure devant le chercheur en montrant qu'elle connaît les méthodes alternatives en matière de sanction.

Néanmoins, en parlant de punition « où vraiment il peut se sacrifier », l'idée de

sanction expiatoire reste présente dans sa vision de la relation d'autorité.

En somme, que ce soit sur le plan organisationnel, qu'au niveau des représentations ou même encore sur les actes posés, pour Madame Nlaté la relation d'autorité sur le plan déontique apparaît comme une relation hiérarchique fondée sur la sanction expiatoire, c'est-à-dire que l'élève fautif doit subir une peine plus ou moins proportionnelle à l'acte posé. Cette peine doit être éprouvée par le corps. Examinons maintenant, la relation d'autorité sur le plan épistémique.

3.3 La relation d'autorité sur le plan épistémique

L'autorité épistémique ou autorité de contenu renvoie au processus d'enseignement dans la salle de classe. Il s'agit ici d'évoquer l'approche pédagogique en vigueur à Amvoé (3.3.1)

3.3.1 L'approche par les compétences comme cadre de travail

Depuis la rentrée 2004/2005, le ministère de l'Éducation de base prescrit l'approche par les compétences comme approche pédagogique dans toutes les écoles du Cameroun (PASEC, 2007).

À Amvoé, la directrice parle d'une nouvelle approche pédagogique, sans une dénomination précise, qui accroît le travail des enseignant(e)s :

[...] maintenant on nous oblige de faire les préparations selon la nouvelle approche. Ce sont des préparations qui sont très très longues. Alors, pour qu'un maître ou une maîtresse réussisse à terminer toutes les leçons d'une journée, c'est pas facile (sic). Je vous dis que c'est pas facile avec la nouvelle approche (sic). [...] Dans le niveau un, ça passe même encore puisqu'il prépare une seule fois pour toute la semaine. Mais dans les autres classes, et les leçons sont vraiment nombreuses, nombreuses (NE1, 19/11/2009, pp. 8-9).

Madame Nlaté s'exprime à la première personne du pluriel, nous, non seulement par solidarité avec ses enseignant(e)s, mais aussi statutairement, une directrice d'école est avant tout une enseignante promue par décret à un poste d'administration scolaire. Elle n'a aucune formation supplémentaire reconnue. De plus, les mêmes textes juridiques régissent la carrière des enseignant(e)s, des directrices et directeurs d'écoles. Mais quelle est donc la spécificité de la nouvelle approche?

Ce sont les nouvelles méthodes de pédagogie où l'on a carrément écarté l'ancienne pédagogie où il fallait faire des préparations linéaires. Maintenant, c'est un autre système, juste pour pouvoir limiter les redoublements. On fait tout pour qu'il y ait moins de redoublements puisque maintenant même on nous amène à ne plus avoir ces redoublements-là, puisque maintenant pour que l'enfant redouble, le redoublement doit s'effectuer à l'intérieur d'un niveau maintenant (NE1, 19/11/2009, p. 9).

L'approche par les compétences institue en effet, trois niveaux ou cycles d'apprentissage à l'école primaire (Perrenoud, 2008) : le premier niveau comprend les deux premières années (soit la SIL et le CP), le deuxième niveau comprend la troisième et la quatrième année (soit le CE1 et le CE2), et le troisième niveau comprend la cinquième et la sixième année (soit le CM1 et le CM2). C'est à l'intérieur de ces niveaux qu'un élève peut redoubler. Cela revient à dire que tout élève de la SIL doit passer automatiquement au CP quel que soit le niveau de compétence atteint. C'est au CP qu'il peut redoubler en cas de lacune avérée. En ne restreignant la possibilité de redoublement qu'à la deuxième année d'un cycle d'apprentissage, l'approche par les compétences, si elle ainsi appliquée, apparaît comme une solution à l'échec scolaire (Perrenoud, 2000; 2008).

Au Cameroun, l'approche par les compétences (APC) peut, en effet, séduire les décideurs par ce côté limitation des redoublements. Ceux-ci constituent un problème majeur dans l'éducation au Cameroun avec un taux estimé à 40 % (Bipoupout, 2007; Fonkeng, s.d.). Mais, les conditions de mise en oeuvre de cette approche ne semblent pas encore définies.

Dans le rapport de Roegiers (2008) pour l'UNESCO sur l'approche par les compétences en Afrique, le Cameroun ne figure pas parmi les pays ayant développé son curriculum selon l'approche par les compétences. Mais, certains responsables du ministère de l'Enseignement de base entreprennent des recherches universitaires sur l'approche par les compétences (Bipoupout, 2007) sous la dénomination de la pédagogie de l'intégration, définie comme un « cadre méthodologique de mise en oeuvre de l'approche par compétences, une vision particulière de l'approche par les compétences » (Roegiers, 2010). Une vision qui s'articule autour de six principes :

- « Les compétences sont définies à la fois en termes complexes et concrets;
- Chacune est associée à une famille de situations;

- Elles sont la témoin d'un profil à atteindre pour tous les élèves;
- Un fort accent est mis sur l'exploitation des situations d'intégration par chaque élève;
- La manière de conduire les apprentissages est laissée à l'appréciation de chaque enseignant qui a la liberté de choisir la méthode pédagogique la plus efficace et qui lui convient le mieux;
- Les élèves sont évalués sur la base de ces situations d'intégration » (Roegiers, 2010).

Il est bon de savoir que l'APC entre dans le système éducatif camerounais par le biais de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) qui a pris la décision de la développer en Afrique francophone en 2002 (Roegiers, 2008). Née aux États-Unis dans les années 1970, sous l'appellation de *competency-base education and training*, l'APC a gagné les pays francophones, notamment la Belgique et le Québec, dans les années 1990 avant de devenir une tendance mondialisée aujourd'hui (Del Rey, 2010).

En somme, le cadre de travail qui influence les enseignant(e)s et les élèves d'Amvoé est un cadre supranational dont Madame Nlaté ne semble pas encore maîtriser les contours. La preuve en est qu'elle en parle comme une nouvelle approche sans une dénomination spécifique. On peut même dire que l'APC fonctionne au Cameroun à titre expérimental à cause de son introduction récente comme cadre de travail pédagogique national et par l'implication de quelques inspecteurs d'éducation de base dans des recherches sur cette approche, par exemple le rapport de Roegiers (2008) à l'UNESCO sur l'APC en Afrique francophone.

3.3.2 L'élève comme sujet épistémique

L'approche par les compétences est née dans les contextes scolaires occidentaux qui privilégient des tailles de classes plus petites. Celles-ci favorisent un suivi personnalisé des élèves par les enseignants garantissant théoriquement la possibilité de rattrapage du retard accumulé à un niveau supérieur (20 à 30 élèves par classe). La transposition de cette approche dans un contexte scolaire camerounais marqué par des effectifs pléthoriques, comme à Amvoé (70 et 111 élèves), pose le problème de suivi et de rattrapage des élèves ayant accumulé des lacunes à un niveau antérieur si le principe de redoublement en fin de cycle d'apprentissage est respecté. Il en est de même de l'idée d'autonomie de l'élève en filigrane aussi bien dans les principes de l'APC que dans les

propos de la directrice :

Nos enfants sont des petits génies, argue la directrice. Par exemple au cours moyen deux, en ce qui concerne les leçons de sciences, d'histoire ou de géographie, donnez leur juste quelques questions et dites leur d'aller faire leurs recherches au quartier, en revenant, vous verrez, vous verrez. Et puis même pendant une leçon quand vous êtes en classe, quand vous menez par exemple une analyse, les émissions... euh les hypothèses qu'ils émettent, vous verrez que beaucoup même vont directement, ils ne passent pas par mille chemins, vous, vous êtes encore au début, eux ils sont déjà à la fin, ils ont déjà atteint le but depuis. Donc, parmi eux, il y a des génies, il y a des génies (NE1, 19/11/2009, p. 10).

Le principe d'autonomie qu'implique l'APC suscite de l'enthousiasme chez la directrice. Elle semble même avoir changé la vision qu'elle a de l'élève. L'élève en tant que sujet épistémique est capable de chercher le savoir par lui-même. Il est doué d'intelligence. C'est un petit génie. Il reste à voir comment ce génie est entretenu dans une salle de classe pléthorique :

C'est vraiment un obstacle, on ne peut rien faire. Vous voyez par exemple dans ce groupe scolaire, il y a jusqu'à quatre groupes. Il n'y a aucun groupe qui a moins de 700 élèves. Et il y en a, puisqu'ici, je dois être à 760, il y en a qui sont à 800. Nous ne pouvons rien (NE1, 19/11/2009, p. 10).

La séduction des idées venues d'ailleurs semble se heurter aux conditions réelles de travail des enseignants à Amvoé. Malgré l'adhésion aux principes de l'APC, la directrice finit par admettre que cette approche est difficile à appliquer dans son école à cause du grand effectif dans les salles de classe. Comment s'organise néanmoins le travail scolaire à Amvoé?

3.3.3 Promotion et rétrogradation des enseignants

En principe, la direction d'école ne recrute pas ses enseignants, sauf quelques vacataires pour faire face à une insuffisance d'effectifs. L'affectation des enseignants dans les écoles est l'œuvre du ministère de l'Enseignement de base tandis que l'assignation des classes aux enseignants au sein d'une école revient à la direction d'école en début d'année. Cependant, des changements peuvent subvenir en cours d'année selon le principe de promotion/rétrogradation.

Répondant à une question du chercheur sur le changement de l'enseignant du CM2, Monsieur Maximin, Madame Nlaté répond : « Ça ne tient pas. Je l'ai rétrogradé. C'est un maître des parents. Je préfère lui confier des classes basses » (NO, 08/10/2009, p. 38). Elle emploie le mot « rétrograder » pour dire « affecter ». Ainsi, le fait de passer d'une classe de niveau supérieur à une classe de niveau inférieur est une rétrogradation dont l'inverse symétrique est la promotion. Dans le cas présent, Monsieur Maximin, en passant du CM2 (classe haute) en « classes basses », est rétrogradé tandis que Madame Mathilde en passant d'une « basse classe », le CE1, à la classe la plus haute, le CM2, est promue. Ce qui indique une « culture scolaire » particulière au sens d'une pratique « engendrée par les contraintes pédagogiques ou plus étroitement didactiques qui accompagnent en permanence l'enseignement donné en milieu scolaire » (Chervel, 1998, p. 7). À Amvoé, la culture scolaire veut que les enseignants qui enseignent dans les dernières classes de cette école, « classes hautes », soient ceux qui sont plus performants ou compétents tandis que ceux qui enseignent dans les basses classes sont ceux qui sont les moins performants, voire incompetents.

On peut donc dire, en paraphrasant Emmanuel Lévinas (1994)², qu'à Amvoé les enseignants se subordonnent les uns aux autres en fonction du niveau de la classe qu'ils enseignent. Selon qu'on est affecté à une classe de l'école de niveau élevé plus on occupe une place prestigieuse dans l'école, dans la hiérarchie des enseignants. À Amvoé, l'affectation des enseignants dans les différentes classes obéit donc à une loi hiérarchique basée sur la compétence mesurée à l'aune des critères de la directrice. Ces critères seraient l'inverse du rendement de Monsieur Maximin,

Puisqu'il m'arrive des moments où je descends dans une salle de classe, dit Madame Nlaté. Je suis allé ce jour-là pour essayer de l'observer puisque c'est un maître que je viens de recruter, j'ai vu d'abord qu'il était très nonchalant. L'écriture au tableau et il laissait glisser beaucoup de fautes. Bon, j'ai essayé... Vous voyez le cours moyen deux, c'est la classe terminale de l'école et je ne peux pas mettre n'importe qui, on ne peut pas mettre n'importe qui au cours moyen deux (NE1, p. 12).

Monsieur Maximin ne tient pas parce qu'il est nonchalant, « laisse glisser beaucoup de fautes », ne sait pas bien écrire au tableau. De plus, il est « un maître des

²« Les êtres qui se présentent l'un à l'autre se subordonnent l'un à l'autre »

parents », c'est-à-dire un enseignant recruté par la direction d'école et rémunéré par une association des parents d'élèves pour faire face au manque d'enseignants. L'évocation du maître des parents sous-entend ici son manque de formation et donc finalement « n'importe qui », car un « maître des parents » est généralement sans formation. Pour ce qui regarde le fait de « laisser glisser des fautes », j'ai observé, et ce, dès le premier jour de mon observation au CM2, que Monsieur Maximin écrivait avec beaucoup d'erreurs d'orthographe et de grammaire au tableau. Ce jour-là même une de ses élèves lui signale une erreur au tableau : « S'il vous plaît Monsieur, vous avez écrit : “envionnement” ». L'enseignant acquiesce, mais il ne corrige pas cette erreur » (NO, 30/09/2009, p. 30). Le même jour, pendant la récréation, une enseignante d'une autre classe, de passage au CM2 « jette un coup d'œil sur le résumé qui est au tableau, montre à son collègue une erreur de grammaire dans son texte. Mais l'enseignant ne la corrige pas optant de laisser le texte tel quel » (NO, 30/09/2009, p. 31). De retour de la récréation, Monsieur Maximin envoie des élèves au tableau conjuguer une série de verbes au présent de l'indicatif. Entre autres, il y a le verbe faire qu'un élève conjugue de la manière suivante :

Je fais – tu fais – il ou elle fait – nous faisons – vous faites (sic) – ils ou elles font (sic). À ma grande surprise, l'enseignant a laissé passer, et les élèves ont recopié tel quel dans leurs cahiers [...] Il en est également du verbe finir : Je fini (sic) – tu finis – il ou elle finit – nous finissons (sic) – vous finissez (sic) – Ils ou elles finissent (sic) (NO, le 30/09/2009 p. 31).

Ces erreurs de grammaire peuvent être imputables au manque de formation de Maximin; il semble ne pas savoir utiliser les quelques ressources didactiques qui lui sont accessibles. Il y a une table de conjugaison à la fin des manuels de lecture qui sont au programme de cette classe. Et, avant de donner son exercice, il a emprunté un livre à un élève auquel il était censé se référer.

Au-delà des lacunes didactiques, il se pose un problème du niveau de connaissance de la langue d'enseignement. Monsieur Maximin semble ne pas avoir un niveau de Français suffisant pour l'enseigner. Les lacunes de Monsieur Maximin en français plaident pour l'enseignement de la grammaire dans les écoles de formation des enseignants du primaire dont l'enseignement est souvent qualifié de théorique : « C'est la théorie, on [y] apprend la psychologie, l'éthique et morale professionnelle, on apprend un certain nombre de choses, parfois même on apprend encore la grammaire » (Propos de

Madame Mathilde, NE2, 26/11/2009, p. 11).

Il reste qu'un enseignant qui a un niveau médiocre de la langue d'enseignement, le cas de Monsieur Maximin, peut engendrer les difficultés de compréhension du contenu de l'enseignement chez les apprenants. Toutes choses qui posent le problème du Français comme langue d'enseignement au Cameroun, une langue étrangère pour l'enseignant et les apprenants. On ne peut pas enseigner efficacement en ne maîtrisant pas la langue d'enseignement. Autrement, les lacunes de l'enseignant passeront aux élèves à travers son enseignement.

En ne maîtrisant pas la langue d'enseignement, Monsieur Maximin ne fait pas figure d'autorité épistémique qui suppose non seulement un degré suffisant de maîtrise de cette langue, mais encore une maîtrise des contenus d'enseignement. Mais sa rétrogradation le fragilise davantage au sein de son école. Il se retrouve dans un statut doublement précaire. D'abord, parce qu'il est recruté comme enseignant vacataire pris en charge par l'association des parents d'élèves d'Amvoé, donc faiblement rémunéré par rapport à ses collègues rémunérés par l'État. Ensuite, parce qu'il se retrouve relégué dans une « classe basse », donc moins prestigieuse, pour insuffisance professionnelle.

Néanmoins, Madame Mathilde qui bénéficie d'une promotion n'est pas sans souffrir la comparaison avec sa collègue, Madame Deboué. Au cours de l'entrevue, la directrice en vient à dresser un tableau contrasté de ses deux collaboratrices. Alors que le chercheur lui demande le mot de fin, et comme déçue de ne pas l'entendre faire une comparaison des deux enseignants, elle se met à parler avec une certaine vigueur dans la voix :

C'est à vous de dire puisque vous avez quand même passé un bout de temps dans deux classes. Je sais que vous l'avez constaté entre la maîtresse du cours moyen un et celle du cours moyen deux. Celle du cours moyen un qui est déjà une ancienne, vous voyez que la discipline est mieux instaurée dans sa classe que chez celle qui est nouvellement recrutée et qui applique tout ce qu'on lui dit comme vous avez parlé du respect de la personnalité de l'enfant [...] Vous voyez, ils bavardent tout ça, ce n'est pas son problème. Tandis que là-bas, il suffit seulement que la maîtresse gronde, vous voyez comment ils se rangent. Bon, chez elle il faut seulement qu'elle revienne, et puis elle a ce laxisme-là. Ce n'est pas comme dans l'autre salle de classe (NE1, 19/11/2009, p. 13).

Madame Nlaté s'attend à ce que je lui fasse une comparaison de ses deux collaboratrices après mes premières observations. Quelque peu dépitée de voir ses attentes déçues, elle se livre elle-même à la comparaison des deux enseignantes. Madame Mathilde est celle qui ne semble pas suivre la ligne de conduite voulue par sa directrice parce qu'elle respecte « la personnalité de l'enfant » alors qu'elle doit s'imposer. Ce qui est plus conforme à la perception de la directrice de la relation enseignante/élève : l'élève doit rester docile face à l'enseignante. Sinon, il faut utiliser des moyens d'intimidation comme le fait Madame Deboué avec le grondement. C'est pour cela que Madame Deboué est citée en exemple et que la directrice n'intervient pas dans sa classe, contrairement à celle de Madame Mathilde. Celle-ci semble avoir besoin de l'appui de la directrice, comme en témoignent ces propos qu'elle tient spontanément au chercheur :

les élèves sont en train de me tester parce que je suis une femme, avance-t-elle. Quand M. Landry est là, poursuit-elle, ils accordent plus d'importance à ce qu'il fait [...]. La directrice m'a dit que je devais m'imposer (NO, 14/10/2009, p. 47).

La directrice semble donc plus normative à l'endroit de Madame Mathilde parce qu'elle lui demande de l'aide. Elle en profite pour amener Madame Mathilde à adopter sa propre philosophie de l'éducation qui consiste à s'imposer aux élèves et à ne pas respecter « la personnalité de l'enfant ».

3.3.4 Le recrutement des élèves

C'est la directrice qui est responsable de l'admission des élèves à l'école. Elle semble continue tout au long de l'année scolaire jusqu'à épuisement d'espace dans les salles de classe. À la question relative à la date limite des inscriptions, la directrice répond :

Enfin euh, il n'y a pas de date limite. La rentrée est fixée par le ministère et plus souvent les parents traînent le pas. Pourquoi? Parce que la majorité préfère d'abord satisfaire leurs enfants du secondaire. Et ils négligent un peu le primaire en se disant que ça vient en dernier lieu. Ce qui fait que jusqu'au mois de novembre, nous recrutons. Il y en a qui présentent les cas sociaux : par exemple les parents qui se sont défait. Donc un part récupérer l'enfant là où il était le ramène au lieu où il réside. Ce qui fait que jusqu'au deuxième trimestre nous inscrivons et ça dépend également, ceux qui sont les fonctionnaires, ils peuvent être affectés au milieu de l'année, ils ne peuvent pas garder leurs enfants à la maison, ou bien les laisser là où ils viennent; ils

sont obligés de venir se présenter et on les inscrit puisque l'école est faite pour tout le monde (NE1, 19/11/2009, p. 1).

Les inscriptions à Amvoé n'ont pas de date limite pour différentes raisons. Pour certains parents, l'école primaire n'est pas une priorité. Ils préfèrent s'occuper d'abord de l'inscription des enfants du secondaire. L'école primaire est vue par cette catégorie de parents comme le premier niveau, le plus simple et donc le moins important. Toutefois, s'il y a une hiérarchie entre le secondaire et le primaire, c'est aussi parce que la scolarisation a un coût et ce coût s'accroît en fonction que l'élève progresse dans sa scolarisation. La priorité donnée au secondaire peut donc s'expliquer par la volonté des parents de s'occuper d'abord des inscriptions de leurs enfants dont le coût est le plus élevé. Même à l'école primaire où l'éducation est officiellement gratuite depuis 2000, il y a beaucoup de frais cachés.

La séparation tumultueuse des conjoints que la directrice nomme « les cas sociaux » peut entraîner un retard d'inscription d'une partie d'élèves. La troisième cause de cette absence de date limite est l'affectation des fonctionnaires à n'importe quel moment aux postes de travail dans de nouvelles localités et dont les enfants ont besoin de places dans les écoles. Ici, c'est l'État qui semble en contradiction avec son propre fonctionnement. Les agents d'une même administration publique (enseignants et fonctionnaires) fonctionnent avec des calendriers différents. Cela déteint sur le travail scolaire où les directions d'école sont obligées d'accepter les enfants du personnel ainsi déplacé en milieu d'année scolaire. Toutes ces situations sociales et administratives engendrent des distorsions au niveau du fonctionnement de l'école en général et de la gestion de classe en particulier. La plus importante est un manque de maîtrise des effectifs en salle de classe.

L'inscription à l'école publique d'Amvoé est un processus continu tout au long de l'année scolaire à cause principalement du fait que d'une part l'enseignement primaire n'est pas une priorité pour les parents d'élèves et d'autre part à cause des affectations des fonctionnaires et autres agents de l'État en milieu de l'année scolaire.

3.3.5 Promotion/rétrogradation des élèves

La promotion et la rétrogradation « en basses classes » concernent également les élèves. À l'issue des examens de la première séquence, une élève du CM2 est rétrogradée au CM1 et une autre du CM1 est promue au CM2. À ce sujet, le chercheur a approché Madame Mathilde au cours d'une récréation :

Le chercheur : Comment est-on arrivé à rétrograder une élève et à faire passer une autre à la classe supérieure?

– Madame Mathilde : Il y a eu des convocations à la suite des résultats de la première séquence. C'est le parent lui-même qui a constaté que celle qui était au CM2 ne tenait pas. Il a préféré la ramener au CM1 pour revenir plus forte l'an prochain au CM2.

– Le chercheur : Mais, est-ce que celle qui passe au CM2 reprenait le CM1 ou bien elle vient directement du CE2? Ne risque-t-elle pas d'éprouver des difficultés si elle n'avait pas encore fait le CM1

— Madame Mathilde : Je ne sais pas. Comme le chef a décidé... dit-elle en haussant les épaules [...] La directrice m'a donné les noms et prénoms des parents de ces enfants en me disant que c'est un père qui s'occupe très bien de ses enfants. Moi, je ne sais pas ce qui se passe là-bas au bureau (NO, 02/11/2009, p. 61).

Ici, Madame Nlaté seulement promet une élève au CM2 après avoir passé un mois au CM1 sur la base de la qualité du suivi scolaire de ses parents. Parallèlement, une fille du CM2 est rétrogradée au CM1 avec l'accord de son père, de Madame Mathilde et de la directrice sur la base de notes particulièrement basses qu'elle enregistre à l'issue de la première évaluation séquentielle.

Seulement, rétrograder une élève du CM2 au CM1, c'est-à-dire lui faire redoubler le CM1 n'est plus conforme à l'esprit de l'approche par les compétences (Perrenoud, 2008) qui n'admet le redoublement qu'à la dernière classe d'un même niveau. Le CM1 et le CM2 constituant le troisième niveau de l'école primaire, cette élève ne devrait pas reprendre le CM1. De même, faire passer une élève d'un cycle (deux) à la fin de l'autre (trois) n'est pas non plus conforme à l'approche pédagogique prétendument en vigueur dans l'école. Il ne devrait même pas avoir de redoublants au CM1 en tant que première classe du dernier cycle puisque le redoublement doit se faire en fin de cycle.

Il y a ici une pratique locale de promotion en classe supérieure, non écrite et tout à

fait en marge de la norme pédagogique officielle. Lorsque les experts insistent sur le phénomène de redoublement (Bernard, Simon, & Vianou, 2005), ils ne mettent pas en lumière le phénomène de promotion des enfants dits en avance. De plus en plus de parents au Cameroun, en accord avec la direction et les enseignants, font gagner quelques années de scolarité à leurs enfants. C'est ainsi qu'il y a une enfant de 8 ans au CM1 à Amvoé (NO, 19/10/2009, p. 55) alors que, conformément à son âge, elle doit être au CE1 ou CE2. Une autre forme de promotion est en expansion entre le CM1 et le CM2 : certains élèves font les deux classes en un an; ils passent un trimestre au CM1 et les deux derniers trimestres au CM2 afin de préparer l'examen national sanctionnant toutes les études primaires. Madame Deboué fait allusion à cette pratique lorsqu'elle exprime sa fierté vis-à-vis de ses élèves qui réussissent au CEP, soit un an avant la fin normale de leur scolarité :

Comme je suis au cours moyen un là, comme l'année passée, j'ai envoyé combien d'élèves au cours moyen deux, je pense : un seul n'a pas eu le CEP. C'est une grande fierté pour moi. C'est-à-dire je suis très contente (NE3, 30/11/2009, p. 5).

Même si Madame Deboué ne se rappelle plus le nombre exact d'élèves qu'elle avait promu au CM2, elle est globalement fière de la prestation de ses élèves à l'examen national du Certificat d'études primaires (CEP). C'est dire que la pratique existe à Amvoé.

Par ailleurs, la manière dont la directrice a promu l'élève au CM2 éclaire une facette de son autorité : la prise de décision unilatérale sans consulter l'enseignante principale. Madame Nlaté, qui conseille à Madame Mathilde de s'imposer aux élèves, s'impose à elle maintenant dans la promotion d'une élève dans sa classe sans l'avoir préalablement consultée. Elle semble donc privilégier le mode de relation d'autorité vertical et semble le donner en exemple.

Finalement, la promotion/rétrogradation des élèves se fait selon une tradition pédagogique spécifique et non en fonction du nouveau cadre pédagogique de l'approche par les compétences.

3.3.6 Appréciation du travail et du statut des enseignants

Même si tous ses enseignants ne semblent pas lui donner entière satisfaction, Madame Nlaté pense que les enseignants du primaire travaillent beaucoup, mais leur travail n'est pas reconnu à sa juste valeur :

Ce sont les gens qui travaillent énormément. Vous voyez que l'enseignement, l'enseignant du primaire dispense tous les enseignements. C'est lui qui donne l'éducation civique et morale; c'est lui qui donne euh les leçons de Français, de mathématiques, d'histoire, de géographie. Bref, c'est toutes les leçons qui lui reviennent. Tandis que vous voyez dans le secondaire, quelqu'un est juste spécialisé en une seule discipline qu'il dispense dans une salle de classe. Alors, l'enseignant du primaire travaille énormément. Je dis bien énormément [...] Donc ce sont des gens qui s'adonnent, qui se sacrifient [...] Mais je ne sais pas pourquoi on nous néglige puisque nous sommes la base, puisque l'enseignant du primaire fait tout (NE1, 19/11/2009, pp. 8-9).

Pour Madame Nlaté, comparativement à son homologue du secondaire, l'enseignant du primaire est celui qui travaille le plus, mais celui qui est le moins rémunéré. L'enseignant du secondaire est spécialiste d'une matière d'enseignement tandis que celui du primaire doit enseigner toutes les matières du programme. Ce contraste est pour Madame Nlaté un signe du mépris de la société vis-à-vis de l'enseignant du primaire, alors qu'il mérite plus de considération, étant donné qu'il est celui qui donne la base de la formation scolaire aux élèves.

Il s'en suit de là que l'image que la société renvoie à l'enseignant du primaire n'est pas positive et à travers l'enseignant, c'est l'image de cet ordre d'enseignement qui est peu valorisé dans la société comme en montre l'attitude des parents d'élèves lors des inscriptions. L'enseignant du primaire a un statut social non valorisé à cause de sa précarité économique.

3.4 Conclusion

La relation d'autorité selon la directrice de l'école d'Amvoé apparaît comme un ensemble de rapports hiérarchiquement organisés qui permettent le contrôle de tous les acteurs de la vie scolaire à travers un système d'assignation de rôles. Au sommet de la hiérarchie, il y a la directrice, ensuite viennent les enseignant(e)s, puis les élèves membres du gouvernement de l'école, enfin les autres élèves non membres du

gouvernement.

Sur le plan déontique, le contrôle de la présence des enseignant(e)s s'établit à travers leur signature quotidienne du cahier de présence au bureau de la directrice tandis que celui de la présence des élèves se fait par les enseignants dans les salles de classe. La gestion des transitions des principales activités impliquant toute l'école (levée des couleurs, début et fin des récréations, début et fin des cours) est assurée par deux enseignant(e)s désignés pour le service hebdomadaire de surveillance selon un tableau de planification établi par la directrice. Les enseignants du service hebdomadaire de surveillance sont aidés dans cette tâche par les élèves membres du gouvernement particulièrement pendant les périodes de récréation.

Établi initialement pour initier les élèves à la démocratie représentative, le gouvernement des élèves est surtout reconnu dans son rôle d'auxiliaire de discipline. Ses membres sont choisis parmi les élèves qui ont des attributs extérieurs de force physique (les gaillards), faisant ainsi la part belle aux garçons au détriment des filles. Avec une seule représentante sur une dizaine de postes possibles alors qu'elles sont majoritaires dans les deux classes observées, le gouvernement des élèves est fondé sur la différence de genre avec une préférence très marquée pour les garçons, alors même l'objectif principal du plan d'action de l'école est la promotion de l'équité entre filles et garçons en combattant la différenciation fondée sur le genre.

La majoration des garçons au sein du gouvernement scolaire dont le rôle principal est le maintien d'ordre est aussi le signe d'une discipline codifiée sur les valeurs de force et par ricochet sur les valeurs masculines comme en témoignent les pratiques et la croyance de la directrice aux châtiments corporels.

Selon Madame Nlaté, les élèves spécifiques qu'elle a dans son école, les petits noirs, « ont des oreilles aux fesses », c'est-à-dire qu'ils sont incapables d'entendre raison sans une bonne fessée. Elle s'est d'ailleurs illustrée en infligeant une bastonnade à toute la classe du CM2, fautive de n'avoir pas pris part à la cérémonie du salut du drapeau (levée des couleurs). Cette séance de bastonnade fait d'ailleurs d'elle, la personne qui a le plus battu d'élèves pendant mon observation, soit la totalité d'un effectif de classe. Il est remarquable qu'au cours de cette séance de bastonnade, Madame Nlaté n'ait pas donné la parole aux élèves pour justifier leur comportement, ait refusé la médiation de Madame

Mathilde, titulaire de la classe, n'ait pas expliqué le sens de la cérémonie du drapeau pour laquelle elle punit les élèves.

Pour Madame Nlaté, un(e) enseignant(e) efficace doit éviter d'appliquer « tout qu'on lui dit », par exemple le respect de la personnalité de l'enfant. Son rôle principal est de s'imposer aux élèves et ceux-ci doivent lui complaire par l'obéissance, car les élèves sont ce que l'enseignant(e) veut qu'ils soient.

Dans un contexte scolaire marqué par l'absence d'un règlement intérieur écrit, « chaque enseignant(e) a sa manière de faire la discipline ». Ce qui peut être vu comme une ouverture à l'ingéniosité de chaque classe d'organiser sa vie quotidienne. Mais, les interventions de Madame Nlaté au CM2, puis son jugement de laxisme porté sur le travail de Madame Mathilde montre que la directrice voudrait que ses enseignantes épousent sa propre vision de la discipline scolaire, c'est-à-dire un(e) enseignant(e) face aux élèves obéissants et sages comme des images. En d'autres mots, les élèves doivent apprendre à se soumettre à la volonté de l'enseignant(e).

Il faut remarquer que l'exigence gouvernementale au sujet du règlement scolaire est elle-même ambiguë puisque le décret présidentiel n° 2001/041 du 19/02/2001 sur l'organisation des établissements scolaires publics et attributions des responsables de l'administration scolaire n'exige aux écoles que l'élaboration d'un projet de règlement intérieur et non un règlement intérieur en bonne et due forme, comme si le gouvernement était réticent à accorder une relative autonomie organisationnelle aux établissements d'enseignement public.

Malgré l'ambiguïté gouvernementale sur la forme que devrait prendre le règlement scolaire, l'école publique d'Amvoé ne réalise même pas l'exigence minimale d'un projet de règlement intérieur. En l'absence d'un règlement, ce sont des enseignant(e)s et des élèves nommés par la directrice à différents niveaux organisationnels de la discipline qui sont chargés de faire respecter la discipline à partir des règles implicites puisque celles-ci ne sont pas écrites.

Sur le plan épistémique, Madame Nlaté présente l'approche par les compétences (APC) comme la nouvelle approche pédagogique en vigueur à l'école. Elle est présentée en termes avantageux comme permettant de lutter ou d'atténuer le redoublement scolaire. Elle institue en effet trois cycles d'apprentissage de deux ans chacun à l'école primaire.

En cas de lacunes avérées, l'élève ne peut redoubler que la dernière classe du cycle.

Mais, Madame Nlaté présente également l'APC de manière ambivalente d'abord comme une approche qui ajoute la charge de travail aux enseignants parce qu'elle nécessite plus de temps de préparation. Ensuite, elle la présente comme une approche qui réduit le travail de l'enseignant parce qu'elle met l'élève au centre du processus d'apprentissage en lui permettant de faire ses propres recherches. L'élève, comme sujet épistémique, est considéré comme un « petit génie » capable de faire des recherches fructueuses.

Madame Nlaté finit par admettre que cette nouvelle approche si séduisante est difficile à appliquer dans le contexte d'Amvoé à cause des grands groupes que les enseignants ont à gérer. Je ne vois d'ailleurs pas comment la norme de redoublement à la dernière année d'un cycle d'apprentissage serait bénéfique aux élèves en difficultés dans ce contexte de grands groupes qui ne garantit pas un suivi individualisé des élèves. L'apport principal de l'APC ou ce qui est présenté comme tel, à savoir la lutte contre le redoublement scolaire, me paraît défavorable à l'acquisition des compétences par les élèves à cause des grands groupes. Ces élèves auraient plus de difficultés à combler leurs lacunes antérieures à cause de l'enseignement magistral pratiqué par les enseignants, lui-même influencé par les effectifs dans la classe.

En ce qui concerne l'organisation du travail sur le plan épistémique, la directrice ne recrute quelques vacataires en cas d'effectif insuffisant d'enseignants. Ceux-ci sont affectés dans son école par le ministère de l'Éducation de base. Son rôle principal consiste à affecter les enseignants dans les salles de classe. Mais, l'attribution des classes aux enseignant(e)s semble obéir à une loi hiérarchique fondée sur le genre et sur la compétence. La dernière classe de l'école, le CM2, celle où il y a prétendument les élèves les plus âgés de l'école, semble être destinée à un homme. À la suite du départ de Monsieur Landry, ancien titulaire de la classe, Madame Nlaté y affecte Monsieur Maximin, l'un des deux hommes de l'équipe enseignante restante, qui y passera deux semaines non concluantes à cause de sa nonchalance et des erreurs de Français qu'il laisse passer au tableau. Il est « rétrogradé » en basses classes au profit de Madame Mathilde, la plus diplômée de l'équipe enseignante et qui bénéficie d'un préjugé favorable sur sa compétence. Ainsi, ce sont des enseignant(e)s jugé(e)s compétent(e)s qui

occupent les dernières classes de l'école selon un ordre hiérarchique fondé sur le genre et la compétence.

Le recrutement des élèves se fait tout au long de l'année à cause d'une part à l'ordre des priorités parentales qui n'inscrivent leurs enfants du primaire qu'après avoir fait l'inscription de ceux du secondaire. De plus, le déplacement des fonctionnaires en milieu d'année scolaire explique également cette prorogation de la durée d'inscription. À ces raisons peuvent s'ajouter « les cas sociaux », les enfants issus des couples séparés peuvent s'inscrire tardivement à l'école.

Mais, l'admission des élèves en classe supérieure se fait non seulement selon la norme officielle d'une moyenne de 10/20 obtenue sur l'ensemble des matières scolaires et sur l'ensemble des cinq évaluations séquentielles de l'année scolaire, mais aussi sur la base d'une norme locale de promotion/rétrogradation entre la direction (le) la titulaire de la classe et les parents d'élèves. Selon, la norme de promotion/rétrogradation de l'école publique d'Amvoé, une élève du CM2 ayant obtenu des notes particulièrement basses à l'issue de l'évaluation de la première évaluation séquentielle est rétrogradée au CM1 de commun accord avec ses parents, la titulaire de la classe et la directrice. En revanche, une élève du CM1 est promue au CM2 sur décision de la directrice fondée sur sa connaissance de la qualité du suivi parental de cette élève, mais sans consultation de l'enseignante titulaire.

La norme de promotion/rétrogradation des élèves en vigueur à l'école publique d'Amvoé va à l'encontre de l'approche par les compétences qui n'envisage pas de redoublement possible à la première année d'un cycle d'études. La rétrogradation d'une élève du CM2 au CM1 est un redoublement de fait pour cet élève du troisième cycle d'études.

Finalement, à travers les dits et actes de Madame Nlaté, une idée de la relation d'autorité fondée sur les représentations contradictoires des élèves et des enseignants. Des élèves, Madame Nlaté évoque à la fois des êtres passifs, une sorte de cire molle entre les mains des enseignant(e)s pour en faire ce qu'ils (elles) veulent. Mais en même temps, elle les présente comme de « petits génies » capables de faire des recherches fructueuses et de manière autonomes.

Les enseignant(e)s sont présenté(e)s comme des personnes qui travaillent

énormément, mais qui n'ont pas la reconnaissance sociale qu'ils (elles) méritent. En même temps, si elle présente Madame Deboué comme un modèle, elle souligne les limites de Monsieur Maximin sur le plan épistémique et celles de Madame Mathilde sur le plan déontique.

Mais, au-delà des représentations contradictoires, il se dégage un fil conducteur qui laisse apparaître à travers les dits et actes, une relation d'autorité très hiérarchique et verticale où la personne en situation haute en impose et doit même imposer aux personnes en situation basse : la directrice aux enseignant(e)s et ceux (celles-ci) aux élèves.

CHAPITRE 4

LA RELATION D'AUTORITÉ AU CMI

Ce chapitre essaie de dégager la relation d'autorité telle qu'elle semble se présenter à travers les interactions en salle de classe. Il s'agit comme dans le chapitre précédent d'un premier niveau d'analyse dont le but principal est de décrire les relations enseignante/élèves à partir des actes posés en salle de classe et du sens qu'ils en donnent au cours des entrevues individuelles que le chercheur a eues avec l'enseignante et six élèves du CM1. Le chapitre se divise en deux grandes parties : la relation d'autorité du point de vue de Madame Deboué (4.1) et la relation d'autorité du point de vue des élèves (4.2).

4.1 La relation d'autorité selon Madame Deboué

Ce point traite de l'autorité en général (4.1.1), de l'autorité de processus (4.1.2) et de l'autorité de contenu (4.1.3).

4.1.1 L'autorité d'une manière générale est...

4.1.1.1 ...un attribut de l'enseignant et...

À la question d'entrevue visant à obtenir d'elle une définition de l'autorité en salle de classe, Madame Deboué répond :

Pour que votre autorité ne soit pas bafouée dans votre salle de classe, dit-elle, d'abord que vous avez d'abord une certaine personnalité : ne soyez pas le genre que vous-même vous arrivez en retard en salle de classe. Bon, quand vous arrivez même, ajoute-t-elle, vous ne faites rien. Et quand vous essayez même de faire quelque chose qu'il y ait trop d'imperfections-là parce que ces enfants qui sont assis sont enfants, mais ils ne sont pas enfants, ils connaissent beaucoup de choses, là où ils sont assis là. Donc, c'est autant de choses. Quand vous perdez déjà cela, peut-être, vous vous tenez devant les enfants, vous avancez des fautes et tout ça et tout ça, ils se rendent compte, même s'ils ne vous le disent pas. Ils partent dire cela à leurs parents. Parfois entre eux, ils parlent. Parfois quand vous écrivez au tableau, ils se rendent compte. Les plus courageux se lèvent, ils vous disent : « s'il vous plaît Madame » et au quartier ils parlent, ils disent « celle-là, ah ka, celle qui écrit avec beaucoup de fautes là, ah ka ». C'est comme cela donc que vous perdez

votre autorité (NE3, 30/11/2009, p. 10).

Madame Deboué ne donne pas une définition de l'autorité en tant que telle. Elle pose l'autorité comme quelque chose que l'enseignante possède, qui est incorporé à sa personnalité et dont elle doit veiller à la préservation. Cette préservation repose sur une éthique d'exemplarité aussi bien sur le plan de la conduite que du savoir. En d'autres mots, l'enseignante doit prêcher par l'exemple sur les deux plans. Sur le plan de la conduite, l'enseignante doit être présente et ponctuelle dans la classe. Sur le plan du savoir, l'enseignante doit maîtriser le sujet de son enseignement pour éviter les « imperfections », car il a en face de lui des élèves compétents, des élèves qui ont des connaissances et qui peuvent jauger son savoir à partir de leurs connaissances. La conduite et le savoir de l'enseignante sont aussi des éléments constitutifs de sa réputation. Celle-ci se bâtit dans la salle de classe auprès des élèves et est relayée par eux à l'ensemble de la communauté scolaire. Une défaillance de l'enseignante sur le plan de la conduite ou du savoir conduit à la perte de son autorité et nuit à sa réputation. Madame Deboué associe donc autorité et réputation. La notoriété de l'enseignante est fonction de la qualité de son autorité.

Par ailleurs, l'autorité de l'enseignante est conférée en dernière instance par ses élèves. Ceux-ci savent et peuvent juger de la conformité de la conduite de l'enseignante ou du degré de son savoir. Ainsi, si a priori par le fait de son recrutement et de sa nomination, l'enseignante fait figure d'autorité légitime en salle de classe, cette autorité doit être confirmée a posteriori, à travers les actes, par les élèves.

Ainsi, la vision de l'autorité de Madame Deboué inclut l'idée de l'élève savant et capable de porter des jugements valides. Même s'ils s'expriment peu en face de l'enseignante, les élèves sont capables de dire en certaines circonstances (en famille ou entre camarades) ce qui se passe dans la salle de classe et porter des jugements valides sur l'enseignante.

4.1.1.2 ... une relation collaborative basée sur l'entente...

Madame Deboué développe l'idée de l'entente lorsqu'au cours de l'entretien, le chercheur lui demande quel conseil elle donnerait à un collègue débutant pour tenir sa classe :

Pour un débutant, ce qu'il doit faire, d'après moi, il ne faut pas montrer aux élèves que vous êtes méchant, sévère, tout ça. Il faut s'entendre avec les élèves. Même un patron avec ses collaborateurs, ce n'est pas parce que vous allez donner des demandes d'explication chaque jour que vos collègues, au contraire, c'est en ce temps-là que vous perdez quelque part votre autorité, votre personnalité. Donc, il faut chercher à comprendre tous les collaborateurs. Donc celui qui vient de sortir de l'école, il doit chercher à comprendre ses élèves [...] (NE3, 30/11/2009, p. 15).

Comme dans une entreprise, où le patron bâtit la relation avec ses collaborateurs sur l'entente, l'enseignant(e) doit s'efforcer à s'entendre avec les élèves. Dans les deux cas, cette entente repose sur la compréhension du supérieur de ses collaborateurs. En d'autres termes, l'enseignant doit respecter ses élèves de la même manière qu'un entrepreneur respecte ses employés. Ce qui ressort ici, c'est l'idée d'une autorité collaborative aux antipodes d'une relation verticale entre le supérieur et les subordonnés.

4.1.1.3 ... pour l'image de la classe... cependant...

L'entente entre l'enseignante et les élèves permet la construction d'une image de la classe, une façade qu'on présente à la directrice :

Je leur dis que je préfère que vous bavardiez quand je suis là. Parce que, quand la directrice va arriver, elle va me demander, « Madame Deboué, c'est quoi? » — je vais lui dire que non, nous sommes en train de discuter. Mais lorsque je suis là, je ne suis pas là, la directrice va arriver, qui va dire à la directrice ce qui se passe dans la classe? Je préfère que lorsque je ne suis pas là, que chacun, même si vous ne lisez pas que chacun soit quand même concentré à faire quelque chose. C'est ce que je leur demande souvent de faire (NE3, 30/11/2009, p. 12).

L'enseignante veut créer une complicité avec ses élèves pour donner l'image d'une classe ordonnée à la directrice. Cela passe par le travail silencieux des élèves surtout lorsque l'enseignante est hors de la classe. Ainsi, l'ordre voulu pour la classe par l'enseignante vise à impressionner la directrice. L'ordre de la classe est au service de l'image de la classe. Il est au service d'une finalité qui est externe à l'enseignante et ses élèves : l'appréciation ou les bons points de la directrice. La classe doit être bien vue et donc bien notée par la directrice.

4.1.1.4 ... les effectifs pléthoriques sont un défi à l'ordre dans la classe

Madame Deboué reconnaît néanmoins que, dans son contexte, l'intention d'établir l'ordre dans la classe se heurte au nombre d'élèves dans la classe. Plus les élèves sont nombreux dans la classe, plus il est difficile de s'entendre avec eux :

Il est bien vrai que lorsqu'ils sont déjà nombreux comme ça, il y a toujours des éléments qui sortent toujours de là puisqu'il ne peut pas avoir de règles sans exception. Je ne peux pas dire que tous sont disciplinés. Mais il y a déjà des numéros qui sortent. Quand il y a déjà un mauvais numéro ici, il entraîne l'autre, il entraîne l'autre là, là et là. C'est comme cela que les foyers là sortent souvent (NE3, 30/11/2009, p. 12).

Madame Deboué reconnaît implicitement que le nombre d'élèves dans la classe influe sur la qualité des relations entre ces élèves et leur enseignante. La discipline est plus difficile à établir avec un grand effectif. En effet, plus l'effectif est grand, plus la probabilité de tirer « un mauvais numéro » est élevée. Les « numéros » au sens de phénomène ou de spécimen désignent ces élèves indisciplinés qui créent des foyers d'indiscipline autour d'eux. Toute chose qui peut mettre à mal l'élaboration d'une relation d'entente entre l'enseignante et ses élèves en salle de classe.

4.1.2 Les « manières de faire » autorité sur le plan du processus

J'utilise l'expression « manières de faire », popularisée par Michel de Certeau (1990) et reprise récemment dans les travaux de Joëlle Morrissette pour décrire le savoir-faire d'enseignantes du primaire en matière d'évaluation (Morrissette, 2010; Morrissette et Desgagné, 2009). Je l'utilise pour décrire le vécu de l'autorité du point de vue de l'enseignante et souligner que son action est un mélange de pratiques, d'habitudes et de croyances. Les données recueillies me permettent de dégager neuf « manières de faire » qui régissent l'autorité déontique dans la classe de Madame Deboué :

4.1.2.1 Se donner un contexte de travail

Madame Deboué consacre le premier jour de classe à la mise sur pied d'un contexte de travail :

Le premier jour de classe en général on suppose que je ne connais pas les élèves, les élèves ne me connaissent pas non plus, donc on se présente, on se fixe une ligne de conduite à tenir, bref le règlement scolaire quoi. C'est ce

que nous présentons souvent le premier jour. On se dit que bon comme nous sommes-là, qu'est-ce que vous êtes venus faire. Ils disent : ils sont venus apprendre et pour apprendre qu'est-ce qu'il faut, c'est cet entretien-là, et alors on commence à élaborer nous-mêmes notre règlement scolaire, on établit les règles que nous allons suivre pour qu'ils puissent bien acquérir ce dont ils sont venus faire [...] On s'entretient comme ça pendant une heure et après cela on lance seulement le cours [...] Donc le premier jour de la rentrée, c'est le règlement scolaire (NE1, 30/11/2009, p. 1-2).

Le premier jour de classe est consacré à quatre principales activités la présentation mutuelle entre l'enseignante et les élèves, le rappel des rôles des uns et des autres à l'école, l'élaboration du règlement intérieur et le lancement des premiers cours. La présentation mutuelle vise la connaissance individuelle de l'enseignante et des élèves. Le rappel des rôles de chacun est une occasion pour l'enseignante de repréciser les contours du « métier d'élève ». Le règlement intérieur est au service de l'acquisition des connaissances par les élèves. L'enseignante lui consacre une heure. Le reste du temps est consacré au cours pour inciter les parents à envoyer les élèves à l'école dès le premier jour, car ils ont l'habitude de garder les enfants à la maison les premiers jours de la rentrée :

Quand les parents savent que... quand ils entendent les premiers venir dire qu'on a fait des cours, cahiers à l'appui, le lendemain l'effectif ne fera qu'augmenter, augmenter, augmenter donc c'est comme ça (NE3, 30/11/2009, p. 2).

Forte de son expérience d'une vingtaine d'années à Amvoé, Madame Deboué a une certaine connaissance de sa communauté éducative. Ses propos semblent suggérer que les parents n'envoient pas leurs enfants à l'école les premiers jours de la rentrée parce que généralement ceux-ci ne reçoivent pas d'enseignement. Ce qui suggère des responsabilités partagées entre l'école et les parents dans le démarrage lent de l'école.

Je sais par expérience que les premiers jours de rentrée sont souvent dédiés au nettoyage. Pendant les vacances, la plupart des écoles publiques, sans service de maintenance ou de garde, sont souvent abandonnées à elles-mêmes. La plupart des salles de classe, sans cadenas, abritent pendant ce temps des hôtes très différents allant des sans-abris aux animaux en divagation. À la rentrée, la plupart des écoles sont dans un état impraticable. Ce qui explique d'une part que la tâche principale de la rentrée est le

nettoyage, donc l'absence de cours, et d'autre part que certains parents retiennent leurs enfants à la maison, soit pour leur épargner la corvée du nettoyage, soit parce que certains enseignants ne dispensent pas de cours les premiers jours de rentrée là où les salles sont en bon état. L'école publique d'Amvoé est dans un bon état, car elle vient d'être refaite. C'est pour cette raison que Madame Deboué peut envisager un premier cours le premier jour de classe et hâter ainsi l'envoi des enfants à l'école par les parents. Avant sa reconstruction, l'école pouvait se trouver dans un état difficile comme le décrit par Madame Deboué :

Une année, nous avons des problèmes de bancs. Là, je tenais un cours moyen 1, nous avons des problèmes de bancs. Il y a avait trop de bancs cassés et j'avais dit à mes élèves, apportez les marteaux et les clous, nous allons prendre les bancs cassés, nous allons les réparer, au lieu de rester à même le sol, nous allons nous asseoir sur les tables bancs. Les élèves ont apporté les clous et les marteaux, j'ai d'abord pris, moi-même, le marteau. Mon mari est technicien et j'essaie de me débrouiller comme ça. J'ai commencé donc à clouer les tables-bancs, c'est après donc que les grands garçons qui étaient dans ma classe sont venus : « Non Madame, non, non, laissez ». Ils sont venus et ils ont commencé à clouer eux-mêmes les tables-bancs. C'était un exemple dans toute l'école (NE3, 30/11/2009, p. 11).

Ce portrait de la salle est généralement celui de beaucoup de salles de classe à la rentrée. Beaucoup d'élèves se trouvant sans possibilité de s'asseoir parce que les tables-bancs ont été brisées pendant les grandes vacances. Ces tables-bancs cassées ont parfois servi pour le feu de bois des riverains ou bien elles ont été l'objet d'un vandalisme. Dans de telles situations, les parents peuvent attendre que les choses redeviennent normales avant d'envoyer leurs enfants à l'école.

Le règlement intérieur fait partie, selon Madame Deboué, des rites de démarrage de l'année scolaire. Pourtant, je ne trouve de trace écrite nulle part. D'où la question de savoir, s'il y a un règlement intérieur qui guide l'enseignante et ses élèves dans l'élaboration de leur propre règlement de classe. Madame Deboué répond :

Il y a un règlement intérieur qui nous guide puisqu'au niveau du cours moyen 1 ce n'est pas là qu'ils viennent apprendre le mot règlement scolaire, c'est depuis, je peux même dire que c'est depuis la SIL on leur dit on ne bavarde pas en classe, on ne fait pas ceci, on ne fait pas cela. Mais à la SIL ils ne savent pas que c'est le règlement scolaire, ainsi de suite ils traversent les étapes jusqu'à mon niveau, donc c'est souvent juste un rappel. C'est pour cela que cela ne nous prend pas du temps. C'est juste un rappel (NE3, 30/11/2009,

p. 2).

Le règlement intérieur qui les guide n'est pas un texte écrit, mais la mémoire. Il est supposé être connu des élèves puisqu'ils sont déjà au CM1, soit leur cinquième année d'études et que depuis la SIL, leur première année, les enseignants successifs leur répètent les mêmes règles. C'est donc dire que l'enseignante se réfère à un règlement implicite qui n'a pas besoin d'être écrit. C'est un règlement à l'élaboration duquel les élèves n'ont pas participé. C'est un ordre auquel les élèves n'ont pas de prise. Il a précédé leur entrée à l'école et reste inchangé tout au long de leur parcours. J'y vois la prégnance d'un mode de vie dominé par l'oralité où les normes sont transmises de bouche à oreille et par immersion sociale. Ces normes sont assimilables à la coutume et à la tradition. Du point de vue du droit, c'est du droit coutumier, avec des lois non codifiées, opposé au droit dit positif dont les lois sont codifiées. Dans le cas d'espèce, j'ai affaire aux coutumes scolaires dont l'origine pourrait être contemporaine à l'institution scolaire elle-même au Cameroun (la colonisation). Du point de vue de la sociologie (Weber) et de la pédagogie, l'absence de règles écrites me rappelle la forme d'autorité traditionnelle dont les lois et les coutumes passées légitiment l'exercice du pouvoir. Par ailleurs, le fait que ce règlement scolaire ne soit pas codifié lui donne une dimension illimitée. L'enseignante étant en position haute peut toujours lui ajouter des normes personnelles.

4.1.2.2 Connaître les noms des élèves

Un des problèmes majeurs auxquels fait face Madame Deboué est la gestion du grand groupe que constitue son CM1. À la question de savoir si l'effectif influence la discipline dans la salle de classe, Madame Deboué dit :

Ça peut influencer comme ça ne peut pas influencer. Ce que je fais souvent les premiers jours ou la première semaine, bref le premier mois, je dois déjà connaître tous mes élèves parce que quand vous avez affaire à quelqu'un que vous ne connaissez pas, il cherche toujours à jouer à cache-cache avec vous. Mais quand vous connaissez déjà quelqu'un, il ne peut plus jouer à ce petit jeu-là. Donc, je cherche toujours à appeler chacun de mes élèves par son nom. Et j'essaie aussi de localiser, même avec mon dos tourné, à localiser, je remarque même certaines voix, même avec mon dos tourné, quand j'entends déjà, je dis tel, avec le dos tourné, je dis tel, c'est toi ou bien c'est dans ton secteur. Quand j'appelle déjà comme ça, ékié³, donc la maîtresse me connaît

³Ékié est une exclamation dans sa langue maternelle qui marque selon les circonstances, l'étonnement, la

ma voix même si elle ne me regarde pas. C'est comme ça que j'essaie souvent, donc le nombre n'influence pas beaucoup (NE3, 30/11/2009, p. 6).

Les propos de Madame Deboué expriment un ensemble de méthodes dont le dénominateur commun est l'instauration du contrôle social de la classe fondé sur la connaissance personnelle de chaque élève. Il s'agit de connaître le nom de chacun, distinguer le timbre vocal individuel, pouvoir localiser une voix même avec le dos tourné contre la classe. Pour l'enseignante, la mémorisation des noms permet de réduire les effets d'anonymat. Pour l'élève le fait d'être appelé par l'enseignante même lorsqu'elle a le dos tourné contre la classe est très surprenant, surprise exprimée par l'exclamation « ékié ». Cela signifie aussi que l'enseignante connaît très bien cet élève.

La mémorisation des noms des élèves permet à l'enseignante de nouer un rapport plus personnel avec eux tout en exploitant cette personnalisation pour des fins de contrôle des situations de classe et de discipline. Les méthodes de Madame Deboué rappellent la surveillance panoptique de Foucault (1975). À la question de savoir s'il est facile de retenir une centaine de noms d'élèves, elle répond :

Si l'on vous place aussi devant ces enfants, vous allez aussi les connaître. Par exemple dans votre village, vous faites comment pour connaître les grands-parents, les tantes, les oncles, cousins et autres machins. C'est presque la même chose, c'est presque la même chose. Vous êtes appelé, nous vivons ensemble pendant presque neuf mois. Vous ne pouvez pas passer plus d'un mois sans les connaître, vous ne pouvez pas puisque, il y en a ceux qui font en sorte que vous les connaissiez dès le premier jour : quand ils viennent-là, ils commencent à bavarder. « Toi-là, c'est qui, toi qui bavarde là, c'est qui? Viens là, viens ici, viens là à côté de moi, dis-moi ton nom, mon ami. Il donne son nom. Dans la... peut-être à neuf heures, il donne son nom. Vers 11 heures, il va donner son nom. Vers midi là, demain je ne vais plus demander son nom. Je saurai déjà que voilà tel qui me dérange souvent, chaque fois, chaque fois, c'est lui [...] Bon, au moment des leçons, parce que ce sont aussi ces désordonnés, même s'il ne dit rien de bon, il veut toujours se faire remarquer, donc les autres qui dorment là « oh mon ami, toi qui dors là, tu n'as jamais parlé, pourquoi tu ne parles pas, donne-moi ton nom ». C'est comme ça. (NE3, 30/11/2009, p. 7).

surprise ou le dépit. L'enseignante qui scénarise ici la situation où elle désigne le nom d'un élève bavard le dos tourné lui attribut l'étonnement et la surprise.

L'enseignante compare sa classe à une famille. Selon Madame Deboué, le contexte familial camerounais l'aide à connaître les noms de ses élèves, car le nombre d'élèves dans la classe est comparable au nombre des membres d'une famille. En contexte camerounais, les familles sont très nombreuses parce qu'elles incluent d'autres membres que ceux de la famille nucléaire. Quelle que soit l'importance de la taille d'une famille, chaque membre connaît les noms des autres. Alors, de même que chacun connaît le nom de chaque membre de sa famille (nombreuse), de même il est facile à une enseignante issue d'une telle famille de connaître le nom de chaque élève d'une classe pléthorique.

Mais, la situation de classe reste quelque peu différente de la famille. Ici, l'enseignante a tendance à connaître d'abord ceux qui sortent du lot. Ce sont des « désordonnés », ceux qui bavardent à contretemps, recherchent, saisissent toute occasion pour prendre la parole dans la salle de classe et font tout pour se faire remarquer. Les autres sont connus dans le tard lorsque l'enseignante va vers eux. Ce sont les « dormeurs », ceux qui ne bavardent pas et ne demandent jamais la parole. Un dormeur a cependant plus de chance de se faire remarquer rapidement par l'enseignante s'il est assis au milieu de deux désordonnés. Néanmoins, les propos de Madame Deboué soulignent en filigrane que dans un contexte de grand groupe, certains dormeurs risquent de rester dans l'anonymat durant toute l'année scolaire si l'enseignant ne prend pas l'initiative d'aller vers eux. Ce risque est élevé si l'enseignante se contente par exemple de n'interroger que les élèves qui soulèvent leurs doigts.

4.1.2.3 Ne pas traiter de tous les litiges

Le corollaire des effectifs pléthoriques est l'importance des plaintes à traiter. Madame Deboué opte pour ne pas traiter de toutes les plaintes que lui soumettent ses élèves. Et pour cause :

[...]dès que vous ouvrez déjà la porte des plaintes-là, vous pouvez juger les problèmes du matin jusqu'à 12 h 30, c'est pour cela qu'à certains moments, je suis obligée de limiter, je suis obligée de limiter (NE3, 30/11/2009, p. 8).

Accorder de l'attention à tous les litiges risque d'être chronophage et gruger le temps de travail de l'enseignante. À cause de leur nombre élevé, il est difficile à l'enseignante de distinguer les vrais litiges des fantaisistes, à l'instar des choses

prétendues volées que les plaignants finissent par retrouver dans leurs propres sacs.

Il reste qu'en choisissant aléatoirement des problèmes à traiter, Madame Deboué peut laisser certaines situations de souffrance sous silence. Il en est par exemple, des cas de brimade parfois évoqués lors d'échanges informels entre élèves. Le risque de découragement de se plaindre des vraies victimes de brimades est important. Ce qui peut les transformer durablement en souffre-douleur de leurs bourreaux. Il y a ici, un équilibre périlleux à maintenir entre les choix qu'impose la gestion d'un grand groupe et la souffrance oubliée ou non traitée de quelques élèves. Sur ce point, Madame Deboué le reconnaît : « hum, la gérance devient souvent un peu difficile quand ils sont déjà nombreux comme dans ma classe parce que j'ai un effectif de 111 élèves » (NE3, 30/11/2009, p. 3). Devant un grand groupe, l'enseignante doit jouer le rôle d'arbitre, c'est-à-dire, qu'elle doit prendre des décisions qu'elle n'a pas à justifier parce qu'elle est justifiée d'avance à les prendre (Reboul, 2001).

4.1.2.4 Ne pas arriver en classe après l'enseignante

L'une des normes pratiques non écrites dans cette classe est de ne pas arriver en classe après l'enseignante. C'est une règle que Madame Deboué énonce dès le premier jour de notre observation. Au moment de demander à une élève qu'elle a mise à genoux quelques minutes plus tôt de regagner sa place, l'enseignante tient ces propos : « j'ai dit qu'on n'entre pas après moi » (NO, 16/09/2009, p. 7). Par ces mots, Madame Deboué déplace l'accent du temps vers sa personne. Il ne s'agit pas de se référer à un moment précis pour arriver en salle de classe, mais plutôt à veiller à ne pas être arrivé après son enseignante. L'enseignante est la mesure du temps. Peu importe si elle-même arrive en retard, l'essentiel est d'arriver avant elle. Les propos de Madame Deboué évitent de parler de ponctualité peut-être à cause du fait qu'elle est souvent en retard par rapport à l'heure prévue par l'emploi du temps pour le début des cours. Ses retards cumulent parfois entre 15 et 45 minutes.

En se prenant indirectement pour la mesure du temps, Madame Deboué induit chez ses élèves une compréhension personnalisée de l'autorité. L'enseignante est la référence, l'autorité. Elle est celle sur qui l'on doit ajuster son comportement. C'est ce qui semble expliquer le brouhaha qui se produit dans la classe chaque fois que l'enseignante en sort momentanément ou pour une longue durée. Il est vrai qu'elle sort sans

communiquer sa destination, ni la durée de son absence, parfois sans laisser de travail aux élèves. En l'absence de Madame Deboué, la classe change totalement prenant les airs d'une véritable bamboula. Les élèves semblent lier l'ordre en salle de classe à la présence de l'enseignante. La présence du chercheur dans la classe en l'absence de l'enseignante par exemple n'est en rien dissuasive pour les élèves puisqu'ils se sont vite rendu compte que le chercheur ne fait pas partie de l'équipe enseignante de l'école, qu'il est « un étranger ».

4.1.2.5 Rappeler à l'ordre

Le rappel à l'ordre constitue le premier acte de maintien de l'ordre utilisé par Madame Deboué aux côtés des avertissements et des punitions. Il sanctionne le bavardage, principal acte d'indiscipline selon l'enseignante. Les élèves sont à l'affût du moindre temps mort pour échanger entre eux :

En dehors du bavardage, quand il y a une petite faille, les enfants profitent pour bavarder. Nous ne sommes pas au niveau du lycée où peut-être l'enfant peut se lever pour m'insulter ou alors pour me menacer avec les coups de poing comme on entend souvent parler dans les collèges et lycées-là. À notre petit niveau, c'est juste que si je demande à l'enfant, peut-être à mon élève, parce que mon élève ne peut pas faire que si je lui demande de ramasser, il refuse de ramasser peut-être si je suis de service : « Oh, viens ramasser », dès que j'essaie de surveiller l'autre qui passe-là, l'autre tourne le dos. C'est juste des petits cas comme ça. Je n'ai jamais eu des cas graves là, je n'ai jamais eu ça, environ 21 ans aujourd'hui, je n'ai jamais eu cela (NE3, 30/11/2009, p. 3).

Madame Deboué énonce deux principaux cas d'indiscipline à l'école primaire : le bavardage à l'intérieur de la classe et la dérobade dans la cour de l'école. Dans la salle de classe, les élèves sont à l'affût du moindre temps mort pour échanger entre eux. Dans la cour de récréation, l'élève profite de l'anonymat qu'elle représente pour ne pas exécuter les consignes d'un enseignant de service, surtout si celui-ci n'est pas le titulaire de sa classe. Il y a ici comme deux visages de l'élève dans deux espaces différents : la salle et la cour. Dans la cour, l'élève semble jouir d'une certaine liberté. Il peut choisir d'obéir ou de désobéir. Cela n'est pas toujours le cas en salle de classe, où l'élève est en proie à plusieurs formes de régulation de l'enseignante dont la première est le rappel à l'ordre.

Dates	Rappels à l'ordre	Avertissements verbaux	Punitions
16/09/2009	À toute la classe (10) À un groupe (1) à des individus (4)	à des individus (2)	Mise à genoux : une fille (NO, p. 7)
18/09/2009			Deux coups avec le plat de la main à deux filles (NO, p. 16); Mise à genoux : 2 filles (NO, p. 16); Se coucher à plat ventre devant la classe : 2 garçons (NO, p. 16) + 1 fille (NO, p. 16); Frapper avec un fouet : 1 fille (NO, p. 16)
22/09/2009	À toute la classe : (1); À des individus (4)	Menace de fouetter un groupe (NO, p. 11); Menace de faire sortir les bavards (NO, p. 13); Menace d'« arrêter et de « balancer » une personne (NO, p. 13); Menace d'« arrêter un malchanceux » (NO, p. 13);	
23/09/2009	À toute la classe à deux reprises (NO, p. 16)	Menace de « démissionner » (NO, p. 15); Menace de fouetter un « malchanceux » (NO, p. 16); Menace un élève redoublant : différence anciens/nouveaux (NO, p. 16)	Faire sortir un élève qui a bagarré avec une fille (NO, p. 21)
24/09/2009	À toute la classe à deux reprises (NO, p. 19)	À deux élèves individuellement chacun à son tour (NO, p. 18); À toute la classe à deux reprises (NO, p. 18)	Mise à genoux de trois filles (NO, p. 28).
19/10/2009	Rappel à l'ordre (de la consigne) (NO, p. 45); Autorisation de dormir à ceux qui bavardent (NO, p. 46); Ardoise pour l'ordre (NO, p. 47)	Réprimande d'une élève ayant résisté à une injonction du 1 ^{er} ministre (NO, p. 45)	
20/10/2009			Coups de règles à deux garçons (NO, p. 57); Fait sortir momentanément deux filles qui ont bagarré (NO, p. 58)
10/11/2009	À toute la classe (NO, p. 65, 67); Cri de détresse à toute la classe (NO, p. 67, 68); À un groupe (NO, p. 66)	À un élève (NO, p. 67); À un groupe (NO, p. 67, 68); À toute la classe à deux reprises (p. 68).	Mise à genoux de deux filles (NO, p. 76); Appel d'un élève à ses côtés (NO, p. 78)
11/11/2009	À toute la classe (NO, p. 69, 70, 71)	À un élève (NO, p. 69); Au 1 ^{er} ministre (NO, p. 70); À toute la classe (NO, p. 70)	Faire coucher deux filles devant la classe (NO, p. 79).
17/11/2009	À toute la classe (lyrisme) (NO, p. 78)	À toute la classe (NO, p. 76)	Bastonnade de 19 d'élèves (NO, p. 85); Mise à genoux d'une fille (NO, p. 86) Mise à genoux de trois filles dont les oreilles sont ensuite tirées par l'enseignante qui leur donne en plus des tapes dans le dos quelques minutes plus tard (NO, p. 88)
18/11/2009	À 3 garçons successivement (NO, p. 81, 83); À toute la classe (lyrisme) (NO, p. 82)	Successivement à 2 filles (NO, p. 78, 79)	Mise à genoux d'une fille (p. 90)
24/11/2009	Successivement à un, puis deux garçons (NO, p. 83); À toute la classe (p. 84)	À trois filles (NO, p. 84)	Mise à genoux de 4 filles (NO, p. 95)

Tableau 4.1 : récapitulatif des actes de maintien d'ordre de Madame Deboué

Les rappels à l'ordre sont des formules verbales de l'enseignante à l'adresse des élèves pour souligner un écart de comportement. Ils peuvent s'adresser à toute la classe, à un groupe d'élèves bien ciblés ou à un élève particulier. J'ai enregistré 43 rappels à l'ordre dont 28 adressés à toute la classe, 4 adressés à un groupe bien identifié et 11 à des individus en particulier (Tableau 4.1).

Dates	À toute la classe	À un groupe identifié	à des individus bien identifiés	Total journalier
16/09/2009	10	4	1	15
18/09/2009	0	0	0	0
22/09/2009	1	0	4	5
23/09/2009	2	0	0	2
24/09/2009	2	0	0	2
19/09/2009	3	0	0	3
20/09/2009	0	0	0	0
10/11/2009	4	0	1	5
11/11/2009	3	0	0	3
17/11/2009	1	0	0	1
18/11/2009	1	0	3	4
24/11/2009	1	0	2	3
Total général	28	4	11	43

Tableau 4.2 : Typologie des rappels à l'ordre de Madame Deboué

Les rappels à l'ordre s'adressent très souvent à toute la classe, parfois à des individus et exceptionnellement à des groupes. Des rappels à l'ordre qui s'adressent à toute la classe sont des rappels à l'ordre anonymes, car le nom de personne n'est cité. Ils jouent sur l'ambiguïté de tous et de personne. Ils s'adressent à tout le monde et à personne en particulier. Leur efficacité est de courte durée, car les élèves se taisent pendant un court moment pour reprendre immédiatement le bavardage surtout lorsqu'ils ne sont pas occupés, comme s'ils ne se sentent pas individuellement concernés.

L'enseignante peut alors faire des rappels à l'ordre successivement. Par exemple :

- Madame Deboué : Vous êtes venus pour apprendre non? » À peine a-t-elle terminé que le bavardage reprend de plus belle. « Pardon mes amis, vous savez que je suis malade non? » Puis, en haussant le ton, « le côté-là, dit l'enseignante, en désignant la rangée à sa gauche, là où se sont entassés les redoublants et les grands qui viennent du CE2 : vous voulez que je meure ?
- Non, Madame, répond un groupe d'élèves en chœur
- Madame Deboué : votre bavardage m'envoie directement à la morgue. Si vous m'envoyez là-bas, c'est que je suis déjà cadavre non? Pardon, ne m'envoyez pas là-bas.
- Madame Deboué : Brigitte, parce que je dis pardon que tu hausses le ton? (NO, 16/09/2009, p. 7-8)

L'enseignante rappelle les élèves à l'ordre en s'appuyant sur sa vulnérabilité. Les élèves doivent garder silence parce qu'elle est malade et non parce que le climat de travail spécifique de la classe l'exige. C'est pour l'enseignante que les élèves doivent se

taire, comme si le silence demandé n'avait aucun intérêt pour les élèves eux-mêmes. Au cours des entrevues, deux élèves parmi les six interrogés, Lola et Hermine, reproduisent le discours de vulnérabilité de l'enseignante. À la question portant sur ce qu'elles pensent de leur enseignante, Lola répond : « Elle [l'enseignante] dit qu'elle a des maux de tête, qu'on ne doit pas bavarder, qu'on ne doit pas faire de bruit » (ECM1, Lola, p. 6). À la même question, Hermine répond : « Elle [l'enseignante] a mal à la tête et elle n'aime pas le bavardage » (ECM1, Hermine, p. 21). Les élèves doivent se taire pour préserver la santé de leur enseignante. Autrement dit, c'est l'enseignante et son intégrité mentale qui sont au cœur du dispositif disciplinaire. Les propos des élèves renforcent le sens d'une relation d'autorité personnalisée dans la classe de Madame Deboué.

Par rapport au ton utilisé, l'enseignante fait des rappels à l'ordre par des formes variées de style. Elle procède habituellement par question comme ci-dessus, elle utilise surtout la question rhétorique reposant sur des sous-entendus : « Est-ce que les yeux parlent? », s'enquiert-elle alors que le bruit du bavardage gagne toute la classe après une consigne de lecture silencieuse (NO, 16/09/2009, p. 6). Ou encore, « est-ce que c'est la bouche qui écrit? » demande-t-elle aux élèves qui au lieu de recopier le résumé qu'elle écrit au tableau se mettent plutôt à bavarder (NO, 16/09/2009, p. 9). Par ce questionnement, dont les réponses sont évidentes, l'enseignante fait voir aux élèves qu'ils font un mauvais usage des organes qu'elle cite, car les yeux ne parlent pas et l'on n'écrit pas avec la bouche. En d'autres mots, ce n'est pas ce qu'elle attend d'eux. Les rappels à l'ordre utilisés ici sont des rappels des consignes présentement non respectées. En langage clair, ils signifient : « La lecture silencieuse se fait avec les yeux » (NO, 10/11/2009, p. 75) ou encore, « Écrivez au lieu de bavarder ». Dans les deux cas, c'est une invitation au silence. Consciemment ou inconsciemment l'enseignante puise ces formules dans sa langue maternelle qu'elle a en partage avec le chercheur. Dans cette langue, une des règles implicites veut qu'on ne dise pas directement les choses à une personne capable de comprendre. Un adage dans cette langue voudrait d'ailleurs qu'à un sage, l'on ne parle qu'en paraboles. Par ailleurs, l'enseignante utilise aussi d'autres parties du corps au sens figuré (métonymie) : « As-tu perdu la tête? » (NO, 22/09/2009, p. 19), autrement dit, est-ce que tu as oublié que tu étais à l'école ? Ou encore : « Dobo, tu as des oreilles où? » (NO, 18/11/2009, p. 89) pour dire, « à quoi te servent les

oreilles? » Et pour signifier, « si tu comprends vraiment. » « Tu as les oreilles où? » fait écho à l'aphorisme de l'enseignante, expliqué plus haut à savoir « les noirs n'ont des oreilles qu'aux fesses ». En demandant à son élève où elle a ses oreilles, Madame Deboué lui demande si elle ne peut pas comprendre sans coups de bâton aux fesses, là où se situent ses oreilles.

L'appel à la conscience se fait parfois sous forme de conseil direct : « Vous allez faire beaucoup d'erreurs en bavardant comme ça » (NO, 23/09/2009, p. 24). L'appel à la conscience est un rappel de l'enseignante aux exigences du métier d'élève. Celui-ci est incompatible avec le bruit. Sinon l'élève s'expose aux erreurs. Mais comme l'appel à la conscience ne suffit pas l'enseignante change de registre, elle essaie de prendre les élèves par l'affectivité : « Pardon mes amis, vous savez que je suis malade non? » (NO, 16/09/2009, p. 7). Elle veut susciter la pitié chez les élèves pour obtenir le calme dans la salle de classe. Cet épanchement de sentiments ou lyrisme est aussi après le questionnement un autre procédé dominant des rappels à l'ordre de cette enseignante.

Le lyrisme de l'enseignante est omniprésent. Il ne cherche pas seulement à culpabiliser les élèves, il semble aussi jouer un rôle de prévention : « Quand vous bavardez fort, j'ai tendance à faire comme vous. Mais cela me tend les nerfs » (NO, 16/09/2009, p. 10) ou encore, « ouais, vous me faites crier , [...] Quand je vais arriver chez moi, je vais tomber malade ». L'enseignante veut éviter une souffrance inéluctable : « Vous m'avez fait crier depuis lundi dernier, dit l'enseignante. J'ai déjà mal à la tête. Pardon, ne me faites plus crier. Vous avez déjà fait déclencher ma maladie » (NO, 18/11/2009, p. 93). Elle prononce ces paroles en grimaçant, ce qui du point de vue de l'observateur peut être considéré comme une souffrance non feinte, donc réelle. Le bruit est parfois très élevé dans la salle de classe; il atteint souvent des sommets en l'absence de l'enseignante. Une forme particulière du lyrisme de cette enseignante représente ses plaintes contre les conditions de travail glissées dans les rappels à l'ordre aux élèves :

Ça ne va pas aller entre vous et moi. Non seulement vous êtes très nombreux, mais encore je suis malade. Vous pouvez rester debout toute la matinée ? Il faut seulement que je sois derrière vous » (NO, 23/09/2009, p. 25).

Mais les rappels à l'ordre invitent les élèves à la prise en compte de la différence dans la classe. Tantôt, c'est la différence d'habiletés qui est soulignée : « Laissez les

tortues finir, dit l'enseignante à la classe bourdonnante de bavardage » (NO, 11/11/2009, p. 81). L'enseignante s'adresse ici aux élèves qui ont terminé de recopier leur résumé et qui empêchent ceux qui sont plus lents, « les tortues », de le faire. Tantôt, c'est la différence de sexe qui est soulignée : « Ekoa, je t'ai toujours dit qu'une femme ne s'assoit pas comme ça » (NO, 17/11/2009, p. 86). Elle s'adresse à une fille assise au premier banc pour qu'elle s'asseye convenablement. C'est un rappel à l'ordre individuel, mais fait devant toute la classe, comme le sont la plupart des rappels à l'ordre adressés à des individus précis dans la classe. Plus loin, elle interpelle un garçon : « Ouais, Kisito. Est-ce que les hommes bavardent souvent comme ça? » (NO, 18/11/2009, p. 91). Là, elle essaie de piquer le garçon dans son orgueil pour obtenir son silence. Cette dernière remarque est plutôt de nature sexiste.

D'une manière générale, les rappels à l'ordre adressés à des individus bien identifiés semblent plus efficaces que ceux adressés à toute la classe. Je n'ai pas noté de date où un même élève a été rappelé à l'ordre à deux reprises au cours d'une même journée. Ainsi, les élèves semblent plus sensibles aux rappels à l'ordre plus individualisés tandis que ceux adressés à l'ensemble de la classe restent ambigus parce que concernant tout le monde et personne en même temps. C'est cette ambiguïté qui serait à l'origine de leur inefficacité. Toute chose qui conduit l'enseignante à utiliser un autre procédé : l'avertissement.

4.1.2.6 Menacer les plus jeunes, humilier les plus vieux

Les avertissements diffèrent des rappels à l'ordre par le ton. Ce sont des rappels à l'ordre menaçants et/ou intimidants. Ils préviennent toute la classe, un groupe ou des individus identifiés, d'une punition imminente en cas de récidive. En matière d'occurrences, j'ai dénombré 27 avertissements prononcés au cours de mes observations, dont 11 à l'ensemble de la classe, 3 à des groupes, 13 à des individus. Ainsi, l'enseignante adresse généralement ses avertissements à des individus bien identifiés (48, 15 %) ou à toute la classe (40, 74 %) et rarement à un groupe ciblé (11,11 %).

Dates	À toute la classe	À un groupe identifié	à des individus bien identifiés	Total journalier
16/09/2009	0	0	2	2
18/09/2009	0	0	0	0
22/09/2009	3	1	0	4
23/09/2009	2	1	0	3
24/09/2009	2	0	2	4
19/10/2009	0	0	1	1
20/10/2009	0	0	0	0
10/11/2009	2	1	1	4
11/11/2009	1	0	2	3
17/11/2009	1	0	0	1
18/11/2009	0	0	2	2
24/11/2009	0	0	3	3
Total général et pourcentage	11 soit 40,74 %	3 soit 11,11 %	13 soit 48,15 %	27 soit 100 %

Tableau 4.3 : Typologie des avertissements de Madame Deboué

L'enseignante adresse des avertissements personnalisés en fonction de la connaissance qu'elle a des individus interpellés. Comme avec les rappels à l'ordre, l'enseignante procède par questionnement. Mais, contrairement aux simples rappels à l'ordre où le questionnement est généralement rhétorique, le questionnement de l'avertissement est le préalable de l'avertissement proprement dit. Il joue le rôle du dévoilement du visage du coupable, car très souvent, l'enseignante ne sait pas exactement qui est le coupable :

Vers 15 h, le bruit recommence à monter dans la classe. Une fille pousse un cri strident imitant le sifflet « Qui siffle? », s'interroge l'enseignante. – C'est Elsa, répondit une autre élève. L'enseignante se lève de son bureau, s'approche d'un pas rapide des deux premières tables de la rangée située à sa droite, le visage renfrogné, dites en grondant : « Ne me tente pas, hein! J'ai eu tous tes frères ici, le dernier est au CM2. Va leur demander, on ne me tente pas. Tu as besoin du sifflet? (NO, 16/09/2009, p. 8).

L'enseignante avait le dos tourné contre la classe au moment où la jeune fille a poussé son cri. Elle voulait signifier l'heure de la récréation, car quelques élèves d'autres classes étaient déjà dehors. L'interrogation "Qui siffle?" permet à l'enseignante de localiser la coupable et de voir son visage. Cette élève est une cadette d'une longue fratrie avec laquelle l'enseignante a eu affaire. La jeune fille est alors invitée à se renseigner auprès de ses aînés pour savoir à quoi s'en tenir. L'avertissement spectaculairement expressif avec "un pas rapide" associé à un "visage renfrogné" est énoncé par un timbre vocal fort pour impressionner l'élève. L'enseignante par cette attitude se fait

volontairement menaçante vis-à-vis de son élève, Elsa.

Madame Deboué s'appuie sur sa longue expérience dans son école pour contenir les élèves. Elle est assurée par une certaine réputation sur laquelle elle ne cesse de s'appuyer. Ainsi, à un élève accusé d'avoir menacé sa camarade au cours d'une récréation, elle s'adresse en ces termes : "Malheur à toi, si tu menaces encore les gens. Tu es ancien, seuls les nouveaux ne me connaissent pas. Toi tu me connais" (NO, 23/09/2009, p. 24).

Madame Deboué parle d'ancien pour désigner un élève redoublant par opposition aux nouveaux, ceux qui commencent juste leur année au CMI et qui de ce fait ignorent le mode de fonctionnement de l'enseignante. Ce qui dans un certain sens, surtout en début d'année, peut excuser leur comportement. Mais, cette immunité des nouveaux ne leur confère pas tous les droits, elle peut même donner lieu à des brimades :

- Madame Deboué : Qui parle au fond? Les nouveaux venus?
- Les élèves : oui Madame, répondit un groupe d'élèves.
- Madame Deboué : Qui?
- Une élève : La brune, dit-elle en désignant sa camarade au teint clair. L'enseignante se contente d'un simple regard en direction de l'élève désignée (NO, 16/09/2009, p. 6).

Par un double questionnement "Qui parle au fond? Les nouveaux venus?", la deuxième question étant une réponse suggérée par l'enseignante à la première, Madame Deboué s'assure d'avance l'acquiescement d'un bon nombre d'élèves dans la classe. Et ceux-ci lui répondent en chœur : "Oui, Madame". Mais, quand elle pose la question "Qui?", sous-entendue (qui a réellement bavardé?), le chœur qui a répondu "Oui Madame" disparaît au profit d'un solo qui lui-même n'a pu désigner qu'une seule élève : "la brune" — brune étant une connotation camerounaise de toute personne ayant un teint clair. En fait, ce ne sont pas seulement des nouveaux venus qui bavardent, même les anciens sont dans le lot. Madame Deboué le sait, c'est pourquoi elle ne dit rien et se contente de jeter un simple regard. Ainsi elle théâtralise l'opposition nouveaux/anciens pour mettre momentanément un groupe numériquement majoritaire (les nouveaux) en minorité psychologique pour le dissuader de bavarder. Il n'y a donc pas de passe-droit pour un groupe (les nouveaux) ou pour un autre (les anciens). Cela est plus visible dans les avertissements adressés à un groupe bien ciblé par l'enseignante elle-même :

De temps à autre, elle interpelle l'un ou l'autre élève : “Diétou, tu es normal ?” ou en fixant la rangée de gauche, “as-tu perdu la tête?». Puis, elle se lève et se place au niveau des deux premiers bancs de la rangée de droite : “Qui bavarde là? Dit l’enseignante en désignant ces deux bancs. Prochainement, je vais fouetter un ou deux bancs à la fois” (NO, 22/09/2009, p. 19).

Ici, l’enseignante a laissé du temps aux élèves pour recopier un résumé qu’elle a écrit au tableau. Certains élèves en profitent pour bavarder. Alors elle avertit sévèrement un groupe d’élèves qu’elle a bien ciblé après avoir émis des rappels à l’ordre individuels. L’avertissement qu’elle émet ici ne fait plus acception de nouveaux ou d’anciens. Tous sont égaux devant la menace des coups de fouet de l’enseignante. Mais, l’égalité devant la menace ne rime pas forcément avec l’égalité devant la punition, la mise en exécution de l’avertissement. C’est ce que semble traduire la récurrence du mot malchanceux utilisé six fois (NO, 16/09/2009, p. 10; NO, 22/09/2009, p. 21; NO, 23/09/2009, p. 24 et 25; NO, 24/09/2009, p. 27; NO, 10/11/2009, p. 78) dans les avertissements anonymes que Madame Deboué adresse à toute la classe. Voici une variante de cette utilisation : “Les gens bavardent sous le banc, je ne les vois pas. Mais, je vais attraper cinq malchanceux, ils vont payer pour les autres” (NO, 16/09/2009, p. 10).

Le mot malchanceux en lui-même évoque l’injustice, le manque d’objectivité. Dire que “cinq malchanceux [...] vont payer pour les autres” ajoute un côté arbitraire à la désignation des coupables. La punition que ces derniers encourent est fondamentalement un acte injuste parce qu’administrée sur la base d’une détermination hasardeuse du coupable. Elle a un caractère expiatoire et sacrificatoire : les punis sont des boucs émissaires de la classe désignés par le sort pour être immolés (sacrifiés) sur l’autel de la classe. Par cet acte, l’enseignante conjure le mauvais sort (le désordre) qui risque de s’abattre durablement dans la classe. Par l’entremise de l’enseignante, c’est toute la classe qui exorcise la malchance afin de retrouver son unité (l’ordre). Lorsque les avertissements ne suffisent pas, l’enseignante a recours aux punitions.

L’enseignante traite différemment les élèves les plus âgés de la classe. Elle ne les punit pas, mais elle leur parle avec un ton beaucoup plus acerbe et apparemment avec l’intention de les humilier. Ainsi, à un garçon surpris en train de bavarder, elle s’adresse en ces termes :

- Madame Deboué : J’espère que vous avez déjà fini. Puis en surprenant un

élève en train de bavarder, elle ajoute : “Thaddée, c’est toi qui restes faire le désordre quand je ne suis pas là ?”

Thaddée : Non Madame

- Madame Deboué : la maîtresse du CM2 m’a rendu compte. On va aller chez la directrice. Si tu es déjà un jeune homme, tu restes au quartier. Il y a plus de dix ans, je t’ai vu t’inscrire à la SIL. Tous ceux qui ont fait la SIL avec toi ont déjà le BEPC et sont déjà très loin. Toi tu es toujours là pour déranger les gens. On ira chez la directrice » (NO, 11/11/2009, p. 79).

Une autre fois, c’est une fille, visiblement de la même tranche d’âge que le garçon cité ci-dessus, qui, en résistant au premier ministre de la classe qui lui demande d’aller devant, subit les foudres de l’enseignante :

- Le Premier Ministre : S’il vous plaît Madame, celle-ci ne fait que faire le désordre ici », dit le chef de classe en essayant d’amener la jeune fille à se mettre à genoux devant la classe comme il est de coutume pour tous ceux qui ont été accusés de bavardage.

- Madame Deboué : Nina, ça ne va pas marcher entre toi et moi, intervient l’enseignante. Si tu es déjà une jeune fille, les jeunes filles sont au collège ou au lycée. En désignant une élève assise au premier banc, l’enseignante ajoute : « regarde la plus petite fille de la classe, elle a huit ans. Ce n’est pas de ma faute, si tu es encore à l’école primaire. Quand on est à l’école primaire, il faut avoir le comportement des élèves de l’école primaire ». Mais la fille restera finalement à sa place et ne sera pas mise à genoux (NO, 19/10/2009, pp. 54-55).

Dans les deux situations, je note l’expression « si tu es déjà une jeune fille », opposable à « si tu es déjà un jeune homme ». Elle est une traduction littérale de la langue maternelle de l’enseignante et fait référence à la puberté, à la maturité sexuelle des concernés. Dans le contexte culturel ambiant, la maturité sexuelle place les individus qui l’atteignent à un autre stade que celui de l’enfance. Traditionnellement, ils étaient considérés comme des adultes après un rite de passage : l’initiation. Le nouveau statut confère à ces individus un autre type de comportement que celui des enfants. Ainsi, bavarder en classe à l’instar des autres enfants comme le fait le garçon interpellé est intolérable à cause de son âge et du statut que lui confère cet âge. C’est une régression, un désordre parce que le jeune homme est en train de sortir de la place et du rôle que lui assigne la société. Paradoxalement, dans le cas de la jeune fille, c’est elle-même qui refuse d’être traitée comme un enfant en refusant de se mettre à genoux devant la classe comme les autres élèves. Or, selon l’enseignante, tant qu’elle est encore à l’école

primaire, elle devrait se comporter comme un enfant de l'école primaire, c'est-à-dire comme un enfant (connoté culturellement). Dans les deux cas, elle amène les concernés à savoir qu'ils ne sont pas à leurs places dans la classe. C'est à eux de trouver un juste équilibre comportemental entre leur âge et la classe où ils sont inscrits. Madame Deboué utilise l'humiliation pour amener les coupables à rester tranquilles.

4.1.2.7 Administrer des châtiments corporels

À la question de savoir quel type de punition elle utilise dans le cadre de son maintien d'ordre, Madame Deboué argumente :

Même à la maison avec vos enfants, vous cherchez toujours cette entente-là, et à certains moments, il y a souvent des dérapages et quand il y a dérapage comme ça, il faut chercher à ramener les gens à la raison. Moi, euh, dans ma classe, qu'est-ce que j'essaie souvent de faire? Soit je t'isole, je te demande de venir rester à côté de moi parce que [...] ou alors va te mettre à genoux au niveau de la porte. Il arrive même à certains moments, je leur dis vous irez lavez les WC, là-bas, vous apporterez de l'eau demain pour laver les WC, comme ils savent que leurs petits frères déposent les trucs un peu partout là, donc ils ne sont pas contents, c'est-à-dire, toi-même quand tu sais que demain là si je bavarde, j'irai ramasser, j'irai ramasser les cacas (sic) et autres, c'est-à-dire tu vas faire un effort que même si quelqu'un... [...] si c'est même très grave comme ceux qui tapent sur les autres, je leur demande est-ce que moi-même je vous tape, viens alors, comme tu as tapé, moi aussi je vais te taper, comme ceux qui luttent là et quand lorsque vous avez déjà lutté je vous dis vous serez renvoyés. Dès que je vous dis que vous serez renvoyés, je ne crois pas que deux mois après les gens vont encore lutter parce que je vous amène au bureau. Parfois même on rédige des convocations, on envoie (NE3, 30/11/2009, p. 13).

Madame Deboué maintient le parallélisme famille/salle de classe dans sa justification du type de punitions qu'elle utilise. La raison d'être des punitions est l'infraction à l'ordre de la classe qu'elle désigne par « dérapage ». Tout comme à la maison, c'est-à-dire dans la famille, l'enseignante se doit de réagir pour « ramener les gens à la raison ». Parmi les punitions évoquées, il y a l'isolement (qui consiste pour un élève à quitter sa place dans la classe pour s'asseoir à côté de l'enseignante), la mise à genou et le nettoyage (« faire le ménage ») des toilettes, les châtiments corporels, le conseil de discipline. Ces punitions sanctionnent surtout le bavardage et les bagarres entre les élèves en salle de classe. Les bagarres constituent les cas jugés « graves » par l'enseignante qu'elle se charge de les châtier avec les coups de chicote. L'enseignante se

porte donc vengeance des plus faibles en utilisant une forme de rétribution qui rappelle la loi du talion (« œil pour œil, dent pour dent ») : « comme tu as tapé, moi aussi je vais te taper ». En cas de récidive, les bagarres peuvent faire l'objet d'un conseil de discipline. C'est ce qu'exprime l'expression « rédiger les convocations ». Et le conseil de discipline se tient généralement « au bureau », c'est-à-dire au niveau de la direction.

Notons par ailleurs que l'évocation, dans l'extrait ci-dessus, du nettoyage des w.-c. comme forme de punition va au-delà d'une typologie des punitions et de son rôle dans la classe. Elle donne un aperçu des conditions sanitaires dans lesquelles les élèves évoluent. D'abord, les élèves ne semblent pas avoir accès à l'eau dans cette école. Pour faire le ménage de l'école, ils doivent amener de l'eau de chez eux. Pourtant au cours d'un échange informel, la directrice m'avait dit que l'école avait un point d'eau. Mais, je ne l'ai pas vu. S'il existe, il doit être interdit ou inaccessible aux élèves. Ensuite, les latrines de l'école sont en mauvais état parce que non entretenues régulièrement et parce que les élèves les plus jeunes « déposent les cacas » à même le sol. Le nettoyage de ces latrines ne se fait que lorsqu'un élève est puni. Cet état de choses est pourtant propice aux nuisances olfactives, à la propagation d'une épidémie. Pour l'instant, aucune épidémie ne s'est encore déclarée. Mais étant donné que ces latrines sont situées en contrebas de certaines classes comme le CM1, l'odeur qu'elles exhalent indispose les élèves assis à côté du mur arrière de la classe.

Madame Deboué qui utilise les toilettes des enseignants ne semble pas se formaliser pour l'état des toilettes des élèves. Ce faisant, elle ne voit pas que les aléas des toilettes des enfants ont un impact sur l'ensemble de l'environnement scolaire. Elle se contente de se protéger des émanations des toilettes en évitant le côté droit du fond de la classe adjacent aux toilettes. Elle a dissuadé le chercheur de s'asseoir ce côté-là. En revenant dans sa classe après une longue et vaine attente d'un enseignant au CM2, le chercheur trouve que l'effectif a augmenté dans la classe par rapport à sa première semaine d'observation. L'enseignante lui tient alors ces propos :

le seul problème maintenant est que toutes les places sont occupées. Même le couloir gauche de la salle est maintenant occupé par les élèves au niveau du dernier banc, me dit-elle en me montrant du doigt ce couloir — c'est là où j'avais terminé mon observation la semaine dernière. Il reste le couloir du milieu et celui de gauche. Mais au couloir droit, ajoute-t-elle, il y a une forte odeur (NO, 22/09/2009, p. 18).

Toute la classe subit passivement les mauvaises odeurs des toilettes sans entreprendre la moindre action pour remédier à cette situation.

Au-delà de l'aspect sanitaire, envoyer les élèves laver leurs latrines sous le coup de la punition donne l'impression qu'une telle tâche est indigne en elle-même et qu'elle est réservée à une catégorie de personnes, celles qui sont redevables vis-à-vis de la société. Puisqu'elle n'est pas valorisée, cette tâche s'accomplit à contrecœur par les élèves qui y sont envoyés. Leur effort n'est pas perçu comme un service rendu à la communauté et donc indirectement à eux-mêmes, mais plutôt comme une punition.

La construction du discours sur la punition de Madame Deboué est quelque peu différente de ce que j'ai observé. Par exemple, Madame Deboué n'utilise pas le fouet pour châtier les élèves qui bagarrent, mais plutôt ceux qui bavardent ou n'ont pas fait le ménage dans la salle de classe (voir tableau 4.4). Mes observations montrent que les élèves qui bagarrent sont toujours momentanément exclus de la classe et que la bastonnade n'est pas une punition exceptionnelle, mais la punition qui a été administrée à plusieurs élèves (24) au cours de notre enquête, soit 46 % de toutes les punitions que Madame Deboué administre.

En détail, j'ai dénombré six types de punitions utilisées par Madame Deboué : les mises à genoux, se coucher devant la classe, la mise en quarantaine, sortir momentanément de la classe, tirer les oreilles et la bastonnade. En dehors du 22 septembre, l'enseignante a utilisé une forme ou une autre de ces punitions tous les jours observés. Si quantitativement la bastonnade est la punition que les élèves ont le plus subie (46,15 %), la mise à genoux est la plus fréquente. Elle l'a utilisée 7 fois en 12 séances d'observation. La punition la plus rare est la mise en quarantaine. L'enseignante l'a utilisée une seule fois contre un garçon.

Sur le plan du genre, les filles ont subi tous les types de punitions utilisées par l'enseignante tandis que Madame Deboué n'a pas tiré les oreilles des garçons. En nombre et en pourcentage, les garçons ont le plus subi la bastonnade par rapport aux filles : 14 garçons contre 10 filles, soit 35 % des garçons contre 49 % des filles. En nombre et en pourcentage, les filles ont le plus subi les mises à genoux par rapport aux garçons : 15 filles contre 2 garçons, soit 21,74 % des filles contre 5 % de garçons. En nombre, les

garçons et les filles ont été punis à se coucher devant la classe de manière identique, soit 2 garçons contre 2 deux filles. Mais en pourcentage, cela représente 5 % de garçons contre 2,89 % de filles. La mise en quarantaine a été une punition réservée aux garçons (100 %) tandis que tirer les oreilles a été une punition des filles (100 %).

En somme, 32 filles contre 20 garçons ont été punies. Ce qui indiquerait que les filles sont numériquement plus punies que les garçons. Mais étant donné que les filles sont plus nombreuses dans la classe, 71 filles contre 40 garçons, si l'on examine la punition en pourcentage, on observe que ce sont les garçons souvent plus punis que les filles, soit 50 % contre 46,37 %. L'écart ne semble pas très significatif et l'on peut même dire que Madame Deboué punit équitablement ses élèves, mais qu'elle a tendance à fouetter les garçons et à mettre les filles à genoux.

Dates	Mises à genoux	Se coucher devant la classe	Mise en quarantaine	Sortir momentanément	Tirer les oreilles	Bastonnade	Total journalier
16/09/2009	1 (F) ⁴	0	0	0	0	0	1
18/09/2009	2(G) ⁵	3(2G+1F)	0	0	0	3(F)	8
22/09/2009	0	0	0	0	0	0	0
23/09/2009	0	0	0	1(G)	0	0	1
24/09/2009	3(F)	0	0	0	0	0	3
19/10/2009	0	0	0	0	0	0	0
20/10/2009	0	0	0	2(F)	0	2(G)	4
10/11/2009	2(F)	0	1(G)	0	0	0	3
11/11/2009	0	2(F)	0	0	0	0	2
17/11/2009	4(F)	0	0	0	0	19(12G+7F)	23
18/11/2009	1(F)	0	0	0	0	0	1
24/11/2009	4(F)	0	0	0	3 (F)	0	7
Total général et pourcentage	17 32,69 %	5 9,61 %	1 1,92 %	3 5,76 %	3 5,76 %	24 46,15 %	52 (100 %)

Tableau 4.4 : Typologie des punitions données par Madame Deboué

Une scène typique de bastonnade s'est produite après une séance de ménage spéciale qui a débordé sur le temps d'enseignement parce que l'école s'apprêtait à recevoir les représentants de la Banque africaine de développement (BAD) qui a financé la reconstruction de l'école :

⁴(F) désigne les filles

⁵(G) désigne les garçons

8 h 05 : L'enseignante demande aux élèves d'entrer dans la salle de classe tout en évitant de piétiner la boue. À peine que les élèves ont-ils pris leur place dans la salle de classe que l'enseignante demande à ceux d'entre eux qui n'ont pas fait le ménage hier de passer devant. Ils sont au nombre de sept (quatre garçons et trois filles). Ceux-ci sont priés de se coucher à tour de rôle pour recevoir 10 coups de chicote indifféremment sur les fesses et sur le dos. Cela se passe avec moins de résistance pour les deux premiers garçons qui reçoivent stoïquement leur bastonnade. Mais avec la première fille du lot à subir cette punition, il y a une résistance à se coucher par terre, visiblement tétanisée par la peur d'être battue. « Ne me perds pas du temps, crie l'enseignante » - pardon Madame, supplie la jeune fille dont un flot de larmes coule déjà des yeux jusqu'aux joues - ne me perds pas du temps qu'on la porte, ordonne l'enseignante ». À l'instant, une troupe d'une dizaine de garçons accourt pour attraper la jeune fille. Même si tout le monde n'arrive pas à toucher la fille, cela permet au moins de vivre le spectacle de plus près. Quatre garçons vont la saisir et la soulèveront en lui tenant chacun un membre. Ce qui permet à l'enseignante d'administrer aisément sa punition. Désormais, tous les autres « coupables » sont arrêtés par leurs propres camarades et bastonnés par l'enseignante. Après cette séance, le premier ministre de classe présente à l'enseignante une liste de treize d'élèves coupables (8 garçons et 5 filles) de non-respect de consignes de silence données par l'enseignante la veille. Parmi ceux-ci, la fille qui a résisté à se coucher. Ils sont arrêtés à tour de rôle par leurs camarades, puis battus (cinq coups) par l'enseignante (NO, 17/11/2009, p. 85).

Deux groupes d'élèves sont battus pour des motifs différents. Le premier groupe constitué de quatre garçons et trois filles reçoit plus de coups (10 par personne) que le second constitué de huit garçons et cinq filles dont chaque individu reçoit cinq. Une fille s'est retrouvée dans les deux groupes. C'est elle qui a été la plus battue dans cette matinée (15 coups de fouet). En tout, 19 élèves ont été battus, 12 garçons contre 7 filles. Les élèves réagissent différemment au cours de cette séance de bastonnade. Les garçons, du moins les premiers battus, ont reçu stoïquement leur punition tandis que les filles ont tendance à résister et à pleurer au moment de la réception des coups. Ce qui semble illustrer que les garçons sont plus tolérants à la douleur que les filles. Face à la résistance des filles, Madame Deboué a demandé aux élèves non battus de porter la première fille qui résiste. Quoiqu'elle porte une jupe, elle est saisie par quatre garçons qui l'empoignent par les quatre membres. Ici aussi, il y a une réaction différente entre filles et garçons. À l'appel de Madame Deboué, ce sont les garçons qui ont accouru comme s'ils attendaient une telle demande tandis que les filles sont restées assises. La promptitude des garçons

indique une habitude bien installée dans la classe.

D'ailleurs, tous les élèves qui sont battus après cette fille sont « balancés », autre verbe utilisé pour signifier le fait de porter un camarade pour être battu. Les garçons agissent en bras séculier du système répressif en vigueur dans la classe. Ils prennent apparemment beaucoup de plaisir à voir leurs camarades être battus par l'enseignante. Ils s'amuse et semblent indifférents à la souffrance des pairs tandis que les filles prennent leurs distances en restant assises à leur place. Il est enfin remarquable que les motifs pour lesquels Madame Deboué punit les élèves ce matin-là concernent le ménage et le bavardage alors que dans l'entrevue elle reconnaît battre seulement les élèves qui tapent sur leurs camarades. De plus, nos observations montrent que toutes les punitions administrées par l'enseignante sont des châtiments corporels.

4.1.2.9 « le noir n'a des oreilles qu'aux fesses »

Constatant que Madame Deboué cherche à éluder la question des châtiments corporels, j'y insiste en disant « il y a aussi la chicote ». C'est alors que Madame Deboué réplique en énonçant entre autres une maxime qui donne sens à l'usage des châtiments corporels :

Je vous ai parlé de taper là non (en haussant le ton). Je vous ai parlé de taper là que comme tu as déjà tapé, je vais aussi te taper, comme tu m'as déjà trop dérangé, comme tu m'as déjà trop ooo tentée, bon, *le noir n'a des oreilles qu'aux fesses*⁶, hein. Il est bien vrai que nous ne devons pas travailler avec le fouet, mais à certains moments, quand je le sors, je pose même comme ça, quand, dès qu'ils ont déjà vu, ils se calment. Ils savent que, parce que quand ils savent que je n'en ai pas, ils disent que la maîtresse va me faire quoi, ils le disent, ils le disent souvent là : « je vais dire à la maîtresse, elle va me faire quoi, d'abord elle n'a pas le fouet ». Celui que j'ai actuellement là, ce sont eux-mêmes, parce qu'ils avaient remarqué que je n'avais rien, ils sont venus me donner eux-mêmes, je n'avais pas demandé (NE3, 30/11/2009, p. 13).

L'enseignante finit par reconnaître plus clairement qu'elle utilise les châtiments corporels alors qu'elle ne le devrait pas. C'est peut-être à cause de cette conscience de déviance de la norme que l'enseignante n'évoque pas spontanément les châtiments corporels. L'abolition des châtiments corporels vient remettre en cause une certitude ou une conviction partagée par les enseignants : « le noir n'a des oreilles qu'aux fesses ». Le

⁶C'est nous qui soulignons.

même propos est évoqué par la directrice (NE1, 19/11/2009, p. 9). Il s'agit d'une métaphore pour dire que le noir ne peut comprendre que par les châtiments corporels. Les oreilles désignant la faculté d'entendre et par extension celle de comprendre et les fesses désignant l'endroit, la partie du corps la plus habituellement choisie pour administrer les châtiments corporels. Cette conviction sur les châtiments à l'école renvoie à une certaine tradition, tradition au sens de « culture professionnelle et d'origine culturelle de la pédagogie » (Morandi, 2001 : p. 23). Ici, elle renvoie à la mémoire scolaire coloniale où les colonisateurs recouraient aux stéréotypes racistes et péjoratifs pour justifier l'usage des châtiments corporels appliqués aux élèves camerounais désignés uniquement par leur pigment de la peau, « les noirs ».

Les châtiments corporels restent donc une pratique liée à l'origine coloniale de l'école où l'enseignement a toujours rimé avec la souffrance. Anderson-Levitt (2005) rapporte qu'en Guinée apprendre, c'est souffrir. On retrouve ici le même sens, non pas explicitement dans les paroles, mais dans le cadre scolaire qui régit l'école publique d'Amvoé.

4.1.3 Les « manières de faire » autorité sur le plan épistémique

Il s'agit de saisir le style d'enseignement de Madame Deboué, c'est-à-dire sa manière particulière d'agir quand elle enseigne (Lévesque-Roy, 1980). Pour ce faire, je pars de la description des cours réellement enseignés (curriculum réel) pour en dégager les traits les plus caractéristiques de l'enseignement de Madame Deboué. J'assiste régulièrement à huit types de cours : le Français; les mathématiques; les sciences; l'hygiène et l'éducation à la santé; l'éducation civique et morale; l'histoire; l'informatique; la géographie. Je présente ici la conduite des cours en les répartissant en trois groupes : le Français, les mathématiques et la culture générale constituée du reste des cours.

Le Français se subdivise en cinq sous-parties : la lecture, l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale, la grammaire et le vocabulaire.

La lecture se déroule suivant un même schéma : l'enseignante demande aux élèves de prendre leurs livres et de se reporter à la page du texte à lire; elle leur laisse un laps de temps variable pour la lecture silencieuse. Par la suite, l'enseignante lit entièrement tout le texte. Elle désigne ensuite quelques élèves pour lire en se servant de la

liste d'élèves qu'elle possède. Chaque élève désigné lit une phrase et est relayé par un autre. Ceux qui butent sur les mots et ceux qui ne se retrouvent pas à la ligne (du texte) sont automatiquement remplacés. Cela permet de maintenir l'attention de la plupart des élèves au texte tandis que l'enseignante elle-même garde un œil sur le texte tout en surveillant la manière de lire des élèves désignés. Lorsque la lecture de l'ensemble du texte a été faite par les élèves, et si c'est la première fois que la classe aborde ce texte, l'enseignante l'explique phrase par phrase. Si le texte avait déjà été lu au moins une fois dans la classe, l'enseignante pose des questions de compréhension du texte à ses élèves. Dans ce dernier cas, elle sollicite les élèves qui lèvent le doigt. Mais il arrive aussi que les élèves demandent à l'enseignante de refaire la lecture pour bien saisir la teneur du texte. Et l'enseignante reprend la lecture [NO, 11/11/2009, p. 79].

Il reste que malgré la bonne stratégie de l'enseignante de maintenir l'attention de tous sur le texte, la participation de tout le monde n'est pas acquise. Très peu d'élèves disposent de livres. Pour cette raison, l'enseignante demande à ceux qui n'en ont pas de se rapprocher de leurs camarades qui en possèdent un. Malgré le regroupement autour du livre, certains élèves restent éloignés du texte qu'ils perçoivent à peine. De plus, les textes de lecture proposés par le livre de lecture du programme ne sont pas assez longs pour permettre à tout le monde de lire une phrase dans une classe de plus de cent élèves.

Le cours de lecture porte ainsi les stigmates d'un environnement marqué par la pénurie de livres et les grands groupes. Au premier cours de lecture, il y a très peu de livres dans la classe. Je note trois regroupements de deux bancs d'élèves, soit une douzaine d'élèves, autour d'un seul livre (NO, 16/09/2009, p. 6). La situation s'améliore par la suite avec en moyenne un livre par table. Deux tables-bancs disposent de deux livres en même temps (NO, 19/10/2009, p. 54). Au cours de notre séjour, j'observe que plus les jours passent, moins il y a de grands mouvements autour des livres. Cela s'explique peut-être par le fait que certains élèves ont acquis progressivement leurs fournitures scolaires ou alors par le fait de l'arrivée progressive de certains élèves avec leurs fournitures le nombre de livres dans la salle de classe a augmenté. Je n'ai pas mené une enquête approfondie sur cet aspect.

La finalité de l'activité de lecture dans cette classe semble être le développement de la compréhension des textes en Français et de l'expression orale chez les élèves. Les

autres activités de Français (vocabulaire, orthographe, grammaire) sont le prolongement du texte de lecture lu en classe. Les règles d'orthographe ou de grammaire qu'on y étudie sont préalablement mises en exergue dans le texte étudié. Cependant, le lien entre la lecture et ces autres activités ne semble pas toujours manifeste à cause du fait qu'elles sont conduites sans référence au texte lu en salle de classe.

Les cours de, conjugaison, grammaire, orthographe et vocabulaire sont conduits toujours de la même manière. Ils débutent soit par une petite dictée : l'enseignante lit une phrase et demande aux élèves de l'écrire sur leurs ardoises. L'enseignante peut aussi demander aux élèves d'écrire de leur propre cru un type de phrase bien précise. Par exemple, elle dit : « Faites une phrase déclarative » [NO, 22/09/2009, p. 20]. L'enseignante sillonne ensuite la classe pour voir ce que chaque élève a pu écrire; elle désigne un élève pour récrire sa phrase au tableau. Cette phrase est ensuite corrigée par un ou plusieurs élèves successivement en fonction du nombre d'erreurs détectées, chacun ayant droit de corriger une seule erreur. Après la correction s'ensuivent des consignes et des explications particulières de grammaire ou de vocabulaire ou d'orthographe qui constituent l'introduction d'une leçon nouvelle ou bien la révision d'une leçon antérieure. Parfois, l'enseignante écrit directement un court texte au tableau et peut soit solliciter l'attention des élèves sur certains mots ou leurs formes à travers un jeu de questions-réponses. Lorsqu'il s'agit d'une leçon nouvelle, l'enseignante récapitule les consignes et les explications données à travers un résumé.

Les leçons de mathématiques obéissent aussi à un même schéma : l'enseignante écrit quelques opérations ou un problème au tableau, demande aux élèves de travailler sur les ardoises, sillonne la classe pour vérifier les réponses en distribuant à son passage ça et là un oui ou un non. À la suite de ce contrôle, elle désigne d'abord un élève parmi ceux qui n'ont pas trouvé la bonne réponse (ceux à qui elle a dit non) pour aller travailler au tableau. L'élève désigné sera ensuite relayé par un, deux voire quatre de ses camarades jusqu'à ce que la bonne réponse soit trouvée. Si la réponse n'est toujours pas trouvée, l'enseignante corrige elle-même l'exercice ou le problème. Je n'ai pas beaucoup observé ce dernier cas de figure. Il s'est produit une seule fois dans le cadre d'un cours de géométrie [NO, 22/09/2009, p. 23]. La leçon se termine par un résumé récapitulatif écrit au tableau par l'enseignante et que les élèves recopient dans leurs cahiers de résumés.

Les cours de culture générale sont : les activités scientifiques, l'histoire, la géographie, l'éducation civique et morale, l'informatique et l'hygiène et l'éducation à la santé. Ces leçons ont leur schéma particulier : après l'annonce du titre de la leçon, l'enseignante introduit un remue-méninge par des questions-réponses avec les élèves. Ces échanges durent entre cinq et dix minutes. À l'issue de l'échange, l'enseignante recopie le résumé de la leçon au tableau pour que les élèves à leur tour le recopient dans leurs cahiers de résumés. Elle peut également introduire une ou deux autres leçons avant de regrouper l'ensemble des résumés des cours vus le même jour une heure avant la fin de la journée. Dans ce cas de figure, les élèves disposent d'une heure pour prendre trois résumés :

11 h 40 : L'enseignante a fini d'écrire les trois résumés des leçons qu'elle vient d'expliquer. Les élèves les recopient jusqu'à 12 h 30, l'heure prévue pour la fin des cours. Les résumés portent sur la phrase interrogative – le radical et la terminaison – l'air autour de nous. [NO, le 22/09/2009, p. 13].

Quand le résumé vient immédiatement après l'explication d'une leçon, l'enseignante laisse entre 20 et 35 minutes aux élèves pour le recopier. Mais les élèves ont des habiletés différentes pour prendre les résumés. Certains terminent plus vite que les autres. Mais l'enseignante essaie de tenir compte de ceux qui sont moins rapides. Elle les interpelle par le nom de « tortues ». La tortue dans l'imaginaire camerounais est un symbole ambivalent de sagesse et de lenteur. L'idée de lenteur associée à la sagesse métaphorise une personne qui, évitant la précipitation, va de l'avant d'un pas sûr et infaillible. Dans le langage courant, l'idée de tortue jouant avec les deux images antagonistes peut signifier, selon les contextes, tantôt une qualité (sagesse), tantôt un vice (la lenteur). Ici, elle est connotée négativement pour souligner une très grande lenteur, synonyme d'inadaptation. Les « tortues » sont donc des élèves inadaptés au rythme de la classe.

Mais les « tortues » ne traînent pas toujours à cause de leur lenteur naturelle. Très souvent les plus rapides se mettent à bavarder et entraînent dans le bavardage ceux qui n'ont pas terminé de recopier leurs résumés.

Il n'est pas certain que le temps laissé aux élèves pour recopier les résumés corresponde à une durée préalablement arrêtée par l'enseignante. Elle donne parfois l'impression de vouloir passer à autre chose lorsque la salle est gagnée par le bavardage. Parfois, elle donne l'impression d'être pressée et change d'activité lorsqu'elle juge que la majorité ou la presque totalité des élèves ont pris le résumé. Il est improbable que tous les élèves complètent leurs résumés tous les jours, comme en témoignent ces propos de l'enseignante : « En dehors des tortues, je pense que tout le monde a déjà terminé » (NO, 19/10/2009, p. 56). Elle s'adresse à un « monde » dont certains élèves, « les tortues », ne font pas partie. De plus, l'opposition tout « le monde »/ « tortues », c'est-à-dire majorité/minorité trahit une conception de l'enseignement. L'action pédagogique de l'enseignante vise le plus grand nombre et non pas l'ensemble. Ce qui est implacablement logique eu égard à l'effectif et à la grande hétérogénéité de la classe que ce soit au niveau de l'âge, que du niveau scolaire ou social. Les élèves qui ont redoublé au moins une fois sont plus âgés que la moyenne d'âge de la classe. Et il y a des élèves qui redoublent deux ou trois fois pendant leur parcours scolaire. Certains élèves viennent des écoles privées ou d'autres écoles publiques.

Enfin, tous les élèves ne sont pas de même statut social. Ce qui crée des différences au niveau des aptitudes et des trajectoires scolaires parmi les élèves d'une même classe. Viser le plus grand nombre apparaît comme un choix pragmatique de l'enseignante pour donner du sens (bonne conscience) à son travail. C'est aussi un aveu d'impuissance à tenir compte de la grande hétérogénéité des élèves. Ce qui a pour corollaire l'échec d'au moins quelques-uns et par conséquent leur redoublement.

Il ressort de la description des cours quelques traits saillants du style d'enseignement de Madame Deboué : l'ardoise comme instrument privilégié de travail en salle de classe, le résumé des cours comme outil d'apprentissage à la maison pour les élèves et la volonté de l'enseignante de monopoliser et de contrôler la communication dans la salle de classe.

4.1.3.1 L'ardoise ou procédé de la Martinière

L'ardoise ou le procédé de la Martinière ou encore « Méthode Tabareau⁷ » a d'abord été inventée comme « méthode préparatoire à l'enseignement des mathématiques » (Buisson, 1880) pour, entre autres, aider les enseignants faisant face aux gros effectifs à faire travailler le groupe rapidement, développer l'attention et l'émulation chez les élèves. Conçu pour un enseignement de mathématiques pour former les industriels de niveau universitaire, « il consiste en des exercices simultanés, avec des données en quelques lignes, le tout accompagné d'une personnalisation du travail de chaque élève » (Saussac, 1994 in Benoît, s.d). Ce procédé sera diffusé et transposé ensuite dans les écoles élémentaires dans la première moitié du XIXe siècle.

On peut donc dire que l'usage que fait Madame Deboué de l'ardoise est adapté à son groupe et conforme à l'esprit du procédé de la Martinière, eu égard à la taille de sa classe, 111 élèves.

L'ardoise est un instrument de première utilité dans la conduite des leçons de Madame Deboué. Presque toutes ses leçons sont introduites par un petit travail sur les ardoises. C'est surtout en Français et en mathématiques que l'ardoise est le plus utilisée. Autant Madame Deboué commence l'étude d'une notion de grammaire ou d'une règle d'orthographe par une petite dictée sur les ardoises, autant elle commence une nouvelle leçon de mathématiques par un exercice ou un problème à résoudre sur les ardoises. Le Français et les mathématiques sont aussi les matières enseignées quasi quotidiennement. Dans le cadre des autres leçons, l'usage de l'ardoise est restreint. C'est lors des révisions préparatoires de la deuxième évaluation séquentielle que Madame Deboué fait usage de l'ardoise pour faire travailler les élèves en géographie et en sciences sur les ardoises (NO, 17-18/11/2009, p. 77 et 78). Comme le montre le tableau 4.5, Madame Deboué utilise d'abord l'ardoise pour enseigner les mathématiques (47 %) et le Français (43 %). Elle s'explique :

Quand les enfants travaillent sur les ardoises, vous voyez bien qu'en dix minutes, je peux contrôler le travail de tous les élèves alors qu'avec les cahiers, je ne peux le faire. En dix minutes, je ne peux même pas contrôler dix cahiers. Donc, c'est mieux sur les ardoises, je me rends bien vite compte

⁷Organisateur français des institutions dites de La Martinière en France et à l'étranger, notamment en Inde.

que tel n'a pas compris, tel autre, ainsi de suite, ainsi de suite. Il faut attendre que, d'abord que dans l'emploi de temps, il n'y a pas un moment prévu là pour corriger les cahiers. Donc, c'est souvent difficile. Il faut sacrifier certaines matières pour corriger le cahier, pour voir vraiment les exercices d'application si les enfants ont vraiment compris et tout et tout. Et comme les miens là sont nombreux, au lieu de passer le temps comme ça, je préfère travailler sur les ardoises. Là, je me rends compte vite que l'autre, c'est pour cela que je leur dis souvent que « ne regardez pas l'ardoise de votre voisin. Laissez-moi me rendre compte que vous n'avez pas compris et je vais m'occuper de vous ». C'est ça (NE3, 30/11/2009, p. 10).

Plus fondamentalement, l'option de faire travailler les élèves presque exclusivement sur les ardoises est privilégiée parce qu'elle semble adaptée au grand groupe que l'enseignante gère. Le travail sur les ardoises permet de se faire une idée de la compréhension des élèves par rapport au travail demandé en très peu de temps contrairement à la correction des cahiers. Vu le nombre d'élèves dans la classe, s'adonner à la correction des cahiers prend nécessairement beaucoup plus de temps et implique le débordement sur le temps de travail prévu pour l'enseignement d'autres matières. Madame Deboué sait également que travailler sur les ardoises peut engendrer la tentation de regarder chez le voisin. Pour y remédier, elle conseille à ses élèves de ne pas regarder sur les ardoises de leurs voisins pour qu'elle puisse mieux les aider en cas de difficulté constatée. Le but n'étant pas d'avoir la bonne réponse à tout prix :

Lorsqu'il faut déjà évaluer et faire des révisions, je passe un peu partout, j'envoie tout le monde au tableau. Il n'y a peut-être pas une classe de personnes qui, surtout quand je constate, le procédé de La Martinière : on présente l'ardoise; quand je constate que... souvent ceux que j'envoie souvent au tableau, ce sont ceux qui n'ont pas trouvé. Je t'envoie au tableau pour que tu ailles te faire corriger. Avec tes erreurs comme ça, on va reprendre. En rentrant, tu auras déjà corrigé, et tu vas retenir. Je n'envoie pas un enfant au tableau parce qu'il a trouvé. C'est surtout ceux qui n'ont pas trouvé que j'envoie au tableau pour qu'on essaie de relever son niveau (NE3, 30/11/2009, p. 9-10).

Lorsque les élèves ne se laissent pas influencer par le travail des pairs, le but de la stratégie est de faire travailler doublement ceux qui ont fait faux aux exercices, d'abord à l'ardoise puis au tableau pour améliorer leur compréhension. Après avoir travaillé sur

leur ardoise, elle désigne exclusivement les élèves ayant présenté une réponse incorrecte à retravailler au tableau pour se faire aider.

Matières	Nombre d'activités sur les ardoises	Pourcentage
Activités scientifiques	1	4,77 %
Éducation civique et morale	0	0 %
Français	9	42,85 %
Géographie	1	4,77 %
Histoire	0	0 %
Hygiène et éducation à la santé	0	0 %
Informatique	0	0 %
Mathématiques	10	47,61 %
Total	21	100 %

Tableau 4.5 : Répartition des activités avec l'ardoise au CM1

4.1.3.2 Le résumé des cours

Le résumé des cours constitue le deuxième pilier de l'enseignement de Madame Deboué. En dehors du cours de lecture, toutes les autres leçons données par Madame Deboué sont récapitulées par des résumés préalablement préparés à la maison. Ces résumés sont ensuite transcrits au tableau et recopiés ensuite par les élèves dans leurs cahiers. Ce sont les seules traces que les élèves gardent de leur travail journalier en salle de classe. Les résumés de cours sont des aide-mémoires à partir desquels les évaluations sont organisées. Dans un environnement scolaire marqué par la pénurie du livre, ces résumés constituent le seul moyen d'accéder à la culture scolaire pour la plupart des élèves. Même pour la minorité d'élèves qui possèdent quelques exemplaires, l'usage du livre ne semble pas valorisé en salle de classe. Je n'ai pas suivi l'enseignante référer à un livre comme complément de lecture à la suite d'une leçon, ni même expliquer aux élèves comment tirer profit de leurs livres.

Ce manque d'incitation à lire peut être interprété comme une volonté de l'enseignante d'affirmer son autorité épistémique en rendant tous les élèves dépendants de ses résumés, car ceux-ci se retrouvent mot pour mot dans les livres inscrits au

programme. Puisque l'enseignante écrit ses résumés au tableau sans communiquer ses sources, elle apparaît comme une source et une ressource du savoir devant les élèves. Même lorsqu'elle sollicite la classe par le jeu des questions-réponses pour introduire un cours, l'apport des élèves dans ce qu'il faut retenir d'un cours, leur contribution sur la connaissance légitime semble dérisoire. Les résumés étant préparés à la maison, ce que disent les élèves n'a pas beaucoup de chance de se trouver dans le résumé de l'enseignante, sauf si les réponses des élèves corroborent ce résumé. Je ne vois pas l'enseignante prendre des notes sur les contributions des élèves. Je ne la vois pas féliciter les élèves qui donnent de bonnes réponses autrement que par un oui. Ce qui contribue à ne valoriser que le seul savoir de l'enseignant matérialisé par le résumé du cours.

Exemple de résumé de cours de mathématique :

Opérations – Opérateurs : Additions des nombres entiers.

Je retiens : Pour trouver un total, une somme, on pose une addition. Pour effectuer une addition, j'écris les unités sous les unités, les dizaines sous les dizaines, les centaines sous les centaines. Je n'oublie pas les retenues. On ne peut additionner que les grandeurs de même espèce, c'est-à-dire les francs et les francs, les litres et les litres, les mètres et les mètres... Ex : $25f + 732f + 458f =$ (NO, 16/09/2009, p. 9).

Exemple de résumé de cours de grammaire :

Orthographe d'usage : Les mots commençant par ac – ad – ab

Je retiens : Les mots commençant par ab ne prennent qu'un seul b. Ex. : abri, absent, absolument, sauf abbé, abbatial, abbaye, abbessse. Les mots qui commencent par ac s'écrivent soit par deux c : accrocher, accord, accent... — avec un c : académie, acacia, acajou... Les mots qui commencent par ad ne prennent qu'un seul d. Exemple : admirer, adulte, adorer, sauf addition, addenda, additif, additionnel, additionner, adducteur, adduction. (NO, 20/10/2009, p. 59).

Exemple de cours de sciences :

Activités scientifiques : Fruits à noyaux et fruits à pépins.
 Je retiens : Les fruits produits par les fleurs des plantes peuvent avoir différents aspects : fruits à noyaux et fruits à pépins.
 Certains arbres produisent des fruits ayant souvent la forme de gousse (haricot, arachide, soja). Chaque gousse contient de graines qui sont des ovules féconds (sic). D'autres comme le papayer produisent des fruits charnus et juteux qui renferment de nombreuses graines (pépins). L'orange, le citron, le pamplemousse, la mandarine sont des agrumes. Leur chair juteuse est partagée en quartiers qui soutiennent les pépins. D'autres comme le manguiier produisent un fruit charnu renfermant un noyau. La fleur du fruit à pépins se caractérise par un ovaire contenant plusieurs ovules. La fleur du fruit à noyau se caractérise par un ovaire contenant une ou deux ovules. Dans un fruit sec, on consomme les graines ». (NO, 10/11/2009, p. 77).

Dans un contexte social de pénurie de livres à cause de l'absence de bibliothèque scolaire et municipale, les résumés de cours constituent très souvent les principaux sinon les seuls contenus de savoir scolaire auxquels les élèves ont accès. Or, un coup d'œil rapide sur les très résumés peut donner une idée du savoir scolaire reçu par les élèves d'Amvoé.

Le premier résumé vise l'application des règles pour la résolution des problèmes de mathématiques. Le deuxième traite des règles d'orthographe française. Mais, c'est le troisième qui retient le plus l'attention. Alors que son intitulé « activités scientifiques » suscite spontanément une attente de contenu scientifique, c'est en fait, une description physique des fruits qui est servie aux élèves. Ceux-ci acquièrent tout juste une connaissance lexicale de la langue française.

Ainsi, derrière un intitulé abusivement scientifique, ce cours ne transmet rien d'autre que du vocabulaire français. Il illustre surtout la supercherie de beaucoup de cours libellés comme cours de sciences dans nos programmes, mais qui ne sont au fond que des cours de Français. Ce qui pose le problème de la place et de l'importance de la langue française dans le système éducatif camerounais. Il va de soi que si ce résumé sur les « activités scientifiques » était traduit dans les langues camerounaises, les parents et les élèves eux-mêmes se seraient rendu compte de l'absurdité de son contenu. Si ce cours était assuré en langues maternelles, l'enseignant ne perdrait pas son temps à faire une description physique des fruits. Ce qui importe davantage, c'est le cycle de croissance de ces fruits ou leur valeur nutritive puisque les élèves les connaissent déjà. Beaucoup de

cours sont ainsi pensés pour faire passer plus de français en non pour transmettre un savoir vraiment signifiant pour les élèves. Ce qui pose en filigrane un autre problème, celui de la conception de nos programmes et l'édition de nos livres scolaires.

Avec la libéralisation de fait de l'éducation sous le programme d'ajustement structurel qui a vu le Cameroun céder le marché du livre scolaire de gré à gré à un éditeur français (Atangana, 2010) les contenus d'enseignement sont de nouveau définis et contrôlés par la France. Entre temps, le Centre d'édition et de production pour l'enseignement et la recherche (CEPER), créé en 1974 pour produire entre autres le livre scolaire à moindre coût, a été fermé pour non-rentabilité au début des années 1990 dans le cadre des mesures d'ajustement structurel (Dongmo, 2010). Pourtant, une structure comme le CEPER n'était pas conçue pour faire des bénéfices, mais pour alléger les dépenses des ménages en éducation.

L'examen du contenu d'enseignement pose aussi indirectement la question de ce qui constitue le savoir légitime, de son origine et de ses auteurs et finalement de l'autorité de ces auteurs. Il n'est pas superflu de rappeler qu'autorité et auteur ont même la racine, *auctor* (voir le chapitre 1 de ce travail). Dans le cas d'espèce, c'est la France qui définit le savoir légitime et en est donc le principal auteur. Et elle semble le faire dans le sens de son intérêt en assurant une place de choix à la transmission de la langue française dans les programmes scolaires camerounais.

Finalement, la définition des contenus d'enseignement n'est pas un acte anodin. Elle cache des rapports de force et de domination culturelle.

4.1.3.3 La domination du discours régulateur

La communication dans la classe de Madame Deboué est caractérisée par la monopolisation de la parole par l'enseignante et par la volonté de contrôler sinon de limiter toute autre forme de communication qui ne vient pas d'elle. À l'instar de la recherche ethnographique dans quelques écoles parisiennes de Régine Sirota (1988), j'ai ici deux types de réseaux de communication dans la salle de classe : un réseau de communication principal et un réseau secondaire. Le réseau principal est contrôlé par l'enseignante. Le réseau secondaire ou parallèle est développé par les élèves en situation « d'illégalisme scolaire ou d'apathie » (Sirota, 1988, p. 43). À ce point, il sera surtout question du réseau principal de communication dans la classe de Madame Deboué.

Dans le réseau principal de communication, il faut distinguer deux types de discours : le discours instructeur du discours régulateur (Bernstein, 2007). Le discours instructeur est celui de la transmission de l'enseignement et des consignes de travail tandis que le discours régulateur est celui de la mise en ordre, de la discipline, de l'énonciation des menaces et des sanctions pour contenir le réseau secondaire.

Dans le fonctionnement quotidien de la classe, que ce soit dans son aspect régulateur ou instructeur, le réseau de communication principal est dominé par les flux de communication unidirectionnels (de l'enseignante vers les élèves) et exceptionnellement bidirectionnels (de l'enseignante vers les élèves et vice versa). C'est l'enseignante qui donne le tempo pour les leçons sous forme de commande impérative. Par exemple : « ouvrez vos livres de lecture à la page 43 », « prenez vos ardoises » ou « fermez vos cahiers ». C'est aussi l'enseignante qui pose les questions, désigne les répondants et fixe la durée de l'échange. Cependant, lorsqu'il s'agit des moments d'enseignement ou de travail individuel des élèves, l'enseignante ne cesse jamais de rappeler à l'ordre, de menacer ou de punir. Ainsi son discours est à dominance régulatrice.

En somme, la relation d'autorité du point de vue de Madame Deboué est une relation magistrocentrique. C'est l'enseignante qui est au centre du processus et du contenu de l'autorité. Elle est d'une part source et ressource du savoir et l'incarnation de la loi. Elle est l'autorité et c'est pour cette raison qu'elle la définit comme une possession, un bien entre les mains de l'enseignante. Elle envisage les rapports avec ses élèves sous le prisme du pouvoir et de la force à cause de la spécificité de ses élèves, noirs, ils ne peuvent pas entendre raison.

Au-delà de ses représentations et du mode de communication qu'elle institue dans la classe, l'enseignante elle-même semble prise dans un système de domination qui influence et oriente le contenu même de l'enseignement vers une francisation des élèves, dont les indices, sont : l'enseignement de tous les contenus d'enseignement en Français, une plus grande place des cours de Français libellés comme tels dans le programme ainsi qu'un certain nombre de cours abusivement classés comme cours de sciences, mais dont le contenu ne transmet fondamentalement qu'un lexique français.

4.1.4 Le statut de l'enseignant

Madame Deboué exprime une insatisfaction professionnelle teintée de résignation. Pour elle, l'enseignant(e) du primaire est un professionnel surchargé. Il y a d'abord la surcharge des classes, puis la surcharge des matières à enseigner. Le programme des matières à enseigner s'allonge au fil du temps. L'enseignant(e) du primaire subit cette surcharge de travail parce qu'il (elle) ne peut pas être entendu (e) :

Si au moins au niveau de l'école primaire, on pouvait quand même nous décharger au moins avec l'Anglais et les TIC qu'ils viennent d'introduire. Si on pouvait nous décharger avec ça l'anglais, TIC et éducation physique là. Si on pouvait nous décharger au moins avec ça, c'est-à-dire ça fait que le maître de l'école primaire est surchargé à un niveau, je ne sais pas, s'ils se rendent compte de ce qu'ils sont en train de faire. C'est-à-dire, nous sommes obligés d'avaler seulement. On est seulement obligé d'avaler, il n'y a même pas moyen de vomir. [...] Donc, [...], au niveau de la base qu'on nous forme comme on est en train de faire avec les professeurs-là que tel autre peut donner telle matière. Comme moi dans mon cours moyen un, je donne le Français, les mathématiques, ajoutons même la culture générale, mais les TIC, l'Anglais et le sport qu'on m'épargne de cela. Ce serait une bonne chose (NE3, 30/11/2009, p. 10).

Madame Deboué demande aux autorités de décharger les enseignants du primaire des matières nouvellement introduites au programme comme les technologies de l'information et de la communication (TIC), l'Anglais et l'éducation physique. En plus du fait que ces matières représentent des ajouts au programme habituel, elles posent un réel problème de compétence. Madame Deboué plaide pour une spécialisation des enseignants du primaire. L'enseignant du primaire ne peut plus enseigner toutes les matières aujourd'hui.

Il faut dire que Madame Deboué a fait quatre ans d'études secondaires couronnées par le Brevet des études du premier cycle (BEPC). C'est grâce à ce brevet qu'elle intègre l'École normale d'instituteurs adjoints par voie de concours pour une formation en enseignement de trois ans. C'est au cours de ses études secondaires qu'elle a eu quelques bribes d'Anglais. L'idée de lui faire enseigner l'Anglais a un air de pensée magique, comme celle d'enseigner les TIC d'ailleurs. Ces décisions semblent reposer sur la croyance selon laquelle le décret transmet la compétence comme par enchantement à ceux qui sont appelés à le mettre en pratique. Ainsi, il suffit de décréter que les

enseignant(e)s enseignent l'Anglais et les TIC pour que ceux-ci soient automatiquement à mesure de le faire même s'ils n'ont pas été formés pour le faire.

L'autre face du décret c'est qu'il s'impose d'en haut sur les subordonnés. Le décret contraint les subordonnés parce qu'il leur enlève toute possibilité de discussion. Le gouvernement ne semble avoir eu aucune discussion ni préparation avec les enseignant(e)s avant d'imposer l'enseignement des nouvelles matières. C'est le sens des phrases, « On est seulement obligé d'avalier, il n'y a même pas moyen de vomir ». Les propos de Madame Deboué véhiculent de la résignation, mais aussi une certaine position sociale de l'enseignant du primaire. L'enseignant apparaît comme un dominé du système social. Il est soumis au devoir. Il fait figure de chameau (Nietzsche, 1946)⁸, obligé qu'il est de supporter toutes les charges qui lui sont imposées d'en haut. L'enseignant(e) du primaire apparaît comme le chameau du système éducatif voire du système social tout court. Mais, un chameau qui peut, cependant, se muer en lion dans la salle de classe pour s'opposer au devoir du dragon en proclamant fièrement : « le maître est maître dans sa classe » (Madame Deboué). Mais, c'est surtout par rapport au pouvoir en place qu'elle a besoin de la force du lion pour rétablir l'injustice dont l'enseignant (e) du primaire est victime :

S'il m'arrive de diriger ce pays, je ne changerais que la situation financière de l'enseignant du primaire. C'est lui qui travaille beaucoup. C'est lui qui abat tout le travail. C'est lui qui abat déjà tout le travail, le secondaire ne fait que compléter. Tout se base à la base, c'est pour cela qu'on a dit éducation de base (NE3, 30/11/2009, p. 18).

La rémunération de l'enseignant est donc une autre source du malaise de l'enseignant du primaire. L'enseignant du primaire est sous-rétribué. Les indices de cette faible rémunération sont visibles à travers la vente des victuailles que pratique Madame Deboué dans sa classe (croquettes, caramel, bonbons). Pourtant, le décret du président de la République n° 2000/359 du 5 décembre 2000 qui tente de revaloriser le statut de

⁸Dans sa parabole des trois métamorphoses de l'esprit vers la conquête de sa liberté, le chameau représente la première étape de cet esprit et symbolise « la bête robuste qui s'abstient et qui est respectueuse » des valeurs d'antan, le « Tu dois », symbolisé par le dragon. À la deuxième étape, l'esprit doit se disposer à la création en passant du chameau au lion dont la puissance est nécessaire pour opposer « une divine négation » au devoir. À la troisième étape, le lion devient enfant, symbole entre autres de l'innocence, de l'oubli, d'une saine affirmation : « l'esprit veut maintenant sa propre volonté ».

l'enseignant attend mystérieusement un texte d'application. L'application de ce texte est contribuerait, selon Madame Deboué, à l'amélioration de la situation financière de l'enseignant(e) du primaire :

Il y a d'abord le texte d'application qui a déjà mis, je crois plus de dix ans, on attend la signature, on attend. Donc s'il m'arrive de prendre le pouvoir maintenant, ce n'est que ça que je vais d'abord signer pour qu'on commence à appliquer ce qu'on avait élaboré là-bas (NE3, 30/11/2009, p. 19).

La surcharge du travail et la sous-rémunération contribuent à la résignation et à l'insatisfaction professionnelle des enseignant(e)s du primaire. Ce qui affecte leur statut et leur image sociale et partant leur autorité morale aussi bien dans la salle de classe que dans la société puisque celle-ci ne reconnaît plus aux enseignant(e)s ce statut d'interprète des grandes idées morales de leur temps (Durkheim, 1975).

4.2 La relation d'autorité selon les élèves du CM1

Je présente ici le point de vue des élèves du CM1 sur la relation d'autorité. Je discute de l'autorité de processus (4.2.1), l'autorité de contenu (4.2.2) et les droits de l'enfant.

4.2.1 L'autorité sur le plan déontique

4.2.1.1 Le règlement intérieur

Le tableau 4.6 présente les différentes règles que les élèves du CM1 ont citées au cours des entrevues. Chaque règle est associée au nom de l'élève qui l'a citée. On obtient ainsi un récapitulatif du règlement intérieur de la classe basé sur la description des élèves.

Règles	Noms d'élèves
1) Ne pas salir les murs	Anatole; Lola; Vivianne
2) Ne pas bavarder en classe	Anatole
3) Étudier ses leçons	Anatole
4) Ne pas jouer partout sur la cour	Anatole
5) Ne pas monter sur les tables (bancs)	Lola; Lucas; Vivianne
6) Ne pas jouer dans la classe pendant la récréation	Lola
7) Ne pas salir la cour	Lola
8) Éviter de tricher en classe	Paul
9) Ne pas jeter les bouts de papier partout	Paul; Vivianne
10) Ne pas se bagarrer avec son camarade	Paul
11) Ne pas apporter des objets pointus en classe	Lucas
12) Garder l'école propre	Hermine

Tableau 4.6 : Règlement intérieur selon les élèves du CM1 interrogés

Les élèves du CM1 ont spontanément mentionné 12 règles lorsqu'il leur a été demandé de parler du règlement intérieur de l'école. Parmi ces règles, 11 sont formulées sous forme négative et donc d'interdiction scolaire. L'idée de règlement scolaire comme un ensemble d'interdits scolaires est évoquée par un élève, Lucas, lorsqu'il dit que : « le règlement intérieur dit ce qu'on ne doit pas faire » (NECM1, p. 12). Une seule a été mentionnée sous forme d'autorisation. Cette autorisation est une incitation au respect du devoir d'état de l'élève : « étudier ses leçons ». Trois règles (1, 5, 9) ont été citées au moins par deux élèves et ces règles ont toutes trait à l'environnement et au mobilier de l'école. Les élèves reproduisent une volonté des enseignants de garder l'école en bon état, peut-être parce qu'elle vient d'être refaite. On remarque que l'interdiction de bavarder n'est pas spontanément mentionnée par les élèves sauf par Anatole qui est premier ministre. Pour les autres, ce n'est que lorsqu'on leur demande si leur classe est disciplinée qu'ils citent le bavardage comme acte d'indiscipline. Hermine mentionne le bavardage et la bagarre comme cause de l'indiscipline en classe. Lola pense que sa classe n'est pas disciplinée puisqu'il y règne le désordre dès que l'enseignante sort de la classe. Elle parle de désordre sans évoquer le bavardage nommément.

D'ailleurs, pour Paul et Lucas, leur classe est disciplinée parce qu'il y règne de l'ordre. Pour Lucas, la discipline consiste à ne « pas bavarder quand la maîtresse explique son cours » (NECM1, p. 11). Autrement dit, passé le moment d'explication du cours, les élèves peuvent bavarder. Paul ne voit pas le bavardage comme une infraction au règlement intérieur, mais plutôt comme une volonté (une brimade) du premier ministre : « quand la maîtresse n'est pas là, c'est le chef de classe qui prend la parole. Mais il y a des fois que lui-même organise le bavardage » (NECM1, p. 8). Paul dénonce le fait que le premier ministre ne respecte pas une règle dont il doit être garant. En cela, la règle du silence apparaît comme un masque de brimade de son premier ministre.

Il ressort clairement de ces entrevues que les élèves interrogés ne prennent pas le bavardage pour une infraction. En d'autres mots, les élèves du CM1 ne comprennent pas le sens de l'injonction de se taire que martèle souvent Madame Deboué et que reproduit le premier ministre. Madame Deboué se trompe en supposant que le règlement scolaire est déjà su par ses élèves.

Par ailleurs, lorsque l'on tient en compte le fait que la majorité des punitions que

subissent les élèves a pour motif le bavardage, on peut s'interroger sur l'efficacité d'une répression au sujet d'un acte qui n'est pas considéré à première vue comme une infraction par les élèves. Les propos démontrent néanmoins l'existence d'un quiproquo entre les élèves et l'enseignante. D'un côté, l'enseignante suppose que le règlement scolaire est connu des élèves, de l'autre côté les élèves n'ont qu'une mémoire sélective de ce règlement. Ainsi ce sur quoi l'enseignante insiste, le silence dans la salle de classe, passe au second plan pour les élèves. Ce malentendu entre les élèves et l'enseignante du CM1 non seulement génère un malentendu, mais encore souligne un point aveugle de la tâche pédagogique : « supposer connu ce que les élèves doivent plutôt apprendre à l'école » (Defrance, 2007). Finalement, le quiproquo véhicule la demande que les règles scolaires doivent souvent être rappelées. La socialisation scolaire n'est pas une donnée immédiate de la conscience des élèves. Elle s'acquiert par un travail lent de transmission et de rappel des règles scolaires.

Punir mécaniquement les élèves sans prendre le temps de leur expliquer pourquoi ils sont punis ne leur permet pas de comprendre le sens des règles scolaires. Les élèves semblent ne pas s'y reconnaître d'autant plus qu'ils ne participent pas à leur élaboration. De plus, au cours de nos observations, les actes de maintien d'ordre que l'enseignante pose, que ce soit les appels à l'ordre, les avertissements ou les punitions, ne soulignent pas du tout l'intérêt que les élèves retirent pour eux-mêmes de respecter les injonctions de l'enseignante. Tout au plus ces actes manifestent-ils l'intérêt personnel de l'enseignante : « Elle dit qu'elle a des maux de tête, avance Lola, qu'on ne doit pas bavarder, qu'on ne doit pas faire des bruits » (NECM1, p. 6). À la question, comment juges-tu l'attitude de ta maîtresse d'une manière générale, Hermine répond : « elle a mal à la tête et elle n'aime pas le bavardage » (NECM1, p. 22).

Ainsi, les élèves peuvent-ils tout au plus apprendre à se taire sinon par empathie du moins par peur de l'enseignante. Cela induit l'idée selon laquelle les règles d'une manière générale, et l'injonction de se taire en particulier, ont leur raison d'être pour protéger l'enseignante. Les règles scolaires sont des règles de l'enseignante et pour l'enseignante. En ce sens, on peut dire que l'enseignante essaie d'imposer sa loi aux élèves. C'est peut-être pour cela que lorsqu'elle n'est pas là, les élèves ne peuvent pas s'empêcher de bavarder, car l'enseignante et la loi sont confondues. Le corollaire de cette

assimilation des règles à la présence de l'enseignante dans la classe est la personnalisation de l'autorité. Seule la présence effective et personnelle de l'enseignante joue un rôle dissuasif sur le comportement des élèves. En son absence, il est difficilement compréhensible de se taire. L'enseignante impose sa loi aux élèves.

4.2.1.2. Les punitions corporelles

D'une manière générale, les 6 élèves reconnaissent que Madame Deboué utilise les châtiments corporels. À la question portant sur les punitions qu'utilise leur enseignante depuis la rentrée scolaire, les six élèves interrogés reconnaissent que leur enseignante les « fouette ». En plus de la bastonnade, quatre d'entre eux (Anatole, Lola, Vivianne et Hermine) mentionnent la mise à genoux. Paul et Vivianne mentionnent la position « mains au sol, pieds en haut » tandis que Lucas mentionne le séculaire « planter les choux ». Pour Anatole, l'enseignante ne punit pas toujours de la même manière : « Il y a des fois que la maîtresse fouette, il y a des fois qu'elle pardonne, il y a des fois elle punit, vous vous mettez à genoux jusqu'à la rentrée » (NECM1, p. 2). Selon Lola, l'enseignante « fouette ou bien elle met à genoux » (NECM1, p. 5). Vivianne voit une gradation dans les punitions de sa maîtresse : « quand une personne bavarde, elle lui met à genou (sic), si la personne continue elle lui fouette maintenant (sic) » (NECM1, p. 15). Hermine y voit une continuité dans la punition : la bastonnade est le pendant logique voire l'épilogue de la mise à genoux, « elle [la maîtresse] nous met à genoux, après elle nous fouette » (NECM1, p. 21). Paul utilise une forme impersonnelle comme pour inclure quelqu'un d'autre (l'équipe enseignante) dans l'art de punir et pour mieux dénoncer les formes de punitions que ses camarades et lui subissent : « on nous fouette, la maîtresse nous fouette, on nous demande aussi de mettre les mains au sol, les pieds en haut » (NECM1, p. 9). La dernière punition mentionnée par Paul semble être l'acte de l'enseignante du CM2 que j'ai observé recourir à plusieurs reprises à cette punition. Lucas dévoile en plus la nature de l'instrument du supplice utilisé par Madame Deboué pour punir les élèves : « La maîtresse nous dit de planter les choux ou elle nous fouette avec le tuyau à gaz » (NECM1, p. 12).

La différence dans la perception des punitions que ces élèves subissent est peut-être due au fait que chaque élève évoque son expérience personnelle de la punition. Comme Vivianne, j'ai cru en mes premiers jours d'observation qu'il y avait une gradation

dans les actes de maintien d'ordre de Madame Deboué. Cette gradation serait croissante en fonction de la gravité ou de la récidive de certains actes : des rappels à l'ordre pour des erreurs bénignes (bavardage), des avertissements en cas de récidive et des punitions en cas de double récidive.

Or, comme les observations l'indiquent, l'enseignante punit parfois sans avoir rappelé à l'ordre, ni averti la victime. Il est par conséquent plus vraisemblable que l'enseignante sanctionne de manière arbitraire en fonction de l'humeur du moment ou du jour. Certains jours, elle se contente de mettre les élèves à genoux. D'autres jours par contre, elle les met à genoux pour les fouetter après. Cela correspond aux propos d'Hermine : « elle [la maîtresse] nous met à genoux, après elle nous fouette » (NECM1, p. 21). Le mot pardon utilisé par Anatole semble évoquer la situation où l'agenouillement d'un élève ne s'accompagne pas de bastonnade. La suite des propos d'Anatole appuie cette interprétation, lorsqu'en tant que premier ministre de la classe, il dit ne pas aimer lorsque l'enseignante met les élèves à genoux « parce qu'ils dérangent trop et quand on les fouette je suis content » (NECM1, p. 2). Ici, par-delà le dévoilement du côté sadique d'Anatole qui prend plaisir à la souffrance de ses camarades, il y a une perception d'une punition éprouvante pour les élèves.

4.2.1.3 « Je n'aime pas quand on nous fouette »

« Je n'aime pas quand on nous fouette... Parce que quand on nous fouette, ça laisse des traces sur le corps » (Lucas, NECM1, p. 12). Ces propos reviennent comme un leitmotiv des élèves du CM1 interviewés. Ils semblent traduire la pensée profonde de ces élèves qui ne souhaitent pas subir la bastonnade de la part de leur enseignante. On retrouve presque mot à mot les mêmes propos dans le discours d'Hermine « Je n'aime pas quand on me fouette » (NECM1, p. 21). Seul le « nous » a été remplacé par le « me ». Même Anatole qui veut que ses camarades soient fouettés plutôt que mis à genoux affirme contradictoirement préférer « quand elle reste avec nous sans nous fouetter » (NECM1, p. 3). D'ailleurs, il n'y a pas que la bastonnade qui est rejetée par les élèves. Presque toutes les autres punitions qu'ils ont citées en dehors du « planter les choux » sont récusées par les élèves. Lola récusé l'agenouillement « parce que quand elle me dit de se lever les genoux commencent à me faire mal » (NECM1, p. 5). Pour Paul, c'est la position « mains au sol, pieds en haut » parce que « ça fatigue » (NECM1, p. 9).

On peut donc dire que les élèves du CM1 refusent fermement les châtiments corporels pratiqués par leur enseignante. Ils semblent les subir silencieusement par manque de culture de dénonciation ou de voies de recours contre de tels actes.

En fait, si la directrice elle-même semble préconiser les châtiments corporels comme l'ont laissé indiquer ses propos et nos observations, à qui ces élèves pourraient-ils aller se plaindre de ces punitions dont ils ne veulent visiblement pas? Connaissent-ils au moins leurs droits?

Punitions	Élèves
Mise à genoux	Anatole, Lola, Vivianne, Hermine
Bastonnade	Anatole, Lola, Paul, Lucas, Vivianne, Hermine
Mains au sol, pieds en haut	Paul, Vivianne
Planter les choux	Lucas

Tableau 4.7 : Punitions citées par les 6 élèves du CM1 interviewés

4.2.1.4 Les droits de l'enfant

Le tableau 4.8 présente les différents droits de l'enfant que les élèves du CM1 ont cités au cours des entretiens. Chaque droit cité est associé à un article de la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant (1989) et au nom de l'élève qui l'a cité.

Droits de l'enfant	Noms des élèves
Droit à l'éducation (art. 28, 29, 30, 32)	Anatole, Lola, Paul, Vivianne
Droit à la santé (art. 24, alinéa 1)	Anatole, Lola, Vivianne
Droit à la vie (naissance) (art. 6, alinéa 1)	Anatole, Lola
Droit à un nom (art. 7 et 8)	Lola, Paul, Lucas
Droit aux parents (à l'amour des parents) (art. 14, alinéa 2)	Lola, Hermine
Droit à la carte d'identité, à l'acte de naissance (art. 7 et 8)	Paul, Lucas

Tableau 4.8 : Droits de l'enfant cités par les élèves du CM1

Les droits cités sont ceux dont la garantie ne dépend pas d'eux. Ce sont des droits de base, des préalables aux droits politiques que l'école est censée leur transmettre. Ce qui retient néanmoins le plus notre attention, c'est qu'aucun élève n'a cité le droit à la protection contre les mauvais traitements sur les enfants dont fait explicitement écho l'article 19 de la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant (1989). De plus, l'alinéa 2 de l'article 28 parle explicitement de la discipline scolaire en exhortant les États parties à prendre « toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant

qu'être humain et conformément à la présente Convention ». Ceci m'interroge d'autant plus que Madame Deboué reconnaît ne pas avoir le droit d'utiliser les châtiments corporels. Si les élèves ignorent que leur enseignante ne doit pas utiliser les châtiments corporels, c'est probablement à cause d'un choix sélectif d'enseignement des droits de l'enfant. L'école ne semble pas enseigner aux élèves à revendiquer leurs droits ou à s'élever contre les mauvais traitements qu'ils subissent peut-être pour continuer à utiliser les punitions corporelles, interdites par la Convention des droits de l'enfant, en toute quiétude. L'enseignement sélectif des droits de l'enfant est-il une manifestation d'un curriculum caché à l'école?

Il semble plutôt que les droits de l'enfant ne sont pas une référence pour Madame Deboué. Lorsqu'elle parle de l'interdiction d'utiliser les châtiments corporels, elle ne se réfère pas à un texte précis. De plus, en liant d'une part la question des droits de l'enfant aux droits de l'homme en général, et à la situation de pauvreté du Cameroun, Madame Deboué pense qu'il est impossible de respecter les droits de l'homme dans une telle conjoncture :

D'après les gens qui nous dirigent, notre pays est un pays pauvre très endetté [...] comment nous allons faire pour respecter les droits de l'homme alors que nous n'avons rien dans les poches? On va faire comment? (NE3, 30/11/2009, p. 6).

Madame Deboué ne semble pas elle-même comprendre la finalité de la promotion des droits de l'enfant ou de l'homme qui est la promotion de la dignité de la personne quelle que soit sa condition sociale. Ce n'est pas parce qu'on est pauvre qu'on n'a pas droit à sa dignité. Lorsque le chercheur lui réplique que le Cameroun est signataire des conventions sur les droits de l'homme, Madame Deboué répond :

Ils signent ça là-bas; nous voyons à travers la télévision, nous écoutons même à la radio. Mais à notre petit niveau-ci là, ça arrive rarement. Dans le cas où ça arrivait, c'est très rare. Sinon la pauvreté n'allait plus continuer, ça devait déjà diminuer depuis qu'on a commencé à signer ça [...], au contraire les chômeurs ne font que s'ajouter [...], les petits débrouillards, tous sont dans la rue. On les casse chaque jour, on les casse chaque jour. On va faire comment? On va faire comment? [...] Si après avoir signé, on donne de l'argent ô, c'est le gouvernement qui connaît, et l'argent qu'on donne ô, ou on fait quoi de ça? C'est le gouvernement. Nous les pauvres ici, au bas peuple, on ne sait pas, ce qu'on fait souvent de cet argent-là. ((NE3, 30/11/2009, p. 6).

Madame Deboué semble voir dans les droits de l'enfant ou de l'homme un ensemble de privilèges qu'il faut accorder aux enfants ou aux citoyens après que le pays ait signé une convention internationale. La signature d'une telle convention est censée rapporter de l'argent que le gouvernement semble détourner provoquant un accroissement de la pauvreté au sein de la population. Au niveau du Camerounais d'en bas, la signature d'une convention internationale ne change rien dans son quotidien.

Madame Deboué semble évidemment éloignée de l'esprit des droits de l'enfant. Elle ne semble pas comprendre les enjeux. Il lui sera par conséquent difficile d'enseigner ce qui ne lui semble pas clair. Ainsi, il est probable que ce soit plus par ignorance que par volonté de cacher ses idéaux que Madame Deboué n'enseigne pas les droits de l'enfant.

4.2.2 L'autorité de contenu

Au vu des réponses, les élèves se sont plus attardés sur les actes de maintien de l'ordre. Sur les six interviewés, trois (Lola, Honorine et Lucas) seulement ont évoqué l'enseignement dans leurs réponses aux deux questions ci-dessus mentionnées. Lola ne dit pas que l'enseignement de sa maîtresse est bon ou mauvais : « Je l'apprécie parce qu'elle nous donne souvent les leçons » (NECM1, p. 6). Elle en parle encore pour répondre à une autre question qui ne visait pas directement l'enseignement en tant que tel : « penses-tu que ta maîtresse respecte les droits de l'enfant? » Lola répond par l'affirmative « parce qu'elle nous donne des leçons, elle nous explique et elle nous fait composer parce que nous pouvons devenir quelque chose dans la vie » (NECM1, p. 6). Répondant à la même question par l'affirmative comme Lola, Honorine justifie sa réponse en disant qu'« elle [l'enseignante] amène les enfants à étudier » (NECM1, p. 22). C'est Lucas qui se prononce clairement sur l'enseignement de son enseignante. D'abord, il dit : « Je la juge qu'elle fait bien son travail et qu'elle ne nous tape pas pour rien, elle nous tape pour ce que nous avons vraiment fait » (NECM1, p. 13). Plus loin, il ajoute : « J'apprécie qu'elle nous apprend bien, qu'elle nous enseigne et qu'elle nous pose bien les questions » (NECM1, p. 13).

Il ressort de cela que ce qui semble marquer les élèves de cette classe, c'est moins la qualité de l'enseignement de leur maîtresse que sa gestion de la discipline. Néanmoins, pour ceux qui évoquent l'enseignement, Madame Deboué apparaît comme dispensant bien son enseignement.

4.2.3 La communication de contrebande

Par communication de contrebande, j'entends le réseau de communication secondaire qui se développe dans la salle de classe contre la volonté de l'enseignante et échappe à son contrôle. C'est un réseau de communication développé dans la clandestinité. C'est à ce titre que je le désigne par réseau de communication de contrebande. Les élèves, aidés par la promiscuité ambiante, saisissent des failles dans l'emploi du temps et parfois usent de stratagèmes pour pouvoir parler entre eux. La communication de contrebande se développe avec l'intention de ne pas attirer l'attention de l'enseignante. Ce caractère secret rend sa perception difficile. Certaines circonstances heureuses comme un très bas niveau de bruit dans la classe, lors de la prise des résumés par les élèves par exemple, m'ont permis de capter parfois quelques bribes. Le contenu de ces bribes révèle la trame des relations entre pairs. Ainsi, à partir de ces bribes captées au hasard, j'ai essayé de dégager quelques caractéristiques de ce réseau : l'entraide, la ruse, le trafic d'influence, le maintien d'ordre, les stéréotypes ethniques, l'élément perturbateur, le premier ministre, une autorité en sandwich.

4.2.3.1 L'entraide

L'échange du matériel didactique personnel entre les élèves est une pratique courante dans cette classe. Il semble même que c'est une règle tacite de demander du matériel au voisin. Alors que les élèves sont en train de prendre un résumé d'une leçon de géométrie intitulée : « Les différents angles et leurs mesures »,

Dans mon voisinage, une petite fille assise devant moi reprend son petit voisin en ces termes : « Il faut tracer avec la règle. Sinon tu vas rater. Efface et trace tes lignes avec la règle ». En souriant (sourire narquois), elle ajoute « le gars-ci m'amuse hein », allusion faite à sa manière de travailler. Le garçon a en effet l'air timide, il ne demande pas le matériel didactique à son voisinage comme le font tous ses petits camarades quand ils en manquent. Une autre fille assise à côté de celle qui venait de parler dit fort à propos : « Il fallait me demander la règle, non? » Le garçon avait en effet tracé ses droites à la main [NO, 22/09/2009, p. 24].

Ces échanges illustrent de l'entraide entre ces élèves dans le cadre d'une tâche scolaire voulue par l'enseignante. Mais celle-ci à cause de son éloignement du foyer de la communication, ne peut pas la percevoir de manière audible. Elle lui parvient sous forme de bruit et est qualifiée de bavardage. Elle réagit : « travaillez au lieu de bavarder, en

fixant l'endroit d'où le bruit provient. Tout le monde se tait aussi tôt ». Ce que l'enseignante qualifie de bavardage n'en est pas vraiment. L'échange entre ces élèves porte sur la prise des notes, la manière de tracer les figures géométriques. En ce sens, cet échange prolonge le travail, l'activité didactique.

4.2.3.2 La ruse

La communication de contrebande peut porter sur un litige par exemple sur le vol d'un matériel didactique. Il est 9 h 38, quelques minutes avant le coup de sifflet de la récréation, l'enseignante vient de sortir de la classe après avoir laissé un résumé au tableau. Une fille assise au bout de la table qui se trouve sur le même alignement que ma chaise (c'est le dernier banc de la rangée de droite) accuse mon vis-à-vis de lui avoir volé un stylo. Celui-ci se défend et interpelle un autre élève assis devant la plaignante :

Loga, c'est le bic que tu as ramassé là-bas que Nina dit que c'est son bic - Nous avons trouvé ce bic, témoigne Loga – Moi, j'ai acheté ce bic, rétorque Nina, vous êtes des voleurs – en tout cas, reprend notre vis-à-vis, j'ai déjà acheté ce bic chez Loga. Une autre fille assise juste devant moi suit et intervient : « Le jour que quelqu'un va me voler quelque chose ici, il va chier pendant une semaine » [...] L'altercation va continuer dehors dans la cour de récréation. Les garçons vont finir par remettre le stylo à Nina à la suite de son insistance. Mais l'enseignante n'en saura rien [NO, 19/10/2009, p. 53-54].

Les garçons semblent avoir subtilisé le stylo de la jeune fille davantage pour la déranger. À travers les œillades et les mimiques qu'ils s'échangent, il est visible qu'ils s'amusent tandis que la jeune fille est déterminée à récupérer son stylo. Elle a eu gain de cause par son insistance. Cet extrait illustre un aspect des rapports entre filles et garçons à l'école primaire. Comme l'ont montré d'autres recherches (Gayet, 2003 ; Maccoby, 1988), notre extrait semble illustrer cette rivalité et cette ségrégation sexuelle fille/garçon naturellement instituées et involontairement renforcées par les enseignant(e)s à ce stade de la scolarisation. L'intérêt des garçons pour les filles, comme ici, commence à se manifester par leur volonté « d'embêter les filles » (Gayet, 2003). Les deux jeunes gens s'amusent à mettre leur camarade en colère. Le fait de taquiner les filles peut aussi cacher une volonté des garçons de brimer les filles.

4.2.3.3 La brimade

L'enseignante est sortie, laissant les élèves travailler sur un exercice de conjugaison :

« On va corriger? Demande une fille assise juste devant moi ». Personne ne lui répond. Ensuite, c'est le tour de mon voisin de droite : « On va corriger? » Sans réponse. Alors, il dit : « la fille-ci parle comme une villageoise » en parlant de sa camarade qui a, la première, demandé si on allait corriger le devoir – Tu dis cela parce que je t'ai refusé le livre. Je ne te donne pas, dit-elle en grimaçant face à lui – Et mouf, tais-toi, vieille bouche, imbécile. Puis son voisin de gauche, celui qui est le plus proche du chercheur lui dit : « J'ai le livre, si tu voulais le livre, il fallait me demander ». Joignant le geste à la parole, il sort le livre et le lui donne. En effet, leur voisine de devant consultait la table de conjugaison qui se trouve à la fin du livre de lecture du programme. Malheureusement, mon voisin ne trouvera pas la table de conjugaison qu'il voulait consulter, car il manque quelques pages au livre que son camarade lui a passé [NO, 18/11/2009 p. 91].

Le garçon invective sa camarade parce qu'elle lui a refusé le livre. Or, il était difficile pour la fille de donner une suite favorable à la demande de son camarade puisqu'elle était en train de travailler sur un devoir laissé par l'enseignante avant de sortir de la classe. Le garçon réagit par l'injure. Sa camarade est successivement traitée de « villageoise », « vieille bouche » et « imbécile ». Si le sens de la deuxième injure m'échappe, la première et la dernière signifient que sa camarade manque de bonnes manières, d'une bonne éducation. Depuis l'époque coloniale, le terme villageois désigne non seulement l'habitant d'un village, mais aussi une personne qui n'est pas allée à l'école, qui se comporte de manière fruste parce qu'il manque d'éducation (scolaire). D'ailleurs, il habite le village justement parce qu'il n'est pas allé à l'école, contrairement à « l'évolué » qui est un citoyen. Tous ceux qui sont allés à l'école habitent la ville. Dans le langage courant camerounais, « villageois » est très souvent associé à quelqu'un qui manque de manières. Ici, les bonnes manières pour le jeune homme désignent le devoir de la fille à répondre favorablement et sans condition à sa demande. Étant donné que

c'est lui qui prend l'initiative de définir les bonnes manières, cela prend la forme d'une volonté de brimer sa camarade. D'autant plus qu'il n'hésite pas à l'injurier lorsqu'elle ne s'exécute pas favorablement. À moins que sa définition des bonnes manières incluse l'injure, c'est lui qui semble manquer de tact et donc bonnes manières.

4.2.3.4 Les rappels à l'ordre

Un rappel à l'ordre de la part d'un pair n'est généralement pas bien reçu par les autres. Celui-ci est perçu comme un privilège indu que son auteur s'arroge. C'est pourquoi il est accompagné de contestation ou d'injures comme dans l'extrait qui suit dans la continuité de celui cité ci-dessus. Une autre fille assise au milieu du dernier banc intervient :

- Sidoine : Taisez-vous, laissez-nous travailler.
- Calvin : Depuis qu'on vous a laissé le temps de travailler, qu'avez-vous fait?
- Chimène : Vous êtes mal élevés, vous n'avez même pas peur de la grande personne assise à côté de vous ?
- Calvin : Regarde celle-ci, tu veux nous dire quoi? D'ailleurs, on ne dit pas mal élevé, on dit mal éduqué, abroutie (sic) [NO, 19/10/2009, p. 54].

C'est une autre face de la rivalité fille/garçon : un garçon s'oppose à deux filles qui lui demandent successivement de se taire. La première fille justifie le besoin de silence par l'envie de se concentrer pour travailler. Mais le garçon lui rétorque que personne n'a rien fait jusque-là. La deuxième fille intervient en évoquant l'argument de respect dû à la grande personne, c'est-à-dire le chercheur, qui est à côté d'eux. C'est ce que traduit sa phrase, « vous n'avez pas peur de la grande personne assise... » L'assimilation du respect avec la peur est symptomatique d'un certain type de rapport social : une « grande personne », le cas du chercheur ici, par sa seule présence doit inspirer la peur aux petits, les élèves dans le cas d'espèce. En retour, les petits doivent répondre avec déférence. Mais pour le garçon à qui cette norme est rappelée, la seule présence d'une grande personne ne semble pas suffire; la grande personne doit d'abord réagir avant de lui accorder le respect dû à son statut. Si elle ne réagit pas, comme le fait le chercheur, les petits peuvent s'autoriser les comportements les plus téméraires. Pour le jeune garçon, l'attitude des petits doit s'adapter à la personne qu'ils ont en face. Cela passe par un test de réaction de la grande personne. Ayant probablement remarqué que le

chercheur ne réagit jamais face aux comportements des élèves, ce jeune garçon peut laisser libre cours à ses mouvements. Il a intériorisé un rapport d'autorité personnalisé, c'est-à-dire adapté avec la personne qu'il a en face de lui tandis que pour la fille qui l'interpelle le respect dû à une grande personne s'impose quelle qu'elle soit. C'est pour cela qu'elle considère les élèves, ses camarades, qui ne respectent pas cette norme comme étant « mal élevés ». Le garçon interpellé semble reconnaître la validité de l'argument de sa camarade dans le fond, mais comme il semble rechercher à avoir le dernier mot, il s'accroche sur la forme en lui répliquant qu'on ne dit pas mal élevé, mais mal éduqué. Ce qui clôt le débat. Cependant, il s'est tu.

4.2.3.5 Les stéréotypes ethniques

Pendant le cours d'histoire sur les populations du Cameroun, alors que les élèves sont censés recopier un résumé portant sur une ethnie particulière, Calvin interpelle Adalbert, son voisin qui appartient au groupe ethnique Bamiléké :

- Calvin : Oh, vous coupez encore les têtes des gens là-bas pour les garder ?
- Adalbert : Ne me dis plus ça, dit-il, tout énervé
- Calvin : Tu es Bamiléké, je te demande » [NO, 11/11/2009, p. 81].

Mon vis-à-vis, Calvin, stigmatise l'origine ethnique d'Adalbert en évoquant une coutume funéraire en cours dans cette ethnie. Au Cameroun, la stigmatisation d'un individu à cause de son origine ethnique est un délit condamné par la loi. Avec, près de 250 groupes ethnolinguistes présents dans l'ensemble de son territoire, la politique du régime du parti unique à l'aube de l'indépendance avait pour but l'instauration d'unité et de cohésion sociales. Cette politique était inspirée de l'idéal républicain français de « l'indifférence aux différences ». Les Camerounais ne devraient pas être jugés en fonction de leur ethnie ou tribu. Mais, comme le montre le travail de Tsafack (2002) sur le tribalisme des élèves camerounais du secondaire, l'avènement du multipartisme dans les années 1990 associé à la crise économique a engendré la tolérance vis-à-vis des attitudes ethnocentristes avec pour corollaire le repli tribal et la ségrégation fondée sur la tribu ou l'ethnie. L'école a tendance à reproduire en son sein les tensions ethnocentristes à l'œuvre dans la société. Les propos de Calvin à son camarade confirment cette tendance. Il n'est pas cependant certain que Calvin resterait impuni si son camarade

dénonçait ses paroles à Madame Deboué. Mais, les élèves autour de moi se plaignent rarement à l'enseignante. Ils vivent beaucoup de petites frustrations en silence ou bien essaient de se plaindre au niveau de leurs camarades.

Il convient de souligner qu'au cours de cette leçon, Madame Deboué a posé quelques questions sur le dynamisme souvent reconnu à ce groupe ethnique et a écrit le résumé qu'elle avait préalablement préparé au tableau pour que les élèves le recopient ensuite dans leurs cahiers. Le besoin d'expression des élèves n'ayant pas été suffisamment pris en compte par le réseau principal de communication de la classe, Calvin peut exposer sa représentation stéréotypée du groupe ethnique Bamiléké parasitant ainsi le contenu officiel et légitime transmis par l'enseignante à travers le résumé. Le cours n'a pas permis à Calvin et à beaucoup de ses camarades dans la classe de réviser leurs stéréotypes.

4.2.3.6 L'élément perturbateur

Calvin, 13 ans, a beaucoup d'influence auprès des camarades qui sont proches de lui. Il parle beaucoup. L'injure est son arme favorite : il se plaint en injuriant ses camarades, lorsque ceux-ci se plaignent de lui, il réplique par une autre injure. Ses conversations portent souvent sur des sujets qui ne concernent pas l'école, comme dans l'extrait précédent et comme dans celui qui va suivre. Alors que l'enseignante corrige un exercice de conjugaison au tableau, Calvin approche son voisin :

- Calvin : C'est qui ici? en montrant la photo d'une vedette d'une chaîne de télévision câblée pour adolescents
- Adalbert : C'est ma petite sœur, répond celui à qui la colle est adressée. Après cette réponse, Calvin interpelle une fille assise juste devant lui
- Calvin : Zakuru, c'est qui ici, en lui montrant la même photo? »
- Stéfanie : C'est Hannah Montana, répond la fille dont le vrai nom est Stéfanie. (Calvin l'appelle Zakuru par analogie à une vedette corpulente d'une chaîne de télévision populaire camerounaise)
- Calvin : Regarde l'abrouti-ci (sic). Vous avez la télé chez vous? Il dit que c'est sa petite sœur, sa petite sœur qui est noire comme le charbon là?
- Adalbert : Tu connais ma petite sœur? » [NO, 18/11/2009, p.93].

Calvin empêche ses camarades de suivre la correction en attirant leur attention sur des vedettes de télévision qu'il semble beaucoup regarder. Il se moque en injuriant ceux

qui n'ont pas la même connaissance télévisuelle. Il les traite sans cesse, selon sa prononciation, d'« abrutis » (sic). Il attribue un quolibet d'une vedette de télévision locale à une camarade par analogie à sa forte corpulence. Les propos de Calvin véhiculent de l'autodérision raciale : « sa petite sœur qui est noire comme le charbon là? » C'est une forme de dérision courante dans la société camerounaise qui distingue par certaines expressions les degrés de noirceur de la peau. Ainsi, quelqu'un qui a un teint clair sera qualifié de brun par opposition à celui qui a un teint chocolat ou encore celui qui est noir au superlatif « noir comme le charbon ». Ces catégories ne semblent jouer aucun autre rôle social que la plaisanterie. Elles semblent reproduire un racisme d'origine coloniale sous forme d'autodérision. C'est la même fonction que semblent remplir les propos de Calvin ici. Prononcés pendant la correction d'un exercice de conjugaison, les propos de Calvin parasitent par le fait même le réseau de communication principal (celui de l'enseignement-apprentissage).

Calvin, par sa capacité à susciter et animer les discussions portant sur les sujets non directement liés aux matières étudiées en salle de classe perturbe, empêche ses camarades de suivre sur environ un rayon de deux tables-bancs, soit une douzaine d'élèves, car si tous ne participent aux discussions, ils suivent Calvin tout en évitant de se faire surprendre par l'enseignante.

4.2.3.7 Le premier ministre : une autorité en sandwich

Même le premier ministre qui fait figure d'autorité ad hoc, désigné par l'enseignante, fait régulièrement face aux résistances de ses camarades. Cette résistance a plusieurs formes. Elle peut prendre la forme d'un refus d'obéir immédiatement à l'ordre du premier ministre, d'une contestation ouverte de l'attitude du premier ministre ou d'un refus catégorique d'obéir.

Généralement, l'attitude du premier ministre vis-à-vis de ces résistances varie en fonction de la présence ou de l'absence de l'enseignante dans la classe, mais aussi en fonction de celui qui résiste. Lorsque c'est un camarade plus petit que lui, le premier ministre le tire de force pour l'amener à l'avant de la classe. S'il s'agit d'un camarade plus grand que lui, il fait appel à l'enseignante. J'ai déjà illustré un cas semblable plus haut avec la dénonciation de Nina et la réaction de Madame Deboué. Lorsque le camarade est plus grand que lui et que l'enseignante n'est pas dans la classe, il renonce à

l'envoyer devant par peur de représailles de sa part. Exemple, alors qu'il est 9 h 20 :

Le premier ministre de la classe, en l'absence de la maîtresse, a essayé à trois reprises d'envoyer les élèves devant comme il en a l'habitude lorsqu'il juge qu'ils ont fait le désordre. Il n'a réussi qu'à envoyer un jeune garçon devant. Une grande fille lui a résisté. Pire encore, un garçon plus grand qu'il a essayé de sortir de force de son banc l'a giflé. Il s'est contenté de lui dire : « nous allons voir ça à la récréation [NO, 20/10/2009, p. 57].

Le premier ministre n'a pas curieusement raconté cet incident à l'enseignante à son retour dans la classe. Il sera inconnu de l'enseignante. À la récréation, rien ne s'est passé, chacun ayant pris un chemin différent. L'auteur de la gifle a choisi de jouer devant la classe, pas loin du regard de l'enseignante, tandis que le premier ministre est allé se ravitailler en victuailles non loin du bureau de la direction d'école. Cet incident inscrit aussi les rapports entre pairs dans le sens des rapports de force. Les plus petits craignent réellement les représailles de leurs camarades plus grands. Ces représailles sont réelles et vécues dans le silence par ceux qui les subissent. Même le premier ministre qui exerce une fonction officielle respecte cette loi du silence. Son silence est ambigu et ne semble pas toujours être lié à la peur des représailles. La veille, il a fait face à une résistance ouverte d'une fille qui l'accusait à haute voix d'extorsion d'argent à certains camarades moyennant leur protection :

Tu fais les combines. Tu ne dénonces pas tes amis. Ceux qui te donnent à manger, tu ne les dénonces pas. Tu passes ton temps à demander de l'argent aux gens » (NO, 19/10/2009, p. 54).

Le fait que le premier ministre se tait au sujet d'une telle accusation incite à croire que ce qui lui est reproché est vrai. À l'instar de ce qui se passe dans la société (camerounaise), le premier ministre apprend à profiter de sa situation d'autorité que lui confie son rôle pour soutirer de l'argent de ses pairs. Ce qui est une traduction à l'échelle de la classe de la corruption rampante au sein de la grande société.

Le réseau de communication de contrebande semble naître du besoin d'expression horizontal entre élèves que ne comble pas un fonctionnement pédagogique centré sur l'enseignante. Ce réseau présenté ici sous forme d'un florilège, dont l'enseignante ignore totalement et qu'elle subsume par le mot bavardage, révèle un pan de la vie classe. S'il véhicule une forme de solidarité des élèves à travers l'échange, le partage du matériel

didactique personnel et prolonge le réseau principal, il illustre quelques aspects d'une culture sociale non prise en compte par l'institution scolaire tels, les stéréotypes ethniques et la corruption et le favoritisme. Alors que l'institution locale d'un gouvernement d'élèves semble avoir pour but d'initier les élèves à la démocratie représentative, elle se pervertit dans le rôle répressif du premier ministre. Celui-ci profite de sa situation pour se faire de l'argent auprès de ses camarades sans se faire dénoncer auprès de l'enseignante par ceux qui subissent cette corruption. Comme dans la société ambiante, la corruption se développe et est entretenue par la loi du silence des victimes. La communication de contrebande, c'est aussi l'injure dans les interactions. C'est souvent le fait des jeunes garçons pour tenter de brimer leurs camarades, souvent des filles. Même lorsqu'elles sont injuriées, les filles ne répondent pas par l'injure, sûrement par crainte de représailles. Sous ce visage contrasté, cette communication de contrebande représente une occasion d'éducation manquée.

4.3 Conclusion :

La relation d'autorité telle qu'elle se vit au CM1 place l'enseignante au centre du processus et du contenu de l'autorité. Même si Madame Deboué définit l'autorité à la fois comme un attribut de l'enseignant(e) et une relation collaborative basée sur l'entente entre l'enseignante et ses élèves, c'est la perception de l'autorité comme propriété de l'enseignant(e) qui semble dominer dans ses faits et gestes dans la classe. En effet, c'est elle qui définit et ordonne la vie dans la salle de classe en fonction des représentations qu'elle se fait de ses élèves et de la situation d'apprentissage.

Madame Deboué s'appuie sur un certain nombre de pratiques, de représentations et de maxime d'actions que nous appelons les « manières de faire » l'autorité. Elle s'appuie sur sept principales « manières de faire » l'autorité sur le plan déontique :

1) Réviser les règles scolaires : celles-ci sont considérées comme connues des élèves dès leur première année à l'école. Il s'agit de les repasser en revue rapidement et oralement sans les fixer dans quelque support que ce soit.

2) Connaître les noms des élèves : associer les noms aux visages et aux timbres vocaux des élèves permet à Madame Deboué d'assurer le contrôle de sa classe. Elle y arrive malgré le fait que sa classe est un grand groupe (111 élèves) grâce à son

appartenance à une grande famille.

3) Ne pas traiter de tous les litiges dont les élèves se plaignent dans la salle de classe au risque de leur consacrer le temps réservé à l'enseignement à la résolution des conflits entre les élèves.

4) Ne pas arriver en classe après l'enseignante : Aucun n'élève ne doit arriver en salle de classe après l'enseignante sous peine de punition.

5) Rappeler à l'ordre chaque fois que le bavardage commence à gagner la salle de classe. Ces rappels à l'ordre sont directs lorsqu'ils énoncent un comportement précis attendu par l'enseignante. Ils sont indirects lorsqu'ils sont énoncés sous forme de questions rhétoriques. Ils sont lyriques lorsqu'ils appellent aux sentiments des élèves. Ils s'adressent tantôt à toute la classe, tantôt à un groupe d'élèves ou un élève en particulier.

6) Menacer les plus jeunes, humilier les plus vieux : Madame Deboué énonce des avertissements lorsque les simples rappels à l'ordre ne suffisent plus. Mais ces avertissements tiennent compte de l'âge. Avec les plus jeunes, Madame Deboué hausse le ton pour impressionner les élèves et obtenir leur obéissance. Avec les plus vieux, l'avertissement les humilie en dépréciant publiquement leurs qualités. Dans les deux cas, l'enseignante s'appuie sur la violence verbale et gestuelle pour rétablir l'ordre. Les avertissements de Madame Deboué par leur forme violente visent à intimider les élèves.

7) Administrer les châtimets corporels : Madame Deboué en est convaincue, « le noir n'a des oreilles qu'aux fesses », c'est-à-dire que ses élèves ne peuvent pas entendre raison sans être battus. En d'autres termes, elle ne peut pas leur enseigner sans châtimets corporels mêmes si elle reconnaît que ceux-ci sont interdits. Ce qui pose le problème du règlement scolaire et de son statut, car toutes ces manières de faire autorité au plan déontique ont pour dénominateur commun qu'elles émanent de l'enseignante et ne s'appliquent qu'aux élèves. Le règlement scolaire est directement associé à la personne de l'enseignante.

Pour les élèves, leur idée de la relation d'autorité sur le plan déontique diverge fondamentalement de celle de Madame Deboué aussi bien sur le plan de la définition de l'infraction que de la sanction de cette infraction. Alors que pour Madame Deboué, le problème principal avec les élèves est leur bavardage, pour les élèves le bavardage ne constitue en rien une infraction. Cette divergence montre que les élèves ne connaissent

pas le règlement scolaire contrairement à ce qu'affirme Madame Deboué. Ce qui souligne la nécessité pour l'enseignante d'écrire ensemble avec ses élèves un code de vie de la classe et de le rappeler régulièrement.

Il en va également du mode de sanction des infractions. Alors que Madame Deboué préconise les châtiments corporels comme mode de sanction des comportements, tous les élèves interviewés s'opposent à l'utilisation des châtiments corporels en salle de classe. À la maxime de l'enseignante, « les noirs n'ont des oreilles qu'aux fesses », traduisant l'inéluctabilité des châtiments corporels, les élèves opposent un leitmotiv, « je n'aime pas quand on nous fouette ». Contrairement à l'enseignante, les élèves ne savent pas que les châtiments corporels sont interdits (selon Madame Deboué). Les élèves du CM1 ignorent globalement leurs droits. Les droits qu'ils énoncent sont globalement des droits de base et portent sur la santé, le nom, la vie, l'amour parental ou l'éducation. Ils n'ont cité aucun droit politique, comme la protection contre les mauvais traitements.

Le fait que Madame Deboué sache que les châtiments corporels sont interdits alors que ses élèves ne le savent pas semble être le signe d'un enseignement sélectif des droits de l'enfant. L'interdiction des châtiments corporels semble faire partie d'un curriculum caché par les enseignantes pour continuer à administrer les châtiments corporels sans opposition des élèves.

Mais, en disant qu'on ne peut pas respecter les droits de l'homme dans un contexte de pauvreté et en associant la signature des conventions internationales par le Cameroun à l'obtention des devises en faveur des populations camerounaises, Madame Deboué montre qu'elle a une idée limitée de l'enjeu des droits de l'enfant qui portent sur la protection et la promotion de la dignité de l'enfant. Ce qui peut relativiser l'idée d'un curriculum caché en droits de l'enfant.

Ce qu'il faut retenir ici, c'est l'ignorance des élèves et de l'enseignant(e) de la finalité de la promotion de la dignité de l'enfant à travers les droits de l'enfant. Pourtant cette idée de dignité de l'enfant et de la personne humaine devrait avoir une résonance particulière en Afrique eu égard à la théorie de la différence anthropologique qui a conduit à la péjoration séculaire des peuples noirs dont l'esclavage, la colonisation et les dictatures postcoloniales constituent l'expression la plus dramatique (Essama Owono, 2003). La promotion de la dignité humaine au Cameroun (ou en Afrique noire en général)

devrait être resituée dans toute son historicité pour espérer une révision critique des représentations des enseignant(e)s en matière des droits de l'enfant et des pratiques punitives. Lorsque Madame Deboué affirme que « le noir n'a des oreilles qu'aux fesses », non seulement qu'elle (la directrice aussi) ne perçoit pas que cette maxime s'applique à elle parce qu'elle est noire, même s'il s'agit pour elle que du second degré, elle ne se rend même pas compte qu'elle reproduit une idéologie coloniale et s'affirme non pas comme une éducatrice, mais comme un agent de colonisation.

Sur le plan épistémique, Madame Deboué conduit réellement un enseignement des huit matières (le français, les mathématiques, les sciences, l'hygiène et l'éducation à la santé, l'éducation civique et morale, l'histoire, la géographie, l'informatique) qu'elle dispense en tentant d'imposer un seul réseau de communication dans la classe. Elle n'enseigne pas deux matières figurant sur l'emploi de temps : l'Anglais et la production des écrits. Ce réseau de communication est essentiellement unidirectionnel allant de l'enseignant vers les étudiants. Il a pour but de transmettre un certain nombre de contenus des matières au programme et de tenter de limiter tout autre réseau de communication en salle de classe.

Malgré la volonté de l'enseignante d'imposer un seul réseau de communication dans la salle de classe, les élèves parviennent à créer un réseau de communication clandestin inaccessible à l'enseignante que j'ai désigné par communication de contrebande. Le contenu de cette communication révèle un pan des relations entre pairs dans la classe où on trouve de l'entraide ou l'échange du matériel scolaire, les tactiques de ruse des garçons pour embêter des filles, la volonté des garçons de brimer les filles, les tentatives des filles de ramener les garçons à l'ordre pendant les moments de bavardage, les stéréotypes ethniques des élèves d'origines différentes et la résistance vis-à-vis du comportement du premier ministre dénoncé publiquement de soutirer de l'argent à ses camarades. Toutes ces choses qui traduisent leur vision du monde des élèves se passent dans la classe à l'insu de l'enseignante alors qu'elles gagneraient à être intégrées dans le réseau de communication principal qui se contente de transmettre un savoir officiel préétabli.

Dans la transmission de son enseignement, Madame Deboué s'appuie surtout sur l'ardoise et le résumé des cours. Avec le travail simultané des élèves sur les ardoises,

Madame Deboué contrôle facilement la qualité des acquis de ses élèves. Avec le résumé, les élèves ont un contenu à apprendre à la maison.

Dans un contexte scolaire marqué par la pénurie du livre scolaire à cause de son coût élevé, le résumé des cours est le seul contenu tangible de la culture scolaire pour la plupart des élèves d'Amvoé voire du Cameroun en général. Il est souvent préparé par l'enseignante et transcrit au tableau pour que les élèves le recopient à leur tour dans leurs cahiers.

Quoique le résumé soit souvent précédé par un jeu de questions-réponses initié par l'enseignante sur le thème à étudier, ce qu'apportent les élèves dans leurs réponses ne figure presque jamais dans le résumé. En ce sens, l'enseignante en tant qu'auteure du résumé, est la source et la ressource de l'autorité de contenu dans la salle de classe. Cela d'autant plus qu'elle n'apprend pas à ses élèves qui disposent des livres scolaires à y chercher l'information. Le seul moment où l'enseignante fait appel au livre en salle de classe, c'est lors de la lecture dans le cadre du cours de Français. Ce qui crée une grande dépendance des élèves vis-à-vis du contenu d'enseignement. Il convient de noter que certains résumés donnés par l'enseignante peuvent se trouver mot pour mot dans les livres scolaires. En ne favorisant pas cet esprit de la recherche d'informations par les élèves eux-mêmes, l'enseignante s'assure involontairement un moyen pour s'affirmer comme seule autorité sur le plan épistémique dans la salle de classe. Ce qui n'empêche pas les élèves de souligner que Madame Deboué est une bonne enseignante parce qu'elle leur fait apprendre leurs leçons.

Néanmoins, un coup d'œil rapide sur ces résumés montre que les contenus transmis sont surtout des contenus du Français. Même lorsqu'un cours est libellé « activités scientifiques », son contenu se révèle être un contenu lexical de la langue française. L'explication à cet état de fait semble s'expliquer par la conception des manuels scolaires par un éditeur français qui semble mettre plus de contenus de langue française dans les manuels scolaires et d'autre part par l'absence d'une réflexion locale sur le curriculum réel que transmet l'école par le biais des résumés scolaires. Par ailleurs, l'omniprésence du Français contraste avec l'absence totale dans langues locales dans les cours dans la continuité de l'interdiction coloniale d'en faire usage.

Ainsi, l'autorité épistémique est orientée et influencée en amont par les

concepteurs français de manuels scolaires, faisant de l'enseignante un simple maillon dans cette chaîne d'orientation. Ce sont ces éditeurs français qui définissent le savoir légitime des écoliers camerounais. Ce qui renvoie aux rapports de force d'ordre structurel qui définissent l'éducation au Cameroun d'aujourd'hui.

Une bonne partie des décisions échappe clairement aux responsables nationaux et locaux d'éducation comme on l'a vu au chapitre précédent avec l'implantation de l'approche par les compétences par la volonté de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) et ici l'édition des livres scolaires à un éditeur français au détriment du CEPER, structure camerounaise, consacrée à l'édition des manuels scolaires fermée dans le cadre des mesures d'ajustement structurel pour non-rentabilité. Ce qui se passe en salle de classe a des ramifications au-delà du cadre local (microsocial), national (mésosocial) jusqu'aux organisations internationales (macrosocial).

CHAPITRE 5

LA RELATION D'AUTORITÉ AU CM2

Ce chapitre essaie de dégager la relation d'autorité telle qu'elle semble se présenter à travers les interactions en salle de classe. Il s'agit comme dans le chapitre précédent d'un premier niveau d'analyse dont le but principal est de décrire les relations enseignantes/élèves à partir des actes posés en salle de classe et du sens qu'ils en donnent au cours des entrevues individuelles que le chercheur a eues avec l'enseignante et six élèves du CM2. Il s'agit de montrer comment Madame Mathilde (5.1) et les élèves articulent l'autorité de processus et de l'autorité de contenu aussi bien dans leurs rapports en salle de classe que dans les entrevues. Dans un deuxième temps, je présente les réactions des élèves (5.2).

5.1 L'autorité selon Madame Mathilde

Ce point traite de la définition de l'autorité selon Madame Mathilde (5.1.1), des principes de l'autorité de processus (5.1.2) et de l'autorité de contenu (5.1.3).

5.1.1 La vision de l'autorité de Madame Mathilde

La vision de l'autorité de Madame Mathilde inclut une définition et les symboles d'autorité.

5.1.1.1 L'autorité est une fonction

Appelée à donner une définition personnelle de l'autorité en salle de classe, Madame Mathilde tient ce propos :

L'autorité de l'enseignant(e) en salle consiste à susciter le respect euh hein, le respect vis-à-vis des élèves et un peu de discipline. Cette autorité amène aussi l'élève à donner, à s'adonner à capter les enseignements ou bien à participer aux recherches parce qu'il y en a qui sont essentiellement distraits, même lors des recherches il n'est pas là, et donc ils pensent qu'ils sont sur un terrain de jeu, ils sont en rencontre avec leurs amis et tous les jours, c'est la même chose, il ne peut rentrer avec les enseignements, alors il faut être autoritaire envers ceux-là pour les amener à recevoir quelque chose, d'essayer de

participer aux activités d'intégration (NE2,26/11/2009, pp. 6-7).

Madame Mathilde présente l'autorité comme une fonction. Celle-ci consiste à assurer le respect de l'enseignant, des élèves et la discipline dans le but de favoriser la transmission des connaissances en salle de classe. L'autorité allie discipline et transmission des connaissances. Elle définit l'attitude de l'enseignant dans l'accomplissement de son métier.

Dans la définition de l'autorité de Madame Mathilde, le rôle de l'enseignant s'oppose à ce qu'on peut considérer comme la définition de la situation scolaire par certains élèves : aller à la rencontre des amis. Madame Mathilde dit en effet, parlant de ceux qu'elle qualifie de « distraits », « ils pensent qu'ils sont sur un terrain de jeu, ils sont en rencontre avec leurs amis » (NE2, 26/11/2009, p. 7). Des recherches portant sur l'expérience scolaire des enfants (Delalande, 2000; 2001; 2005; Gayet, 2003; Montandon, 1997; Montandon & Osiek, 1997) relèvent que la motivation première des élèves pour l'école est de rencontrer les amis.

Par ailleurs, l'idée de l'autorité chez Madame Mathilde inclut des symboles d'autorité. Pour elle, il y en a deux principaux : le genre masculin et la corpulence.

5.1.1.2 Le genre masculin et la corpulence sont des symboles d'autorité

Madame Mathilde pense que les élèves lui manquent du respect à la fois parce qu'elle est une femme et parce qu'elle n'a pas une grande corpulence. Elle pense que le fait d'être un homme est un symbole d'autorité à l'école : « les élèves sont en train de me tester parce que je suis une femme. Quand M. Landry est là, ils accordent plus d'importance à ce qu'il fait » (NO, 14/10/2009, p. 47).

La corpulence est un autre symbole d'autorité. Il s'agit d'abord de la corpulence des élèves qui leur donne l'illusion d'être les égaux de Madame Mathilde : « il y a aussi la corpulence parce que nous avons à peu près les mêmes tailles, les mêmes corpulences (sic), et ils tendent à croire que nous sommes égaux » (NE2, 26/11/2009, p. 5). En retour, les élèves tendent à obéir plus promptement à une enseignante plus corpulente qu'eux :

par exemple, ma collègue du CE2, quand elle vient dans ma classe, tout le monde reste tranquille. Effectivement, parce qu'elle est corpulente. Quand elle s'amène-là avec sa chicote, le plus souvent elle vient quand elle est de service, quand elle s'amène-là, tout le monde court, se met à sa place et calme

(NE2, 26/11/2009, p. 5).

Dans le cas d'espèce, il est difficile de savoir ce que craignent réellement les élèves entre la corpulence de l'enseignante et la chicote qu'elle tient en main. Ce d'autant plus que, au cours des entretiens informels, l'enseignante du CE2 a la réputation de « l'enseignante qui fouette beaucoup » auprès des élèves. La position de Madame Mathilde ne peut non plus être considérée comme une vue de l'esprit. Patrick Rayou (1999), en l'empruntant à Boltanski et Thévenot (1987), montre entre autres que les enfants s'appuient sur le concept de grandeur pour rendre compte de leur expérience immédiate. Il est évident pour eux qu'à l'école, il y a des petits et des grands. Il est donc possible que les élèves d'Amvoé utilisent le même concept de grandeur pour décrire leur expérience scolaire. Ainsi, en mobilisant le concept de grandeur, les élèves d'Amvoé font la différence entre petites enseignantes et grandes enseignantes. Mais ce que Madame Mathilde ajoute, c'est que l'impression de la perception des ordres de grandeur parmi les enseignants de l'école influence le comportement des élèves. Les élèves auraient tendance à obéir plus promptement à un enseignant corpulent qu'à un autre perçu comme petit.

5.1.2 Les « manières de faire » autorité sur le plan du processus

Madame Mathilde semble s'appuyer sur neuf manières de faire autorité dans la salle de classe

5.1.2.1 Se présenter et passer une évaluation inférentielle

Le premier jour de classe, Madame Mathilde commence par une « évaluation inférentielle » :

Madame Mathilde : Le premier jour, je dois d'abord me présenter, demander à chacun de mes élèves de faire la même chose, puis tester le niveau des élèves. Je dois leur faire une petite évaluation inférentielle, connaître le niveau de chacun, tester les prérequis et leur mentalité.

Le chercheur : Qu'est-ce que vous entendez par mentalité?

Madame Mathilde : Mentalité, c'est euh, à peu près leur psychologie, car on ne peut pas éduquer un enfant dont on ne connaît pas le comportement parce qu'il y en a qui sont souvent méprisants qui ne veulent pas accepter l'enseignant, alors ils arrivent dans leur salle de classe, ils passent leur test, ça me permet non seulement de comprendre leur niveau, mais aussi de découvrir ceux qui ont des difficultés et de savoir à quoi c'est dû

Le chercheur : Votre test porte-t-il sur le comportement ou bien sur les acquis antérieurs des élèves? Sur quoi porte effectivement votre test?

Madame Mathilde : Le test porte sur les deux parce qu'en même temps, dans leurs réponses, je relève leur niveau antérieur, leurs acquis, et puis je suis en train d'observer leur mentalité. Il y en a qui sont humbles, il y en a qui sont récalcitrants, et tout se présente devant moi.

L'évaluation inférentielle est à la fois un test psychologique et un test de connaissance. Dans sa fonction de test psychologique, l'évaluation inférentielle permet à Madame Mathilde d'avoir une idée du caractère des élèves, car selon Madame Mathilde, la connaissance du caractère de l'élève est ce qui rend leur éducation possible. L'évaluation permet à l'enseignante de classer les élèves en deux catégories : « les récalcitrants » ou « méprisants » et les « humbles ».

Dans sa fonction de test de connaissance, l'évaluation inférentielle permet à Madame Mathilde de situer chaque élève par rapport à ses acquis antérieurs et d'avoir une idée sur leurs difficultés.

Il s'en suit donc, du point de vue de l'enseignante, que l'idée de la relation d'autorité a deux composantes, une composante déontique qui permet de déterminer le caractère de l'enfant et une composante épistémique qui permet de déterminer le niveau des acquis antérieurs des élèves. Toutes choses dont l'évaluation inférentielle du premier jour de classe permet de brosser les contours. Dans cette relation, c'est l'enseignant qui joue le rôle principal car, « c'est l'enseignant qui forme sa classe » (NE2, 26/11/2009, p. 7).

5.1.2.2 Donner le règlement intérieur

Le règlement intérieur fait partie des rites de prise en main de la classe. Selon Madame Mathilde, l'élève l'acquiert à travers les premiers cours d'éducation civique et morale : « Les premiers jours, on commence par passer le règlement intérieur, dans le cadre du cours d'éducation civique et morale (NE2, 26/11/2009, p. 3). En d'autres mots, le règlement intérieur est un contenu d'enseignement comme tout le reste. Il est pensé et formulé par d'autres personnes que celles qui doivent la mettre en pratique, c'est-à-dire l'enseignante et les élèves.

5.1.2.3 Rappeler à l'ordre

Au cours des observations de cette classe avec Madame Mathilde comme titulaire, le chercheur a noté 19 rappels à l'ordre. Parmi ceux-ci 15 sont adressés à toute la classe et 4 à des individus bien identifiés. Cette dominance des rappels à l'ordre anonymes peut s'expliquer par le fait que la plupart du temps, Madame Mathilde les a formulés étant assise sur son bureau comme aux premiers jours de sa prise de service lorsqu'elle était prise à collecter les frais de photocopies auprès des élèves pour les examens séquentiels. Le peu de rappels à l'ordre formulés par Madame Mathilde en général indique une certaine tolérance aux échanges entre les élèves. Et les occasions pour échanger entre eux, les élèves du CM2 en ont. Ils sont souvent inoccupés quand Madame Mathilde travaille sur son bureau par exemple pour collecter l'argent des photocopies ou pour corriger les copies et enregistrer les notes dans les bulletins.

Du point de vue de la forme, les rappels à l'ordre de Madame Mathilde sont formulés sous forme de question rhétorique : "Est-ce qu'on écrit avec la bouche?" (NO, 12/11/2009, p. 84). Ils peuvent feindre une surprise : "Qu'est-ce qu'il y a? Qu'est-ce que vous êtes même en train de vous dire?" (NO, 13/10/2009, p. 44). Très souvent, ils sont formulés en style direct avec des phrases impératives : "Continuez à réviser au lieu de bavarder" (NO, 13/10/2009, p. 44). Parfois deux mots suffisent pour rappeler une consigne antécédente : "Lecture silencieuse" (NO, 04/11/2009, p. 69). Elle utilise également l'analogie du marché, c'est-à-dire celle d'une place publique : "C'est le marché ? Vous n'avez même pas peur de l'étranger qui est assis là-bas ?" (NO, 08/10/2009, p. 38). Ici, Madame Mathilde appelle les élèves à garder le silence pour faire bonne impression devant le chercheur, "l'étranger" dans la classe. Autrement dit, il n'y a aucun intérêt pour les élèves eux-mêmes à garder silence. Ainsi le règlement du silence vise à conformer les élèves à une situation externe. En ce sens, il a une valeur extrinsèque, c'est-à-dire non pas pour les individus auxquels il s'adresse.

Par ailleurs, l'analogie du marché, place publique est aussi utilisée par Monsieur Landry lors de ses rares passages dans la classe : "La salle de classe ne saurait se transformer en marché" (NO, 13/10/2009, p. 45). Le chahut dans la salle de classe fait penser à la place du marché camerounais ce qui donne l'impression d'un milieu chaotique et anémique à première vue. En ce sens, Testanière (1967) parle d'un chahut

anémique, c'est-à-dire chaotique et sans règles et qui serait l'œuvre des nouveaux lycéens, contrairement au chahut ritualisé des anciens lycéens qui obéissait à certaines normes. L'analogie du marché évoque donc un chahut anémique dans la classe, assimilable à un chahut ludique (Boumard & Marchat, 1993) puisque les élèves essaient de profiter de chaque espace vacant pour parler et jouer entre eux.

Les rappels à l'ordre peuvent paraître insuffisants, alors l'enseignante élève la voix, le ton devient plus menaçant pour formuler des avertissements.

5.1.2.4. Avertir et menacer en fonction du genre

Les avertissements diffèrent des rappels à l'ordre par la forme et par le fond. Par la forme, les avertissements utilisent un timbre de voix grave. Dans le fond, ils expriment une menace et représentent le dernier niveau avant la punition. Madame Mathilde a formulé sept avertissements pendant la période d'observation tenue dans sa classe. Elle prend la décision de supprimer les permissions de sortie aux heures de cours :

Il y en a qui se sont permis de me tromper. Ils me demandent la permission pour aller jouer et se promener partout dehors. Sachez qu'il y a mes collègues là-bas. Dès aujourd'hui, vous ne pourrez plus sortir que pendant les pauses et à la fin des cours. Mettez-vous à l'aise avant de venir. Même si vous voulez faire pipi, vous ne sortirez pas. Vous ferez pipi sur place et vos camarades se moqueront de vous (NO, 08/11/2009, p. 39)

Elle formule un avertissement d'abord anonyme au départ, mais qui prend une connotation sexiste par la suite :

La personne que je surprends en train de bavarder, je vais changer de punition, surtout les filles qui se mettent à bavarder comme des garçons. Je vais surprendre une fille ici devant (NO, 12/10/2009, p. 43).

Madame Mathilde s'attend au bavardage des garçons et non à celui des filles. Elle se montre sévère parce que le bavardage des filles représente un nouveau paramètre qu'elle ne semble pas avoir prévu. Ce faisant, elle souligne la différence entre garçons et filles et reconnaît implicitement le droit de bavarder aux garçons. Ce qui met les filles dans une situation d'infériorité par rapport aux garçons.

Pourtant, dans le Plan d'action du directeur, dont je me suis procuré une copie, dans le "domaine post et périscolaire socioculturel", entre autres objectifs, il est mentionné de "favoriser la scolarisation de la jeune fille – éviter la différence dans le

genre” et comme résultats ou extraits : “égalité entre filles et garçons”. L’avertissement de Madame Mathilde semble en porte-à-faux par rapport à un tel objectif. Cette attitude reste néanmoins cohérente avec la place congrue que l’école accorde aux filles dans le gouvernement de l’école. Malgré une majorité écrasante dans les deux classes, avec deux enseignantes titulaires dans les deux classes, c’est cependant un ordre social masculin qui est mis en place dans celles-ci. Ceci est tout à fait en accord avec d’autres études dans le contexte africain (Dunne, 2007; Dunne, Humphreys, & Leach, 2006; Humphreys, 2008; Leach, & Machanja, 2000; Mirembe, & Davies, 2001; Morrell, 2001) qui soulignent une tendance des femmes enseignantes à être plus sévères envers les filles et à préférer enseigner aux garçons plutôt qu’aux filles (Mirembe, & Davies, 2000 : 410).

Une recension de Gayet (2003) des recherches effectuées en France dans les années 1990 sur l’indiscipline des garçons et des filles révèle que les enseignants s’attendent à l’indiscipline des garçons et à la docilité des filles (Mosconi, 1994 dans Gayet, 2003). De plus, les enseignants sollicitent systématiquement des garçons (Mosconi, 1989 dans Gayet, 2003) ou encore représentent les filles comme groupe indifférencié plutôt que des personnalités individuelles (Baudoux & Noircent, 1995 dans Gayet, 2003). Ce qui amène cet auteur à ce constat :

Garçons et filles n’abordent pas la scolarité de la même manière et il est possible que les enjeux familiaux qui les concernent soient différents. En dépit de l’évolution des mœurs, il est possible que l’obligation de réussir pèse moins lourd sur les filles (Gayet, 2003, p. 49).

Les attentes différentes pour les garçons et les filles constituent une entrave à la relation égalitaire entre les deux sexes. C’est un indice important du manque de parité au niveau politique et socioprofessionnel.

Généralement, les paroles formulées sous forme d’avertissement restent au stade d’avertissement par exemple, la suppression de la permission de sortie pendant le temps de cours. C’est le ministre de la Sécurité qui donnera désormais la permission de sortie. Un seul avertissement a cependant été mis en exécution :

- Madame Mathilde : Quels sont ceux qui ont reçu des convocations en dehors de celle qui a été rétrogradée au CM1? »
- Un élève montre son doigt
- Madame Mathilde : où sont tes parents?
- L’élève : Mon père n’est pas là, répond le jeune garçon

- Madame Mathilde : Et ta maman?
- L'élève : Elle a dit qu'elle ne vient pas, dit le jeune garçon à mi-voix
- Madame Mathilde : Comment?
- L'élève : Elle m'a demandé si j'ai fait quelque chose à l'école et j'ai dit non. Elle a alors dit qu'elle ne vient pas
- Madame Mathilde : Demain, si elle ne vient pas, toi aussi, tu ne viens pas. Tu m'as compris ?
- L'élève : Oui, madame (NO, 02/11/2009, p. 62).

L'enseignante met la pression sur cet élève afin que ses parents puissent déférer à une convocation de la direction de l'école au sujet du rendement scolaire de cet élève.

Il convient de noter que les parents de cet élève pensent que leur rôle de parent consiste à se déplacer pour l'école seulement lorsque leur fils y est impliqué dans un conflit. La menace de l'enseignante sera mise en exécution le lendemain puisque l'élève en question reviendra à l'école sans ses parents :

- 9 h : — Madame Mathilde : Dieudonné, ta mère est venue?
- Dieudonné : Mon grand frère a dit qu'il va venir, répond l'élève
- Madame Mathilde : Va donc l'attendre. Vous recevez une convocation signée de la direction et vous faites ce que vous faites là? (NO, 03/11/2009, p. 64).

L'enseignante convoque l'argument d'autorité pour justifier l'obligation des parents de Dieudonné à se présenter à l'école. Quand la direction les convoque, les parents doivent immédiatement courir à l'école. Pas certain que les parents aient la même vision de l'école que la direction et ses enseignants. Le messenger, le « go between » (Perrenoud, 1994) qu'est Dieudonné semble délivrer un message selon lequel les parents ne se sentent pas concernés par le rendement scolaire de leur fils. Cela est du ressort de l'école seule. L'école ne partageant pas le même code que les parents, la communication semble brouillée, voire nulle. Il ne reste qu'à l'enseignante à imposer la présence des parents en excluant l'élève des cours au risque d'aggraver ses difficultés scolaires. L'exclusion temporaire est cependant marginale dans l'arsenal des punitions dont dispose Madame Mathilde.

5.1.2.5 Diversifier les punitions

Le tableau 5.1 des actes de maintien d'ordre montre que l'enseignante a puni ses élèves à 45 reprises au cours de notre observation selon 11 manières différentes : a) mise à genoux (14), b) bastonnade (10), c) exclusion temporaire (07), d) tirer les oreilles (3), e)

Mains au sol, tête baissée, pieds sur le mur (3), f) taloches (2), g) tracer les traits sur la tête (2), h) soustraction des points (1), i) debout les mains sur la tête (1), j) réparation (1), k) conseil de discipline (1).

Ce qui ressort de ces punitions, c'est d'abord leur caractère arbitraire. Les élèves sont traités différemment pour les mêmes motifs. Par exemple, Madame Mathilde décide une double punition pour 8 élèves (trois filles et cinq garçons) : mise à genoux et bastonnade pour n'avoir pas su répondre à une question de cours (NO, 04/11/2009, p. 67). Une autre fois, Madame Mathilde envoie deux filles et un garçon au tableau pour corriger simultanément un même exercice de mathématiques. Seul le garçon trouve la bonne réponse. Madame Mathilde se contente de demander aux filles qui n'ont pas trouvé la bonne réponse de retenir la démarche (NO, 05/11/2009, p. 72). Ce qui tranche avec son comportement de la veille.

Madame Mathilde utilise la même punition pour des motifs différents : elle frappe d'une taloche un élève qui n'a pas respecté les consignes d'examens (NO, 15/10/2009, p. 50). Le 16 octobre, elle administrera une taloche à un élève qui lui demande la permission de sortie au lieu de passer par le ministre de la sécurité (NO, 16/10/2009, p. 51). À l'arbitraire, s'ajoute le côté irrationnel de ces punitions, par exemple, lorsque l'enseignante se met à tracer les traits avec une craie de couleur jaune sur la tête de deux garçons (NO, 12/11/2009, p. 82). Le détail du motif pour lequel elle punit les deux garçons m'échappe, car j'ai seulement vu leur interpellation et les gestes qui ont suivi.

Ces punitions sont également caractérisées par ce que Defrance (2007) appelle « détournement de procédures » : Madame Mathilde soustrait les points à un élève parce qu'il s'est moqué de son camarade. Elle se sert ainsi de la note pour normaliser un comportement. La note qui est un indicateur du niveau d'acquisition d'un savoir ou d'une compétence est détournée de sa fonction pédagogique pour discipliner un élève.

Une autre caractéristique de la manière de punir de Madame Mathilde est la double punition. Pour un même motif, Madame Mathilde applique simultanément deux punitions : elle met trois filles et cinq garçons à genoux et les fouette pour n'avoir pas su répondre à une question de cours (NO, 04/11/2009, p. 68). Il y a ici une juxtaposition de châtiments corporels : agenouillement et coups de bâtons dans le dos. La même journée,

elle a demandé et obtenu qu'un garçon qui a versé le lait de toilette de sa camarade le restitue, mais en plus de cela elle fouettera le garçon (NO, 04/11/2009, p. 67). Les châtimens corporels se superposent à une procédure de réparation.

La réparation est aussi utilisée, mais comme une punition collective pour demander à une rangée de classe de se partager les frais afin de restituer le matériel didactique d'une élève volé la veille (NO, 03/11/2009, p. 65). L'effet pervers ici c'est que certains élèves vont payer pour un acte (le vol) qu'ils n'ont pas commis.

5.1.2.6 Exclure temporairement

L'exclusion temporaire est décidée contre les élèves qui n'ont pas payé les frais de photocopies pour les examens séquentiels. Ils ne sont pas autorisés à passer les examens. Mais l'enseignante reconnaît que c'est une décision de la directrice qui entend lutter contre une certaine mentalité de certains parents d'élèves qui refusent de payer les frais de photocopies (NO, 14/10/2009, p. 47). La situation est délicate, car laisser travailler ces élèves serait une injustice vis-à-vis de ceux qui ont participé aux frais de photocopies.

Mais, en les excluant des examens, l'école s'empêche elle-même de remplir une de ses fonctions pédagogiques à savoir l'évaluation des savoirs. De plus, en les excluant des examens, l'école punit ces élèves d'une faute qu'ils n'ont pas commise. L'école punit les élèves à la place des parents qu'elle n'a pas su convaincre de payer les frais de photocopies de leurs enfants pour les examens.

Dans le même registre d'exclusion temporaire, Madame Mathilde a laissé deux filles dehors pendant treize minutes pour avoir tenté d'entrer en salle de classe après elle (NO, 14/10/2009, p. 48) au cours d'une épreuve. Là aussi, la décision est arbitraire, car les élèves la talonnent au moment où elle entre en salle de classe. Cette punition montre que c'est elle la norme et non le temps. Il ne faut pas entrer en classe après l'enseignante qui en plusieurs occasions arrive en retard. L'enseignante est la mesure du temps. C'est une norme écrite partagée par les deux enseignantes et la directrice.

5.1.2.7 Traduire au conseil de discipline

9 h : L'enseignante écrit au tableau : « Pose et effectue, $7,34 \times 8,34 =$ ».

Pendant que les élèves travaillent sur leurs ardoises, l'enseignante surprend

un élève en train d'écrire sur le banc : « Martin, tu peux acheter une de ces tables? On ne t'a pas appris la notion de bien public au CE2? Je vais te traduire. Tu es un élément dangereux. Non seulement tu écris sur toi-même, mais encore tu écris sur les tables » (NO, 05/11/2009, p. 72).

Martin est peut-être traduit au conseil de discipline pour l'ensemble de ses actes. L'acte qui entraîne cette décision semble banal tant beaucoup d'autres élèves écrivent sur les tables. L'enseignante le juge « dangereux », il est malchanceux parce qu'il se fait prendre. C'est le bouc émissaire parfait. Mais l'élève prend-il conscience des actes qu'il pose? En aucun moment, on ne lui a donné l'opportunité de s'expliquer. Par exemple, lorsqu'il a dessiné une tête de mort sur son bras (NO, 03/11/2009, p. 66), il a eu droit aux coups de chicote à l'endroit où il avait dessiné la tête de mort. Aucune question sur le sens qu'il donnait à son dessin ne lui avait été posée. Mais l'enseignante l'a assimilé à un membre de gang de nuits qui sévit dans un quartier populaire de la ville. Il est vrai que c'est le même élève qui, lorsque Monsieur Landry avait demandé à toute la classe de décrire leur futur métier, avait déjà choisi le banditisme. Monsieur Landry s'était offusqué en prenant cela pour une blague de mauvais goût et en chahutant le jeune homme (NO, 14/10/2009, p. 48). Mais là aussi, la parole ne lui fut pas donnée pour s'expliquer. Il ne reçut pas non plus d'explications.

5.1.2.8 Résoudre les conflits entre élèves

L'une des rares fois où Madame Mathilde accorde la parole aux élèves, c'est lorsqu'il se produit un conflit entre eux. Par conflit, j'entends tous les litiges qui opposent les élèves entre eux et auxquels l'enseignante accorde une attention particulière dans la salle de classe. Madame Mathilde a tendance à accorder beaucoup d'attention aux plaintes des élèves et à en trouver des solutions. Elle interrompt le cours pour traiter un cas de vol :

9 h 20 : L'enseignante écrit : "Exercices d'application" au tableau. Mais à peine a-t-elle terminé d'écrire qu'une jeune fille se plaint du vol dont elle a été victime la veille. L'enseignante exige, dans un premier temps, que la somme de l'objet perdu soit partagée entre tous les élèves, puis cotisée et redonnée à la victime pour qu'elle puisse racheter ce qui lui a été volé. Il s'agit d'une petite trousse appelée "boîte académique" et comprenant du matériel pour la géométrie (équerre, règle, rapporteur, compas, crayon et

gomme). Puis, elle se ravise quand on lui dit qu'une seule rangée s'est pliée au contrôle qu'elle a ordonné. Elle décide alors que les élèves de la rangée de gauche qui n'ont pas été fouillés doivent se partager les coûts. Une autre conséquence de cet acte est la désignation d'un gardien de classe. L'enseignante désigne un élève, assez grand dans la classe pour garder la salle pendant les récréations et faire sortir tout le monde pendant la récréation pour diminuer ce genre de larcins » (NO, 3/11/2009, p. 65).

Madame Mathilde accorde une attention particulière à un cas de brimade d'une fille par un garçon. L'altercation s'est produite pendant une séance de nettoyage de la salle de classe avant le début des cours.

« La fille accuse le garçon d'avoir versé son lait de toilette :

- Madame Mathilde : Ela, qu'est-ce que tu es venue faire avec ça en classe? »

- Ela : S'il vous plaît Madame, je voulais me oindre après avoir lavé la salle de classe. L'enseignante se tourne ensuite vers le garçon

- Madame Mathilde : Pourquoi as-tu versé son huile?

- Le garçon : Madame, je n'ai pas fait ça sciemment.

- Une fille : oh, il a dit : « fais gnan, je verse », proteste immédiatement une élève voisine de la plaignante.

Alors, l'enseignante convoque les deux élèves devant à côté de son bureau. Après quelques minutes de silence devant la maîtresse qui s'affaire à autre chose sur son bureau, elle demande au garçon de payer le lait de toilette de sa camarade. Ce que fait le jeune garçon, séance tenante en donnant en argent l'équivalent du lait de toilette. Mais en plus d'avoir payé en argent, l'enseignante frappe le jeune homme de trois coups de chicote sur le dos » (NO, 3/11/2009, p. 67).

Madame Mathilde intervient plus souvent pour les cas de résistance contre le premier le ministre. Elle se charge de punir une fille pour avoir résisté de « passer devant » sur ordre du premier ministre : « L'enseignante s'approche et la prend par l'oreille droite, la tire de son banc jusque devant la classe. Elle la met à genoux en lui demandant de mettre ses deux mains sur la tête. Et la fille s'exécute aussi tôt sans broncher » (NO, 08/10/2009, p. 39).

Même lorsque la plainte de l'élève ne semble pas sérieuse dans le fond, Madame Mathilde fait tout de même un commentaire pourvu qu'elle l'ait entendue. Par exemple le premier ministre qui se plaint d'être injurié par une fille :

- Bernard : S'il vous plaît Madame, je suis insulté

- Madame Mathilde : Qui est insulté?

- La fille accusée : Non, Madame, je n'ai pas insulté, se défend la concernée.

- Bernard : Elle a dit : « Avec ses longs pieds de Mbamois⁹ »
- Madame Mathilde : Vous savez que le racisme est interdit ? C'est un délit, poursuit-elle avant de se rasseoir à son bureau » (NO, 16/10/2009, p. 51).

On note néanmoins que l'élève accusée recourt à l'origine ethnique du plaignant pour le stigmatiser. Elle sait normalement que cela n'est pas permis, mais elle le fait pour faire mal à son premier ministre.

L'origine ethnique des individus, autrefois tabou, revient au-devant de la scène à travers les journaux et constitue un frein important à la citoyenneté. Même si la diversité ethnique du Cameroun permet jusqu'ici de ne pas envisager des scénarios semblables à celui du Rwanda, on assiste de temps en temps à des affrontements ethniques non suffisamment médiatisés dans différentes régions du pays. De plus, il y a des textes qui sont publiés pour mettre à l'index une ethnie en particulier (Shanda Tomné, 2012).

Tout cela traduit le fait que le Cameroun n'est pas encore une nation unie derrière un idéal commun. Par conséquent, la question ethnique doit constituer un point débattu dans le cadre des cours de l'éducation à la citoyenneté. Elle doit donner lieu à un traitement sérieux lorsqu'elle s'invite dans la salle de classe comme dans le cas présent. Le non-traitement de la question ethnique dans le cadre formel d'éducation que constitue l'enseignement scolaire est un des signes du caractère extraverti du système éducatif camerounais.

⁹ Mbamois désigné un ressortissant du département du Mbam dans la région du Centre du Cameroun

Dates	Arbitrage des conflits	Rappels à l'ordre	Avertissements	Punitions
08/10/2009	Résistance d'une fille au chef de classe (p. 39)	2 (p. 38)	1 (p. 39)	1 G (mise à genoux) 1 F (tirer les oreilles, à genoux mains sur la tête) (p. 39)
12/10/2009		1 (p. 40)	1 à un élève (p. 40) 2 [1 à toute la classe, puis 1 aux filles (stéréotype)]	7 [3 G + 3 F (p. 41) + 1G (p. 42) = mise à genoux]
13/10/2009		5 (p. 44-46) 3 (Landry)		
14/10/2009		1 (Landry)	1 (Landry) (p. 49)	4 G (exclusion des examens, p. 47); 2 F (exclusion temporaire, p. 48) 1 G (tape dans le dos par Landry, p. 49)
15/10/2009		1 (p. 49-50)		1 G (taloche, p. 50)
16/10/2009	1 (p. 51)	1 (p. 52)		1 G (taloche, p. 52) 1 G (soustraction des points, p. 52)
02/11/2009			1 F (p. 61) 1 G (p. 62)	1 G (debout les mains sur la tête; 3 [2 G + 1 F du CM1 (mains au sol, tête baissée, pieds contre le mur, p. 62)]
03/11/2009	Vol du matériel didactique d'une fille (p. 65)	3 [2 à toute la classe + 1 à un élève (p. 64)] 3 [2 à toute la classe + 1 à un élève (p. 66)]		1 [Exclusion temporaire d'un garçon (p. 64)]; 2 G (mains au sol, tête baissée, pieds contre le mur, p. 64); 1G (bastonnade, p. 66)
04/11/2009	Altercation fille/garçon (p. 67)	Rappel de la consigne de lecture silencieuse (p. 69)		1 G (réparation + bastonnade, p. 67) 8 (3F + 5G) élèves (à genoux + bastonnade, p. 68) 1G (mains sur le sol, tête baissée et pieds contre le mur, p. 68-69)
05/11/2009		1 (p. 71)	Menace de bastonnade (p. 73)	1 G (conseil de discipline, p. 72)
12/11/2009	Résistance d'une fille à l'échange des cahiers (p. 82)	1 (p. 84)		2 G (tirer les oreilles et tracer les traits sur la tête, p. 82) 2 G (à genoux, p. 83)
total	5	19	07	45

Tableau 5.1 : récapitulatif des actes de maintien d'ordre de Madame Mathilde

Le déficit de la parole dans les actes de maintien d'ordre dans la classe prive les élèves du sens de leurs gestes ainsi que de celui des sanctions qu'ils subissent. Ce

manque de paroles se traduit par une inflation de châtiments corporels. Sur les 11 types de punition répertoriés dans cette classe, quatre seulement ne sont pas une forme de châtiments corporels : soustraction des points, réparation, exclusion et conseil de discipline. L'abondance des châtiments corporels trahit une volonté de l'enseignante de contraindre les élèves par la force.

5.1.2.9 « Qui aime bien châtie bien »

La maxime, « qui aime bien châtie bien », utilisée par Madame Mathilde elle-même donne sens à cet ancrage sur la force dans sa relation avec les élèves. Cette maxime se justifie par la qualité des élèves et le contexte particulier de la salle de classe. D'abord, pour Madame Mathilde, la punition permet de « ramener à la raison » les élèves afin qu'ils comprennent la différence entre l'enseignant et les élèves :

Nos enfants, vous avez constaté, ils sont suffisamment grands, et ils ont tendance à négliger l'enseignant, à le mépriser. Alors pour les ramener à la raison, pour qu'ils sachent qu'ils sont des apprenants et que je suis leur enseignante, je dois m'imposer, parfois je suis obligée d'aller..., d'utiliser ces châtiments (NE2, 26/11/2009, p. 4).

C'est la volonté de s'imposer aux enfants spécifiques qui amène Madame Mathilde à utiliser les châtiments corporels. Cette volonté semble si fondamentale qu'elle va jusqu'à transgresser la loi, car « les châtiments corporels ne sont pas permis, reconnaît-elle » (NE2, 26/11/2009, p. 4).

La volonté de s'imposer cache un sentiment d'impuissance : « Je ne sais plus quelle tactique utiliser, j'essaie de faire avec tout » (NE2, 26/11/2009, p. 5). Cette volonté de s'imposer repose sur un objectif : faire apprendre ses élèves. Et pour y arriver, Madame Mathilde inscrit son action dans une tradition pédagogique :

On dit souvent que « qui aime bien, châtie bien ». Ce n'est pas moi qui avais créé ça. Alors quand je veux que les enfants reçoivent les enseignements, je dois les amener à recevoir ça (NE2, 26/11/2009, p. 7).

Le contexte de prise en main de la classe semble inscrire Madame Mathilde dans cette logique de méthodes fortes. Madame Mathilde prend la classe après environ trois semaines sans enseignant(e) titulaire stable. Cela semble n'avoir pas habitué les élèves à la discipline :

Quand j'arrivais dans cette salle de classe-là, il y avait des élèves qui jouaient sur les tables bancs pendant que je suis là. Mais dès que j'ai commencé à leur infliger ces punitions, ils se sont calmés. Et au fur et à mesure que le temps passe, les punitions diminuent aussi. La chicote même, moi je n'ai pas l'habitude d'utiliser la chicote (NE2, 26/11/2009, p. 7).

Le fait que la classe ait un grand effectif ajoute à la complexité de la situation. Pour Madame Mathilde, le nombre d'élèves influe sur la discipline de la classe :

L'effectif influence la discipline. Quand vous avez peu d'élèves dans la salle, il n'y a pas trop de chahut; alors quand ils sont nombreux, certains, une partie peut vous suivre, une bonne, une autre partie ne vous suit pas. Et l'on ne peut pas bien suivre leur travail individuellement (NE2, 26/11/2009, p. 6).

Madame Mathilde fait néanmoins attention aux conséquences de ses actes. Lorsqu'elle sent un élève frustré à la suite d'une punition, elle se rapproche davantage pour créer avec lui un lien d'amitié réparatrice : « celui que je vois qu'il a été peut-être frustré, j'essaie de le ramener en lui posant de petites questions, en faisant de lui mon ami, en lui donnant des petits conseils par après » (NE2, 26/11/2009, p. 5).

Plus fondamentalement, c'est à Dieu que Madame Mathilde s'en remet lorsqu'elle se rend à l'école afin de la protéger contre toute conséquence dramatique non prévue des actes qu'elle pose au cours de la journée. Par exemple, les cas évoqués de mort d'élèves à la suite d'une punition corporelle d'élève ne peuvent s'expliquer, selon Madame Mathilde que par la sorcellerie de ces élèves. Sa prière matinale la protège des situations éventuelles de sorcellerie à l'école :

Je me dis Dieu est avec moi, je sais ce que je suis allée faire là-bas, je suis là essentiellement pour les éduquer. Alors, si quelqu'un, parce que ce genre d'incident, c'est généralement de la sorcellerie. Je ne peux pas donner un coup mortel à un enfant. Bon, si lui, il est allé faire les affaires de sorcellerie, alors je pars de chez moi ayant déjà dit ma prière, et puis je fais essentiellement mon travail (NE2, 26/11/2009, p. 4).

Par défaut de législation claire sur les actes de maintien d'ordre autorisés ou prohibés dans la salle de classe, l'enseignant recourt de manière syncrétique à son héritage culturel et à sa religion chrétienne pour donner sens à son action. On trouve ainsi dans une même phrase la croyance en la sorcellerie (culture locale) et l'idée (chrétienne)

d'une prière qui l'exorcise. La culture locale ou traditionnelle franchit ainsi la porte de l'école par défaut voire par ruse pour imprégner les manières utilisées par l'enseignante pour établir la discipline en salle de classe.

5.1.3 Les « manières de faire » autorité sur le plan épistémique

Madame Mathilde n'a pas beaucoup enseigné à ses élèves pendant notre enquête à cause de la prise tardive de la classe et aux exigences de l'évaluation qui semblent immuables à Amvoé. J'ai relevé chez elle trois principales manières de faire autorité sur le plan épistémique

5.1.3.1 Gérer l'évaluation séquentielle

Madame Mathilde est titularisée au CM2 après un mois de cours au terme des tentatives de la directrice de trouver un remplaçant à Monsieur Landry, détaché. La classe semble accuser un retard dans son programme scolaire :

14h34 : [...] l'enseignant, Monsieur Landry¹⁰, vient me dire : « je constate que les élèves ne sont pas plus avancés en histoire et géographie. Normalement ils auraient dû avoir d'autres leçons (NO, 13/10/2009, p. 45).

Madame Mathilde a deux options, soit essayer de rattraper le retard accumulé par les élèves, soit respecter le calendrier ministériel et préparer les élèves à la première évaluation séquentielle de l'année. Sous l'injonction de la directrice, elle opte pour la préparation à l'examen séquentiel. Cette option lui crée des tiraillements puisque la préparation à cette évaluation est à la fois matérielle et intellectuelle. Matériellement, elle doit récolter les frais de reprographie auprès des élèves pour les épreuves constituant l'examen. Les épreuves sont produites par la cellule locale du ministère de l'Éducation de base, l'inspection d'arrondissement.

Sur le plan intellectuel, Madame Mathilde doit assurer les révisions des élèves en vue de l'évaluation. Mais comment assurer les révisions alors que les élèves ont jusqu'ici eu très peu de cours? Madame Mathilde est aussi tentée de donner de nouveaux cours.

¹⁰Bien qu'admis à passer la deuxième partie de ses examens, Monsieur Landry passe de temps en temps dans son ancienne classe. Il prononce ces paroles au cours d'un de ces passages alors que Mathilde est momentanément sortie de la classe.

Ainsi est-elle partagée entre récolter de l'argent auprès des élèves qui ne paient que par compte-goutte, assurer les révisions et donner de nouveaux cours pour rattraper le retard accumulé par les élèves. L'équilibre est difficilement tenable.

La période préparatoire à l'évaluation séquentielle correspond aux trois premières journées d'observation dans cette classe avec Madame Mathilde comme titulaire (NO, 8, 12, 13/10/2009, pp. 37-46).

En ce qui concerne les contenus d'enseignement matérialisés par les résumés donnés aux élèves, Madame Mathilde a donné trois leçons : une leçon de vocabulaire, une leçon de conjugaison et une leçon d'activités scientifiques. Quatre autres activités ne menant pas à un résumé ont été faites ou données à faire : une activité de conjugaison directement faite avec l'envoi des élèves au tableau, un exercice sur les outils de communication fait sous forme d'interrogation orale des élèves désignés par Madame Mathilde et un devoir de conjugaison à faire à la maison.

La période d'évaluation séquentielle proprement dite va du 14 au 16 octobre, conformément au calendrier du ministère de l'Éducation de base (NO, 14-16/10/2009, pp. 46-52). Les épreuves, composées par une instance ministérielle, portent sur ce qui est supposé avoir été vu par les élèves (le curriculum idéal) après un mois de cours et non sur ce qu'ils ont réellement vu (le curriculum réel). Elles ont tantôt suscité des protestations chez les élèves, tantôt un dilemme chez l'enseignante elle-même.

L'annonce d'une dictée à trous en Anglais par exemple suscite de véritables remous chez les élèves, car ils n'ont encore eu le moindre cours d'Anglais depuis la rentrée. Il faut une bonne dose de persuasion de la part de Madame Mathilde pour ramener l'ordre dans la salle de classe :

Je vous conseille de ne pas vous décourager. Vous n'allez pas me dire que depuis la SIL, vous n'avez pas fait de cours d'Anglais. Ici, c'est une classe terminale. C'est la révision de tout ce que vous avez vu à l'école primaire (NO, 14/10/2009, p. 47).

L'enseignante s'impose ici, car le but de l'évaluation séquentielle n'est pas d'évaluer les connaissances de l'ensemble du parcours scolaire des élèves, mais celles dispensées au cours d'une période donnée appelée séquence. À un autre moment, c'est l'enseignante qui se plaint d'une épreuve auprès du chercheur :

Ces épreuves sont très fortes pour eux. Au niveau de la conjugaison, on a vu jusqu'ici que le présent de l'indicatif, mais on leur demande de conjuguer les verbes à l'imparfait, au passé simple et au passé composé (NO, 16/10/2009, p. 50).

Sur conseil du chercheur, l'enseignante remplace le temps des verbes par le présent de l'indicatif que les élèves ont déjà vu.

Au cours de cette période d'évaluation séquentielle, les élèves ont affronté 10 épreuves : le 14, quatre épreuves (deux dictées en français et en Anglais, l'informatique et la production des écrits); le 15, deux épreuves (le calcul mental et la résolution des problèmes mathématiques); le 16, quatre épreuves (l'étude de texte en français; l'histoire; la géographie et les activités scientifiques). En multipliant le nombre d'épreuves et donc de copies (10) par l'effectif de la classe (70), on obtient 700 copies à corriger par l'enseignante. Cela donne une idée de la charge de travail qui attend Madame Mathilde au moment des corrections, du remplissage des notes et du calcul de la moyenne de chaque élève.

La période post examens séquentiels (NO, 02-05; 12/11/2009, pp. 59-74; 82-84) est encore dominée par les préoccupations d'examens séquentiels. L'enseignante doit maintenant s'atteler à corriger les copies et à reporter les notes dans les bulletins. Elle est tiraillée par le souci d'enseigner et l'exigence de correction. Ayant constaté que ses élèves avaient enregistré des notes très basses en résolution de problèmes mathématiques, Madame Mathilde décide de passer toute la matinée à leur expliquer comment résoudre un problème de mathématique (NO, 02/11/2009, p. 60). Elle reste néanmoins hantée par le problème de notes à remettre à la direction :

9 h 5 : l'enseignante va vers le chercheur et lui dit : « On ne va pas travailler ici aujourd'hui. La directrice veut les notes demain. Je suis obligée de tout faire aujourd'hui. Je vais seulement introduire la leçon et leur donner des exercices à faire » (NO, 03/11/2009, p. 64).

N'ayant pu tenir sa promesse de terminer avec les corrections, elle sollicite et obtient l'aide du chercheur pour l'aider à remplir les bulletins. Ce jour-là, elle donne un cours d'éducation civique et morale avec résumé : « le pouvoir législatif » (NO, 04/11/2009, p. 69). Malgré l'aide du chercheur, Madame Mathilde ne peut remettre les bulletins que le lendemain.

Au cours de la période post examens séquentiels, Madame Mathilde a donné en matière de contenus d'enseignement 7 résumés. Au niveau des activités didactiques autres que les résumés faits en classe, Madame Mathilde a fait travailler ses élèves deux fois sur les ardoises, une fois dans les cahiers, une fois au tableau sans passer par les ardoises et leur a donné un devoir à faire à la maison tous portant sur la résolution des problèmes de mathématique.

Grosso modo, Madame Mathilde a donné 11 activités en classe et devoirs à faire à la maison. Ces activités portaient sur les mathématiques, le Français et l'Anglais. Il y a une prépondérance des mathématiques qui occupent plus de la moitié des activités (6), le Français quatre et l'Anglais une. Madame Mathilde insiste davantage sur les mathématiques par ce qu'elle réalise que ses élèves présentent beaucoup de difficultés dans cette matière que dans les autres.

5.1.3.2 Diversifier les activités des élèves

Madame Mathilde diversifie le mode de travail de ses élèves. Ceux-ci travaillent aussi bien avec leurs ardoises que dans les cahiers. Elle donne davantage de devoirs à faire à la maison. Elle fait parfois faire des exercices au tableau sans préalablement passer par les ardoises contrairement à Mme Deboué dont le travail au tableau était toujours précédé par un travail sur les ardoises.

Les circonstances particulières dans lesquelles Madame Mathilde prend la classe ne permettent pas de faire une comparaison exhaustive entre les deux enseignantes. Madame Mathilde semble encore chercher ses repères dans cette classe et dans cette école contrairement à Madame Deboué qui y est depuis une vingtaine d'années.

En définitive, le contexte de retard de cette classe et les impératifs du calendrier scolaire n'ont pas aidé Madame Mathilde à développer beaucoup d'activités épistémiques au cours de la période d'observation. L'avant et l'après-examen séquentiels l'ont éloignée des activités d'enseignement proprement dites. La récolte des frais de reprographie et la pression de remise des notes ont longuement parasité son travail. Ce travail devrait être délégué à une autre instance comme l'association des parents d'élèves ou même la direction.

5.1.3.3 Effectifs, programme et emploi du temps comme limites

Le contexte particulier d'Amvoé semble requérir une attitude autoritaire à cause des défis que l'enseignante doit y relever. Les effectifs pléthoriques constituent un défi pour l'enseignante qui veut attirer l'attention de tous les élèves, tout le monde ne peut pas toujours suivre l'enseignante et le suivi individuel des élèves est presque impossible. La réception des enseignements de l'enseignante par les élèves est placée sous le signe de la concurrence, avec une opportunité de rattrapage offerte à travers les cours du samedi :

Je dispense d'abord ma leçon pour tout le monde, tout le monde est appelé à arracher ce que je leur offre. Celui qui n'arrache pas, alors il y a une autre opportunité qui lui est offerte. S'il ne peut pas jusque-là se rattraper, on ne sait plus comment faire (NE2, 26/11/2009, p. 6).

La possibilité que ceux qui n'arrivent pas à bien suivre pendant que l'enseignant dispense le cours existe puisque tous les élèves ne viennent pas aux cours de samedi : « il y a les cours de samedi qu'on a organisés, tout le monde ne vient pas » (NE2, 26/11/2009, p. 6).

Même si tout le monde participait aux cours de rattrapage, Madame Mathilde relève un autre écueil, celui du programme :

Le programme étant surchargé et le temps même imparti, on ne peut pas aller à un bon rythme, donc tout le monde ne peut pas recevoir. Ceux qui sont distraits en salle, on ne sait à quel moment les rattraper (NE2, 26/11/2009, p. 6).

Il reste tout au moins les stratégies en salle de classe. Même là encore, le temps accordé pour chaque leçon, 30 minutes, semble un écueil au suivi individuel des élèves d'une classe nombreuse.

Par rapport à ce contexte difficile, Madame Mathilde essaie en dernier recours d'imposer « le calme » par force : « Il faut pour que les apprenants reçoivent vos enseignements, il faut qu'ils soient dans le calme » (NE2, 26/11/2009, p. 9).

L'expression « recevoir des enseignements » revient dans le propos de Madame Mathilde et semble traduire sa philosophie de l'enseignement : « quand je veux que les enfants reçoivent les enseignements, je dois les amener à recevoir ça » (NE2, 26/11/2009, p. 7). J'y vois l'expression d'un certain volontarisme que traduit le « je veux », un volontarisme pédagogique. Ce volontarisme a pour but d'instruire les élèves même par

force malgré un contexte émaillé d'écueils de toutes sortes. Dans une telle vision, l'élève est forcément passif, puisqu'il doit recevoir. Madame Mathilde explique d'ailleurs l'impossibilité de maintenir les élèves dans une situation d'apprentissage active par le manque de matériel didactique :

Nos élèves n'ont pas de matériel didactique. Par exemple si nous organisons la recherche, ils n'ont pas de livres. Un, deux ou trois élèves seulement ont des livres, l'enseignante va faire comment pour afficher la carte à étudier, c'est dans leurs documents qu'ils sont censés avoir qu'ils mènent des recherches, si chacun est assis et en face de son outil, il peut bien mener sa recherche et on peut bien lui poser des questions. Là, on est bien obligé de les amasser par rapport aux outils (NE2, 26/11/2009, p. 12).

Le volontarisme pédagogique de Madame Mathilde repose néanmoins sur la conviction que l'intérêt des apprenants doit passer avant le programme. C'est du moins, ce type de conseil qu'elle donnerait à un enseignant en début de carrière :

Je lui conseillerai quand même de maintenir la discipline et mettre l'accent sur les révisions. Ne pas suivre strictement le programme, parce que ce qui est là, c'est le bénéfice que tirent les apprenants. Si nous faisons la course contre le programme qui nous est imposé, nous perdons en tout; les enfants que nous avons devant nous ne vont rien tirer de bon (NE2, 26/11/2009, p. 8-9).

Si l'enseignant essaie de suivre le programme des enseignements à la lettre, ce sont les élèves qui ne suivront plus l'enseignant. Cette conséquence paradoxale naît d'un programme volumineux qui ne prend pas en compte la capacité des élèves à assimiler les enseignements. Tout comme Madame Deboué, Madame Mathilde s'élève contre un programme surchargé.

La relation d'autorité du point de vue de Madame Mathilde apparaît comme une relation qui intègre des rapports de force où l'enseignante doit s'imposer à tout prix aux élèves pour instaurer une relation hiérarchique qui lui permet d'imposer ses enseignements. L'imposition de l'autorité de l'enseignante se fait surtout par les châtiments corporels par compensation au genre et à la corpulence, considérés, selon Madame Mathilde, comme symboles d'autorité par les élèves.

5.2 La relation d'autorité du point de vue des élèves du CM2

5.2.1 L'autorité en général

Les élèves interviewés subsument l'autorité déontique et épistémique de leur enseignante dans une même réponse pour apprécier leur relation avec Madame Mathilde. Tous les six élèves ont répondu que leur enseignante enseigne bien, mais qu'ils n'aiment pas ses punitions. Par exemple, pour Thibault, Madame Mathilde « explique bien les leçons, je n'apprécie pas quand elle punit les élèves euh di..., elle punit mal les élèves » (NECM2, p. 3). Les propos de Jordanne peuvent aussi être cités ici : « Ce que j'apprécie, dit-il, c'est qu'elle explique bien les cours et ce que je n'aime pas quand elle met dehors » (NECM2, p. 18). Cette unanimité semble s'expliquer par le fait que l'enseignante semble traiter tous les élèves de manière équitable. C'est Bernard qui souligne cet aspect des choses : « ... elle punit tout le monde [...] quand elle donne cours, elle fait en sorte que tout le monde puisse bien comprendre » (NECM2, p. 15).

En tant que premier ministre, Bernard est plus sensible à la manière dont l'enseignante traite tous les élèves. Selon lui, il n'y a ni bouc-émissaire ni chouchou dans la classe de Madame Mathilde. C'est surtout les propos de Sandrine qui sont plus explicites à ce sujet parce qu'elle parle de la justice de son enseignante : « son attitude est juste... parce qu'elle nous explique bien les leçons et elle ne nous fouette pas comme les autres maîtresses » (NECM2, p. 9). Pour Sandrine, même si Madame Mathilde punit, elle le fait mieux que ses collègues parce qu'elle utilise moins le fouet qu'elles. Thibault va dans le même sens lorsqu'il affirme : « elle [Madame Mathilde] fouette un peu, elle ne fouette pas très brutalement » (NECM2, p. 2).

5.2.2 L'autorité épistémique : les cours de rattrapage payants

Deux élèves, Sandrine et Bernard ont abordé le problème des cours de rattrapage payants. Ils récusent leur imposition : « ce que je n'aime pas, argue Sandrine, c'est qu'elle nous force parce que nous n'avons pas souvent l'argent de venir à l'école les samedis » (NECM2, p. 9). Madame Mathilde impose les cours de samedi à ses élèves moyennant des frais de 200 F CFA (50 centimes de dollar CA) par élève et par séance. Or, Sandrine, comme bien d'autres de ses camarades, c'est ce qu'exprime l'emploi du « nous » dans sa phrase, dit qu'elle ne peut pas payer cette somme. Par conséquent, elle ne peut pas venir au cours qui est organisé. Le taux de participation au cours du samedi,

fixé par Madame Mathilde, est à l'origine des absences à ces cours de Sandrine et de ses camarades de même condition sociale. Ce qui répond à la plainte de Madame Mathilde selon laquelle tous les élèves ne viennent pas au cours de répétition du samedi (NE2, 26/11/2009, 26/11/2009, p. 6).

En réalité, l'institution des cours de samedi est une proposition des experts du PASEC (2007) destinée à aider les élèves en difficulté. Elle est adoptée par le ministère de l'Éducation de base et imposée aux écoles comme une décision souveraine. Mais c'est une proposition sans compensation pour les enseignants qui doivent perdre leur journée de repos. C'est l'absence de cette compensation qui semble amener Madame Mathilde à imposer des frais à ses élèves participant à ce cours. Autrement dit, elle essaie d'obtenir des parents d'élèves la compensation que l'institution à l'origine de la mesure ne lui a pas accordée. Par rapport à la résistance ou à l'incapacité des parents à payer la somme exigée, Madame Mathilde va plus loin dans la contrainte en dispensant le samedi le cours qu'elle est censée donner vendredi. C'est du moins ce que révèlent les propos de Bernard :

Ce que je n'aime pas, c'est quand elle oblige aux gens de venir le samedi au cours (sic). Donc elle fait presque les vendredis, le cours qu'elle doit faire le vendredi elle ne le fait pas et elle vient faire samedi pour qu'on donne 200 [F CFA]. C'est ce que je n'aime pas (NECM2, p.15).

Selon Bernard, pour amener les élèves à payer les cours du samedi, l'enseignante rapporte son cours de vendredi au lendemain. Autrement dit, Madame Mathilde change l'objectif de ces cours. Ceux-ci passent du statut de cours d'appoint à celui des cours obligatoires payants. Pour résorber son manque à gagner, l'enseignante fait payer à ses élèves les cours auxquels ils ont statutairement droit. De son propre chef, elle privatise partiellement le service public d'éducation.

Il faut dire que la mesure qui institue des cours d'appoint représente une opportunité de gains supplémentaires pour l'enseignante pour compenser un salaire devenu dérisoire depuis la baisse drastique des salaires des enseignants survenue au début des années 1990. Avec l'effectif qu'elle a, si tous les élèves participaient au cours de samedi, elle gagnerait 35 dollars en une journée soit le huitième du salaire mensuel d'un enseignant débutant. C'est ce gain potentiel qui semble motiver l'enseignante à imposer

les cours de samedi, quitte à transformer ses objectifs. Pourtant, l'idée de départ n'impliquait pas des cours obligatoires pour tous les élèves, mais plutôt une aide d'appoint aux élèves en difficulté. Même si cette catégorie d'élèves manque d'une définition adéquate dans les textes des experts. Dans le contexte ambiant, il est difficile de déterminer quel élève est en difficulté, quel type de difficulté il éprouve et la manière de poser le diagnostic de la difficulté n'est pas précisée.

5.2.3 L'autorité déontique

5.2.3.1 Le règlement intérieur

J'ai donc demandé aux élèves du CM2 de me dire en quoi consiste, selon eux, le règlement intérieur de leur école. Leurs réponses ont été regroupées dans le tableau ci-après :

Règles	Élèves
1) Ne pas se bagarrer	Thibault
2) Mettre de l'ordre à l'école	Thibault
3) Ne pas salir les murs	Katia, Nicaise, Bernard, Jordanne
4) Ne pas jeter les bouts de papier par terre	Katia, Sandrine, Nicaise, Bernard, Jordanne
5) Ne pas insulter les maîtres	Bernard

Tableau 5.2 : Le règlement intérieur selon les élèves du CM2

Il ressort des réponses des six élèves interviewés cinq principales règles qui constituent selon eux le règlement intérieur. Parmi ces règles, trois concernent la salubrité de l'école. Il s'agit de maintenir l'école propre en évitant de salir les murs et de jeter les bouts de papier par terre. Très peu de choses sont dites sur les relations interpersonnelles. Thibault mentionne l'interdiction de se bagarrer qui peut être vue comme une règle de vie entre pairs. Bernard énonce l'interdiction d'insulter les enseignants comme une norme qui régit les rapports entre l'élève et l'enseignant. Telle qu'elle est énoncée, cette règle n'implique pas de réciprocité. L'élève ne doit pas insulter l'enseignant, mais la règle ne dit rien sur la conduite de l'enseignant vis-à-vis de l'élève. C'est visiblement l'esprit du règlement intérieur de l'école publique d'Amvoé qui semble être de définir les devoirs des élèves tout en se fiant à la bonne foi des enseignants. Le règlement intérieur se présente pour ces élèves, par sa formulation négative, comme un ensemble de devoirs et d'interdits sans droits.

5.2.3.2 Le bavardage n'est pas une infraction

Les élèves du CM2 tout comme leurs homologues du CM1 ne citent pas l'interdiction de bavarder en classe alors que Madame Mathilde comme Madame Deboué considèrent le bavardage comme le premier problème de l'indiscipline dans la salle de classe.

Cependant, c'est lorsque les élèves interviewés sont sollicités pour apprécier la discipline dans leur salle de classe qu'ils évoquent le bavardage comme facteur de désordre dans la classe. Trois d'entre eux (Nicaise, Bernard et Jordanne) ont évoqué le bavardage comme facteur d'indiscipline. Jordanne pense que sa classe n'est pas disciplinée « parce que les gens bavardent » (NECM2, p. 17). Nicaise donne les circonstances de manifestation du bavardage, « quand le premier ministre dit aux élèves d'arrêter de bavarder, il y a les temps qu'ils arrêtent et les temps qu'ils n'arrêtent pas » (NECM2, p. 11). Nicaise décrit ses camarades comme ne respectant pas les appels à l'ordre de leur premier ministre. Et c'est en cela qu'ils sont considérés comme désordonnés. Bernard relève pour sa part que les élèves sont moins disciplinés « parce que notre maîtresse crie tous les jours que nous bavardions trop et chaque fois nous avons trop de problèmes au bureau (sic) (NECM2, p. 14). Les appels incessants à l'ordre de l'enseignante et le fait que la direction, qui est désignée ici par « bureau », traite beaucoup de cas des élèves du CM2 sont des signes d'indiscipline de sa classe.

Au sujet des cas de discipline traités par la direction, j'ai relevé aux troisième et quatrième chapitres entre autres le cas d'un élève traduit en conseil de discipline et celui d'un élève accusé par son propre parent d'arriver à la maison très tard après à la sortie des classes et qui menace sa mère à la maison pour avoir à manger.

Le bavardage ne semble pas être perçu par les élèves immédiatement comme une infraction à l'ordre de la classe, c'est pour cela que son interdiction comme disposition du règlement scolaire n'est pas mentionnée. Mais comment l'enseignante fait-elle par rapport à l'indiscipline dans la classe?

5.2.3.3 Les punitions

Les élèves mentionnent surtout les punitions de l'enseignante comme réponse à l'indiscipline dans la classe. Le tableau ci-après montre les différentes punitions utilisées

par Madame Mathilde d'après les élèves interviewés :

Types de punitions	Noms des élèves
1) Mains au sol, pieds sur le mur	Thibault, Sandrine, Bernard, Nicaise
2) Bastonnade	Thibault
3) agenouillement	Katia, Sandrine, Bernard, Jordanne
4) Taper sur les doigts	Katia, Nicaise
5) Mettre dehors	Jordanne

Tableau 5.3 : Punitions citées par les élèves du CM2 interviewés

Les punitions les plus récurrentes selon ces élèves sont l'agenouillement et la position, mains au sol, pieds sur le mur. Thibault est le seul à mentionner la bastonnade tandis que Jordanne mentionne l'exclusion temporaire de la classe. En dehors de l'agenouillement, les autres punitions sont critiquées par les personnes qui les ont citées. Mais la justification peut être différente. Ainsi pour Thibault, la punition « mains au sol, pieds en l'air fatigue le dos, ça fait mal au dos » (NECM2, p. 2). Pour Sandrine et Nicaise, la même punition fait mal aux mains (NECM2, p. 8 et 11). Pour Bernard, « ça fatigue, ça fait couler la sueur » (NEMC2, p. 14). Le point commun de ces opinions, c'est la souffrance du corps.

En dehors de l'exclusion temporaire citée par Jordanne, toutes les punitions citées par les interviewés sont des châtiments corporels. Ainsi, Katia pense que le fait de taper sur les doigts est dangereux parce que « ça peut casser les doigts » (NECM2, p. 5). La punition semble avoir pour but de faire souffrir les coupables, de les faire expier leurs incartades. La punition au CM2 semble de nature essentiellement expiatoire. Ainsi, le témoignage des élèves rejoint nos observations dans le sens d'une importance accordée aux punitions corporelles administrées par Madame Mathilde. L'accent ainsi mis sur les châtiments corporels inscrit la relation enseignante/élèves dans un rapport de force.

5.2.4 Les droits de l'enfant

Le tableau 5.4 récapitule les dix types de droit de l'enfant cités par les élèves du CM2. À chaque type de droit, j'ai ajouté entre parenthèses la formulation exacte du droit ou de l'article correspondant dans la convention des droits de l'enfant de 1989. Le langage des enfants n'étant pas précis dans la formulation des droits, j'y vois une référence lointaine, c'est-à-dire que le vocabulaire juridique est absent de leur univers immédiat; ils ne sont pas habitués à s'exprimer en termes de droit (j'ai droit à/de). Le droit à l'intégrité physique n'a pas été exprimé en ces termes par Thibault. Les termes

qu'il a utilisés sont les suivants : « les droits de l'enfant c'est que on ne doit pas trop taper un enfant, l'enfant ne doit pas faire des punitions difficiles » (NECM2, p. 2). Ces propos renvoient à l'interdiction des châtiments et à la préservation de l'intégrité physique formulées par l'article 19 et l'article 28, alinéa 2 de la Convention sur les droits de l'enfant. De même, j'ai traduit le droit d'être à l'aise formulé par Sandrine par le droit au bien-être. Cette élève peut exprimer à travers ses mots soit une préoccupation liée à la vie familiale ou scolaire pour signifier la promiscuité, l'étroitesse de son cadre de vie.

Je vois par ailleurs que certains droits cités par les enfants ne correspondent pas à des droits en tant que tels dans la convention, mais plutôt à des devoirs exprimés en termes de droit. C'est le cas du droit de respecter ses aînés exprimé par Sandrine ou celui de respecter ses supérieurs exprimé par Nicaise qui ne sont rien d'autre que l'expression des rapports sociaux encore dominés par la gérontocratie où l'accent est mis sur les devoirs des cadets vis-à-vis des aînés ou des subordonnés vis-à-vis des supérieurs. J'ai déjà rencontré ce cas de figure au CM1 au cours d'un épisode où une fille demande à son voisinage de se taire par respect à la grande personne (chercheur) qui est à côté d'eux. Je suis en face d'une norme explicite de la société camerounaise qui veut que les cadets/les subordonnés s'effacent devant les aînés/les supérieurs. En face de ces derniers, les premiers n'ont souvent que des devoirs. Les droits des cadets/subordonnés sont censés être garantis par les aînés/supérieurs. Mais dans la réalité, ces droits sont perçus par les cadets/inférieurs comme des faveurs des aînés/supérieurs envers eux. Ce qui ne laisse aucune place ni à la formulation objective ni à la revendication de tels droits. Le fait que les droits soient implicites, perçus comme des faveurs subjectives d'une catégorie de personnes vis-à-vis d'une autre et sans possibilité de revendication révèle un univers de coutumes et de traditions ou un éthos social particulier parallèle à un univers juridique caractérisé par la définition objective des droits et des devoirs des uns envers les autres.

Il convient également de remarquer que l'énonciation des droits de l'enfant par les élèves du CM2 est éparpillée dans le sens où c'est presque chaque enfant qui formule ses droits. Ce qui peut traduire des sensibilités ou des préoccupations particulières. Par contre, le fait que trois élèves (Katia, Bernard et Jordanne) aient cité le droit de manger ou d'être nourri peut être vu comme une préoccupation fondamentale dans leur milieu de vie.

En somme, les droits cités par les élèves du CM2 sont globalement des droits de base. Aucun droit sociopolitique n'a été cité. Un droit socioéconomique a été cité : le droit au bien-être. Un droit socioculturel, le droit aux activités récréatives a été mentionné. Je peux dire que les enfants du CM2 d'Amvoé ont une certaine idée des droits de l'enfant. Cependant, cette connaissance semble être le fruit d'un effort de réflexion individuelle et non le fruit d'un enseignement constant reçu à l'école, comme en témoigne le caractère approximatif de leur discours sur le sujet. Cela est aussi visible dans le fait que tous ont été critiques vis-à-vis des punitions corporelles, mais qu'un seul (Thibault) a pu signaler leur interdiction (par le Convention sur les droits de l'enfant) en termes euphémiques : « on ne doit pas trop taper les enfants ». En d'autres mots, Thibault pense que les enseignants peuvent taper sur leurs élèves, mais pas de manière abusive.

Droits de l'enfant	Élèves
1) Droit à l'intégrité physique (art. 19 et 28)	Thibault
2) Droit de manger ou d'être nourri (droit à la santé : lutte contre la malnutrition, art. 24 et 27)	Katia, Bernard, Jordanne
3) Droit de dormir (droit au repos, art. 31)	Katia
4) Droit de se mettre à l'aise (bien-être de l'enfant, art. 3)	Sandrine
5) Droit de respecter ses aînés	Sandrine
6) Droit à un nom (art. 7 et 8)	Nicaise
7) Droit de respecter ses supérieurs	Nicaise
8) Droit à l'intégrité psychologique (art. 19)	Bernard
9) Droit de jouer (activités récréatives, art. 23 et 31)	Bernard
10) Droit à la vie (art. 7 et 8)	Jordanne

Tableau 5.4 : Les droits de l'enfant selon les élèves du CM2

5.3 Conclusion :

Madame Mathilde définit l'autorité comme une fonction qui consiste à assurer le respect de l'enseignant, des élèves et la discipline en vue de la transmission des connaissances en salle de classe. Mais, l'autorité à l'école a ses symboles, notamment le genre masculin et la corpulence. Les élèves ont tendance à obéir aux hommes en général et aux femmes physiquement imposantes. Les enseignantes qui auraient une taille semblable à celle des élèves, comme Madame Mathilde, auraient plus de chance à avoir affaire aux élèves « récalcitrants » ou « méprisants », même s'il y a toujours des élèves « humbles ».

Aussi, pour sa prise de contact avec sa classe, Madame Mathilde cherche-t-elle d'abord à connaître la proportion d'élèves récalcitrants et méprisants dans la classe grâce à ce qu'elle appelle une « évaluation inférentielle ». Celle-ci est présentée comme un test

psychologique et de connaissances permettant à l'enseignante de connaître le comportement et le niveau des acquis scolaires des élèves. C'est dire que l'évaluation inférentielle permet à l'enseignante de situer l'élève sur le plan déontique et sur le plan épistémique.

Sur le plan de l'action, Madame Mathilde s'appuie sur un certain nombre de pratiques, de représentations et de maxime d'actions que nous appelons les « manières de faire » l'autorité.

Les « manières de faire » l'autorité de Madame Mathilde sur le plan déontique peuvent se résumer en trois rubriques : les rituels de prise de contact, les actes de maintien d'ordre dans la classe et une maxime d'action.

Les rituels de prise de contact impliquent la présentation mutuelle et le rappel du règlement intérieur. Mais ce règlement intérieur est le premier chapitre d'éducation civique et morale, c'est-à-dire un contenu cognitif à transmettre aux élèves. Ce n'est donc pas un ensemble de règles établies par l'enseignante et les élèves. En d'autres termes, le règlement intérieur ne vise qu'un savoir et non un savoir-être ensemble avec les autres dans la classe et à l'école. D'ailleurs, ce n'est pas Madame Mathilde qui a assuré ce cours. Il l'a été par Monsieur Landry avant son détachement. Madame Mathilde a supposé qu'il était déjà donné et n'a pas jugé bon d'y revenir au moins pour rappeler le rôle dans la vie d'un groupe. Ce qui trahit une absence de réflexe à se référer à une norme écrite.

Pourtant, il y a une inflation d'actes de maintien d'ordre, un ordre qui n'est pas défini et codifié. Les actes de maintien d'ordre de Madame Mathilde peuvent se classer en trois grands groupes : les rappels à l'ordre, les avertissements et les punitions.

Les rappels à l'ordre soulignent le franchissement de la limite tolérable du bavardage dans la salle de classe. Madame Martine les formule de plusieurs manières : une question rhétorique : « Est-ce qu'on écrit avec la bouche? », une analogie : « c'est le marché? » ou un ordre : « travaillez au lieu de bavarder! ». Comme chez Madame Deboué, ils peuvent s'adresser à toute la classe, à un groupe d'élèves ou à un élève en particulier.

Les avertissements sont des rappels à l'ordre menaçants utilisant un timbre vocal grave. La gravité du ton peut être due à l'effet de surprise, par exemple le bavardage des

filles alors que Madame Mathilde s'attend plutôt au bavardage des garçons. L'avertissement peut aussi s'adresser à un élève dont les parents n'ont pas déféré à une convocation de la direction. L'avertissement sanctionne également un bavardage qui se prolonge après un ou une plusieurs rappels à l'ordre. C'est le dernier seuil avant la punition, même s'il y a des punitions qui surviennent sans qu'il y ait des rappels à l'ordre.

Madame Mathilde utilise une grande variété de punitions qui vont de l'agenouillement, la soustraction des points, la pose des mains au sol, tête baissée et pieds sur le mur, les taloches, la bastonnade, la restitution des objets endommagés, la position debout les mains sur la tête l'exclusion temporaire, à la traduction au conseil de discipline.

Ces punitions ont en commun le caractère arbitraire : elles punissent différemment pour les mêmes motifs et semblent obéir à l'impulsion du moment de l'enseignante. Elles détournent une procédure d'évaluation pour normaliser un comportement (soustraire des points à un élève qui s'est moqué de son camarade). Elles se caractérisent par un effet d'addition : l'utilisation deux ou plusieurs punitions pour sanctionner un même comportement (bastonner un élève et lui demander de payer une crème pour le corps de sa camarade parce qu'il a volontairement versée). Les punitions sanctionnent les élèves pour des faits dont ils ne sont pas responsables (être exclu parce que les parents ont refusé de payer des frais pour les copies ou ne l'ont pas fait rapidement). Ces punitions ne permettent aux victimes de s'expliquer que très rarement sur les motifs de leurs actes. Madame Mathilde ne donne jamais le sens des punitions qu'elle inflige aux élèves. C'est un trait qu'elle partage avec Madame Deboué et leur directrice.

Les punitions utilisées par Madame Mathilde tendent à être des punitions corporelles. En dehors de la soustraction des points, de l'exclusion temporaire et de la traduction devant le conseil de discipline, toutes les punitions utilisées par Madame Martine sont des punitions corporelles. L'explication à ce penchant se trouve dans sa maxime d'action.

La maxime qui semble résumer le sens des punitions de Madame Martine est : « qui aime bien châtie bien ». Madame Martine admet utiliser la force parce que ces élèves sont grands et tendent à la mépriser. Les punitions corporelles lui permettent de s'affirmer vis-à-vis des élèves méprisants et surtout de souligner la distance entre ceux-ci

et elle. Elle pense également qu'il faut utiliser la force quand on veut atteindre certains objectifs d'apprentissage avec ses élèves. L'effectif nombreux dans la classe est une autre raison avancée par l'enseignante pour justifier l'usage des châtiments corporels. Elle espère en effet, réduire le chahut en utilisant des châtiments exemplaires.

Mais, Madame Mathilde sait que les châtiments corporels sont interdits à l'école. Elle les utilise au nom de l'efficacité éducative. Cependant elle doit prier avant d'aller à l'école pour se prémunir de toute forme de sorcellerie susceptible d'occasionner un accident pendant qu'elle administre une punition corporelle.

Il faut néanmoins noter que Madame Mathilde accorde beaucoup d'attention aux plaintes des élèves. Elle se laisse volontiers interrompre lorsqu'un élève se plaint et répond toujours à ces plaintes au moins par un mot.

Sur le plan épistémique, Madame Mathilde conçoit l'enseignement dans un contexte de grands groupes comme un processus de transmission magistrale où chaque élève est appelé à « arracher » le contenu des enseignements transmis, mais où une possibilité de rattrapage est offerte le samedi à ceux qui n'ont pas bien suivi le cours au cours de la semaine. Cette dernière possibilité est limitée à cause d'un programme surchargé. L'enseignement magistral s'impose non seulement à cause des effectifs pléthoriques, mais aussi à cause de l'absence de matériel didactique qui ne permet pas de maintenir les élèves dans une situation d'apprentissage actif.

Pour Madame Mathilde, l'élève en tant que sujet épistémique est passif. Il doit « recevoir » les enseignements qu'elle lui transmet. L'enseignante se réserve d'ailleurs le droit d'utiliser la force quand elle veut faire passer son enseignement. Ainsi pour elle, la relation d'autorité sur le plan épistémique est une relation volontariste et autoritaire.

Les élèves du CM2 quant à eux résument la relation d'autorité sur le plan déontique et épistémique en une phrase : Madame Mathilde enseigne bien parce qu'elle explique bien les leçons, mais ils (les élèves) n'aiment pas ses punitions.

Quoique ces élèves aient établi unanimement la compétence en enseignement, ils ont aussi dénoncé sa pratique des cours de rattrapage payants le samedi. Madame Mathilde les forcerait à venir aux cours de rattrapage en dispensant le samedi le cours qu'elle devait assurer le vendredi. Certains élèves sont incapables de payer ces cours de rattrapage.

Au-delà de l'incapacité des élèves à payer les frais d'heures supplémentaires que les enseignant(e)s consacrer, la tentative de Madame Mathilde de les forcer à les suivre traduit la précarisation de l'enseignant(e)

Les cours de rattrapage sont une proposition des experts (PASEC, 2007) pour soutenir l'apprentissage des élèves faibles. C'est une proposition émise sans compensation financière. Adoptée à l'école publique, la direction semble laisser le soin aux enseignantes de fixer elles-mêmes des taux de participation des élèves à ces cours.

Sur le plan déontique, les règles que les élèves citent sont en tout cinq interdictions dont trois visent la protection de la propreté à l'école, une prévient les bagarres entre pairs et une autre porte sur le respect de l'enseignant.

Comme leurs homologues du CM1, les élèves du CM2 ne considèrent pas le bavardage comme une infraction. Ils s'insurgent contre la punition qui consiste à poser les mains au sol, tête baissée, les pieds sur le mur. Ils l'ont dit individuellement au cours des entrevues et un groupe de filles avaient demandé une médiation du chercheur pour que Madame Mathilde cesse de leur infliger cette punition.

Sur le plan des droits de l'enfant, les élèves du CM2 ont cité en plus des droits de base déjà évoqués par les élèves du CM1, un droit socioéconomique : le droit au bien-être et un droit socioculturel : le droit aux activités récréatives. Ils ont une certaine connaissance des droits de l'enfant, mais elle ne semble pas être le fruit d'un travail scolaire à cause de l'approximation dans leurs réponses. Le fait que Madame Mathilde ait refusé de se prononcer sur ce sujet, considérant que ces droits concernent les « Blancs » semble créditer l'idée qu'ils ne sont pas enseignés à l'école. Finalement, les droits de l'enfant n'influencent pas la pratique éducative de Madame Mathilde et de ses élèves.

Dans un contexte scolaire marqué par l'absence d'un règlement intérieur et un manque de sensibilité de l'enseignante à l'élaboration des codes de vie dans sa classe, le règlement scolaire se confond à la personne même de l'enseignante et la relation d'autorité prend la forme d'une relation personnalisée, un calque de la volonté de l'enseignante.

CHAPITRE 6

LE RÔLE INVISIBLE DES EXPERTS INTERNATIONAUX OU LA DIMENSION STRUCTURELLE DE LA RELATION D'AUTORITÉ

« [...] Conseiller l'Afrique est devenu une industrie à laquelle participent les chercheurs » (Jean-Marc Ela, 2006, p. 269)

Avec les Politiques d'ajustement structurel (PAS), les experts internationaux jouent un rôle déterminant dans la circulation des idées des réformes institutionnelles dans les pays du Sud en général et au Cameroun en particulier. Ce chapitre a pour but de montrer le rôle de cheville ouvrière de ces experts dans les réformes scolaires en cours au Cameroun à travers différents rapports auxquels j'ai eu accès. Il s'agit de montrer comment leurs prises de position influencent le cadre politico-légal de l'éducation, celui-ci à son tour influence le travail des enseignant(e)s en salle de classe, enfin comment le travail des enseignant(e)s reproduit le cadre politico-légal à l'échelle d'une salle de classe. C'est la notion de dualité du structurel de (Giddens, 1987). Pour ce faire, je présente d'abord le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN¹¹ (PASEC) (6.1) en m'attardant sur les questions de gratuité de l'éducation (6.2) et de statut de l'enseignant(e) (6.3) comme problèmes idéologiquement traités par les experts. Je présente par la suite les conséquences des positions d'experts sur l'environnement politico-légal de l'éducation (6.4). Le dernier point (6.5) montre la dualité du structurel dans la relation d'autorité (Giddens, 1987) en soulignant comment la salle de classe reproduit les pratiques sociales. Le but ultime du chapitre est de montrer que la relation d'autorité que j'étudie se déroule dans un contexte de rapports de force défavorables au Cameroun.

¹¹Conférence des ministres de l'Éducation nationale ayant le français en partage.

6.1 Présentation du rapport PASEC (2007)

Il est bon de souligner que je suis tombé par hasard sur le rapport PASEC (2007) en faisant une recherche bibliographique sur l'éducation au Cameroun après ma collecte de données. Sa lecture m'a permis d'établir le lien entre les données recueillies, certaines propositions faites dans ce rapport et la réalité vécue par les enseignants du primaire aujourd'hui. Mais, le ton utilisé dans le rapport a attiré mon attention, car il donnait l'impression que les propositions contenues dans ce dernier sont des quasi-décisions. J'ai vite appris que c'était le deuxième rapport PASEC sur le Cameroun, le premier ayant été livré en 1998. C'est dire qu'avant le début de cette recherche, j'ignorais l'existence même du PASEC.

Le PASEC qui a vu le jour en 1991 a pour but « d'identifier les modèles d'écoles efficaces et peu coûteux; de développer une capacité interne d'évaluation; de diffuser les résultats, les méthodes et instruments d'évaluation; de renforcer le rôle d'observatoire permanent de la CONFEMEN » (PASEC, 2007). Pilotées par les chercheurs issus en grande majorité de l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU)¹² de l'université de Bourgogne, Dijon en France, les études réalisées par le PASEC s'inscrivent dans les champs de recherche de la sociologie et de l'économie de l'éducation.

La méthodologie du PASEC se veut comparative. Il s'agit de « tirer parti de la variété des situations scolaires pour identifier les facteurs de performance du système éducatif à travers la mesure de la progression des élèves sur l'année » (CONFEMEN, 2010). Même si la CONFEMEN regroupe 41 pays francophones dans le monde, le terrain d'étude de prédilection du PASEC est l'Afrique subsaharienne dite francophone dont les pays sont confrontés aux mêmes difficultés structurelles que le Cameroun. Les recherches menées dans les différents pays sont publiées sous forme de rapports d'expertise adressés

¹²Ces chercheurs interviennent sous le parapluie du Centre international d'études pédagogiques (CIEP), organisme français créé en 1945 dont la mission principale est de participer à l'attractivité et à l'internationalisation du système éducatif français. Secondairement, elle remplit une mission d'audit et d'expertise dans le domaine de l'éducation, notamment dans les pays moins avancés, Afrique francophone surtout. L'un de ses rôles consiste à favoriser la participation d'experts français à des projets sur financements multilatéraux, tels que ceux de la Commission européenne, de la banque mondiale ou des banques régionales de développement. [Informations en ligne consultées le 12 avril 2012 à l'URL : http://www.ciep.fr/expert_educ/index.php

aux ministères responsables de l'éducation du pays concerné. Ces rapports semblent faire autorité et leurs orientations ont tendance à supplanter les politiques nationales d'éducation. Dans le cas du Cameroun, je présente ici le dernier rapport qui date de 2007.

Le but de l'étude est de « pouvoir mettre en relation les niveaux d'acquisition des élèves en Français et en mathématiques, avec les conditions matérielles et organisationnelles dans lesquelles ils sont scolarisés » (p. 31). L'évaluation de l'acquisition des connaissances est un déterminant de la qualité de l'éducation, de son efficacité et une indication de la formation du capital humain (p. 39). Cependant par-delà les acquis scolaires des élèves, les recherches du PASEC veulent identifier tous « les facteurs qui interviennent dans le processus d'apprentissage » (p. 39).

Ce rapport PASEC (2007) sur le Cameroun indique que l'étude effectuée en 2005 porte sur les acquisitions des élèves de 2^e année et de 5^e année. La mesure s'établit au moyen d'instruments standardisés (mêmes épreuves, conditions de passation homogènes et correction centralisée). Un pré-test est administré en début d'année, tandis qu'un post-test est proposé en fin d'année. L'étude repose sur des effectifs de 1774 élèves en 2^e année, 1736 en 5^e année pour le sous-système anglophone et de 665 élèves en 2^e année et 639 élèves en 5^e année dans le sous-système anglophone. Le test a été traduit en Anglais pour le sous-système anglophone.

Globalement, il ressort de cette étude que du point de vue des acquis des élèves en Français et en mathématiques le niveau des élèves en 2005 se maintient en deuxième année par rapport à l'évaluation de 1996. Ainsi, le score moyen en Français a évolué comme suit : 65,8 % (1996) et 66,5 % (2005). En mathématiques, les scores se présentent comme suit : 59,4 % (1996) et 55,8 % (2005). Par contre, le niveau moyen des élèves de 5^e année est en légère baisse en mathématiques et nettement en baisse en Français en 2005 par rapport au niveau de 1996. L'évolution des scores en Français est la suivante : 56,2 % (1996) et 45,8 % (2005). En mathématiques, on a 50,4 % (1996) et 46,4 % (2005).

Le rapport tente alors d'expliquer et de justifier la baisse des scores des élèves de cinquième année en généralisant et extrapolant ses conclusions. Deux principaux arguments sont utilisés : l'entrée d'une plus grande portion d'élèves « pauvres » à l'école grâce à la mesure de gratuité d'éducation prise par le gouvernement et le statut des enseignants.

6.2 La gratuité de l'éducation

La gratuité de l'éducation est une des mesures des PAS pour permettre l'accès à l'éducation des enfants de condition modeste. Or, l'Assemblée nationale du Cameroun s'est penchée sur la question du financement de l'éducation en lien avec la gratuité et l'obligation scolaire prônées par la Convention des droits de l'enfant. Entre une considération maximaliste de la gratuité de l'éducation qui suppose une prise en charge totale des dépenses liées au fonctionnement de l'éducation par l'État et une conception minimaliste qui suppose une contribution partielle des usagers aux charges liées au fonctionnement de l'éducation, l'Assemblée nationale s'était prononcée pour une conception minimaliste de la gratuité de l'éducation. Un arrêté ministériel du 13/05/1996 fixant des montants de la contribution exigibles des élèves a été publié (Onana Etoundi, 2000). Le montant de ces frais pour l'école primaire était de 1500 francs CFA ou 3 dollars. C'étaient donc des sommes modiques qui ne représentaient pas un obstacle insurmontable pour les parents. Mais, en les multipliant par le nombre d'élèves inscrits à l'école, elles aidaient les écoles à faire face à l'insuffisance et au retard de paiement des crédits de fonctionnement octroyés par l'État (Fozing, 2009).

Or, un discours du président de la République le 10 février 2000 proclamera la gratuité des frais de scolarité dans les écoles primaires dans le sens d'une gratuité maximale de l'éducation. Dorénavant, l'État s'engage à prendre en charge toutes les dépenses liées au fonctionnement des écoles, notamment l'achat du matériel didactique désormais centralisé au ministère de l'Éducation de base afin de le distribuer à l'échelle nationale.

La mesure présidentielle n'a pas été préparée sur le terrain par une sensibilisation des acteurs impliqués dans sa mise en application. Par conséquent, les lenteurs administratives et les difficultés dues aux voies de communication empêchent que le matériel affecté à chaque établissement lui parvienne à temps. Ce sont des retards d'acheminement du matériel au niveau des écoles qui vont amener les directions d'école à rendre les frais d'Association des parents d'élèves (APE) obligatoires pour permettre aux écoles de faire face à leurs échéances, alors qu'ils étaient jusqu'ici facultatifs.

C'est ce qui explique la pratique de nombreux frais invisibles que nous avons constatés au niveau d'Amvoé. D'abord, la décision prise par la direction semble de

renchérir les frais d'association des parents d'élèves et de les rendre obligatoires. Ils sont fixés à 2500 francs CFA (5 \$) par élève. Visiblement, la direction n'a fait qu'additionner les frais de scolarité (1500 francs CFA) d'antan avec ceux d'association des parents d'élèves (1000 francs CFA) sous la dénomination de frais d'Association des parents d'élèves (APE).

Il y a ensuite, les frais de photocopies fixés à 500 francs CFA (1 dollar) par élève et par session d'évaluation séquentielle. Or, il y a 5 sessions d'évaluation séquentielle au cours de l'année scolaire. Au terme de l'année scolaire, les parents d'élèves auront payé en photocopies une somme équivalant aux frais d'association des parents d'élèves, c'est-à-dire 2500 francs CFA (5 dollars). Il y a aussi les frais liés aux cours de rattrapage fixés à 200 francs CFA par séance de samedi. Sachant que l'année scolaire a 33 semaines, s'il y a 25 cours de rattrapage au cours de l'année scolaire, la somme payée par élève sera de 5000 francs CFA (10 dollars).

En additionnant les frais d'APE avec ceux des photocopies et ceux des cours de rattrapage, on obtient une somme de 10 000 francs CFA (20 dollars) soit le quadruple des frais encourus par un parent avant la mesure de la gratuité scolaire (2500 francs CFA, soit 5 dollars). En ce sens, on peut dire que la suppression des frais de scolarité a eu pour effet de permettre « à des groupes privés de récupérer des parents, dont les enfants, sont dans le primaire public plus que ce que l'État leur aurait permis de redéployer » (Fozing, 2009, p. 9). Ainsi, la gratuité scolaire est paradoxalement plus coûteuse pour les parents que lorsque les frais de scolarité étaient officiellement exigés.

N'étant pas dans le secret des dieux, il est difficile de dire avec certitude si le président de la République a agi sur le conseil d'un conseiller de la Banque Mondiale ou d'un expert du PASEC qui ont tous leurs entrées dans les hautes sphères décisionnelles de l'administration camerounaise. Je peux néanmoins faire remarquer que cette décision a été accueillie très favorablement par les experts PASEC qui se sont immédiatement empressés de souligner les effets bénéfiques pour la scolarisation des populations pauvres (PASEC, 2007). La gratuité scolaire décrétée le 10 février 2000 aurait favorisé l'entrée d'une masse importante des pauvres dans le système éducatif.

Le rapport relève que la baisse importante de niveau en Français observé en 5^e année met en évidence les problèmes de compréhension de phrase et de lecture – écriture

« où plus de la moitié des élèves a des difficultés » (p. 47). Ensuite, il explique que cette baisse de niveau est due à l'entrée à l'école d'une plus grande portion d'élèves pauvres à la faveur de la suppression des frais de scolarité en 2000 (p. 44).

Or, il apparaît plutôt que cet argument est imputable au mode d'échantillonnage qu'à une entrée effective d'élèves pauvres dans le système éducatif. Le texte ne dit pas que ce sont les mêmes écoles qui ont toujours été considérées dans les deux enquêtes publiées en 1996 et 2007 (voir Tableau 6.1) :

Cependant, dit le rapport, l'échantillon de 1996 comptait 44 écoles privées contre 76 écoles publiques, tandis que l'échantillon (francophone) de 2005 compte 26 écoles privées et 105 écoles publiques, avec une variation des publics d'élèves selon le type d'école (p. 55).

On voit bien que le nombre d'écoles privées a diminué dans l'échantillon de 2005 par rapport à celui de 1996. En pourcentage, en 1996 les écoles privées représentaient 37 % de l'effectif contre 63 % des écoles publiques. En 2005, les écoles privées ne représentent plus que 20 % de l'échantillon contre 80 % des écoles publiques. Quand on sait de manière empirique que ce sont les gens plus aisés qui envoient leurs enfants dans les écoles privées et que dans les écoles publiques on trouve des effectifs pléthoriques, en incluant plus d'écoles publiques dans l'échantillon de 2005 que dans celui de 1996, on a plus de chance d'obtenir un accroissement de la population d'élèves pauvres à cause de l'ajout des écoles publiques et de la diminution des écoles privées dans l'échantillon de 2005. L'augmentation que présente le rapport semble par conséquent être imputable au changement du mode d'échantillonnage plutôt qu'à l'entrée effective des élèves pauvres dans le système éducatif.

Années d'enquête	Écoles publiques	Écoles privées	Total
1996	76 (63 %)	44 (37 %)	120 (100 %)
2005	105 (80 %)	26 (20 %)	131 (100 %)

Tableau 6.1. Répartition des types d'écoles participant aux enquêtes PASEC

L'entrée des « élèves pauvres » est une construction mathématique acquise par gonflement de l'échantillon des écoles publiques au détriment des écoles privées. Ce qui, par le fait même, décrédibilise l'argument de baisse de niveau en 5^e année imputable à l'entrée à l'école d'une masse d'élèves pauvres grâce à la suppression des frais d'écologie. De plus, l'échantillonnage utilisé ne peut pas permettre aux auteurs d'inférer une entrée

massive d'élèves à l'école en référence au décret de la gratuité maximale de l'éducation.

Les experts tentent de forger l'argument de l'impact positif de la suppression des frais de scolarité parce que cette mesure est aussi celle qui est considérée comme équitable par la politique d'ajustement structurel parce qu'elle permet aux pauvres d'accéder à l'éducation (voir chapitre 1). Nous savons qu'au moins à Amvoé, la suppression des frais de scolarité produit plus d'iniquité aujourd'hui que lorsque les frais de scolarité étaient officiellement fixés.

En ce qui concerne la justification des résultats des élèves aux tests PASEC(2007), le rapport pose que : « les problèmes sont assez marqués en compréhension de phrase et en lecture – écriture, où la moitié des élèves ont des difficultés » (p. 47). Un constat qui suggère fortement que les difficultés des élèves sont liées à la non-maîtrise de la langue d'enseignement qui est le Français.

Curieusement, dans son analyse du rapport des élèves à la langue d'enseignement, le PASEC (2007) établit que le fait de parler la langue maternelle à la maison (85 % des élèves, dont 20 % parlant français et leur langue maternelle) a un effet positif en 5^e année francophone (p. 59) alors que le rapport a posé plus haut que le Français est nettement en baisse en 5^e. Or, selon le même rapport, « 15 % des pauvres parlent français à la maison en 2^e année contre 68 % des riches, et 19 % de pauvres contre 59 % des riches en 5^e année » (p. 59), et sachant d'autre part que 71,2 % des élèves sont « pauvres » contre 6,3 % de riches et 22,4 % de condition intermédiaire, il s'ensuit que l'écrasante majorité des élèves, les pauvres, ceux de condition intermédiaire et un peu moins de la moitié de riches, ne parlent pas français à la maison. Par conséquent, les difficultés de compréhension des élèves sont logiquement imputables au fait que la langue d'enseignement leur est étrangère. Le fait de parler la langue maternelle à la maison n'aide visiblement pas les élèves à l'école, puisque son usage y est banni. C'est donc le fait de passer d'une langue à l'autre, de la maison à l'école, qui semble expliquer les difficultés des élèves à l'école. Mais ce n'est pas ce que les experts du PASEC veulent mettre en lumière.

En affirmant qu'il y a un impact positif en ce que plus de 85 % des élèves de 5^e année francophone parlent leur langue maternelle à la maison, les experts cherchent à éviter d'opposer le Français aux langues locales pour préserver le statu quo inique qui fait

des Africains des rares peuples au monde qui font toutes leurs études en langue étrangère. En d'autres mots, les experts cherchent à préserver la place dominatrice de la langue française dans les systèmes éducatifs africains. Ici encore, les experts sont au service de l'idéologie, celle de l'assimilation culturelle des Africains par la France qui a été une constante de la colonisation française en Afrique (Léon, 1991).

Mais, le fait que les experts veuillent préserver le statu quo est à rapprocher au fait que le décret présidentiel portant orientation scolaire n'ait pas encore de texte d'application, car il porte une volonté de valorisation des langues nationales. Ce qui va l'encontre du monolinguisme français porté par les experts.

Une autre justification des résultats des élèves camerounais aux derniers tests PASEC se déploie sous la forme d'un argument à la saveur politique pour rendre le résultat acceptable au gouvernement camerounais et à la Banque mondiale, tous deux bailleurs de fonds des chercheurs : « quel que soit l'indicateur considéré [...], le Cameroun obtient les meilleurs résultats des pays observés [Bénin, Madagascar, Mauritanie et Tchad] par le PASEC entre 2003 et 2005 » (p. 44). Cet argument pourrait réjouir le gouvernement camerounais qui pourrait lui aussi y trouver une justification des mesures prises sur l'éducation. Ainsi, le rapport du PASEC contente ses bailleurs de fonds, la Banque Mondiale et le gouvernement camerounais. À la Banque Mondiale, il dit que son injonction de supprimer les frais de scolarité est sur la voie de l'équité scolaire au Cameroun, car beaucoup d'élèves pauvres sont entrés à l'école grâce à cette suppression. Aux autorités camerounaises, le rapport dit que leur système éducatif est plus solide que celui des autres pays comparables. Ce qui donne au rapport une tonalité plus diplomatique que scientifique.

Ainsi, les experts tirent des conclusions à l'encontre des faits qu'ils ont eux-mêmes relevés pour complaire aux orientations normatives de la Banque Mondiale. Cela est également visible dans leur raisonnement sur le statut de l'enseignement.

6.3 Le statut de l'enseignant

Comme la revue de littérature scientifique l'a montré, l'autorité est liée à un statut par lequel l'enseignant interprète les grandes idées morales de son temps (Durkheim, 1974) ou représente la loi transcendante (Prairat, 2001; Kohout-Diaz & Debarbieux, 2010). Or, à l'école publique d'Amvoé, les enseignantes présentent des signes de

précarité économique : la vente de victuailles en salle de classe et la tentative d'obliger les élèves à assister au cours d'appoint payant les samedis. Elles pensent qu'elles sont négligées sur le plan professionnel et que si elles avaient un pouvoir, elles mettraient en pratique un décret présidentiel qui leur reconnaîtrait certains avantages jusqu'ici bloqués en l'absence d'un texte d'application. En réalité, le gouvernement camerounais reconnaît que :

Dans l'ensemble, le traitement des enseignants a diminué de moitié en valeur nominale depuis 1994, tandis que les prix doublaient, ce qui équivaut à une réduction du pouvoir d'achat de l'ordre de 75 %. **En 2005, le même enseignant est payé à un niveau inférieur du PIB par tête** qu'avant 1993 (SWAP, 2006, p. 69, en gras dans le texte).

Si le gouvernement qui doit trouver des solutions à cette situation se contente d'un simple constat alors même qu'il a prévu un texte susceptible de trouver un début de solution, c'est qu'il n'a pas les moyens de sa politique. De fait, le gouvernement avait effectivement tenté de revaloriser le statut de l'enseignant(e) par une définition des droits et des indices salariaux des enseignants suivant un plan de carrière dans la fonction publique. Tous ces avantages sont consignés dans le décret présidentiel N° 2000/359 du 5 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Éducation nationale. Or, ce texte attend toujours son décret d'application pour que les enseignants puissent bénéficier des avantages qui leur sont reconnus.

Par ailleurs, en lisant certains autres travaux du même groupe d'experts (Bernard, Kouak Tiyab, & Vianou, 2004 ; Amelewonou, Brossard, Brossard, Gacougnolle, 2004), je constate que leurs auteurs qui sont subsidiairement commandités par la BM sont opposés à une revalorisation du salaire des enseignants.

Pour les experts du PASEC (2007), le statut de l'enseignant est un paramètre d'explication de l'échec scolaire. Ils relèvent que : 28 % dans le sous-système francophone contre 17 % dans le sous-système anglophone. Ici, l'évaluation des enseignants est en cause. Le rapport tout en se défendant de pouvoir faire une comparaison entre les deux sous-systèmes à cause des difficultés rencontrées pour traduire le test en Anglais, difficultés qui rendraient la validité du test problématique, ne manque pas de faire quelques parallélismes entre les deux sous-systèmes pour les besoins

d'argumentation. C'est pour cette raison que les résultats du sous-système francophone sont le plus utilisés dans l'argumentation.

Toutefois, le rapport note une différence de perception de l'évaluation chez les enseignants des deux sous-systèmes. Elle serait plus positive dans le sous-système anglophone et s'apparenterait davantage à une sanction dans le sous-système francophone. L'évaluation dans le sous-système francophone aurait une fonction de sélection, c'est pour cette raison que les résultats en fin du cycle primaire (6^e année chez les francophones et 7^e chez les anglophones) ne sont pas pris en compte. Le rapport n'explique pas ce qu'il entend par évaluation positive dans le sous-système anglophone. On peut même se demander si le cadre méthodologique annoncé par le rapport lui permet d'inférer des représentations de l'évaluation par les enseignants dans les deux sous-systèmes.

En fait : « dans notre enquête, dit le rapport, 23,6 % des élèves de 5^e année ont redoublé plus d'une fois dans le sous-système francophone contre seulement 6,4 % dans le sous-système anglophone » (p. 68). Le rapport le déplore parce que non seulement il « n'est pas cohérent avec une politique de suppression des frais d'écolage visant à augmenter l'accès en première année » (p. 68), mais encore « il contribue à limiter les places disponibles dans les écoles et à des tailles de classes élevées au début de cycle » (p. 68).

C'est le coût lié au redoublement qui intéresse les experts du PASEC et non ses conséquences pédagogiques en tant que telles, encore moins les conditions de travail des enseignants et des élèves. Le redoublement n'est pas conforme à l'injonction de suppression des frais de scolarité, cela signifie qu'il faut laisser passer les élèves en classe supérieure même s'ils n'ont pas acquis un niveau minimal de compétence attendue. Dans le contexte camerounais d'effectifs pléthoriques et de manque d'enseignants, les élèves promus en classe supérieure avec des compétences insuffisantes n'ont pourtant aucune chance prévisible de combler les lacunes accumulées, car il est impossible aux enseignants de suivre individuellement chaque élève. La mesure de non-redoublement risque de conduire à un système éducatif où beaucoup d'élèves en sortiraient sans avoir rien appris. C'est une mesure non adaptée au contexte camerounais.

Par ailleurs, le PASEC compare les scores obtenus par les élèves dans son propre test et les moyennes obtenues par ces mêmes élèves dans les épreuves de classes. Il note que « 41,5 % des élèves qui ont 10 [sur 20 de moyenne en classe] peuvent être classés comme faibles (29 %) ou très faibles (12,5 %) selon les scores [du PASEC] tandis que 37,1 % des élèves qui n'atteignent pas 10 sur 20 peuvent être classés comme forts (24,3 %) ou très forts (12,8 %) » (p. 68). Cette différence suffit au PASEC pour remettre en cause le système d'évaluation des enseignants (p. 69) et de proposer de s'en remettre aux instruments internationaux comme le PASEC (p. 40).

Il y a là peut-être un problème d'évaluation des apprentissages. Mais le rapport ne dit pas en quoi l'évaluation du PASEC est plus pertinente que celle des enseignants. Il n'établit pas non plus que les élèves réussissent mieux aux tests PASEC que dans les évaluations faites en salles de classe par les enseignants. Il met plutôt en évidence des profils d'élèves différents qui réussissent dans un système d'évaluation plutôt que dans un autre. Ce qui peut correspondre à une différence d'accent ou d'objectif dans l'évaluation. Par conséquent, disqualifier l'évaluation des enseignants au profit des tests standardisés du PASEC ne se justifie pas, ce d'autant plus que le rapport (PASEC, 2007) souligne que ses seuils de réussite ne correspondent pas nécessairement aux objectifs du programme scolaire camerounais (p. 47).

Les arguments d'autorité dans ce rapport sont remarquables à travers des affirmations péremptoires à l'instar de celle-ci :

L'évolution du niveau des élèves fait l'objet de nombreuses interrogations et supputations, mais faute d'un système d'évaluation et d'enquêtes régulières, les données nationales ne la mesurent pas. Les examens nationaux ne permettent pas non plus la mesure de ces élèves. *Il faut*¹³ donc recourir aux instruments internationaux tels que le PASEC (p. 40).

Si des griefs peuvent être portés contre certaines « manières de faire l'évaluation » (Morissette, 2011), on ne peut pas dire qu'il n'existe pas un système d'évaluation. Depuis l'introduction du système scolaire avec la colonisation, il existe des mécanismes de promotion d'élèves aux niveaux supérieurs. Ces mécanismes peuvent être bons ou perfectibles, adéquats ou dépassés. Mais, ils existent. Affirmer que seules les enquêtes

¹³C'est nous qui soulignons

internationales à l'instar de celles du PASEC seraient à même de mesurer objectivement les acquis des élèves, c'est dire que les enseignants sont incompetents en matiere d'evaluation. On voit bien la une maniere habile d'amener l'Etat à abdiquer totalement son autorite (ses responsabilites) dans le domaine de l'education. Si une telle mesure etait appliquee, le coût logistique annuel pour generaliser l'evaluation du PASEC sur l'etendue nationale serait certainement exorbitant.

À travers cette proposition, le PASEC essaie de se frayer une niche d'influence potentiellement lucrative dans les systemes educatifs des pays africains. S'il est objectivement avère que la qualite de l'evaluation est mediocre, il vaut mieux habiliter les enseignants à evaluer et donc à faire leur metier que de leur dire qu'ils sont incompetents en les faisant dependre outrageusement des experts.

Par ailleurs, payer le salaire des enseignants en meme temps que le travail des specialistes d'evaluation n'est meme plus coherent avec le principe de reduction des depenses publiques cher aux bailleurs de fonds communs au Cameroun et au PASEC. Il est vraisemblable que fort de son pouvoir d'expertise, le PASEC cherche ici à créer un lien de dependance, caracteristique de tout pouvoir d'expertise (French & Raven, 1968), entre les systemes educatifs qu'il etudie et lui. Le « Il faut » que j'ai souligne dans la citation montre bien l'assurance de ce pouvoir d'expertise. On retrouve une affirmation semblable ici :

En dehors de la cinquieme annee francophone, l'effet du statut n'apparaît pas très nettement dans les modes, meme en introduisant des categories plus fines de statuts. En cinquieme annee francophone, le statut de fonctionnaire a un effet negatif sur les acquisitions scolaires, mais qui n'est pas vraiment significatif, du moins dans le modele final (p. 64).

La critique à peine voilee des enseignants fonctionnaires renferme une contradiction interne. Si le rapport souligne d'une part que la baisse de niveau des élèves en 5^e annee est due à l'entree en masse d'une portion importante d'élèves faibles grâce à la suppression des frais d'ecolage (p. 42 et 44) et d'autre part que « la baisse du niveau moyen peut être en partie attribuee au recrutement d'enseignants (les instituteurs vacataires, les maîtres des parents) dont les conditions d'emploi ne sont pas necessairement favorables aux acquisitions des élèves » (p. 42), on ne peut pas logiquement inferer l'effet negatif du statut de fonctionnaire sur les acquisitions des

élèves. L'argument semble en effet forcé si l'on tient compte des statistiques que le rapport fournit à la page 64 et où on lit qu'il n'y a que 31,1 % de fonctionnaires en 5^e année (incriminée par la baisse de niveau par le rapport) et environ 28 % de tout l'échantillon utilisé. Cette proportion (31,1 %) ne peut pas seule porter la responsabilité de la baisse de niveau des élèves en 5^e année.

L'argument semble encore plus trivial lorsque le rapport reste muet sur les écarts salariaux entre les enseignants fonctionnaires et les autres. Il relève sans commenter que les non-fonctionnaires gagnent deux à trois moins (entre 30 000 et 60 000 F CFA, soit entre 75 et 150 CAD) que les fonctionnaires. Une autre manière de dire que l'enseignant (e) fonctionnaire gagne mensuellement 300 CAD.

Le silence des experts sur la valeur de ces salaires par rapport au travail des enseignants interroge d'autant plus que dans un autre endroit, ces auteurs soulignent que « les dépenses prévues devant couvrir majoritairement la titularisation des instituteurs vacataires, le pays dispose de peu de marges de manœuvre financières pour améliorer la qualité » (p. 15). Ce qui laisse entendre que la titularisation des enseignants ne participe pas à l'amélioration de la qualité de l'éducation parce qu'elle est budgétivore. Cet argument est clairement exprimé dans un texte qui fait le bilan des travaux du PASEC. Dans une étude de synthèse des travaux effectués par le PASEC depuis 1990 et portant sur le profil des enseignants, Bernard, Kouak Tiyab, & Vianou (2004) notent que « les maîtres les plus anciens ont tendance à être peu satisfaits de leur situation professionnelle » (p. 24). D'où, les auteurs tirent cette conclusion : « comme les enseignants qui ont le plus d'ancienneté sont généralement fonctionnaires et également les mieux rémunérés, leur plus grand mécontentement indique que le salaire n'est pas le facteur explicatif de la motivation des enseignants » (p. 27-28).

Quelques remarques sont à faire ici. D'abord, les données qu'utilise le PASEC n'ont pas été initialement récoltées pour étudier la motivation des enseignants, mais plutôt pour évaluer les acquisitions des élèves. Ensuite, dans la présente étude, en ce qui concerne le cas singulier du Cameroun, le PASEC utilise les données récoltées en 1996, soit trois ans après la dévaluation de la monnaie locale et deux ans après la réduction de presque de moitié des salaires des agents de la fonction publique. « Ce qui, à en croire le gouvernement camerounais, équivaut à une réduction du pouvoir d'achat de l'ordre de

75 % » (SWAP, 2006 : 69) ».

Dans une telle situation, on ne peut comparer ces enseignants traumatisés par une baisse brutale de leur pouvoir d'achat avec des jeunes récemment recrutés qui, malgré des salaires bas, sont tout de même en ascension sociale dans une société connaissant un fort taux de chômage et de sous-emploi des jeunes. Le lien que les auteurs tirent ici entre ancienneté et insatisfaction professionnelle est conjoncturel. L'exploitation que veut en faire le PASEC est idéologique.

En filigrane, l'argument des experts est d'une part qu'il faut se débarrasser des enseignants fonctionnaires parce qu'ils coûtent chers à l'État et ne sont pas efficaces sur le terrain. D'autre part, l'accent mis sur l'ancienneté comme source de démotivation prévient l'insatisfaction professionnelle future de ceux qui entrent aujourd'hui dans le métier. De là à instaurer une politique qui empêche de durer dans l'enseignement, il y a un pas. C'est ce qui explique peut-être la politique de contractualisation actuelle dans le recrutement des nouveaux enseignants. Les enseignant(e)s ne sont plus titularisés dès leur prise de fonction comme c'était le cas avant l'ajustement structurel, ils se voient plutôt offrir des contrats sans garantie de renouvellement. Il est difficile de savoir ce que ces enseignant(e)s deviendront à l'expiration de ces contrats.

En clair, le Cameroun passe d'un système d'enseignant(e)s titulaires à un autre qui avalise les intermittents du service éducatif. Plus aucun enseignant recruté depuis 2000 n'est titularisé, tous les enseignants sont recrutés avec des contrats de cinq ans (Kom, 2007) ou de 10 ans (témoignage de Madame Mathilde, nouvelle recrue et participante à cette recherche). Il y a en dessous un calcul économique. Il est bien établi que plus on accumule des années d'ancienneté, plus l'indice salarial augmente. En recrutant des intermittents de service éducatif, l'État pourra avoir une masse salariale de moindre importance à s'en acquitter. Ce qui permet d'avoir un système éducatif à moindre coût au détriment d'enseignants expérimentés.

Les conclusions qui accablent les enseignants ne sont donc pas fondées sur les données des enquêtes. Certaines affirmations de ce rapport PASEC (2007) vont au-delà du cadre d'investigation que les auteurs ont pris le soin de présenter. La volonté des chercheurs d'infléchir les conclusions de leur recherche dans le sens des politiques prônées par la Banque Mondiale donne à ce rapport une connotation idéologique. Le

problème n'est pas tant que les enseignants soient fonctionnaires ou non, mais plutôt de savoir si les salaires constituent une compensation suffisante leur permettant de s'investir à temps plein dans l'enseignement. Or, à l'heure actuelle, ils sont largement insuffisants. Avec un salaire mensuel de 300 CAD, on ne peut pas dire que l'enseignant le mieux rémunéré, le fonctionnaire, a un pouvoir d'achat significatif dans un marché globalisé. Il est avéré que pour survivre, les enseignants cumulent d'autres activités lucratives à l'enseignement qui devrait pourtant être leur unique occupation (Altinok, 2005).

Les écarts de rémunération entre les différents statuts indiquent bien que pour le moment, il n'y a que l'État seul qui peut donner aux enseignants un salaire qui s'approche de la décence. Point n'est besoin par ailleurs de recourir à des statistiques sophistiquées pour reconnaître que le salaire est un élément important de la motivation des enseignants comme de tout travailleur d'ailleurs. Soutenir le contraire comme essaie de le faire accroire le PASEC, c'est insinuer des mesures susceptibles de décharner un peu plus les enseignants. Il n'y a que des êtres désincarnés, entités numériques, comme ces enseignants, devenus par la réduction statistique des experts du PASEC, de pures essences, qui peuvent exercer un métier sans tenir compte du salaire qu'ils perçoivent. Les nouvelles recrues qui semblent satisfaites de leur situation professionnelle, à en croire Bernard, Kouak Tiyak et Vianou (2004), le sont parce qu'ils réussissent seulement à échapper à une situation (le chômage) pire que celle d'avant. Encore faut-il pouvoir montrer que ces nouveaux enseignants sont réellement satisfaits de leur condition actuelle. Ils étaient dans le chômage et ils accèdent à l'emploi.

À partir des seuls acquis des élèves, sans prendre en compte les caractéristiques de ceux-ci, notamment leur grande hétérogénéité, ni leurs conditions de travail, salles de classe bondées, et minimisant la question du salaire des enseignants, les experts du PASEC développent en filigrane la thèse de l'incompétence des enseignants camerounais. Pour eux, seuls comptent les résultats scolaires. C'est l'obligation des résultats posée sans obligation des moyens. En d'autres mots, les enseignants et les élèves sont de simples moyens d'une politique scolaire pensée pour eux, mais sans eux. Ces derniers doivent seulement réaliser des objectifs qui ont été fixés par d'autres. Ils doivent correspondre aux exigences d'une politique qui ne veut rien savoir d'eux. Et comme ce sont les enseignants qui doivent jouer un rôle primordial dans l'atteinte de ces exigences, l'échec

actuel leur est imputé.

En d'autres mots, les enseignants camerounais sont incapables d'aider efficacement à la réalisation de l'objectif de scolarisation universelle. L'idée de l'enseignant camerounais incapable est aussi le seul discours audible et recevable, car elle permet de justifier et d'entretenir un marché d'expertise internationale en Afrique. La dépendance souhaitée des enseignant(e)s est en fait, une dépendance de tout le système éducatif vis-à-vis des experts internationaux.

Le rapport PASEC (2007) porte donc en creux, un réflexe idéologique caractérisé par un effort de justifier empiriquement des mesures prises a priori dans le cadre des politiques d'ajustement de la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International. En insérant des arguments non étayés par des faits dans un rapport à prétention scientifique, les chercheurs usent de leur pouvoir d'expertise pour faire passer une idéologie à laquelle ils adhèrent a priori. Par conséquent, leurs arguments sont moins scientifiques que des arguments d'autorité. Ils ne sont pas acceptés à cause de leur cohérence interne, mais parce que ce sont des arguments d'experts de la Banque Mondiale. Malheureusement, ces arguments influencent l'environnement politico-légal de l'éducation camerounaise.

6.4 Conséquences sur l'environnement politico-légal de l'éducation

Depuis la fin des années 1990, beaucoup de décrets présidentiels sur l'éducation attendent des textes d'application; c'est le cas du décret n° 98/004 du 14 avril 1998 portant sur l'orientation scolaire et du décret n° 2000/359 du 5 décembre 2000 portant sur le statut particulier des fonctionnaires du corps de l'éducation nationale. En faisant des parallèles avec des arguments d'experts que je viens d'exposer dans ce chapitre, il en ressort quelques divergences qui semblent renvoyer aux calendes grecques l'application des décrets présidentiels sur l'éducation.

En ce qui concerne le décret phare sur l'orientation présentée comme cadre juridique de l'enseignement maternel, primaire et secondaire, la disposition de l'article 11 et son premier alinéa qui prévoit l'enseignement des langues nationales et non pas l'enseignement en langues nationales, s'oppose à la volonté des experts de garder le statu quo qui fait du Français la seule et unique langue d'enseignement en zone dite francophone. C'est cette opposition des experts qui semble expliquer l'absence de texte d'application de ce décret d'orientation scolaire. Or, ce décret qui se présente comme

cadre juridique du système éducatif camerounais (article 1) renferme bien d'autres dispositions importantes sur le fonctionnement du système éducatif. Par exemple, son article 35 interdit le recours aux châtiments corporels à l'école :

L'intégrité physique et morale des élèves est garantie dans le système éducatif. Sont de ce fait proscrits : les sévices corporels et toutes autres formes de violence, les discriminations de toute nature, la vente, la distribution et la consommation des boissons alcooliques (sic), du tabac et de la drogue.

Cette disposition ne s'applique pas du fait que le décret qui la contient attend encore un texte pour être exécutoire. En ce sens, il serait, par exemple difficile d'accuser les enseignantes d'Amvoé et leur directrice de pratiques scolaires prohibées parce qu'elles ont recours aux châtiments corporels. La norme sur les châtiments corporels est floue, car on ne sait pas si elle s'applique ou non. Au-delà de l'article 35, c'est tout le statut du décret sur l'orientation scolaire qui est floue à cause de l'absence des textes d'application. On peut même dire que le Cameroun n'a pas de loi d'orientation scolaire par ricochet qu'il n'a pas de politique éducative clairement définie tant qu'un décret d'application du décret d'orientation scolaire n'a pas encore été émis.

Le décret n° 2000/359 du 5 décembre 2000 portant sur le statut particulier des fonctionnaires du corps de l'éducation nationale envisage la carrière des enseignants de la maternelle au secondaire au sein de la fonction publique. Cela va à l'encontre des mesures d'ajustement structurel qui préconisent une diminution des dépenses de l'État et surtout refusent la fonctionnarisation des enseignants. Les experts entérinent le même point de vue. C'est aussi cette divergence de vues entre l'État camerounais d'un côté, les experts et les orientations des mesures d'ajustement structurel de l'autre qui semble expliquer la non-application de ce décret sur le nouveau statut de l'enseignant. Et l'État qui recrute massivement des enseignant(e)s depuis 2000, les recrute comme contractuels en dehors du cadre juridique qu'il s'est lui-même donné. Il s'ensuit une situation incertaine pour tous les enseignant(e)s : lendemains incertains pour ceux qui entrent dans le métier, vaine attente des anciens fonctionnaires de l'application du nouveau statut qui leur reconnaîtra les avantages bloqués depuis l'énonciation de ce décret. On se retrouve ici avec un décret qui fait espérer une amélioration de la condition d'enseignant(e), mais qui au fond est dénué de toute existence. Finalement, l'État se retrouve avec des

enseignant(e)s dont le statut n'est pas clairement défini, pour ne pas parler d'enseignant(e)s sans statut.

Il n'est pas anodin de remarquer que les grandes lois d'éducation sont en fait des décrets présidentiels alors qu'il y a des ministres de l'éducation : un ministre de l'éducation de base, un ministre des enseignements secondaires et un ministre de l'enseignement supérieur. L'intervention du président de la République par le truchement des décrets dénote d'une absence de subsidiarité. Le principe de subsidiarité préconise, en effet, à une instance supérieure de ne pas interférer dans la sphère de compétence d'une instance inférieure, mais de la suppléer en cas d'insuffisance (Million-Delsol, 1992; 1993). Il essaie de clarifier le problème de la finalité de l'autorité et de son rôle. Ici, la finalité de l'intervention présidentielle semble signifier un pouvoir illimité du président de la République.

Cette entorse à la subsidiarité est à rapprocher avec le discours présidentiel du 10 février 2000 annonçant la gratuité totale de l'éducation au niveau primaire. Cette annonce prenait le contre-pied d'une résolution de l'Assemblée nationale qui préconisait en 1996 une participation minimale des parents d'élèves aux dépenses de l'éducation. Cette participation était prolongée par une circulaire ministérielle qui en fixait le taux à 1500 F CFA (3 \$) (Onana Etoundi, 2000). Le plus important à retenir ici est d'une part qu'une simple annonce a eu force de loi, car elle est appliquée dès la rentrée de septembre 2000 alors que plusieurs décrets sur l'éducation sont en hibernation. D'autre part, qu'une annonce présidentielle est capable de contourner une résolution de l'Assemblée nationale.

Il s'ensuit de là un flou dans le principe de séparation des pouvoirs (exécutif, législatif et judiciaire) et des indices qui suggèrent fortement une impression de concentration de tous les pouvoirs entre les mains du président de la République. Ce dernier semble avoir un pouvoir illimité sur les institutions. Ce qui donne l'impression d'un fonctionnement social autocratique. Bidima (1997) parle d'une démocrature, c'est-à-dire d'un régime qui n'est plus tout à fait une dictature, mais qui n'est pas encore une démocratie. Il y a bien trois types de pouvoirs définis : l'exécutif, le législatif et le judiciaire, mais le principe de leur séparation ne semble pas visible. La volonté du président de la République (le pouvoir exécutif) semble dominante, comme le montre la décision sur la gratuité de l'éducation. Ce qui constitue un des caractères de l'autocratie

relevés par Mintzberg (1986) à savoir l'absence de distribution du pouvoir.

Mais, comme le note aussi Mintzberg, un contrôle serré de l'organisation par une seule personne la voue à la précarité. Ce qui peut amener des groupes d'influence (coalition externe), ici le PASEC, la Banque Mondiale et le FMI, à instrumentaliser l'organisation et ultimement aboutir à une confrontation avec le Président directeur général (PDG), ici le Chef de l'État. Dans le cas d'espèce, conscient de la situation précaire de son pays, le Chef de l'État évite stratégiquement le conflit avec ses bailleurs de fonds en faisant siennes leurs orientations. Comme dans toute autocratie où les orientations de l'organisation sont celles de son chef, la gratuité scolaire devenue mesure présidentielle s'est imposée à tout le système éducatif. Il en est également de la mesure de non-fonctionnarisation des enseignants.

Si les arguments des experts s'imposent et deviennent vite des orientations de la politique éducative en dépit de leur incohérence interne, c'est aussi à cause d'une situation politique interne précaire qui ne favorise pas la consultation des acteurs locaux et donc limite les jeux politiques qui peuvent amener à la contestation de telles mesures.

Sur le plan organisationnel, on a affaire ici à une coalition interne faible faisant face à une coalition externe forte dans la lutte pour le contrôle du pouvoir en éducation. Au final, c'est la coalition externe qui finit par s'imposer. En d'autres mots, avec une situation politique précaire, le Cameroun baisse facilement pavillon devant les organisations internationales qui lui imposent leurs orientations.

La complexité de la coalition externe à cause de l'hétérogénéité des organisations qui la composent entraîne une complexité d'intérêts liés aux buts et aux origines de chaque organisation. Certains intérêts sont lisibles dans le rapport PASEC (2007). Les mesures surtout économiques du refus de fonctionnarisation des enseignants, de redoublement de classe et de gratuité de l'éducation sont des mesures que la Banque Mondiale et le FMI imposent au Cameroun dans le cadre de leur coopération multilatérale.

En revanche, la volonté de maintenir le Français comme langue d'enseignement est à mettre au crédit des experts du PASEC qui sont majoritairement d'origine française. En tant que tels, ils sont influencés par les objectifs du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) qui les parraine. Le CIEP est un organisme français fondé en 1947

avec pour mission entre autres, la promotion de la langue française à l'étranger par un enseignement du français en français, l'audit et l'expertise dans le domaine de l'éducation en Afrique francophone en favorisant la participation d'experts français à des projets sur financements multinationaux, comme ceux de la Banque Mondiale¹⁴.

S'ils œuvrent pour la Banque Mondiale par laquelle ils sont financés, les experts PASEC agissent aussi stratégiquement pour que les intérêts français soient préservés en évitant de remettre en cause la question de la langue d'enseignement, le Français. Pourtant, le Français est une langue étrangère à tous les apprenants et ceux-ci, selon les résultats de ces experts, manifestent beaucoup de difficulté en matière de compréhension de phrase, de lecture et d'écriture (PASSEC, 2007). Ce qui prouve que l'enseignement du Français en français est une source des difficultés d'apprentissage pour les élèves africains.

La promotion des intérêts français est tout aussi visible dans la fermeture du Centre d'édition et de production pour l'enseignement et la recherche (CEPER) qui produisait les manuels scolaires à moindre coût et donc accessibles aux parents d'élèves, au profit d'un éditeur français dont le coût des manuels semble prohibitif pour beaucoup de parents.

Il faut aussi souligner l'arrivée récente d'une nouvelle organisation d'experts, celle du Bureau d'ingénierie en éducation et formation (BIEF). C'est une organisation de droit belge. Elle œuvre sous le parapluie de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) pour promouvoir l'approche par les compétences dans les pays africains francophones. La Belgique est avec (après) le Québec, l'un des pays francophones où cette approche a été le mieux développée.

Au final, pour respecter les intérêts de ses partenaires, le gouvernement camerounais transige avec son environnement politico-légal de l'éducation. Il en résulte un cadre normatif flou. Un type de situation que Durkheim (1979) désigne par anomie, c'est-à-dire cet état du social où les normes deviennent très peu lisibles. Une situation où une simple annonce peut avoir force de loi alors que des décrets n'en ont pas. Comment cet environnement politico-légal influe-t-il sur la relation d'autorité en salle de classe à

¹⁴Informations en ligne consultées le 12 avril 2012 à l'URL : http://www.ciep.fr/expert_educ/index.php

l'école publique d'Amvoé?

6.5 La dualité du structurel dans la relation d'autorité à Amvoé

J'utilise la notion de dualité de structurel de Giddens pour montrer comment le cadre politico-légal de l'éducation influence la relation d'autorité en salle de classe à l'école publique d'Amvoé.

La notion de dualité du structurel est au cœur de la théorie de la structuration de Giddens (1987). Elle suggère que les moyens et ressources mobilisés par les acteurs sont à la fois le résultat et la condition de l'action :

L'étude de la structuration des systèmes sociaux est celle des modes par lesquels ces systèmes, qui s'ancrent dans les activités des acteurs compétents, situés dans le temps et dans l'espace et faisant usage des règles et des ressources dans une diversité de contextes d'action sont produits et reproduits dans l'interaction de ces acteurs, et par elle (Giddens, 1987, p. 74).

Dans ce point, il s'agit de montrer que l'environnement politico-légal de l'éducation camerounaise influence la relation d'autorité en salle de classe à l'école publique d'Amvoé et que la forme que prend la relation d'autorité en salle de classe reproduit le cadre politico-légal en vigueur.

Selon Giddens en effet, les acteurs sociaux « recréent sans cesse [les pratiques sociales] en faisant usage des moyens mêmes qui leur permettent de s'exprimer en tant qu'acteurs » (p. 50).

Le parallèle entre les pratiques politico-légales et les actes d'autorité des enseignant(e)s, montre une reproduction du même type d'action à l'échelle de l'organisation scolaire (voir tableau 6.2) :

Types d'action	Pratiques politico-légales	Pratiques en salle de classe
Anomie	Politique éducative nationale non définie.	Absence de règlement intérieur.
Absence de subsidiarité	Intervention des décrets présidentiels à la place des orientations ministérielles.	Intervention de la directrice dans la salle de classe de Madame Mathilde.
Application d'une disposition non légale	Gratuité de l'éducation; Recrutement des enseignants en dehors du cadre juridique tracé par le décret n° 2000/359 du 5 décembre 2000.	Imposition des frais d'APE; Redoublement et rétrogradation d'élève à la première classe d'un cycle d'études; Promotion d'élèves à la dernière classe d'un cycle.
Une seule source de pouvoir	Le président est la source sur le plan de la politique de l'éducation.	Dans les salles de classe, des enseignant(e)s sont la source du pouvoir.
Normes implicites	Application des décrets sur l'éducation à la discrétion du président.	Application des règles scolaires selon la volonté de l'enseignante.
Personnalisation des lois et règlements	Décrets sur l'éducation sont ceux du président de la république.	Règles de l'enseignante.
Sens unidirectionnel de la communication	Les décrets vont de la présidence aux acteurs de l'éducation.	La communication va de l'enseignante aux élèves.
Coercition	Limitation de la communication horizontale : encadrement strict des réunions publiques au nom de l'ordre public; Maintien d'ordre public par les interventions policières musclées	Limitation de la communication horizontale (bavardage) entre élèves au nom de la discipline; Maintien d'ordre dans la classe par les châtiments corporels.

Tableau 6.2 : Illustration de la dualité du structurel

Certaines actions accomplies dans le domaine sociopolitique peuvent être rapprochées avec certaines pratiques scolaires. Ainsi, l'absence d'une politique scolaire bien définie qui est censée donner un cadre juridique à l'éducation a pour corollaire l'inertie juridique à l'école (Merle, 2003). Cette inertie est caractérisée à Amvoé par l'absence d'un règlement intérieur à l'échelle de l'école et le manque de code de vie à l'intérieur des salles de classe.

L'entorse à la subsidiarité au niveau de l'école publique d'Amvoé est manifeste lorsque la directrice s'impose à une enseignante pour bastonner les élèves en rabrouant publiquement la médiation de l'enseignante. En ce sens, ce n'est pas l'autorité de l'enseignante que la directrice renforce, c'est la sienne qui s'affirme au détriment de l'enseignante.

L'application d'une disposition non légale a plusieurs visages au niveau d'Amvoé. Elle prend la forme de l'imposition des frais d'Association des parents d'élèves (APE), alors que l'école est sous le régime de la gratuité. Elle prend aussi la forme d'une imposition de redoublement à certains élèves à la première année d'un cycle d'études, par exemple, les élèves qui redoublent le CM1 ou la rétrogradation d'un élève du CM2 au CM1. Elle prend également la forme d'une promotion d'un élève d'une classe de cycle à une autre classe de fin de fin de cycle. Par exemple, faire passer une élève du CE2 au CM2 après seulement un mois de présence au CM1. Tout cela est contraire à

l'approche par les compétences qui préconise un redoublement à la fin d'un cycle d'apprentissage en cas d'insuffisance constatée chez un élève.

Le pouvoir en éducation provient d'une seule source. Au niveau sociopolitique, il provient du président de la République. Dans la salle de classe, il provient de l'enseignant.

Toutes les normes éducatives sont implicites. Au niveau politique, le recrutement des enseignant(e)s se fait par exemple dans un cadre pour ainsi dire implicite, puisqu'il se fait en dehors du cadre réglementaire du décret sur le statut des enseignants. Au niveau de l'école d'Amvoé, les règles scolaires sont censées être connues; elles ne sont pas écrites.

Les lois et règlements sont personnalisés. Au niveau politique, l'application des décrets sur l'éducation se fait à la discrétion du président de la République. On voit par exemple que la gratuité de l'éducation annoncée dans un discours est appliquée alors que deux décrets importants ne sont pas appliqués (le décret sur l'orientation scolaire et celui sur le statut de l'enseignant). Au niveau de l'école publique d'Amvoé, les règles scolaires se confondent avec la personne des enseignant(e)s puisqu'elles ne sont pas écrites.

La communication concernant les orientations éducatives a un sens unidirectionnel. Au niveau politique, les décrets vont toujours de la présidence aux acteurs de l'éducation qui ne semblent pas être consultés. Les enseignantes se plaignent par exemple d'être négligées et que leurs doléances ne sont pas prises en compte. Dans les salles de classe, les enseignants (e)s prennent aussi des décisions sans consulter les élèves. Par exemple les punitions corporelles comme sanction adaptée à leurs élèves, tandis que ceux-ci y sont opposés.

La vie sociale est sous le signe la coercition : les réunions et les manifestations syndicales sont fortement limitées au nom de l'ordre public. Dans la salle de classe, les communications entre élèves sont interdites au nom de la discipline.

Le maintien d'ordre se fait toujours au niveau sociopolitique par les interventions musclées de la police. Dans la salle de classe, les châtements corporels sont utilisés pour le maintien d'ordre.

Il s'ensuit que l'école publique d'Amvoé reproduit les pratiques politico-légales nationales à l'échelle de la salle de classe. On vit dans la société comme on a vécu à l'école avec le même climat d'anomie qui crée la dépendance à une seule personne :

l'enseignant(e) à l'école et le président de la République à l'échelle politique. De même que tous les élèves dépendent des ordres de l'enseignant, tous les citoyens dépendent des décrets du président de la République. En ce sens, l'école prépare bien les élèves à un ordre social monocratique tout à fait à l'opposé de ce que les acteurs espèrent. On touche alors à ce que Giddens (1987) appelle la « limite de la compétence des acteurs ». Bien que la notion de dualité du structurel intègre celle de la compétence des acteurs, ladite compétence n'est pas illimitée. Bien au contraire, elle est limitée d'un côté par les conditions non reconnues et les conséquences non intentionnelles de l'action et par l'inconscient de l'autre (p. 344). Commençons par les conséquences non intentionnelles.

6.5.1 Les conséquences non intentionnelles de l'action

L'anomie au niveau social qui a pour pendant l'inertie juridique au niveau de l'école semble être le caractère fondamental qui définit la relation d'autorité tant à l'école que dans la société en général.

Émile Durkheim (1974) considère le règlement scolaire comme une instance morale supérieure à l'enseignant (e) et aux élèves. Dans la mesure où la règle scolaire reste implicite et s'impose aux seuls élèves comme expression de la volonté de l'enseignante, elle perd de son pouvoir moral qui lui permet de s'imposer aussi bien aux élèves qu'à l'enseignante. Or, ce pouvoir moral inhérent à la règle scolaire est la condition nécessaire pour cultiver le respect de la légalité chez les élèves (Durkheim, 1974). Son absence dans le fonctionnement quotidien de l'école publique d'Amvoé est un obstacle pour les élèves à l'acquisition de la culture du respect de la légalité, considérée par ailleurs comme base de la conscience publique dans une société démocratique (Durkheim, 1974). On peut donc dire que le fonctionnement quotidien des règles scolaires a une incidence sur la qualité des valeurs citoyennes acquises par les élèves. Avec des règles personnalisées par les enseignantes, les élèves d'Amvoé ne sont pas mis sur le chemin de la démocratie, mais sur le chemin de l'autocratie.

À l'échelle nationale, le décret présidentiel est en quelque sorte le reflet d'une loi personnelle prise sans consultation du peuple ou bien de l'instance qui représente le peuple, l'Assemblée nationale. Cette situation que tolère un régime présidentiel est conforme au droit lorsque les deux autres pouvoirs, législatif et judiciaire sont de vrais contre-pouvoirs. Ce qui ne semble pas vraiment le cas du Cameroun actuel si l'on

considère la manière dont les décrets sur l'éducation s'établissent (voir les points 6.1 et 6.2 de ce chapitre). Même si l'équilibre des trois pouvoirs est prévu par la constitution, dans les faits, c'est le pouvoir exécutif qui prend le pas sur le reste. C'est lui qui maîtrise le tempo d'application des décrets. Ainsi, dans les faits, le fonctionnement institutionnel ressemble plus à une autocratie qu'à une réelle démocratie. C'est une démocrature (Bidima, 1997).

Les conséquences non intentionnelles des différents acteurs révèlent une forme de relation autoritariste qui met en scène un pouvoir dominant d'une seule personne au détriment des autres aussi bien dans la salle de classe que dans la société. Il en découle un système autoritariste à toutes les échelles de la société.

6.5.2 L'inconscient

L'inconscient désigne généralement depuis les recherches de Sigmund Freud le fait que la plupart des actes posés par les hommes sont mus de mobiles dont ils ignorent l'origine et qui ne peuvent être que partiellement connus (Derouesne, Oppenheim-Gluckman, Roustang, 2011).

Dans le cas de la relation d'autorité étudiée ici, beaucoup de paroles et gestes posés par les enseignant(e)s peuvent être considérés comme des actes relevant d'un inconscient scolaire colonial. Par exemple, lorsque Madame Nlaté et Madame Deboué justifient l'usage des châtiments corporels par une maxime raciste : « les (petits) noirs n'ont des oreilles qu'aux fesses ». Elles la reprennent sans réfléchir à son sens et à sa charge péjorative et inclusive à toutes les populations négroïdes y compris elles-mêmes. Elles reproduisent les châtiments corporels à l'école en s'identifiant symboliquement aux colonisateurs auteurs de cette maxime racistes. Elles s'affirment par le fait même comme des colonisatrices à l'égard de leurs élèves. Il est bien vrai que le fonctionnement de l'école tend à avaliser l'interprétation d'un cadre spatio-temporel étranger aux apprenants tant les pratiques qui y ont cours ont tendance à être assez différentes des pratiques domestiques. Par exemple, l'usage d'une langue étrangère, le Français, comme langue d'enseignement.

Le Français comme langue d'enseignement et de fonctionnement à l'école apparaît aussi comme une pratique relevant de l'inconscient colonial. Le fait même que l'enseignement se fasse en langue étrangère est une forme de servitude qui donne au

processus éducatif au Cameroun et dans la plupart des pays africains en général une connotation oppressive loin de l'idéal de libération et d'autonomie prônée par les pédagogues et autres philosophes de l'éducation.

S'il est relevé que les pays pauvres sont aussi ceux dont le niveau de scolarisation est faible, les raisons de cette sous-scolarisation sont souvent imputées à la faiblesse du financement du secteur éducatif et ne s'attaquent jamais à cette exception quasi mondiale d'un enseignement entièrement donné en langue étrangère en Afrique.

L'enseignement en langue étrangère est un vestige des rapports de force séculaires qui instituent symboliquement la péjoration de l'homme africain et de son patrimoine culturel. C'est en filigrane l'idée que la culture africaine n'a rien à apporter au monde. C'est aussi le signe de l'acceptation de fait par l'Africain de cette place infrahumaine qui lui est attribuée par le colonisateur. C'est la haine de soi culturellement assumée.

Depuis les indépendances africaines, les politiques d'enseignement en langue camerounaise restent velléitaires sous la forme d'incantation qui perpétue le système d'éducation coloniale. Ainsi, le système éducatif est le vecteur par lequel les anciennes puissances colonisatrices maintiennent leur domination sur les anciennes colonies. Il s'agit d'une domination symbolique qui confine les pays colonisés à marcher sur les mêmes traces depuis leur assujettissement colonial.

L'inconscient colonial dans le système éducatif illustré ici par l'enseignement en langue étrangère et par l'utilisation des maximes racistes par les enseignantes constitue une limite de la compétence des enseignantes à rendre compte de la relation d'autorité en salle de classe.

6.5.4 Les conditions non reconnues

Au rang des conditions non reconnues, on peut ranger la question du statut de l'enseignant et les conditions de travail des enseignants (e)s. Pour les experts, le statut de l'enseignant ne contribue pas à l'amélioration des résultats scolaires. Bien au contraire, il produit des effets inverses selon les chercheurs, car ce sont les enseignants les mieux payés qui ont tendance à se plaindre le plus. Malgré l'incohérence de cet argument démontrée plus haut, il contribue au maintien d'un plus bas salaire pour les enseignants. Cependant, les enseignant(e)s d'Amvoé ignorent que cette situation n'est pas l'œuvre du gouvernement, mais plutôt celle des bailleurs de fonds appuyés par les analyses de leurs

experts. Elles attribuent la non-application de leur nouveau statut au manque de volonté du gouvernement.

Pour moi, le statut de l'enseignant(e) influe sur la relation d'autorité, car il touche à son image publique. Plus son image publique sera favorable, mieux l'enseignant(e) affirmera son autorité morale en salle de classe. Ne pas en tenir compte comme le font les experts du PASEC va à l'encontre de la qualité de l'éducation.

Les conditions dans lesquelles les enseignant(e)s et les élèves travaillent sont déjà très difficiles : les deux classes observées avec les effectifs de 70 et 111 élèves pour une enseignante défient toute forme de dignité du travail. Ces conditions doivent être prises en compte dans l'imputation de l'échec du travail scolaire. Les effectifs dans les salles de classe constituent un obstacle au travail scolaire. Pour pouvoir affirmer que les enseignants ne sont pas performants, il faudrait préalablement qu'ils aient des conditions minimales de travail, dont la diminution des effectifs dans les salles de classe.

Une autre question liée au statut de l'enseignant est celle du niveau scolaire des enseignants. Les experts proposent un niveau de quatrième année du secondaire à la fois pour des raisons économiques et d'efficacité en enseignement. Pour eux, les enseignants de niveau universitaire seraient incapables de transmettre les connaissances. Dans tous les pays francophones occidentaux, pour ne s'en tenir qu'à eux, la formation des enseignants s'est universitarisée, l'Union européenne exige même un niveau de cinq ans d'études universitaires pour ses enseignants. En Afrique, les enseignant(e)s du 21^e siècle doivent être, comme à l'époque coloniale, ceux qui n'ont pas même pas terminé leurs études secondaires. Ce qui consiste à fermer l'Afrique dans une essence spécifique.

Or, sur le terrain, les enseignantes plaident pour une spécialisation des enseignants du primaire à cause des nouveaux savoirs intégrés dans les programmes et auxquels ils ne sont pas préparés. De plus, il est visible que les enseignants du secondaire, dont la formation est de niveau universitaire, ont de bien meilleures conditions de vie, car ils sont aussi bien organisés en syndicats parfois jumelés avec les enseignants d'université.

Le statut de l'enseignant, les effectifs pléthoriques dans les salles de classe et le renouvellement des conditions de recrutement et de formation des enseignants soulevés par les enseignantes d'Amvoé constituent les conditions non reconnues par les experts,

mais sont des questions importantes qui influencent le travail scolaire au primaire tant sur le plan déontique qu'épistémique.

6.6 Conclusion :

Ce chapitre avait pour objectif de montrer que les experts internationaux influencent l'éducation dans les pays du Sud parce que leurs orientations s'attaquent à la structure même du système éducatif tandis que les acteurs nationaux et locaux reproduisent ces orientations à l'échelle méso et microsociale. En d'autres mots, ce qui se passe au niveau microsociale est l'expression réduite de ce qui se passe au niveau macrosociale. Cette forme de chevauchement et compénétration relationnelle entre les échelles sociales est traduite par la notion de dualité du structurel (Giddens, 1987), notion qui prépare l'interprétation finale de la relation d'autorité en salle classe dans une école publique du Cameroun.

L'argument défendu ici est que même si l'influence des experts cible davantage le niveau de l'environnement politico-local du système scolaire, pour ainsi dire assez éloigné de l'environnement immédiat de la salle de classe qui me concerne, elle le conditionne, parce qu'elle touche au structurel, ce qui se fait en salle de classe. Le travail des experts a été illustré ici par la lecture critique du dernier rapport d'expertise du PASEC (2007) sur le Cameroun.

En relisant le dernier rapport des experts du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC, 2007) sur le Cameroun, le deuxième de la série, le premier ayant été publié en 1998, j'ai montré d'une part que l'explication de la baisse de niveau d'acquis scolaire des élèves de deuxième et cinquième année du primaire, sur laquelle s'articule le rapport, est globalement basée sur des inférences non suffisamment étayées par les faits et sur des arguments d'autorité. D'autre part, ces procédés argumentaires visaient uniquement à confirmer a posteriori des mesures arrêtées a priori par la Banque Mondiale et le Fonds monétaire international dans le cadre des mesures d'ajustement structurel. En ce sens, le rapport remplit une fonction d'accompagnement idéologique de ces institutions financières, tout en faisant valoir en même temps le point de vue des organismes qui parrainent ces experts.

Concrètement, le rapport PASEC (2007) sur le Cameroun impute la baisse de niveau des élèves camerounais d'une part à l'entrée massive des élèves pauvres à l'école

grâce à une mesure présidentielle de suppression des frais de scolarité en 2000. Or, il ne semble pas tout à fait certain que la gratuité de l'éducation est appliquée sur le terrain. Les journaux et surtout la recherche montrent que les frais de scolarité ont plutôt augmenté depuis la suppression des frais de scolarité (Fogang, 2009). À Amvoé où je mène mon enquête par exemple, il y a plutôt un quadruplement des frais de scolarisation. De plus, pour montrer que les élèves pauvres sont entrés dans le système éducatif, les experts ont tout simplement changé le mode d'échantillonnage en réduisant le nombre d'écoles privées à la deuxième enquête tout en ajoutant plusieurs écoles publiques. À mon avis, l'accroissement de la population ainsi obtenu n'est pas, comme les experts tentent de le faire accroire, le fruit d'une entrée effective d'élèves pauvres à l'école, mais le fruit d'une opération statistique en laboratoire.

De plus, le deuxième facteur de baisse de niveau scolaire des élèves est le statut de l'enseignant. Les enseignants fonctionnaires seraient contre-productifs parce qu'ils sont les plus anciens dans le métier, les mieux rémunérés, mais aussi ceux qui se plaignent le plus et cela se ressent dans les résultats des élèves de 5^e année où les élèves enregistrent la plus grande baisse des résultats. Par conséquent, le statut fonctionnaire est associé à un impact négatif sur les résultats des élèves. Ici, que ce soit au niveau de la forme qu'au niveau du fond, ce raisonnement est fallacieux. L'argument présuppose l'impact négatif des fonctionnaires alors qu'il s'agit justement de le prouver. En ce sens, c'est une pétition de principe. Dans le fond, les fonctionnaires ne représentent que le tiers des enseignants de 5^e année. Ils ne peuvent donc pas être seuls responsables des résultats des élèves de ce niveau.

Par ailleurs, les enseignant(e)s fonctionnaires qui sont considérés comme les mieux rémunérés gagnent en réalité 300 \$/mois correspondant au tiers de la valeur nominale de leur traitement avant la dévaluation de la monnaie locale et la division par deux du salaire de tous les fonctionnaires imposées par la Banque Mondiale et le FMI dans le cadre des mesures d'ajustement. On ne peut donc pas affirmer que ces enseignants jouissent d'un grand pouvoir d'achat dans un marché globalisé. Ainsi, à Amvoé les enseignantes cherchent d'autres sources de revenus en vendant des victuailles en salle de classe.

Les efforts consentis par les experts dans leur argumentation semblent avoir pour but de justifier les mesures prises par le BM et le FMI, car la gratuité scolaire est une mesure prescrite dans l'ajustement structurel pour établir l'équité dans l'éducation en favorisant l'entrée dans le système éducatif, les élèves que les frais de scolarité tenaient à l'écart. L'ajustement structurel s'oppose également à la fonctionnarisation des enseignants.

Malheureusement, même non suffisamment étayés par les faits, les arguments d'experts renforcent les mesures d'ajustement structurel qui y sont déjà appliquées. Celles-ci y trouvent dans leurs écrits une légitimité supplémentaire. Ces prises de position des experts font autorité auprès des décideurs politiques de l'éducation, non pas à cause de leur cohérence interne, mais parce qu'elles sont des avis d'experts de la Banque Mondiale. Comme tout argument d'autorité, les arguments d'autorité des experts sont le signe d'une relation autoritaire entre la Banque Mondiale que représentent les experts et le Cameroun. Ces arguments d'autorité sont surtout l'expression de vrais rapports de force idéologiques.

Les experts PASEC sont français en majorité et défendent à la fois les intérêts du Centre international des études pédagogiques (CIEP) qui les parraine pour participer à des projets sur financements multilatéraux, comme ceux de la Banque Mondiale. Ils défendent aussi les intérêts de la Banque Mondiale qui les finance.

Ainsi, par leur appartenance au CIEP et leur dépendance des financements de la Banque Mondiale, les chercheurs du PASEC sont en situation de conflit d'intérêt, car ils ne peuvent aller contre les objectifs de leurs organismes subventionnaires. C'est pour cela que leurs conclusions vont toujours dans le sens des mesures déjà définies par la Banque Mondiale (gratuité de l'éducation et non-fonctionnarisation des enseignants). Au nom de la promotion de la langue française, les experts PASEC ne remettent pas en cause un enseignement en français en terres africaines alors qu'il est obvie dans leur rapport que cet enseignement est la cause des difficultés scolaires des élèves parce que cela nuirait à une des missions essentielles du CIEP.

Au final, ce qui mobilise l'attention, les efforts et les finances au nom de l'éducation se joue loin du terrain éducatif lui-même. Ce qui prédomine, c'est le souci de tous les intervenants de justifier une politique éducative définie a priori au détriment de

l'éducation telle qu'elle se fait sur le terrain. Les chercheurs PASEC font violence aux faits pour tenter d'établir l'impact positif de la gratuité scolaire. Le gouvernement camerounais impose la gratuité scolaire en allant contre un avis de l'Assemblée nationale pour montrer sa collaboration et sa volonté dans l'atteinte d'une scolarisation universelle. Les directions d'école suppriment nominalement les frais de scolarité, mais haussent et rendent obligatoires les frais d'association des parents d'élèves (APE). En fin de compte, c'est tout le monde qui transige avec la réalité et de temps en temps fait entorse aux lois du pays. Ce qui conduit à une situation anémique, c'est-à-dire une situation de flou juridique, voire axiologique, qui fait de tous les acteurs et principalement des enseignants et des élèves de simples moyens d'une politique éducative au lieu d'en faire une finalité.

C'est dans ce cadre de brouillard juridique que nous allons tenter de montrer comment les enseignant(e)s et les élèves d'Amvoé construisent leur relation d'autorité en salle de classe dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 7

LA RELATION D'AUTORITÉ EN SALLE DE CLASSE : UN ENTREPRENEURIAT DE MORALE

Ce chapitre tente de répondre plus explicitement à nos questions de recherche en subsumant les conclusions présentées aux chapitres trois à six :

Comment la directrice, les enseignants et les élèves de l'école publique d'Amvoé construisent-ils leur relation d'autorité en salle de classe?

a) Quel sens la directrice, les enseignant(e)s et les élèves de l'école publique d'Amvoé donnent-ils à la relation d'autorité?

b) La construction de la relation d'autorité et le sens qu'en donnent les acteurs (enseignants et élèves) sont-ils influencés par les facteurs globaux tels que les droits de l'enfant, les facteurs locaux tels que les effectifs en salle de classe et l'approche pédagogique des enseignants?

En répondant à ces questions et conformément à la tradition interactionniste (Becker 2006, Chapoulie, 2000) qui recommande de résumer l'ensemble des données recueillies par une image, une analogie ou une métaphore, le but ultime de ce chapitre est d'expliquer notre métaphore « entrepreneurs de morale » appliquée à la directrice et aux deux enseignantes observées dans leurs interactions avec les élèves.

7.1 Construction de la relation d'autorité

À partir des données présentées au chapitre 3, 4, 5 la relation d'autorité en salle de classe semble se construire à l'école publique d'Amvoé sur la base 1°) de la verticalité, 2°) de l'inertie règlementaire, 3°) des interactions marquées par la violence, 4°) des représentations divergentes, 5°) de la résistance.

7.1.1 La verticalité

L'autorité en salle de classe est essentiellement verticale. Les ordres qui

commandent le processus tout comme le contenu de l'autorité viennent de l'enseignante. Sur le plan de la communication, il y a une prépondérance d'un seul réseau de communication, celui de l'enseignante. Le réseau principal de communication voulu par les enseignantes tente de réduire celui des élèves à sa plus simple expression afin qu'ils ne puissent parler et agir que sur commande (Perrenoud, 1994). « Moi je fais classe, dit la directrice, personne ne murmure » (NE1, 19/11/2009, p.13). Pour ce faire, elles s'appuient sur un discours régulateur (Bernstein, 2007). Il s'agit d'une inflation d'actes de parole utilisés par les enseignantes pour ramener l'ordre, c'est-à-dire le silence dans la classe. Deux principaux types d'actes de paroles y sont récurrents : le rappel à l'ordre, l'avertissement ou la menace.

Le discours régulateur à travers les actes de parole qu'il produit est au service d'un enseignement magistral. En effet, l'enseignement est de type magistral et frontal dans les deux classes. Son contenu est préparé par les enseignantes. Les élèves n'y apportent rien, ou mieux, ce qu'ils apportent n'est pas valorisé et retenu comme savoir valable. Le contenu qui compte pour l'évaluation de leurs acquis est écrit au tableau par l'enseignante afin qu'ils le recopient à leur tour dans leurs cahiers. Les élèves ne participent au cours, que lorsque les enseignantes les sollicitent à répondre à leurs questions ou d'aller faire un exercice au tableau. C'est une participation par commande similaire à un fonctionnement behavioriste : aux stimuli de l'enseignante (une commande donnée) les élèves doivent répondre par des comportements stéréotypés. Sans commande de l'enseignante, les élèves ne font rien. Les commandes de la classe sont essentiellement unidirectionnelles, c'est-à-dire de l'enseignante vers les élèves. Les élèves posent très rarement les questions de compréhension aux enseignantes et prennent très rarement des initiatives dans la classe.

Ainsi, le fonctionnement de la classe forge les élèves à dépendre de l'enseignante, à lui obéir, à n'écouter que sa voix, à ne pas interagir avec leurs camarades. Mais les conditions de travail ambiantes justifient ce fonctionnement : les effectifs pléthoriques dans les salles de classe, respectivement 111 au CM1 et 70 au CM2, et le manque de matériel didactique dans les deux salles de classe. La relation d'autorité est construite par le haut à cause des facteurs susmentionnés.

7.1.2 L'inertie règlementaire

L'école publique d'Amvoé n'a pas de règlement intérieur ni de code de vie écrit dans les deux salles de classe observées. C'est cette absence d'un document établissant les droits et les devoirs des élèves et des enseignants que je nomme inertie règlementaire (Merle, 2003). Les règles de fonctionnement restent implicites et ne semblent pas tout à fait bien connues des élèves. Au cours des entretiens, les deux enseignantes ont laissé entendre que les élèves connaissent déjà le règlement scolaire puisqu'il est le même depuis leur entrée à l'école et qu'à leur niveau (5^e et 6^e année), il s'agit seulement d'en rappeler les grandes lignes en début d'année scolaire, plus précisément le premier jour de classe. De plus, le premier cours d'éducation civique porte sur le règlement scolaire. Madame Mathilde laisse entendre que le règlement intérieur est une composante du programme scolaire établi par le ministère de tutelle.

Même si le règlement intérieur est une composante du programme d'éducation civique et morale, cela n'empêche pas les enseignantes d'élaborer avec leurs élèves des codes de vie pour le fonctionnement de leurs salles de classe. Le fait que les codes de vie ne font pas partie des préoccupations des enseignantes peut signifier d'une part que de telles dispositions ne font peut-être pas partie de la formation des enseignants. D'autre part, l'absence de réglementation écrite dans les salles de classe peut aussi indiquer que l'enseignement de l'éducation civique est pensé en fonction d'une finalité cognitive pour transmettre des rudiments de citoyenneté sans préoccupation de leur mise en pratique dès le terrain de l'école. L'éducation civique comme les autres composantes du programme scolaire ne semblent pas être axées sur l'action concrète. Ce qui se fait à l'école est conçu comme étant hors de la vie sans prétention d'application immédiate. Le fait que les élèves n'aient pas la possibilité d'élaborer leurs règles scolaires les empêche d'en avoir prise, d'en être des auteurs et donc de s'y reconnaître. Le règlement intérieur qui est supposé connu par les élèves s'avère plutôt être un ensemble de préceptes limitatifs, exprimés à la forme négative. Et c'est un élève du CM1, Lucas, qui résume cette conception des élèves : « le règlement intérieur dit ce qu'on ne doit pas faire » (NECM1, 07/11/2009, p. 12).

Par ailleurs, le fait que l'école n'ait pas de règlement intérieur peut expliquer l'idée que les enseignantes considèrent la salle de classe comme une grande famille et les

élèves comme leurs enfants ou comme des figures familiales. Par compensation au manque de lois objectives à l'école, les enseignantes puisent dans leur vécu familial le mode de traitement qu'elles réservent à leurs élèves à l'école. La différence entre la famille et l'école s'efface par le fait même. Comme toutes les familles ne fonctionnent pas de la même manière, on peut dire que les règles que les enseignantes transposent dans le milieu scolaire sont les leurs. Ce sont les règles personnelles des enseignantes. En ce sens, dans la mesure où les enseignantes font ce travail d'institution des règles (personnelles) en salle de classe, je les assimile à des « entrepreneures de morale » (Becker, 1985).

La connotation personnelle des règles y est d'autant plus évidente que les enseignantes reconnaissent elles-mêmes l'utilisation des moyens illicites dans l'enseignement comme les châtiments corporels. Les deux enseignantes instituent entre elles et leurs élèves des règles non réciproques et les imposent sous peine de sanctions corporelles. Il en est ainsi des interdictions d'arriver en salle de classe après l'enseignante, de bavarder en classe, de sortir de la classe sans permission qui semblent s'appliquer seulement aux élèves. Les enseignantes peuvent contrevenir à toutes ces règles sans qu'elles soient sanctionnées.

Ainsi, la prérogative que les enseignantes ont d'instituer des règles et de les appliquer est un moyen de définir subjectivement la déviance scolaire. Ce faisant, elles instaurent et contrôlent le pouvoir dans la classe. L'exercice de ce pouvoir semble illimité dans la mesure où les règles qui le régissent ne sont pas codifiées. De plus, le fait que les élèves ne puissent pas participer à l'élaboration des règles qui les gouvernent les empêche d'en être des auteurs et d'exercer leur citoyenneté (Bélanger & Farmer, 2012).

Mais, l'inertie réglementaire profite aux enseignantes dans la dynamique des relations de pouvoir en salle de classe où elles se comportent en entrepreneures de morale dans la mesure où elles veillent à l'application des règles qu'elles instituent et les changent au gré des circonstances. Sous cet angle-là, les deux classes fonctionnent comme des autocraties parce qu'elles obéissent à la loi d'une seule personne, celle de l'enseignante (Mintzberg, 1986).

Ainsi, la relation d'autorité se construit sur la base d'un fonctionnement autocratique des classes à cause de l'inertie réglementaire qui permet aux enseignantes

d'imposer aux élèves des règles personnelles et non réciproques.

7.1.3 Les interactions empreintes de violence

Les échanges entre les enseignantes et leurs élèves d'une part, les élèves entre eux d'autre part et même entre la directrice et les enseignantes sont empreintes de violence. Cette violence est verbale dans toutes ces interactions, physique dans les interactions entre enseignants et élèves, et entre élèves.

D'ailleurs, certaines recherches sur la violence verbale (Moïse, 2004; Auger et Moïse, 2005) inscrivent la violence physique dans le continuum de la violence verbale. Pour ces chercheuses, la violence verbale est saisie comme « un processus langagier dynamique » caractérisé par « des effets de rupture dans les interactions et de montée en tension, rendant impossible toute action de négociation » (Moïse, 2004, p. 336). La violence verbale a une structure interactionnelle décomposable en quatre étapes : la violence potentielle qui fait référence à l'agressivité comportementale d'un acteur. La deuxième étape, celle de la violence embryonnaire ou l'amorce de la violence verbale, est marquée par un changement prosodique et de posture particulière du corps, le harcèlement verbal, les joutes verbales, caractérisées par les changements de registres verbaux. La troisième étape, celle de la violence cristallisée, est une réaction à la violence embryonnaire et se caractérise entre autres par l'usage de la menace, de l'insulte ou du silence. La quatrième étape, celle de la violence physique, est marquée par le passage à l'acte comme ultime solution pour se faire entendre (Auger et Moïse, 2005).

À l'école publique d'Amvoé, il y a cette « montée en tension » (Auger et Moïse, 2005) qui est à l'origine des « effets de rupture dans les interactions » (Moïse, 2004). Mais les tensions interactionnelles ne sont pas linéaires et n'ont pas toutes les mêmes étapes. Certaines restent à l'étape de la violence embryonnaire, d'autres atteignent l'étape de la cristallisation. D'autres enfin se caractérisent par un déferlement de violence physique sans les étapes précédentes. Quant à la violence potentielle, elle est repérable dans les représentations des acteurs, particulièrement des enseignantes. Je consacre le prochain sous-point aux représentations des acteurs.

Mais les chapitres 3, 4 et 5 recèlent de nombreuses scènes de violence

embryonnaire entre enseignantes et élèves. Madame Deboué qui n'utilise presque jamais les châtimements corporels vis-à-vis des élèves les plus âgés de la classe use très souvent d'un changement de registre de langage à leur égard. Le but de ce changement de registre semble de les ramener à l'ordre en les rabaisant devant toute la classe. Ce faisant, on y a noté des actes de langage qui relèvent de l'incivilité comme l'insulte. Le fait même de faire des remarques méprisantes ajoute encore une dose à l'humiliation de se faire reprendre devant toute la classe.

D'ailleurs, tous les avertissements prononcés par les enseignantes sont déjà une forme de violence embryonnaire ou cristallisée. Ils sont toujours menaçants. Il est aussi important de noter que les enseignantes observées ne font presque pas d'éloges, n'adressent pratiquement pas de félicitations aux élèves. La seule appréciation donnée à une bonne réponse est oui. Je ne vois pas d'encouragement appuyé pour tel ou tel élève à la suite d'un exercice fait au tableau ou même sur l'ardoise. Ce qui donne à la relation enseignante/élèves un caractère austère.

Entre les élèves, je relève qu'il y a beaucoup d'insultes dans leurs interactions. Les plus courantes sont : « abruti », « villageoise », « imbécile », « noir comme le charbon » et « mal élevé ». La désignation d'un pair par son origine ethnique « Mbamois », « Bamiléké » a également une fonction d'insulte.

Entre les enseignantes et la directrice, les rapports ne sont pas toujours empreints de courtoisie. Lorsque la directrice vient punir tous les élèves de la classe de Madame Mathilde, celle-ci tente une médiation à voix basse et presque au creux de l'oreille de la directrice. Mais la directrice change de registre de communication et répond à Madame Mathilde à haute voix devant ses élèves : « pas de plaidoyer » (NO, 02/11/2009, p. 59).

Ainsi, le changement de registre de langage apparaît comme une liberté que se donne une personne en position haute à l'endroit d'une personne en position basse : l'enseignante vis-à-vis des élèves, la directrice vis-à-vis d'une enseignante. Dans les deux cas, la personne en position basse évite de répliquer à la personne en position haute. Mais lorsque le changement de registre de langage se produit entre pairs, par exemple entre élèves, on assiste à des joutes verbales conclues par le silence d'un (le perdant) des acteurs impliqués, celui qui a dit le dernier mot se percevant très souvent comme le gagnant. Les joutes verbales franchissent parfois l'étape de voie de fait, la violence

physique convoquée comme ultime recours pour se faire entendre (gagner la joute). C'est le cas des coups de fouet des enseignantes aux élèves ou des bagarres entre les élèves. Finalement, lorsqu'un changement de registre de langage se produit au cours d'une interaction, il s'achève toujours au bénéfice de la personne en position haute maintenant ainsi la permanence de l'ordre hiérarchique et vertical qui règne dans cette école.

La violence physique à Amvoé se manifeste par des châtiments corporels dont j'ai montré la grande variété dans les deux classes. Elle ne semble pas toujours être la conséquence d'une violence verbale. Elle peut être un acte sui generis, une punition arbitrairement décidée par l'enseignante. Par exemple, au CM2 Madame Mathilde peut frapper les élèves de quelques coups de chicote parce qu'ils n'ont pas trouvé un exercice fait au tableau ou bien les mettre à genoux pour les mêmes motifs. La punition corporelle peut aussi survenir comme supplément d'une autre punition, comme la restitution d'un lait de toilette d'une fille par un camarade. Au CM1, Madame Deboué donne des coups de fouet à des élèves qui n'ont pas balayé la classe. Elle fait de même avec des élèves surpris en train de bavarder après une longue série de rappels à l'ordre.

La relation d'autorité se construit donc par la violence, une violence à la fois verbale et physique dans un contexte où l'école elle-même est déjà un cadre de violence symbolique par son fonctionnement en langue étrangère et ses pratiques culturelles très différentes de celles des élèves à la maison.

7.1.4 Des représentations divergentes

Les acteurs ont des représentations différentes les uns des autres de leurs relations quotidiennes. On distinguera ici les représentations des enseignantes et de leur directrice des représentations des élèves. Les enseignantes ont plus de choses, de jugements à poser vis-à-vis des élèves que ceux-ci vis-à-vis de leurs enseignantes, que ce soit en contexte d'enseignement ou dans le cadre d'entrevue. Ce sont les représentations en matière de discipline qui retiennent l'attention ici.

Sans employer les mêmes termes, la vision de la discipline des deux enseignantes repose sur deux maximes historiques qui font l'apologie des châtiments corporels. Pour Madame Mathilde, la maxime d'action est : « Qui aime bien châtie bien ». Pour Madame Deboué, « Le noir n'a des oreilles qu'aux fesses ». À noter que la directrice partage la même maxime que Madame Deboué. La violence, ci-dessus décrite, semble tirer son

origine de ces représentations d'enseignantes. Celles-ci sont le ferment de la violence potentielle dans l'interaction enseignantes/élèves à Amvoé.

Face aux représentations des enseignantes, les élèves relèvent que leurs enseignantes enseignent bien, mais qu'ils n'aiment pas les châtiments corporels dont ils sont victimes de leur part, particulièrement les coups de fouet. Leur maxime est : « Je n'aime pas quand on nous fouette ». Cette maxime, extériorisée auprès du chercheur, mais tue devant leurs enseignantes, traduit la peur et la résignation des élèves devant celles-ci et s'oppose à celles des enseignantes qui expriment l'idée de ramener les élèves à la raison par des punitions corporelles.

La relation d'autorité se construit ainsi sur les représentations d'autorité des enseignantes et de leur directrice basées sur des maximes d'action qui font l'apologie des châtiments corporels tandis que les élèves s'y opposent. Le refus des élèves aux châtiments corporels se traduit aussi par différentes tactiques de résistance.

7.1.5 La résistance

Dans la salle de classe, les élèves réagissent différemment face aux injonctions de l'enseignante et à celles du premier ministre. Ils obéissent généralement plus promptement à l'enseignante alors qu'ils ont tendance à résister aux premiers ministres. Cette différence s'explique par le fait que les élèves semblent reconnaître en leur enseignante la figure d'une autorité légitime tandis que celle du premier ministre est seulement une figure d'autorité ad hoc.

Les deux premiers ministres réagissent presque de manière identique face aux résistances de leurs camarades. Ces résistances se produisent lorsque l'enseignante, affairée sur son bureau ou sortie de la classe, demande expressément au premier ministre d'envoyer les bavards devant, « passer devant » signifiant se mettre à genoux devant la classe. La réaction du premier ministre est différente en fonction que « le résistant » est un ami, lui semble physiquement fort ou faible. Lorsqu'il s'agit d'un ami ou d'un groupe d'amis, le premier ministre peut se contenter d'un rappel à l'ordre. Lorsque le résistant est plus petit, le premier ministre le tire violemment de sa place pour l'envoyer devant. Face à un résistant plus grand, le premier ministre a trois attitudes : le renoncement, l'appel à l'enseignante ou la tentative de le tirer par force. Cette dernière attitude s'est produite une seule fois avec le premier ministre du CM1. Celui-ci a alors écopé d'une

gifle retentissante de son camarade plus grand que lui alors que l'enseignante n'était pas dans la classe.

Si les élèves semblent obéir plus aisément à l'enseignante ou à la directrice, ils déploient un certain nombre de stratégies pour échapper à leur autorité. Ils utilisent le contournement pour échanger entre eux sans que l'enseignante soit capable de nommer les concernés : « les gens bavardent sous le banc, je ne les vois pas, dit Madame Deboué » (NO, 16/09/2009, p. 10). La supplication pour essayer de faire renoncer l'enseignante à une punition corporelle inéluctable. Par exemple, lorsque Madame Deboué décide de donner une fessée à un groupe d'élèves qui n'avaient pas fait le ménage la veille. La 1re fille du lot à subir la bastonnade tente en vain par ses supplications et ses larmes d'amener son enseignante à renoncer à la punition corporelle qu'elle a commencé à administrer aux garçons de son groupe. Mais Madame Deboué brise sa résistance en faisant appel à d'autres élèves qui vont la porter en la tenant par les quatre membres, ce qui permet à l'enseignante de lui donner le même nombre de coups de fouet que les autres élèves punis avant elle.

Une autre stratégie est la médiation. Un groupe de quatre filles du CM2 abordent le chercheur pour lui demander de dire à leur maîtresse de changer la punition qui consiste à mettre les élèves les mains au sol, les pieds au mur tête baissée. Selon elles, ladite punition peut causer des écoulements de sang par le nez surtout pour des enfants qui ont déjà été victimes des hémorragies nasales par le passé. Les élèves utilisent le chercheur comme un médiateur parce qu'ils ne sont pas habitués à parler directement à leur enseignante.

Ainsi, les enseignantes et les élèves de l'école publique d'Amvoé construisent leur relation d'autorité sur le mode vertical dans un contexte marqué par l'inertie règlementaire qui permet aux personnes en positions hautes (les enseignantes) de créer des normes non réciproques qu'elles imposent aux personnes en situation basse (les élèves) par les méthodes verbales ou physiques violentes pour annihiler les tentatives de résistance.

7.2 Sens de la relation d'autorité pour les enseignantes et les élèves

Eu égard aux caractéristiques de la relation d'autorité présentées au premier point, je peux dire qu'enseignantes et élèves partagent la même idée de relation d'autorité en

salle de classe avec des nuances sur les moyens utilisés. Les deux catégories d'acteurs voient la relation d'autorité comme une relation fondamentalement asymétrique, personnalisée et basée sur les rapports de force.

La relation d'autorité à l'école publique d'Amvoé est asymétrique parce qu'elle est marquée par la différence de pouvoir entre les enseignantes (la directrice et les deux enseignantes observées) et les élèves des deux classes. Cette différence de pouvoir est manifeste aussi bien sur le plan épistémique où les enseignantes imposent leur réseau de communication verticale tout en s'efforçant de réduire le réseau de communication horizontale entre élèves. Sur le plan déontique, elle se manifeste à travers l'arsenal des punitions corporelles que les enseignantes utilisent contre les élèves. C'est une relation fondée sur une hiérarchie imposée par les normes créées par les enseignantes. Celles-ci s'appuient sur un gouvernement d'élèves comme relai de leur autorité.

La relation d'autorité à Amvoé est personnalisée pour tous les acteurs, la directrice, les enseignantes et les élèves. Pour la directrice, elle est personnalisée parce qu'elle dépend des qualités individuelles de l'enseignante : « chacun a sa manière d'installer la discipline dans sa classe, dit-elle » (NE1, 19/11/2009, p. 13). Le manque de discipline dans la classe, selon la directrice, incombe à l'enseignante. Madame Mathilde est jugée laxiste parce qu'« ils [les élèves] bavardent tout ça, ce n'est pas son problème » (NE1, 19/11/2009, p. 13). Ce qui est à l'opposé de ce que la directrice prescrit, « il faut vous imposer, vous leur [aux enfants] imposez votre rythme » (NE1, 19/11/2009, p. 14).

Du point de vue des enseignantes elles-mêmes, la relation est personnalisée parce que dans les deux classes, l'organisation de toutes les activités dépend de l'enseignante. C'est elle qui donne le tempo, le passage d'une activité à une autre. C'est elle seule qui sait comment s'agencent les activités de la journée. Son absence momentanée est caractérisée par l'augmentation du bruit dans la classe comme si les élèves associent le silence dans la classe à la personne de l'enseignante.

Du point de vue des élèves, la relation d'autorité est personnalisée parce qu'elle semble fondée sur le statut de la personne qui l'exerce, ses qualités physiques et sa réputation. Ils n'obéissent pas de la même façon aux injonctions de l'enseignante qu'à celles du premier ministre : ils obéissent plus promptement à l'enseignante et utilisent des stratégies de contournement pour lui désobéir tandis que quelques-uns obéissent très

lentement au premier ministre, d'autres s'opposent à lui ouvertement. De même, la présence du chercheur dans la classe n'est en rien dissuasive pour eux. Au contraire, ils le prennent tantôt pour un confident, tantôt pour un médiateur pour demander à l'enseignante de changer une punition par exemple. Les élèves semblent aussi accorder une obéissance immédiate aux enseignants qui ont la réputation de « beaucoup fouetter », comme l'enseignante du CE2.

Entre les élèves eux-mêmes, l'influence s'établit en fonction de la force physique. Le premier ministre, dans l'exercice de sa fonction, tirera de sa place un plus petit qui lui résiste pour l'envoyer devant tandis qu'il fera appel à l'enseignante lorsqu'un plus grand lui résiste. Les filles sont les plus nombreuses à se plaindre de leurs camarades (surtout des garçons) auprès des enseignantes. Mais leurs plaintes ne sont pas toujours prises en considération. Ce qui laisse souvent l'espace à l'insulte et d'autres formes de brimade des garçons à l'endroit des filles ou de la brimade des plus grands sur les plus petits.

La relation d'autorité à Amvoé est basée sur des rapports de force, d'abord parce que les enseignantes font un usage massif des châtiments corporels. Ensuite, parce que les punitions ne sont jamais expliquées aux élèves qui les subissent, privant ainsi les élèves de leur valeur symbolique au bénéfice de la capacité de l'enseignante à châtier le corps. Il y a aussi le mode de désignation des membres du gouvernement de l'école qui privilégie « les gaillards », ceux qui ont des attributs extérieurs de force, au détriment des plus petits et des filles. Ainsi, malgré une majorité écrasante des filles dans les deux classes, une seule participe au gouvernement de l'école, car « elle est gran-an-an-de » (NO, 22/09/2009, p. 19). Les deux enseignantes ont manifesté à un moment ou un autre le souci de se distinguer physiquement de leurs élèves pour pouvoir s'imposer à eux : Madame Deboué au début de sa carrière, Madame Mathilde qui est aussi en début de carrière partage cette logique. Il y a comme une énonciation en pointillé de la loi de la force comme principe de gouvernement de l'école.

Il convient de noter que le rapport hiérarchique, quoiqu'omniprésent à tous les niveaux, semble seulement être toléré, et ce lorsque la différence statutaire est importante comme entre les enseignantes et les élèves. Il est moins accepté lorsque son imposition vient d'un pair. Chez les enseignantes, la contestation du rapport hiérarchique d'un pair se vit à mots couverts comme cette phrase, « le maître est maître dans sa classe » lancée

par Madame Deboué au cours d'une discussion informelle entre enseignantes. La contestation prend aussi la forme d'une « distanciation humoristique » (Barrère, 2006) que l'on retrouve dans l'expression « le patron a décidé » utilisée aussi bien par Madame Deboué que par Madame Mathilde. En effet, dans le contexte camerounais avec un système d'éducation centralisé, le directeur ou la directrice d'école est d'abord un enseignant ou une enseignante qui a été promu (e) par nomination au poste de direction. La directrice est donc avant tout un pair, mais un pair promu par décret. Fozing (2010) voit à travers ce poste une récompense des meilleurs enseignants. En principe, les directeurs ne recrutent pas ses enseignants. Ceux-ci sont affectés dans les écoles par le ministère de tutelle. La rémunération des enseignants dépend directement du ministère de l'Enseignement de base. En ce sens, les directeurs ne sont pas des patrons en tant que tels. Mais ils peuvent évaluer les enseignants. C'est donc dire qu'une directrice d'école, comme c'est le cas présentement à Amvoé, n'a qu'un pouvoir limité sur ses enseignants. En ce sens, elle peut parfois être en butte à la contestation des enseignantes.

Chez les élèves, la contestation prend la tournure d'un persiflage et d'un refus ouvert d'obtempérer aux injonctions du premier ministre. Les élèves du CM1 donnent le quolibet de « Jack Bauer, le casseur » à leur premier ministre. Ce dernier est souvent en butte aux critiques ouvertes de certaines de ses camarades et à la désobéissance. C'est sa mentalité de petit chef qui semble décriée par ses pairs.

Certaines recherches sur la socialisation des enfants, notamment celles portant sur les modes d'organisations enfantines loin de l'influence des adultes comme dans le cadre des jeux sur les cours de récréation (Delalande 2001a; 2001 b; 2005; Gayet, 2003; Rayou, 1999; Zaidman, 1996), attirent l'attention sur le facteur d'âge dans les modes de socialisation des enfants. Tandis que de trois à sept ans environ, les enfants préfèrent un mode de socialisation centralisé, articulé autour d'un leader, à partir de huit ans leur préférence est orientée vers un mode de socialisation plus coopératif et égalitaire. Ceci expliquerait peut-être pourquoi les élèves d'Amvoé ont tendance à résister à l'autorité de leur premier ministre. Leur résistance serait l'expression de rejet du chef que le premier ministre a tendance à incarner, en particulier au CM1.

C'est la définition de la mission du premier ministre qui est en jeu. Dans un contexte pédagogique qui semble privilégier une « position forte » de l'autorité (Oyler &

Becker, 1997), le premier ministre veut se positionner comme un leader fort devant ses camarades alors que ceux-ci semblent le considérer comme un pair parmi les autres. Par conséquent, le positionnement du premier ministre comme chef engendre de la résistance chez ses pairs. En résistant au leadership de leur premier ministre, les élèves expriment indirectement leur refus vis-à-vis de toute forme d'autorité forte y compris celle de l'enseignante. À travers cette attitude, ils parlent indirectement à l'enseignant, mais aussi à l'institution scolaire : nous refusons l'autoritarisme.

En somme, la relation d'autorité en salle de classe à Amvoé est une relation fondamentalement asymétrique fondée sur l'imposition hiérarchique des consignes et dont la responsabilité incombe à l'enseignante.

7.3 Les facteurs déterminants de la relation d'autorité en salle de classe

Au début de cette recherche, une des sous-questions était la construction de la relation d'autorité et le sens qu'en donnent les acteurs (enseignants et élèves). Sont-ils influencés par les facteurs globaux tels que les droits de l'enfant et les facteurs locaux tels que les effectifs en salle de classe et l'approche pédagogique des enseignants? Elle portait en filigrane l'hypothèse selon laquelle la relation d'autorité en salle de classe serait influencée par les droits de l'enfant (facteurs globaux) et par les effectifs pléthoriques (facteurs locaux).

7.3.1 Les facteurs globaux

L'hypothèse de départ n'envisageait les droits de l'enfant comme seul facteur global susceptible d'influencer la relation d'autorité en salle de classe, sur le terrain, d'autres facteurs se sont révélés déterminants, en l'occurrence les organisations internationales bailleuses de fonds (Banque Mondiale et Fonds Monétaire International) et les organisations d'experts.

7.3.1.1 Les droits de l'enfant

L'hypothèse de l'influence des droits de l'enfant sur la relation d'autorité était fondée sur la ratification de la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant (1989). Par cette ratification, le Cameroun s'engageait à mettre en exécution les obligations de ladite Convention. En effet, l'article 44 de cette Convention oblige les États membres à soumettre au Comité des droits de l'enfant du Secrétariat général de

l'Organisation des Nations Unies des rapports en bonne et due forme justifiant des mesures prises en faveur des droits de l'enfant.

Par ailleurs, certaines dispositions de cette convention touchent aux pratiques éducatives, notamment l'interdiction des châtiments corporels (article 19).

Sur le terrain, les enseignantes ne semblent pas avoir été dans leur aise en abordant cette question, à l'exception de Madame Deboué. Madame Mathilde a d'ailleurs exploité la liberté que lui confère le formulaire de consentement pour la recherche pour ne pas répondre aux questions relatives aux droits de l'enfant.

Plus tard, Madame Mathilde, au cours d'une conversation informelle, dira qu'elle pense que ces droits de l'enfant sont pensés pour les enfants des « blancs », sous-entendu les Occidentaux. Elle relève dans la foulée la différence de niveau de vie entre les parents africains et leurs homologues occidentaux, différence qui justifie le non-respect des droits de l'enfant dans son milieu de vie. C'est le même argument utilisé par Madame Deboué, pour qui l'on ne peut pas respecter les droits de l'homme quand on n'a pas comblé les besoins de base.

Au niveau des élèves, les droits de l'enfant se résument aux droits de base : le nom, l'amour des parents, l'identité, les soins de santé, la nourriture. La directrice dit en substance que dans la pratique pédagogique l'enseignant(e) doit d'abord chercher à s'imposer qu'à respecter la personnalité de l'enfant. Si Madame Mathilde est laxiste, c'est en partie parce qu'elle, selon la directrice, essaie de respecter la personnalité de l'enfant.

En revanche, la directrice et les deux enseignantes ont conscience que les châtiments corporels sont interdits. L'origine de cette prise de conscience est à rattacher non pas à la Convention des Nations Unies sur les Droits de l'enfant, mais à la loi d'orientation de 1998 qui contient des articles interdisant l'usage des châtiments corporels à l'école. Mais cette loi reste une loi virtuelle, dénuée de toute légitimité dans la mesure où elle attend toujours un décret d'application. Mais ces enseignantes et leur directrice ne le savent peut-être pas. L'interdiction des châtiments corporels à l'école semble elle-même motivée par l'injonction de la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant aux pays signataires « à soumettre les rapports sur les mesures qu'ils auront adoptées pour donner effet aux droits reconnus » dans ladite Convention (art. 44)

au Comité des droits de l'enfant par l'entremise du Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies.

Pour les enseignantes et pour les élèves d'Amvoé, les droits de l'enfant restent une référence lointaine, ils n'influencent ni les représentations ni leur vie quotidienne. Les droits de l'enfant reflètent un effet de mode qui n'a rien à voir avec leur vie quotidienne. La signature de cette convention par l'État camerounais selon la directrice est un acte d'alignement, alignement à quelque chose dont elles ne voient pas d'effet à leur niveau, selon Madame Deboué. Mais l'alignement n'est pas toujours un acte de liberté : personne n'aime s'aligner, disait Freinet (1994). Si le pays s'aligne aux conventions internationales, c'est peut-être parce qu'il y est contraint par ses bailleurs de fonds qui suspendent leur aide à certaines conditionnalités telles la ratification de certaines conventions internationales, les droits de l'enfant.

Les droits de l'enfant n'influencent donc pas la relation d'autorité en salle de classe à l'école publique d'Amvoé parce que leur enseignement semble très partiel et ensuite parce que la directrice et ses enseignantes croient fortement à l'inévitabilité des châtiments corporels à l'école et pensent que les droits de l'enfant sont une affaire occidentale.

7.3.1.2 Les organisations et les experts internationaux

Le chapitre 6 a montré suffisamment que les organisations internationales bailleuses de fonds du Cameroun, travaillant de concert avec les experts internationaux influencent le système éducatif sur le plan formel de la politique et des lois éducatives dans la mesure où certaines de leurs orientations semblent contraindre le gouvernement à ne pas émettre des textes d'applications aux orientations qui semblent contraires à celles des experts et des organisations qu'ils représentent.

Le principe de non-fonctionnarisation des enseignants édicté par la Banque mondiale et soutenu par les experts PASEC (2007) s'oppose à l'esprit du décret n° 2000/359 du 5 décembre 2000 sur le statut particulier des fonctionnaires du corps de l'éducation qui définit la carrière des enseignants au sein de la fonction publique. C'est cette divergence entre la BM et ce décret qui semble expliquer l'absence de texte d'application du statut de l'enseignant.

Il s'ensuit de là que l'absence de texte d'application du nouveau statut de

l'enseignant(e) a un impact sur le travail et l'image sociale de l'enseignant(e). En effet, la directrice et les deux enseignantes n'ont pas une image positive d'elles-mêmes, car elles se sentent négligées entre autres par la non-application du texte de leur nouveau statut qui leur reconnaît quelques avantages confisqués par l'absence de texte d'application. Or, l'autorité est liée au statut par lequel l'enseignant(e) interprète les grandes idées morales de son temps (Durkheim, 1974) ou représente la loi transcendante (Prairat, 2001; Kohout-Diaz & Debarbieux, 2010). Avec un statut précarisé, les enseignantes d'Amvoé perdent leur rôle d'interprète des idées morales de leur temps. Kom (2007) signale d'ailleurs que beaucoup de parents d'élèves perçoivent les enseignant(e)s du primaire comme des mendiants à cause des sommes indues qu'ils percevraient sur des élèves.

La gratuité scolaire édictée par la BM au nom de l'équité éducative, imposée par le chef de l'État camerounais et soutenue par les experts PASEC (2007) entraîne des périodes de flottement plus au moins longues où les écoles se retrouvent sans moyens de fonctionnement. Ce qui les conduit à percevoir de l'argent auprès des parents en instituant elles-mêmes de frais invisibles. La volonté de renflouer les caisses scolaires peut-être une raison de recrutement illimité des élèves en salle de classe. Ce qui contribue à l'augmentation des effectifs dans la salle de classe et nuit au travail scolaire. Ce qui a des conséquences sur la relation d'autorité aussi bien sur le plan déontique que sur le plan épistémique.

On note aussi que le décret n° 98/004 du 14 avril 1998 portant sur l'orientation scolaire ne semble pas avoir de texte d'application à cause de ses dispositions à enseigner des langues maternelles qui vont à l'encontre de la volonté manifeste des experts du PASEC de maintenir le Français comme seule et unique langue d'enseignement.

Il convient aussi de signaler que l'approche pédagogique que les enseignant(e)s sont censé(e)s appliquer en salle de classe, l'approche par les compétences, est imposée par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) avec l'appui des experts belges du Bureau d'ingénierie en éducation et la formation (BIEF). À Amvoé, elle ne semble pas encore maîtrisée, même si elle semble bien accueillie par la directrice. Le processus de redoublement en fin de cycle d'apprentissage n'est pas appliqué.

La décision des bailleurs de fonds de fermer pour des raisons de non-rentabilité la maison d'édition du livre scolaire, le Centre d'édition et de production pour

l'enseignement et la recherche (CEPER) qui produisait des manuels scolaires à un prix accessible pour les parents a conduit au renchérissement du livre scolaire puisque l'édition du livre scolaire a été attribuée à un éditeur français qui a des objectifs de rentabilité contrairement au CEPER. À Amvoé, la pénurie du manuel scolaire a une influence directe sur la relation d'autorité.

Ainsi, les Organisations internationales et leurs experts par leurs orientations influencent presque tous les aspects stratégiques du système éducatif, que ce soit au niveau politico-légal, au niveau du financement, du statut de l'enseignant, de l'approche pédagogique ou de l'édition du livre scolaire. Toutes choses qui ont une influence sur la relation d'autorité en salle de classe aussi bien sur le plan déontique qu'épistémique.

7.3.2 Les facteurs locaux

Au départ, j'avais retenu les effectifs pléthoriques comme facteur local pouvant influencer la relation d'autorité en salle de classe. Sur le terrain, d'autres facteurs ont semblé très influents tels que les frais invisibles, l'absence de matériel didactique, la surcharge de l'enseignant(e).

7.3.2.1 Les effectifs pléthoriques

L'hypothèse de l'influence possible des effectifs pléthoriques était fondée sur la connaissance partielle du chercheur de la réalité scolaire du Cameroun où le problème des grands groupes reste une préoccupation pédagogique majeure. Ce problème est d'ailleurs commun à plusieurs pays africains subsahariens dits francophones (Celis, 1990; Nguidjol, 2007; 2008; Nomaye, 1994; 2006). Le chercheur a pensé qu'un nombre important d'élèves dans la classe peut engendrer des problèmes de gestion de classe.

Les deux salles de classe que j'ai observées ont des effectifs au-delà du ratio de 60 élèves par classe prescrit par le gouvernement. Le CM1 a 111 élèves et le CM2 en compte 70. Ce sont des classes à effectifs pléthoriques.

Sur le plan épistémique, ce nombre influence la pratique des deux enseignantes. La pédagogie qu'elles appliquent est de type magistral et frontal. Les deux enseignantes et leur directrice reconnaissent par ailleurs que ces effectifs sont un frein à l'application des méthodes nouvelles auxquelles elles sont sensibilisées, car il est impossible dans leur cas de suivre individuellement chaque élève. Le nombre des élèves généralise l'usage de

l'ardoise comme pratique d'évaluation pédagogique au détriment d'autres modes d'évaluation comme le travail dans les cahiers. La correction des travaux écrits des élèves est chronophage et engendre du chahut dans la classe. À cause du manque de matériel didactique, l'enseignante ne peut se mettre à corriger des cahiers pendant que les élèves s'adonnent à une autre activité.

Le nombre d'élèves accroît le travail des enseignantes. Si elles sacrifient l'évaluation formative à travers la non-correction des cahiers, l'évaluation sommative reste une tâche titanesque. À chaque évaluation séquentielle, les deux enseignantes ont entre 700 et 1110 copies à corriger parce qu'il y a 10 matières à enseigner. Elles ont également entre 70 à 111 bulletins à remplir. Or, il est prévu au moins cinq évaluations séquentielles au cours d'une année scolaire.

Sur le plan déontique, dans les deux classes, le silence complet est difficile à maintenir pendant une dizaine de minutes. De plus, même lorsque les élèves ne crient pas, mais qu'un nombre important se met à dialoguer entre eux, cela occasionne toujours un bruit de fond difficilement supportable. Les réactions de colère brusques des enseignantes s'expliquent par cet état des choses. L'importance du nombre d'élèves dans la classe explique l'intolérance des enseignants face au bavardage. Elle est aussi la racine des punitions données par les enseignantes. D'ailleurs, les enseignantes reconnaissent volontiers que le problème le plus important à leur niveau est le bavardage des élèves en salle de classe.

Ainsi, le nombre d'élèves dans la classe influence à la fois la manière de leur enseigner ainsi que la manière de les sanctionner. Sur le plan de l'enseignement, le procédé de la Martinière est plébiscité à cause de son caractère flexible dans le cadre de l'évaluation pédagogique des enseignantes. Mais il reste inadapté à l'enseignement de certaines matières du programme comme la production des écrits. Celles-ci ne sont purement et simplement pas travaillées en classe. Sur le plan de la sanction, le nombre des élèves en salle de classe serait à l'origine de l'intolérance au bavardage des élèves dans la salle de classe et de son corollaire, l'inflation des punitions.

7.3.2.2 Les frais invisibles

Les différents frais scolaires pratiqués à Amvoé en dehors de la norme officielle constituent un acte d'autorité de la directrice et de ses enseignantes. C'est un acte

d'institutionnalisation au niveau local qui par le fait même crée l'infraction de non-paiement des frais exigés par l'école. De fait, la présence des élèves en salle de classe est conditionnée selon le calendrier de la direction au paiement des frais d'Association des parents d'élèves (APE), des photocopies et d'inscription à l'examen national du Certificat d'études primaires (CEP). La directrice et les enseignantes veillent à ce que les paiements se fassent dans les délais préalablement arrêtés. Or, le fait d'instituer les normes et de veiller à ce qu'elles soient appliquées désigne ce que Becker (1985) nomme l'entrepreneuriat de morale. En ce sens, la directrice et les enseignantes d'Amvoé sont des « entrepreneures de morale » parce qu'elles instituent les frais invisibles à Amvoé et veillent à ce qu'ils soient payés.

Au-delà de l'entrepreneuriat de morale qu'elle illustre, l'institutionnalisation des frais invisibles est un acte autoritaire, car elle s'impose sans concertation avec les élèves et leurs parents. C'est dans ce sens que les frais invisibles influencent la relation d'autorité en salle de classe.

7.3.2.3 L'absence de matériel didactique

L'école publique d'Amvoé n'a pas de bibliothèque. Les parents sont censés acheter les livres que le gouvernement inscrit au programme. Or, depuis que le même gouvernement a cédé l'édition du livre scolaire de gré à gré à un éditeur français (Atangana, 2010), leur prix n'est pas accessible à la plupart des bourses des parents. Même les enseignantes n'ont pas tous les livres inscrits au programme. Pour ces enseignantes, l'absence des manuels scolaires est ressentie comme un obstacle didactique qui justifie le style magistro-centrique qui fait d'elles des sources et ressources du savoir pour leurs élèves.

L'absence du matériel didactique influence la relation d'autorité sur le plan épistémique parce qu'elle ne donne aucune alternative pédagogique aux enseignantes que celle qui fait dépendre les élèves entièrement d'elles.

7.3.2.4 La surcharge des enseignantes

Les deux enseignantes observées se sont plaintes d'avoir beaucoup de matières à enseigner et en très peu de temps (30 minutes par leçon). Il faut quand même noter que le régime de mi-temps pratiqué dans cette école donne peu de temps de travail aux

enseignantes et aux élèves par rapport aux écoles à régime ordinaire (5 h contre 7 h).

Néanmoins, les enseignantes se plaignent davantage de l'ajout de nouvelles matières d'enseignement au programme comme l'Anglais les technologies de l'information et de la communication (TIC) ou même le sport. Ce sont des matières où elles n'ont pas de compétence. Alors, elles suggèrent une spécialisation des enseignant(e)s du primaire de la même manière que ceux du secondaire.

Dans les salles de classe, les enseignantes ont tendance à ne pas enseigner ces nouvelles matières. Madame Deboué n'a pas donné un seul cours d'Anglais. Dans les deux classes, je n'ai assisté à aucun cours de sport.

Ainsi, l'introduction de nouvelles matières d'enseignement sans tenir compte de la compétence des enseignant(e)s susceptibles de les enseigner les surcharge et n'entraîne pas forcément leur enseignement effectif dans les salles de classe. C'est aussi un acte autoritaire, car posé par la hiérarchie sans concertation avec la base.

7.4 Conclusion :

Ce chapitre répondait à un triple objectif : établir comment les enseignant(e)s et les élèves de l'école publique d'Amvoé construisent leur relation d'autorité, dégager le sens qu'ils donnent à cette relation et montrer les facteurs qui influencent cette relation.

Il en ressort que la directrice, les enseignantes et les élèves de l'école publique d'Amvoé construisent leur relation d'autorité sur le mode vertical dans un contexte marqué par l'inertie règlementaire qui permet aux personnes en positions hautes (les enseignantes) de créer des normes non réciproques qu'elles imposent aux personnes en situation basse (les élèves) par les méthodes verbales ou physiques violentes pour annihiler toute tentative de résistance.

Pour la directrice, les enseignantes et les élèves d'Amvoé, la relation d'autorité en salle de classe est une relation fondamentalement asymétrique fondée sur l'imposition hiérarchique des consignes et dont la responsabilité incombe à l'enseignante. L'asymétrie exprime l'inégalité statutaire entre enseignantes et élèves, établit une différence de pouvoir et fait le lit des règles personnalisées établies par la directrice et les enseignantes. La directrice et les enseignantes sont en situation haute et imposent aux élèves en situation basse des règles auxquelles elles-mêmes ne sont pas assujetties. C'est ce

pouvoir d'institutionnalisation des règles et de contrôle de leur application que Becker (1985) nomme par entrepreneuriat de morale. De manière analogique, la directrice et les enseignantes d'Amvoé sont considérées comme des entrepreneures de morale parce qu'elles instituent leurs propres règles et les imposent aux élèves par des méthodes violentes telles que les menaces, l'humiliation publique et surtout les châtimets corporels.

La manière dont les règles sont instituées et appliquées dans les salles de classe d'Amvoé dévoile en creux une configuration des relations de pouvoir de type autocratique, c'est-à-dire un régime de fonctionnement où le pouvoir n'est pas distribué et où les principales décisions sont l'émanation d'une seule et même personne (Mintzberg, 1986). Dans les salles de classe, c'est toujours la volonté de l'enseignante qui prime. Il y a une confusion entre sa personne et les règles scolaires.

Par cette configuration des relations de pouvoir dans la classe, on est loin de la définition de la relation d'autorité en salle de classe dégagée par la revue de littérature, comme « une relation morale qui conduit les élèves à accepter, à obéir et à agir, sans y être contraint, selon les exigences de l'enseignant en ce qui concerne le processus et le contenu des activités de la classe ».

D'abord, la relation d'autorité à Amvoé est fortement coercitive, car elle s'impose par la force. Elle ne permet pas l'adhésion libre des élèves aux exigences des enseignantes, car celles-ci ne sont pas formulées sous forme de règles écrites. Elles sont implicites et semblent tenir à l'humeur du moment. Elles ne sont jamais expliquées lorsqu'elles sanctionnent les élèves.

Ensuite, la confusion des règles scolaires avec la personne de l'enseignante dans la perspective durkheimienne apparaît comme un vice qui leur enlève leur pouvoir moral. Pour Durkheim, en effet, la nécessité d'une règle qui s'impose à l'enseignant et aux élèves est la condition nécessaire pour cultiver le respect de la légalité chez les élèves (Durkheim, 1974). Son absence dans le fonctionnement quotidien de l'école publique d'Amvoé est un obstacle pour les élèves pour l'acquisition d'une telle culture, considérée par ailleurs comme base de la conscience publique dans une société démocratique (Durkheim, 1974).

Finalement, le manque de règles écrites et le mode d'établissement de l'ordre dans

la classe ne permettent pas aux élèves d'acquérir des valeurs démocratiques. Nourris ainsi par les méthodes autoritaires, les élèves de l'école publique d'Amvoé semblent plus logiquement se préparer pour un régime autoritariste plutôt qu'à une socialisation démocratique. Il est faux de penser que le simple savoir cognitif des principes démocratiques transmis à travers l'éducation civique et morale suffira à transformer ces élèves d'aujourd'hui en adultes de demain sensibles aux valeurs démocratiques alors qu'ils sont abreuvés au quotidien par des réflexes antidémocratiques.

En ce qui concerne les facteurs influençant la relation d'autorité, les facteurs globaux semblent être plus déterminants en ce sens qu'ils déterminent en partie les facteurs locaux. Parmi les facteurs globaux, il y a des organisations internationales bailleuses de fonds comme la Banque mondiale (BM) et le Fonds monétaire international (FMI), les organisations internationales culturelles à l'instar de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), les regroupements d'experts internationaux, comme le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) ou le Bureau d'ingénierie en éducation et formation (BIEF). Les regroupements d'experts agissent comme des bras séculiers des organisations internationales, le PASEC pour la BM, le BIEF pour l'OIF, pour traduire ou justifier les mesures prises par ces organisations.

Les mesures prises par la BM et le FMI, toutes entérinées par le rapport de recherche du PASEC (2007), affectent le cadre politico-légal de l'éducation camerounaise. Lorsque ces mesures sont en contradiction avec certains points de la législation camerounaise en matière d'éducation, surtout des décrets présidentiels, ce sont les orientations de la BM qui s'imposent à la législation nationale. Cela est remarquable par les décrets énoncés par le président de la République, notamment celui sur l'orientation scolaire et celui sur le nouveau statut des enseignants. Énoncés respectivement en 1998 et 2000, ces décrets attendent toujours des textes d'application qui les rendraient exécutoires.

L'économie de ces deux décrets révèle des divergences entre les orientations nationales et celles des organisations internationales. Le décret portant orientation scolaire manifeste la volonté de promouvoir les langues locales à l'école dans un système où le Français et l'Anglais sont des langues d'enseignement selon un clivage

géographiquement déterminé par la colonisation tandis que les experts du PASEC (2007) prennent position entre les lignes pour le statu quo en faveur des langues étrangères d'enseignement, notamment le Français dont ils sont en même temps les défenseurs à travers le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), organisme français qui leur permet d'accéder aux subventions de la BM.

Le décret présidentiel portant sur le statut des enseignants définit le plan de carrière des enseignants dans la fonction publique. En cela, il est en opposition de phase avec la défonctionnarisation des enseignants prônée par la BM. C'est cette opposition en faveur de la BM qui semble expliquer l'absence de décret d'application de ce texte.

La décision du président de la République de supprimer totalement les frais de scolarité en 2000 répond à une exigence de la BM qui la soutient en tant que mesure, susceptible à ses yeux d'instaurer plus d'équité dans l'éducation en permettant aux enfants pauvres d'intégrer l'éducation. Mais la décision du président va contre une circulaire ministérielle de 1996 établissant des frais de scolarité de 1500 F (3 CAD) qui elle-même prolongeait une décision de l'Assemblée nationale. Ce faisant, elle fait entorse au principe de subsidiarité qui doit régner entre la présidence et les ministres de l'Éducation et au principe de séparation des pouvoirs entre l'exécutif (président de la République) et le législatif (assemblée nationale).

Il s'ensuit une situation d'anomie affectant tout le système éducatif, car il n'y a plus de clarté dans les textes qui régissent l'éducation, particulièrement les décrets présidentiels. On ne peut plus dire lequel a force de loi et lequel ne l'a pas. On ne peut pas dire que le Cameroun a objectivement une loi d'orientation scolaire, alors que celle-ci est en attente d'un décret d'application. Il en est de même du statut des enseignants, particulièrement tous ceux qui sont recrutés après le décret sur leur nouveau statut. Ils sont des contractuels, mais sans plan de carrière déterminé. Il n'y a pas de convention collective qui les régit.

L'ambiguïté s'accroît lorsque le gouvernement cite certains articles de la loi d'orientation scolaire pour remplir ses engagements contractuels internationaux. Par exemple, pour montrer des progrès en faveur des droits de l'enfant conformément à l'article 44 de la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant, le gouvernement camerounais a pris l'habitude de citer l'article 35 de sa loi sur l'orientation

scolaire dans ses rapports périodiques fournis au Comité des droits de l'enfant du Secrétariat général de l'Organisation des Nations-Unies. Pourtant, le décret qui régit cet article n'est pas exécutoire.

Alors que le statut et la valeur juridiques des décrets présidentiels sur l'éducation émis sans texte d'application ne sont pas clarifiés, l'annonce de la suppression des frais de scolarité dans un discours présidentiel s'est accompagnée des effets sur le terrain. Même si ceux-ci ont été à l'inverse du discours. Les écoles ont supprimé nominalement les frais de scolarité, mais pour les remplacer par des frais invisibles. On retient quand même que cette annonce a eu force de loi contrairement à des décrets présidentiels en bonne et due forme.

Finalement, c'est le président de la République qui est le principal législateur de l'éducation à travers ses décrets. Et comme un décret présidentiel ne peut être confirmé que par un autre décret présidentiel, les décrets sur l'éducation sont suspendus à la volonté du président de la République. Ce qui traduit un fonctionnement monocratique de l'éducation où les décisions sur l'éducation sont d'abord celles du président de la République.

Si les salles de classe à l'école publique d'Amvoé fonctionnent sous le régime autocratique, elles ne font que reproduire au niveau microsocial le mode de fonctionnement de l'éducation à l'échelle nationale ou méso social. C'est cette production et reproduction des systèmes sociaux que Giddens (1987) désigne par la dualité du structurel.

Au niveau d'Amvoé, les facteurs qui influencent le plus ce fonctionnement autocratique sont les effectifs pléthoriques dans les salles de classe et l'absence de matériel didactique. Toutes choses qui conduisent les enseignantes à bâtir leur enseignement sous le modèle magistro-centrique et frontal avec un contrôle strict de la communication dans la salle de classe.

La nouvelle approche pédagogique, l'approche par les compétences, promue par le BIEF et l'OIF n'est pour l'instant pas visible dans la vie quotidienne de l'école publique d'Amvoé.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le but de ce travail était d'explorer comment la directrice, les enseignantes et les élèves de l'école publique d'Amvoé construisent la relation d'autorité en salle de classe. Pour ce faire, je me suis inspiré de la théorie de la structuration qui Giddens (1987) qui met un point d'honneur à penser les actions humaines comme étant le fruit d'une dualité sociale, c'est-à-dire qu'elles sont à la fois individuelles et sociales. Pour en dégager le sens, Giddens préconise d'allier une analyse descriptive et interprétative à une analyse structurelle du contexte choisi. Ce travail a respecté cette démarche, l'analyse descriptive couvrant les chapitres 3 à 5 est mise en perspective par l'analyse structurelle du chapitre 6 tandis que le chapitre 1 présente tour à tour une problématisation de la recherche, son cadre conceptuel et son cadre contextuel. Le chapitre 2 a présenté les grandes lignes de l'enquête dans l'école publique d'Amvoé alors que le chapitre 7 a récapitulé les principaux résultats de la recherche.

Suivant Giddens (1987), l'analyse descriptive du quotidien de l'école publique d'Amvoé nous révèle que les enseignantes et les élèves de l'école publique d'Amvoé construisent leur relation d'autorité sur le mode vertical dans un contexte marqué par l'inertie règlementaire qui permet aux enseignantes de créer des normes non réciproques qu'elles imposent aux élèves par les méthodes verbales ou physiques violentes pour annihiler leurs tentatives de résistance. À l'échelle de l'école, il se dégage une relation autoritariste basée sur l'usage disproportionné des châtiments corporels par des enseignantes observées. Ainsi, ce travail va dans le sens des résultats de notre mémoire de DEA (Essama Owono, 2003). La relation d'autorité en salle de classe a très peu évolué depuis la fin des années 1970 jusqu'aujourd'hui. Même si l'enseignant(e) d'aujourd'hui a perdu de son prestige social, sa relation avec l'élève reste rigoureusement distante et hiérarchique et peu encline à la courtoisie. Je peux même dire que par moments, la réalité observée à l'école publique d'Amvoé rejoint la fiction romanesque africaine sur les pratiques punitives corporelles et violentes à l'œuvre dans les écoles africaines depuis la colonisation jusqu'à nos jours.

Au niveau structurel, l'analyse insiste sur un bouleversement au niveau des fondements de l'État hérité de la colonisation dû au virage néolibéral orchestré par les

plans d'ajustement structurel imposés depuis la fin des années 1980 par les bailleurs de fonds, Banque Mondiale et Fonds Monétaire International. Le cadre normatif de mesures voulu par ces bailleurs de fonds se met en place de manière sélective et parcimonieuse par le pouvoir exécutif pour tenter d'avoir prise aux réformes en cours pour en faire un capital électoral. Cette sélection stratégique des mesures réformatrices a des conséquences au niveau de l'éducation, entre autres, une inertie juridique entraînant un manque de lisibilité de la politique d'éducation qui, à son tour entraîne des dilemmes au niveau des écoles. Plusieurs décrets légiférant l'éducation sont en attente des textes d'application à l'instar des décrets 98/004 du 14 avril 1998 sur l'orientation scolaire et celui de 2000/359 du 5 décembre 2000 portant statut des enseignants. On assiste à la reproduction de la même inertie réglementaire au niveau d'une école particulière. L'école publique d'Amvoé n'a pas de règlement scolaire écrit. Cette reproduction au niveau local d'une pratique plus générale (nationale) est un des aspects de ce que Giddens (1987) désigne par la dualité du structurel.

La reproduction du système social camerounais par la directrice, les enseignantes et les élèves de l'école publique d'Amvoé a été illustrée par d'autres aspects à l'instar de la personnalisation des lois : au niveau politique, les principales lois en matière éducative sont des décrets du président de la république, au niveau de l'école publique d'Amvoé, les règles scolaires sont celles des enseignantes. Dans les deux cas, c'est le même réflexe de légiférer sans consulter la base qui prédomine. Il en découle une communication unidirectionnelle au niveau sociopolitique, les décrets vont de la présidence vers les acteurs de l'éducation sans avoir fait l'objet d'une concertation ou de recherches diffusées. Au niveau de la classe, c'est le même mode de communication verticale qui est privilégiée, de l'enseignante aux élèves. Un autre corolaire à ce fonctionnement est la coercition : au niveau sociopolitique, les regroupements citoyens sont fortement encadrés par la police toujours prête à intervenir de manière musclée au nom du maintien d'ordre public. Dans la salle de classe, la communication horizontale entre les élèves est interdite au nom de la discipline. Signalons enfin le manque de subsidiarité comme une autre caractéristique du système social camerounais : au niveau politique, de même que le président de la république légifère par décret en lieu et place des ministres de l'éducation (il en a au moins trois au Cameroun), de même aussi que j'ai observé la directrice

intervenir dans les salles de classe parfois contre l'avis de l'enseignante.

Ces exemples ont montré comment la directrice et les enseignantes à Amvoé en faisant usage des mêmes règles et ressources produisent et reproduisent à l'échelle scolaire le même environnement politico-légal qui gouverne l'ensemble du système éducatif camerounais. Le fait que les acteurs pour lesquels les normes sont instituées ne sont jamais associés à leur élaboration n'engendre pas leur adhésion libre et leur participation aux politiques et aux actions attendues. Leur collaboration ne s'obtient que sous l'effet de la contrainte. Toute chose qui contribue au déficit du sens d'appartenance aux institutions nationales.

On note également que la politique normative, basée sur les bonnes pratiques observées dans les pays occidentaux, imposée au gouvernement camerounais par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international est dans la même vaine que l'environnement politico-légal camerounais. En s'imposant d'en-haut comme un cadre exemplaire à suivre, la politique normative des plans d'ajustement structurel ignore les représentations des populations locales par rapport à ce qui est attendu d'elles. Ce qui aboutit à sa non appropriation, ses exigences leur apparaissant comme des devoirs extrinsèques dont il faut se débarrasser, de la même manière dont les élèves se débarrassent des devoirs scolaires. La conséquence est le sentiment d'impuissance, l'impression ne pas avoir le pouvoir de changer, de transformer son environnement immédiat. Et ce message d'incapacité est reçu dès les bancs de l'école où l'élève n'est pas invité à prendre part aux décisions qui concernent le fonctionnement de sa salle de classe ou de son école, l'élaboration du règlement scolaire par exemple. L'école et le système social camerounais vus d'en bas apparaissent comme des moules auxquels les acteurs doivent se couler et non des cadres qu'ils peuvent façonner.

Ce qui change l'école d'aujourd'hui de son ancêtre coloniale, c'est son inscription dans une dimension macro-sociale (supranationale) avec des orientations contraignantes des organisations internationales dont les effets se ressentent jusque dans les salles de classe. Ces effets, à cause de l'inertie juridique qui caractérise la politique nationale d'éducation, notamment des décrets sans textes d'application, prennent la forme de dilemmes ou d'orientations paradoxales pour les enseignant(e)s et les directions d'écoles. Obligées d'agir face aux paradoxes de cette politique éducative, les enseignantes

observées à Amvoé instituent des normes, souvent implicites, et veillent à leur application pour faire fonctionner l'école et les salles de classe. En ce sens, elles sont des « entrepreneures de morale » au double sens reconnu à ce concept par Becker (1985), c'est-à-dire d'une part des personnes qui inventent des normes et d'autre part celles qui veillent à leur application. Pour moi, les trois enseignantes observées à Amvoé jouent ces deux rôles d'auteurs et de gardiennes des normes scolaires.

Cette recherche permet de comprendre l'environnement de travail des enseignants du primaire au Cameroun. Les enseignantes et les élèves observés à Amvoé travaillent dans un environnement très centralisé où ils font face à des orientations paradoxales venant des experts internationaux et plus au moins infléchies par le pouvoir en place et par les représentations sociales de l'éducation de base.

La plupart des orientations internationales sont réfléchies et réappropriées au niveau national par le gouvernement qui les impose par décret aux écoles. Cette recherche permet de voir qu'un tel fonctionnement pose de nombreuses difficultés d'application aux enseignant(e)s, à la direction d'école et aux élèves. Il en est par exemple de la gratuité scolaire et de l'approche pédagogique par les compétences. La gratuité scolaire enlève aux écoles un moyen de financement qui leur permettait de faire face aux dépenses liées à l'achat du matériel didactique lors de la rentrée scolaire au profit d'un processus plus centralisé d'achat et de redistribution du matériel didactique aux écoles par le ministère de tutelle. Par rapport à la lenteur de la nouvelle politique d'acquisition du matériel didactique, l'école contraint les parents à payer sous forme de frais d'association des parents d'élèves les montants perdus dans le décret de suppression de frais de scolarité. La brèche ainsi ouverte, mais apparemment tolérée, pour la perception induite des frais d'association des parents d'élèves, donne lieu à des abus comme le fait de conditionner l'inscription des élèves à l'école au paiement de ces frais. Sur le plan de l'orientation pédagogique, le gouvernement a décidé la mise en place de l'approche par les compétences qui se trouve inadaptée par rapport aux effectifs pléthoriques dans les salles de classe et à la culture scolaire locale. Les effectifs en salle de classe ne permettent pas plusieurs modes d'évaluation. Les élèves sont évalués uniquement à l'écrit, leurs compétences orales ne sont pas évaluées par exemple. Par ailleurs, la décision d'introduire de nouvelles matières d'enseignement, comme l'Anglais

et les techniques de l'information et de la communication, et enseignées par les anciens enseignants ne tient pas compte de leur compétence à enseigner ces matières. Les enseignantes ont explicitement demandé l'allègement de ce programme ou la spécialisation des enseignants ou encore, ce qui revient au même le recrutement des enseignants capables d'enseigner de nouvelles matières. Au niveau de l'organisation de la discipline à l'école, on observe une inertie juridique au niveau des orientations générales de l'éducation. Par exemple, le gouvernement fait mine de supprimer les châtiments corporels, mais suspend l'application de cette disposition à un décret d'application qui est toujours attendu depuis 1998. Cette disposition est en ce sens une norme paradoxale. Elle est aussi une disposition opportuniste parce que grâce à son interdit des châtiments corporels, elle fournit un appui au gouvernement pour justifier auprès du Conseil des Nations Unies ses progrès en matière de droits de l'enfant en prenant soin de ne citer que l'article 35 portant sur l'interdiction des châtiments corporels. Mais, du point de vue de sa valeur juridique intrinsèque, cette disposition, comme toutes celles relatives au même décret de 1998, reste nulle tant qu'il n'y a pas de décret d'application. C'est ce paradoxe qui semble expliquer le comportement transgressif des enseignantes d'Amvoé qui continuent d'utiliser massivement les châtiments corporels alors que ceux-ci sont considérés au niveau international comme prohibés au Cameroun. C'est le fait de n'être pas aux prises avec des lois et des orientations claires qui semble amener les enseignantes à leur substituer des règles personnelles puisées directement de leur univers familial et culturel.

Au niveau local, les enseignantes sont confrontées aux représentations des parents de l'école primaire. Pour la directrice d'Amvoé, l'école primaire ne semble pas être une priorité pour les parents. Très peu d'entre eux envoient leurs enfants à l'école le premier jour de classe. J'observe que les élèves sont admis en classe tout au long du premier trimestre. La directrice affirme aussi que certains élèves commencent les cours au deuxième trimestre. La conséquence est la difficulté de suivi pédagogique des retardataires. Pour les enseignantes, le comportement des parents traduit le manque de reconnaissance de leur rôle dans la formation ultérieure que leurs enfants vont suivre dans le système éducatif.

Mais, les contraintes n'empêchent pas les enseignantes de s'adapter « pour le

bien » de leurs élèves. Face aux exigences des grands groupes dont elles ont la charge, les enseignantes prennent un certain nombre de décisions au niveau pédagogique qui leur permettent de travailler plus efficacement comme le procédé dit de la Martinière. Celui-ci leur permet au moyen de l'ardoise d'évaluer rapidement la compréhension de leurs élèves. L'ardoise est plébiscitée comme moyen le plus adapté pour faire l'évaluation formative dans un contexte de grands groupes. Ce procédé est utilisé dans presque toutes les matières scolaires dispensées. Il reste limité, car il ne peut pas s'appliquer à toutes les matières du programme comme la production des écrits par exemple. Ce qui n'est pas moins paradoxal : les élèves sont uniquement évalués par écrit, mais la production d'écrits n'est pas travaillée en salle de classe. Mais, travailler efficacement pour ces enseignantes semble aussi signifier, ne pas enseigner des nouvelles matières pour lesquelles elles n'ont pas été formées comme l'Anglais par exemple. Cela est surtout vrai pour Madame Deboué qui n'a pas dispensé un seul cours d'Anglais pendant toute la durée de notre enquête.

L'école publique d'Amvoé a des pratiques particulières de promotion des élèves en classe supérieure et de redoublement : elles sont certes basées sur la moyenne de classe comme dans tout le pays, mais, dans certains cas, si la moyenne est jugée très inférieure, l'élève peut être appelé avec l'accord de ses parents à redoubler ou à être rétrogradé en classe inférieure. Si la moyenne est jugée très supérieure, l'élève peut être promu en classe supérieure dès le premier trimestre des cours. C'est le phénomène des enfants dits en avance. Ce procédé est parallèle à celui prôné par l'approche par les compétences qui n'accepte pas de redoublement entre les classes de même niveau. Conformément à cette orientation, il ne devrait pas avoir de redoublant au CM1 et une procédure de rétrogradation d'un élève du CM2 au CM1 n'a pas de sens. Dans ce cas, nous sommes en présence des normes institutionnelles qui ne sont pas appliquées à la base.

Si aujourd'hui aucun système éducatif n'est à l'abri de l'influence des grandes organisations internationales comme l'OCDE, l'UNESCO, la Banque Mondiale ou encore le FMI, on remarque que les pays industrialisés ou économiquement forts ou supposés tels n'appliquent des orientations internationales que quand elles les y trouvent leurs intérêts (Charlier, 2006). Au contraire, les pays dits en voie de développement,

comme c'est le cas du Cameroun ici, sont contraints d'appliquer à la lettre les mesures qui en découlent même lorsque celles-ci ne les arrangent pas.

Dans le cas du Cameroun, le manque de réflexivité associé à un fonctionnement institutionnel où le changement est souvent impulsé non pas par voie de consultation de la population ou des instances concernées, mais plutôt par décret présidentiel, explique la porosité du système éducatif face aux orientations internationales. Certaines difficultés et comportements paradoxaux observés au niveau de l'école publique d'Amvoé découlent immédiatement du fonctionnement institutionnel de ce pays.

Cette recherche permet de toucher du doigt les limites de l'approche normative de développement portée par les organisations internationales et imposée aux pays en développement comme solution de sortie à la pauvreté. La politique d'ajustement structurel sur l'emprise de laquelle les décisions sur l'orientation de l'éducation au Cameroun sont prises depuis les années 1990 est un exemple d'orientation normative imposée par la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International. Que ce soit la suppression des postes d'enseignement pour réduire les dépenses de l'État, la baisse des salaires des enseignants restés en poste où la gratuité scolaire décidée au début des années 2000, toutes ces décisions ont amené plus de problèmes que de solutions au système éducatif. À la base, toutes ces orientations ont pour fil conducteur la recherche d'un système éducatif à moindre coût qui est aussi la mission du PASEC, bras séculier de la Banque Mondiale.

Le PASEC tente dans ses rapports de montrer la pertinence de la politique prônée par ses bailleurs de fonds au point d'argumenter par l'absurde comme l'idée selon laquelle le statut de l'enseignant ne participe pas à l'amélioration du système éducatif. Il en est de même de celle de la gratuité scolaire qui aurait entraîné l'entrée en masse des élèves pauvres dans le système éducatif alors que sur le terrain, ce travail montre que, depuis que la gratuité scolaire est instituée, les frais liés à la scolarité ont quadruplé à Amvoé tandis que d'autres recherches montrent une tendance à la hausse des frais de scolarité dans la plupart des écoles primaires (Fozing, 2009).

Cette recherche montre que les enseignant(e)s sont préoccupés par leur statut aussi bien à travers leurs paroles que dans leurs actes. Madame Deboué s'est montrée plus offensive à ce niveau en disant que si elle avait le pouvoir politique comme celui du

président de la République, elle signerait le décret d'application du décret portant sur le statut de l'enseignant qui revaloriserait sa condition. Dans les actes, j'ai observé une enseignante vendre les victuailles dans sa classe pour arrondir ses fins de mois. L'autre enseignante oblige ses élèves à participer aux cours de rattrapage payants pour les mêmes raisons. Le zèle de l'exigence et de la récolte des frais d'association des parents d'élèves doit aussi participer à la logique du renflouement des caisses de l'école et subsidiairement les poches des enseignants. L'État lui-même reconnaît que le niveau de vie des enseignants a baissé de 75 % aujourd'hui par rapport à celui de 1993, c'est-à-dire avant les mesures d'ajustement structurel.

Si l'approche normative s'impose dans le système éducatif camerounais, ce n'est pas par la pertinence de ses solutions, mais parce qu'elle est supposée refléter un point de vue ou un parti pris d'expert. L'approche normative est une approche autoritaire parce qu'elle s'impose par des arguments d'autorité. L'approche normative est une totalité théorique basée sur des propositions ou des solutions auto-justificatrices. C'est pour cela qu'elle se permet de se passer du point de vue des acteurs tout en préconisant paradoxalement une gestion participative.

Un autre apport de ce travail est que la relation d'autorité s'avère être un analyseur idoine de la politique éducative à l'œuvre au Cameroun. Les interactions des enseignantes et des élèves révèlent la structuration du système éducatif camerounais. Les relations de pouvoir qui sont à l'œuvre dans les salles de classe et à l'école sont structurées de la même manière au niveau méso et macro-social. Dans tous ces niveaux, on retrouve l'imposition verticale et hiérarchique des orientations d'un échelon supérieur aux échelons immédiatement inférieurs. La relation d'autorité est en réalité une relation de pouvoir parce que basée sur les rapports de force. Ces rapports de force sont essentiellement symboliques au niveau macro et méso social, car fondés sur le pouvoir d'expertise et le pouvoir économique des organisations internationales (macro), le pouvoir exécutif (méso). Au niveau local, les rapports sont à la fois symboliques (le savoir de l'enseignant) et physiques (punitions corporelles).

Il s'ensuit que ces rapports de pouvoir entraînent des rapports de domination où à chaque niveau les dominateurs sont ceux qui occupent un rang élevé et les dominés, ceux qui occupent le bas de l'échelle. Ainsi, dans la longue chaîne de la domination qui va des

organisations internationales aux écoles, les enseignantes d'Amvoé comme tous les enseignants du primaire sont des dominés de la société. Par conséquent, si on observe une forme d'autoritarisme chez elles, il s'agit d'une forme d'autoritarisme paradoxal que Geisser (2008) qualifie d'« autoritarisme des “dominés” » parce qu'elles-mêmes sont dominées d'une part par le système éducatif qui leur impose des orientations, diminue leurs salaires sans les consulter, d'autre part par le système social qui ne leur accorde plus de considération.

L'étude de la relation d'autorité à l'école publique d'Amvoé apparaît alors comme un miroir dégrossissant des relations de pouvoir à l'œuvre dans la société camerounaise actuelle. Elle révèle la permanence d'un ordre hiérarchique qui va des organisations internationales à une école d'une contrée lambda en passant par le gouvernement politique national. La relation d'autorité en salle de classe à l'école publique d'Amvoé est une relation verticale et autoritariste dans un pays soumis à un régime d'autorité qui lui-même (le régime) subit des mesures imposées par arguments d'autorité par les organisations internationales (Banque Mondiale et Fonds Monétaire International). Comme une cellule d'un corps vivant condense son patrimoine génétique, ainsi l'étude de la relation d'autorité à l'école publique d'Amvoé révèle l'ADN social du Cameroun.

La relation d'autorité en salle de classe permet en dernière analyse de comprendre que les Camerounais ne se sont pas encore appropriés leur système éducatif qui continue de fonctionner tel que laissé par les colonisateurs et que ce manque d'appropriation risque de s'accroître dans un contexte d'extrême dépendance vis-à-vis des bailleurs de fonds externes que sont la Banque Mondiale et le FMI. L'enjeu méso et macro-social reste donc la bataille pour la conquête du système éducatif pour le rendre pertinent. Cela passe par une multiplication d'autres recherches qualitatives qui permettent de montrer de manière claire les limites du fonctionnement du système éducatif actuel, notamment l'analyse des contenus des programmes enseignés.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abé, C. (2008). Les nouvelles figures de l'entrepreneuriat au Cameroun. Les acteurs de la traite des enfants. *Cahiers de l'APAD*, 29-30 [En ligne]. Consulté le 09 novembre 2011 à l'URL : <http://apad.revues.org/4008>
- Abega, S. C., Abé, C., & Mimche, H. (2007). Le trafic des enfants au Cameroun : étude d'une forme d'abus des « cadets sociaux ». *Sociétés et Jeunesses en Difficulté* [En ligne], mis en ligne le 03 mai 2007, Consulté le 03 octobre 2011 à l'URL : <http://sejed.revues.org/index353.html>.
- Altinok, N. (2005). La Banque Mondiale et l'éducation en Afrique Subsaharienne. Analyse normative du meilleur système éducatif. Papier présenté dans le cadre du séminaire Institutions et développement. Paris : MATISSE, 27 p.
- Amelewonou, K., Brossard, M., & Gacougnolle, L.-C. (2004). La question enseignante dans la perspective de la scolarisation primaire universelle dans la perspective de 2015 dans les pays CEDEAO, CEMAC et PALOP. [En ligne], mis en ligne le 06 décembre 20004, consulté le 12 mars 2012 à l'URL : http://www.poledakar.org/IMG/pdf/La_question_enseignante_dans_la_perspectiv_e.pdf
- Amit, M., & Fried, M. N. (2005). Authority and authority relations in mathematics education: A view of an 8th grade classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 58(2), 145-168.
- Amougou, E. (2006). *Symbole et châtiments corporels : regard sur l'inconscient scolaire colonial en Afrique noire francophone*. Paris : Maine-buc.
- Anderson-Levitt, K. M. (2005). The schoolyard gate: schooling and childhood in global perspective. *Journal of Social History*, 38(4), 987-1006.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- Arendt, H. (2002). Qu'est-ce que l'autorité ? In *La crise de la culture* (pp. 121-185). Paris : Editions Gallimard.
- Arum, R. (2003). Questioning school authority. In R. Arum (Ed.), *Judging school discipline: The crisis of moral authority* (pp. 1-37). Cambridge: Harvard University Press.
- Assah, A. (2006). Les représentations de l'enseignant dans le roman africain francophone. *Revue de l'université de Moncton*, 37(1), 239-265.

- Assogba, Y. (2007). *La raison démasquée. Sociologie de l'acteur et recherche sociale en Afrique*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Atangana, P. C. (2010). Cameroun : manuels scolaires – Le Cameroun à la recherche de sa souveraineté. *Quotidien Mutations*. Consulté le 02/12/2010 à l'URL : <http://fr.allafrica.com/stories/201009160796.html>
- Aucoin, K. J., Frick, P. J. & Bodin, S. D. (2006). Corporal punishment and child adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 27, 527-541.
- Auger, N., & Moïse, C. (2005). Violence verbale : Malentendu ou mésentente ? in J. Bacha, G. Larroux; & A. Seoud (Eds), *Le malentendu. Actes du Colloque de Sousse (Tunisie), 15-17 avril 2004*, 293-302. Sousse : Université de Sousse, Presses Internationales de la Faculté des Lettres de Sousse.
- Avodo, J. (2010). De la violence à l'école à l'école de la violence. Essai d'analyse de la pratique pédagogique comme forme de violence. *Sociétés et jeunesse en difficultés*, [En ligne], n°10 | Automne 2010 , document 1, mis en ligne le 01 septembre 2010, Consulté le 19 juin 2011. URL : <http://sejed.revues.org/index6813.html>
- Ayissi, A., Maia, C., & Ayissi, J. (2002). Droits et misères de l'enfant en Afrique. Enquête au cœur d'une invisible tragédie. *Etudes*, 397(10), 297-309.
- Ayral, S. (2010). Sanctions et genre au collège. *Socio-logos*, 5 [En ligne] Consulté le 31/07/ 2010 à l'URL : <http://socio-logos.revues.org/2486>
- Balandier, G. (2001). La situation coloniale : approche théorique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 110(1), 9-29.
- Barrère, A. (2003). Que font-ils en classe ? De l'interaction au travail. *Le Télémaque*, 24(2), 65-80.
- Barrère, A. (2006). Les chefs d'établissements face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 156, 89-99.
- Bastid, P. (2011). Légitimité. *Encyclopaedia Universalis* [En ligne] consulté le 28/11/2011 à l'URL : <http://www.universalis-edu.com.proxy.bib.uottawa.ca/encyclopedie/legitimite/#>
- Baudry, B., & Charmettant, H. (2007). La relation d'autorité employeur-employé. Une approche conventionniste. *Revue économique*, 58(5), 1011-1033.
- Baumrind, D., Lerzelere, R. E., & Cowen, P. A. (2002). Ordinary physical punishment: Is it harmful ? Comment on Gershoff. *Psychological Bulletin*. 128(4), 580-589.

- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Étude de sociologie de la déviance*. Paris : Editions A.-M. Métailié.
- Becker, H. S. (2006). *Le travail sociologique. Méthode et substance*. Fribourg : Academic Press/Éditions Saint Paul.
- Becquet, V. (2009). Se saisir du conseil de la vie lycéenne : des principes à la fonction de délégué. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 65-80.
- Bélanger, N., Gauthier, C., Tardif (2000) [1995]. Portraits de la discipline scolaire au Québec. In D. Jeffrey, & C. Simard (Eds.), *Enseigner et punir*, pp. 17-29. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bélanger, N., & Farmer, D. (2004). L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 39(1), 45-66.
- Bélanger, N., & Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Éducation et Sociétés*, 29, 173-192.
- Belibi, A. B. (2008). Le double paradigme de l'enracinement et de l'ouverture comme fondement de la convergence : Essai d'analyse des perspectives théoriques et pratiques de la mise en œuvre d'une didactique intégrée des langues au Cameroun, *Arena Romanistica* 1, 8-29.
- Bell, R., & Harper, L. (1977). *Child effects on adults*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Benbenishty, R., Zeira, A., Astor, R. A., Khoury-Kassabri, M. (2002). Maltreatment of primary school students by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26, 1291-1309.
- Benvenniste, E. (1981). *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*. Paris : Minuit.
- Benoît, B. (s.d.). Charles-Henry Tabareau 1790-1866: le pédagogue novateur. Consulté le 12 juin 2012 à l'URL : http://www.millenaire3.com/uploads/tx_reesm3/CH_Tabareau.pdf
- Bernard, J.-M., Kouak Tiyab, B., & Vianou, K. (2004). Profils enseignants et qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC. Document PASEC/CONFEMEN. [En ligne] consulté le 13 mars 2010 à l'URL : http://www.confemen.org/IMG/pdf/papier_profils_enseignants.pdf

- Bernard, J.-M., & Nkengne Nkengne, A. P., Robert, F. (2007). La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : Réalité ou fantasme ? L'exemple de l'approche par les compétences. In, Documents de travail de l'IREDU. [En ligne] consulté le 22 avril 2010 à l'URL : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/13/38/00/PDF/DT_2007-4.pdf
- Bernard, J.-M., Simon, O., & Vianou, K. (2005). Le redoublement: mirage de l'école africaine. Dakar : PASEC/CONFEMEN [En ligne] Consulté le 24 avril 2010 à l'URL : http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/biennial-2006/doc/document/B1_3_pasec_fr.pdf
- Bidima, J.-G. (1997). *La palabre. Une juridiction de la parole*. Paris : Michalon.
- Bipoupout, J.-C. (2007). The contribution of the competency-based approach to education for all in Cameroon. *Prospects*, 37(2), 205-221.
- Bixby, J. S. (2006). Authority in detracked high school classrooms: Tensions among individualism, equity and legitimacy. In J. L. Pace & A. Hemmings, *Classroom Authority: Theory, Research, and Practice* (pp. 113-134). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18. Tiré le 10/12/2008 à l'URL : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Blondin, D. (2004). L'observation en situation en milieu primaire: Dépasser les contraintes enrichir la recherche. *Recherche Qualitative*, HS(2), 18-37.
- Boumard, P., & Marchat, J.-F. (1993). *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Éditions Fayard
- Breeze, W. (2007). Constructing a male feminist pedagogy: Authority, practice, and authority in the composition classroom. *Feminist Teacher*, 18(1), 59-73.
- Brophy, J. (1983). Classroom organization and management. *Elementary School Journal*, 83, 265-285.
- Brossier, M. (2007). La crise de l'autorité dans la famille au Sénégal et en France aujourd'hui. Comment penser le décloisonnement des études sur l'Afrique ? *Autrepart*, 41(1), 99-111.
- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching: Language, power, and culture in classroom interaction*. New York: Routledge Falmer.

- Camara Laye (1994). *L'enfant noir*. Paris : Editions Pocket Jeunesse.
- Céris, G. R. (1990). *La faillite de l'enseignement blanc en Afrique noire*. Paris : L'Harmattan.
- Certeau, M. de (1990). *L'invention du quotidien* (vol. 1). Paris : Gallimard.
- Chapoulie, J.-M. (2000). Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie. *Sociétés contemporaines*, 40, 5-27.
- Chevrier, J. (1986). *Essai sur les contes et récits traditionnels d'Afrique noire, l'Arbre à palabres*. Paris : 1986.
- Chianu, E. (2000). Two deaths, one blind eye, one imprisonment: Child abuse in the guise of corporal punishment in nigerian schools. *Child Abuse & Neglect*, 24(7), 1005-1009.
- Cléro, J.-P. (2007). *Qu'est-ce que l'autorité ?* Paris : Vrin.
- Collin, F. (2008). Féminisme. *Encyclopaedia Universalis* [En ligne] consulté le 28 novembre 2011 à l'URL : <http://www.universalis-edu.com.proxy.bib.uottawa.ca/encyclopedie/feminisme-les-theories/#>
- Colliot-Thélène, C. (2007). Pouvoir. In *Dictionnaire de Sociologie* (599-601). Paris : Encyclopaedia Universalis et Albin Michel.
- Condette-Catelain, S. (2009). L'implication des élèves dans la vie de l'établissement : regards croisés des enseignants et des conseillers principaux d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 53-64.
- Cornevin, C. (2010). *Les indics : dans l'ombre, ils informent l'État*. Paris : Flammarion.
- Courade, C., & Courade, G. (1977). *L'école du Cameroun anglophone*. Yaoundé : Office National de la Recherche scientifique et technique (« Travaux et Documents de l'Institut des Sciences Humaines »).
- Crawford, T. (2008). Winning the epistemological struggle: Constructing a cultural model of shared authority in an elementary classroom. *Teachers College*, 110(8), 1706-1736.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.

- Curby, T. W., *et al.* (2011). Within-day variability in the quality of classroom interactions during third and fifth grade. Implications for children's experiences and conducting classroom observations. *The Elementary School Journal*, 112(1), 16-37.
- Dadié B. (1973), Climbié. In *Légendes et poèmes : Afrique debout, légendes africaines, Climbié, la ronde des jours* (pp. 97-223). Paris : Seghers.
- Dahl, R. A. (1957). The concept of power. *Behavioral science*, 2(3), 201-215.
- Davies, B. (1982). *Life in the classroom and playground: The accounts of primary school children*. London/Melbourne/Boston & Henley : Routledge & Kegan Paul.
- Deffayet, S. (2009). L'encadrement des jeunes diplômés. Quoi de neuf du côté de la formation à l'exercice de l'autorité ? *Revue internationale de psychosociologie*, 16(3), 69-81.
- Defrance, B. (2001). *Sanctions et discipline à l'école*. Paris : Syros.
- Defrance, B. (2000). *Le droit dans l'école ou les principes du droit appliqués à l'institution scolaire*. Bruxelles/Paris : Éditions Labor/Castells Éditions.
- Delalande, J. (2001a). *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Delalande, J. (2001b). La cour d'école, lieu de transmission entre pairs, avec quels codes et quelles valeurs ? *Informations sociales*, 93, 22-29.
- Delalande, J. (2005). La cour d'école, un lieu commun remarquable. *Recherches familiales*, 2(1), 25-36.
- Del Rey, A. (2010). *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris : La Découverte.
- Delsol, C. (1994). *L'autorité*. Paris : PUF.
- Derycke, M., & Dutrait, F. (2009). Autorité : retour aux sources. *Le Télémaque*, 35, 113-136.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Dietz, T. L. (2000). Disciplining children: Characteristics associated with the use of corporal punishment. *Child Abuse and Neglect*, 24 (12), 1529-1542.

- Dill, J. (2007). Durkheim and Dewey and the challenge of contemporary moral education. *Journal of Moral Education*, 36(2), 221-237.
- Diop, C. A. (1963). Sociologie africaine et méthode de recherche. *Présence africaine*, 48, 180-187.
- Dolezal, S., Welsh, L., Pressley, M., & Vincent, M. (2003). How nine third-grade teachers motivate student academic engagement? *The Elementary School Journal*, 103(3), 239-271.
- Dongmo, S. (2010). Manuels scolaires : le CEPER ouvre une nouvelle page [En ligne] consulté le 02/12/2011 à l'URL:
<http://stephaniedongmo.blogspot.com/2010/09/manuels-scolaires-le-ceper-ouvre-une.html>
- Dooner, A. M. *et al.* (2010). Examining student engagement and authority: Developing learning relationships in the middle grades. *Middle School Journal*, 41(4), 28-35.
- Drouin-Hans, A-N. (2009). L'autorité au cœur de l'éducation. *Le Télémaque*, 35(1), 41-48.
- Dumazedier, J. (2000). *30 ans de sciences de l'éducation à Paris V*. Paris : PUF.
- Dunne, M. (2007). Gender, sexuality and schooling : everyday life in Botswana and Ghana. *International Journal of Educational Development*, 27 (5), 499-511.
- Dunne, M., Humphreys, S. & Leach (2006). Gender violence in schools in developing world. *Gender and Education*, 18 (1), 75-98.
- Durkheim, E. (1974). *L'éducation morale*. Paris : PUF.
- Ela, J.-M. (1994). *Restituer l'histoire aux sociétés africaines : promouvoir les sciences sociales en Afrique noire*. Paris : L'Harmattan.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic Fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.
- EMIDA/Unicef. (2000). *Enquête sur les violences éducatives faites aux enfants dans les familles et à l'école primaire au Cameroun*, Yaoundé, partiellement publié sur le site: <http://www.emida-afrique.org/Enquete.html>
- Emmer, E., & Gerwels, M. (2002). Cooperative learning in the elementary classrooms: Teaching practices and lesson characteristics. *The Elementary School Journal*, 103(2), 75-91.

- Espelage, D. L., Mebane, S. E., & Swearer, S. M. (2004). Gender Differences in Bullying: Moving Beyond Mean Level Differences. In D. L. Espelage, S. M. Swearer (Eds), *Bullying in American schools: a social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 15-36). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Espelage, D. L., Mebane, S. E., & Adams, R. S. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In D. L. Espelage, S. M. Swearer (Eds), *Bullying in American schools: a social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37-62). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Etienne, R. (2009). Un conseil de classe unique... En France. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 9-22.
- Flahault, F. (2006). Instruction, éducation et transmission entre générations. *Revue du MAUSS*, 1-10.
- Foluke Adebile, R. (2011). Language policy and planning for education in Cameroon and Nigeria. *Empirical Research*, 9(2) [En ligne] consulté le 25/11/2011 à l'URL: <http://www.academicleadership.org.proxy.bib.uottawa.ca/article/language-policy-and-planning-for-education-in-cameroon-and-nigeria>
- Fonkeng Epah, G. (s.d.). The Evaluation of the Pilot Experiment on the Reduction of Class Repetition in Cameroon Primary Schools. [En ligne] Consulté le 13/12/2011 à l'URL : <http://www.saga.cornell.edu/saga/educonf/fonkeng.pdf>
- Foucault, M. (2008). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.
- Fourez, G., & Larochelle, M. (2004). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York, N.Y.: McGraw-Hill Higher Education.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative* (Traduit et commenté par Jean-Claude Régnier). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- French, J. R. P. & Raven, B. (1966). The bases of social power. Dans D. Cartwright (Ed.), pp. 150-167, *Studies in social power*. Michigan: Ann Arbor.
- Froment, J.-C. (2005). L'autorité et la sanction : Sous l'angle de la philosophie du droit. *Informations sociales*, 127, 60-67.

- Froment, M. (2009). Multi appartenance et éducation à la citoyenneté dans un conseil à l'école primaire. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 23-26.
- Gacougnolle, L.-C. (2004). Zoom sur le système éducatif camerounais. *Lettre de l'ADEA*, 16(1), 21-24.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Sainte-Foy : Presses l'Université du Québec.
- Gayet, D. (2003). *L'élève, côté cour, côté classe*. Paris : INRP.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal Punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128 (4), 539-579.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société: éléments de la théorie de la structuration*. Paris : PUF.
- Girard, B. (2007). L'autorité est en crise partout, sauf dans... les entreprises. *Revue européenne de psychosociologie*, 13(30), 163-176.
- Goudailler, J.-P. (2002). Sens et contresens du mot autorité. *Informations sociales*, 105, 4-11.
- Grambs, J. (1957). The roles of the teacher. In L. Stiles (Ed.), *The teacher's roles in American society* (pp. 73-93). New York: Harper & Row.
- Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation : Sortir de la crise*. Paris : ESF.
- Gusdorf, G. (1966). *Pourquoi les professeurs ? Pour une pédagogie de la pédagogie*. Paris : Payot.
- Haché, E. (2005). Comment concilier autorité et liberté ? Au sujet de la crise de l'éducation vue par Hannah Arendt. *Laval théologique et philosophique*, 61(1), 21-62.
- Haeberli, P. (2009). La construction du sentiment de justice par les conseils de classe : Cas de l'école primaire genevoise. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 97-110.
- Hamm, J. V. & Perry, M. (2002). Learning mathematics in first-grade classrooms: On whose authority? *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 126-137.
- Hanish, L. D., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, R. A., Martin, C. L., & Denning, D (2004). Bullying among young children: The influence of peers and teachers. In D. L. Espelage, S. M. Swearer (Eds), *Bullying in American schools: a social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 141-160). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Hansen, D. T. (2006). Epilogue : The sources and expressions of classroom authority. In J. L. Pace & A. Hemmings, *Classroom Authority: Theory, Research, and Practice* (pp. 175-185). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hart, S. N. (2005). *Eliminating corporal punishment: the way forward to constructive child discipline*. Paris: UNESCO.
- Hawkins, M. R. (2000). The reassertion of traditional authority in a constructivist pedagogy. *Teaching Education, 11*(3), 279-296.
- Hemmings, A. (2003). Fighting for respect in urban high schools. *Teachers College Record, 105*, 416-437.
- Hemmings, A. (2006). Moral order in high school authority : Dis/enabling care and (un)scrupulous achievement. In J. L. Pace & A. Hemmings, *Classroom Authority: Theory, Research, and Practice* (pp. 113-134). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hogue, C., Parker, K., & Miller, M. (1998). Talking the talk and walking the walk: Ethical pedagogy in the multicultural classroom. *Feminist Teacher, 12*(2), 89-106.
- Holt, M. K., Keyes, M. A (2004). Teachers' attitudes toward bullying. In D. L. Espelage, S. M. Swearer (Eds), *Bullying in American schools: a social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 121-140). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hugon, P. (2005). La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs de développement? *Mondes en développement, 33*(132), 13-28.
- Hugon, P. (2008). Variables démographiques et éducation en Afrique ou les mirages des objectifs du millénaire pour le développement. *Mondes en développement, 142*(2), 83-96.
- Human Right Watch (1999). *Spare the child: corporal punishment in Kenyan schools*. New York: Human Rights Watch.
- Ihadjedene, M, & Favier, L. (2008). Langages documentaires: vers une crise d'autorité ? *Sciences et société, 75*, 10-21.
- Imbrogno, A. R. (2000). Corporal punishment in America's public schools and the UN Convention on the Rights of the Child: A case for nonratification. *Journal of Law and Education, 29*(2), 125-147.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jeffrey, D. (2002). Crise de l'autorité et enseignement. In C. Gohier (Ed.), *Enseigner et libérer* (pp.125-136). Québec : Les Presses de l'Université de Laval.

- Joffrin, L. et Tesson, P. (2000). *Où est passé l'autorité?* Paris : Editions Nil.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2004). L'étude de cas. In T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Eds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 209-233). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kohout-Diaz, M., & Debarbieux (2010). Climat et violence des les écoles élémentaires tchèques : la relation d'autorité en question dans un pays en transition. In *Carrefours de l'éducation*, 29, 197-213.
- Kojève, A. (2004). *La notion d'autorité*. Paris : Gallimard.
- Koum, C. C. (2006). Le manuel scolaire. Interview au journal La Nouvelle Expression, consulté le 02/12/2011 à l'URL : <http://www.bonaberi.com/article.php?aid=2561>
- Lalande, A. (1999). *Vocabulaire technique et critique de la langue philosophique*. Paris : PUF
- Lange, M.-F. (2003). Vers de nouvelles recherches en éducation. Cahiers d'études africaines, 169/170. Consulté le 20/09/2008 à l'URL : <http://etudesafricaines.revues.org/document6338.html>.
- Laugier, S. (2011). Care. *Encyclopaedia Universalis* [En ligne] consulté le 28/11/2011 à l'URL: <http://www.universalis-edu.com.proxy.bib.uottawa.ca/encyclopedie/care-philosophie/#6>
- Leach, F. & Machakanja, P. (2000). Preliminary investigation into the abuse of girls in Zimbabwean junior secondary schools. *Gender and Education*, 9 (1), 69-87.
- Lebrun, J.-P. (2001). *La crise de l'autorité*. In F. Peitot (Ed.), *L'enfant, l'adulte, la loi : l'ère du soupçon ?* (pp.). Ramonville Saint Agne : Erès.
- Lee, M.-S., Chang, C.-H., Tsai, C.C. (2009). Exploring Taiwanese high school students' perceptions of and preferences for teachers authority in the earth science classroom with relations to their attitudes and achievement. *International Journal of Science Education*, 31(13), 1811-1830.
- Le Gal, J. (1999). *Coopérer pour développer la citoyenneté, la classe coopérative*. Paris : Hatier.
- Le Gal, J. (2002). *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté à l'école*. Bruxelles : De Boeck/Belin.
- Le Goff, J.-F. (2009). Les impasses de l'autorité. Pour une critique systémique de l'autorité. *Médecine hygiène/ Thérapie familiale*, 30(2), 401-419.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal : Editions Nouvelles.
- Majoli, S., Stoll, B., Manga, E., Rougemont, A., Samson, J. (2006). Habitudes d'hygiène bucco-dentaire chez les écoliers au Cameroun. *Journal of oral medicine and oral surgery*, 12(4), 221-226.
- Manke, M. P. (1997). *Classroom power relations: Understanding student-teacher interaction*. Mahwah, J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martineau, S. (2004). L'observation en situation: Enjeux, possibilités et limites. *Recherche Qualitative, HS(2)*, 5-17.
- Maxwell, M. (1991). *Moral inertia: Ideas for social action*. Niwot: University Press of Colorado.
- Mbassa Menick, D. (2002). Les abus sexuels en milieu scolaire au Cameroun, résultats d'une recherche-action à Yaoundé. *Médecine Tropicale*, 62(1), 58-62.
- Mbassa Menick, D., Ngoh, F. (2003). Séroprévalence de l'infection à VIH chez les enfants victimes d'abus sexuels au Cameroun. *Médecine Tropicale*, 63, 155-158.
- Mbassa Menick, D., Dassa, K. S., Kenmogné, J. B., Abanda Ngon, G. (2009). Mineures exploitées sexuellement à des fins commerciales. Etude multicentrique prospective au Cameroun. *Médecine Tropicale*, 69, 91-96.
- McEvoy, A. (2005). *Teachers who bully students: Patterns and policy implications*. Paper presented at the Hamilton Fish Institute's Persistently Safe Schools Conference, Philadelphia. Consulté le 15 novembre 2008 à l'URL : <http://www.stopbullyingnow.com/teachers%20who%20bully%20students%20McEvoy.pdf>
- McNeil, L. (1982). *Contradictions of control: The organizational control of school knowledge*. Madison: Wisconsin Center for Public Policy.
- Meirieu, P. (2002). *Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu ?* Genève : Editions du Tricornet.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. Paris: La Découverte.
- Merle, P. (2003). Les nouveaux règlements intérieurs des établissements scolaires 2. Une application disparate des nouvelles dispositions juridiques. *Carrefours de l'éducation*, 16(1), 2-13.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Metz, M. H. (1978). *Classrooms and corridors : The crisis of authority in desegregated secondary schools*. Berkeley : University of California Press.
- Meyer, S. J. (2009). Conceptualizing interpretive authority in practical terms. *Language and Education*, 23(3), 199-216.
- Miller, A. (1983). *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris : Aubier.
- Miller, M. (2007). Introduction – Teaching in the gaps: Authority, ideology, and identity. *Feminist Teacher*, 18(1), 1-8.
- Mintzberg, H. (2003). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris : Editions d'Organisation.
- Mirembe, R. & Davies, L. (2001). Is schooling a risk? Gender, power and school culture in Uganda. *Gender and Education*, 13 (4), 401-416
- Mongo Beti (1999). *Mission terminée*. Paris : Buchet/Chastel.
- Morine-Dersheimer, G. (1985). *Talking, listening and learning in elementary classrooms*. New York: Longman.
- Morelle, M. (2006). Les enfants des rues, l'Etat et les ONG : qui produit l'espace urbain ? Les exemples de Yaoundé (Cameroun) et d'Antananarivo (Madagascar). *Afrique contemporaine*, 217(1), 217-229.
- Morelle, M. (2008). Les enfants de la rue à Yaoundé (Cameroun) et à Antananarivo (Madagascar). *Autrepart*, 45(1), 43-57.
- Morrell, R. (2001). Corporal punishment and masculinity in South African schools. *Men and Masculinities*, 4 (2), 140-157.
- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages. Analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Paris : Editions Universitaires Européennes.
- Morrisette, J. & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144.
- Mullooly, J. & Varenne, H. (2006). Playing with pedagogical authority. . In J. L. Pace & A. Hemmings, *Classroom Authority: Theory, Research, and Practice* (pp. 33-62). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Ngoh, F. (2000). La maltraitance au Cameroun. In T. Agossou, *Regards sur la maltraitance en Afrique*, pp. 181-186. Paris : Karthala.
- Nguidjol, A. (2007). *Le système éducatif en Afrique noire. Analyse et perspectives*. Paris : L'Harmattan.
- Nguidjol, A. (2008). *Repenser l'héritage de Jules Ferry en Afrique noire*. Paris : L'Harmattan.
- Nietzsche, F. W. (1946). *Ainsi parlait Zarathoustra*. Paris : Mercure de France.
- Nizet, J., & Rigaux, N. (2005). *La sociologie d'Erving Goffman*. Paris : La Découverte.
- Nomaye, M. (1994). La pédagogie des grands groupes au Tchad. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 81-91.
- Nomaye, M. (2006). *Pédagogie des grands groupes et éducation primaire universelle. Afrique subsaharienne*. Paris : L'Harmattan.
- Nuna-Bocage, L. (2009). Le débat, outil didactique pour le développement du jugement moral et la didactique professionnelle. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 37-52.
- Oliveira, A. W. (2009). "Kindergarten, can I have your eyes and ears?" Politeness and teacher directive choices in inquiry-based science classrooms. *Cultural Studies of Science Education*, 4(4), 803-46.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (eds). *The Nature of School Bullying*. London & New York: Routledge.
- Oyler, C. (1996). Sharing authority: Student initiations during teacher-led read-alouds of information books. *Teaching and Teacher Education*, 12(2), 149-160.
- Oyler, C., & Becker, J. (1997). Teaching beyond the progressive-traditional dichotomy: Sharing authority and sharing vulnerability. *Curriculum Inquiry*, 27, 453-467.
- Pace, J. L. (1998). *Authority Relationships in Diverse High School Classrooms*. Thèse de Doctorat, Université de Havard, Massachussetts, Etats-Unis.
- Pace, J. L. (2003a). Managing the dilemmas of professional and bureaucratic authority in a high school English class. *Sociology of Education*, 76, 37-52.

- Pace, J. L. (2003b). Revisiting classroom authority: Theory and ideology meet practice. *Teachers college Record*, 105(8), 1559-1585.
- Pace, J. L. (2003c). Using ambiguity and entertainment to win compliance in lowerlevel U.S. history class. *Journal of Curriculum Studies*, 35, 83-110.
- Pace, J. L. (2006). Saving (and losing) face, race, and authority: Strategies of action in a 9th grade English class. In J. L. Pace & A. Hemmings, *Classroom Authority: Theory, Research, and Practice* (pp. 87-112). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pace, J.L., & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms : A review of theory, Ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4-27.
- Pagoni, M. (2009a). Rapport à l'autorité et contextes pédagogiques. In A. Sirota (Ed.), *Violences subies, violences vécues par les enfants*, pp. 147-156. Paris : Bréal.
- Pagoni, M. (2009b). La participation des élèves en question. Travaux de recherche en France et en Europe. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 123-149.
- Pagoni, M. (2011). Conceptualisation des règles scolaires et éducation à la citoyenneté au sein des conseils de coopérative. *Carrefours de l'éducation*, 31(1), 177-192.
- Parsons, T. (1964). Introduction. In M. Weber, *The theory of social and economic organization* (pp. 3-86). New York : Free Press.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D (2004). Part of the solution and part of the problem: The role of peers in bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. . In D. L. Espelage, S. M. Swearer (Eds), *Bullying in American schools: a social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 107-118). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, L. Groulx, R. Meyer, & A. Pires (Eds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin.
- Pittman, C. T. (2010). Race and Gender oppression in the classroom : The experiences of women faculty of color with white male students. *Teaching Sociology*, 38(3), 183-196.

- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, L. Groulx, R. Meyer, & A. Pires (Eds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- Prairat, E. (1999). Penser la sanction. *Revue Française de pédagogie*, 127, 107-117.
- Prairat, E. (2001). *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*, Paris : PUF.
- Prairat, E. (2002). La lente désacralisation de l'ordre scolaire. *Esprit*, 290, 138-151.
- Prairat, E. (2003). *La sanction en éducation*. Paris: PUF.
- Prairat, E. (2004). Questions de discipline à l'école et ailleurs. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Prairat, E. (2005). L'école face à la sanction : Punitons scolaires et sanctions disciplinaires. *Informations sociales*, 127, 86-96.
- Prairat, E. (2008). L'indiscipline scolaire. Décrire, comprendre et agir. [En ligne] Consulté le 19 février 2011 à l'URL : <http://clg-foresterie-72.ac-nantes.fr/spip/IMG/pdf/prairat.pdf>
- Raney, D. (2003). Whose authority ? Learning and active resistance. *College Teaching*, 51(3), 86-91.
- Rayou, P. (1999). *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF.
- Reichenbach, R. (2009). Domination masquée ? Soumission douce : Remarques sur les formes subtiles de l'autorité pédagogique. *Le Télémaque*, 35(1), 87-96.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris : Calmann-lévy.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*, Paris : Editions Flammarion.
- Roegiers, X. (2008). L'approche par compétence en Afrique francophone : quelques tendances. Rapport à l'Unesco téléaccessible, consulté le 12/01/2012, à l'URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001595/159545f.pdf>
- Roegiers, X. (2010). Les principes qui fondent la pédagogie de l'intégration. Vidéo téléaccessible, consulté le 12/01/ 2012, à l'URL : <http://www.youtube.com/watch?v=1OCHo7hytUM>

- Rosenblum, R. (2006). Standards and sob stories: Negotiating authority at Urban Public College. . In J. L. Pace & A. Hemmings, *Classroom Authority: Theory, Research, and Practice* (pp. 151-174). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Saunders, B. J., & Goddard, C. (2008). Some Australian children's perceptions of physical punishment in childhood. *Children & Society*, 22, 405-417.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc, (Eds.), *La recherche en éducation. Etapes et approches*. Sherbrooke : Edition du CRP.
- Sedlack, R. G., & Stanley, J. (1992). *Social Research: Theory and methods*. Boston, M. A.: Allyn and Bacon.
- Soëtard, M. (2002). Science(s) de l'éducation ou sens de l'éducation ? L'issue pédagogique. In J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, & M. Fabre, *Manifeste pédagogique* (PP. 48-72). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Subbs, M. (1983). *Language, schools and classrooms*. London: Methuen.
- Tabi Manga, J. (2000). *Les politiques linguistiques au Cameroun : essai d'aménagement linguistique*. Paris : Khartala.
- Tafa, E. M. (2002). Corporal punishment: The brutal face of Botswana's authoritarian schools. *Educational Review*, 54(1), 17-26.
- Testanière, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. *Revue Française de Sociologie*, 8(Hors Série), 17-33.
- Tirri, K., & Puolimatka, T. (2000). Teacher authority in schools: A case study from Finland. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 157-165.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur : essai de sociologie*. Paris : Fayard.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.
- Truchot, V. (2006). *Les règles à l'école secondaire : analyse des représentations des élèves*. Thèse de Doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal. Montréal : Inédit.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F., & Brethour, J. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal for Social Psychiatry*. Consulté le 15 novembre, 2008 à l'URL : <http://www.stopbullyingnow.com/Teachers%20Who%20Bully%20Students%20a%20hidden%20trauma.pdf>

- VanderStaay, S. L., Faxon, B. L., Meischen, J. E., Kolesnikov, K. T., Ruppel, A. D. (2009). *College Composition and Communication*, 62 (1). [En ligne]. Consulté le 19 août 2011 à l'URL: <http://search.proquest.com.proxy.bib.uottawa.ca/eric/docview/61815980/abstract/131475BCB6246E0B338/1?accountid=14701>
- Weber, M. (1971). *Économie et société*. Paris : Plon.
- Weber, M. (2003). *Le savant et le politique*. Paris : La Découverte.
- Whitted, K. S. & Dupper, D. R. (2008). Do teachers bully students? Findings from survey of students in an alternative education setting. *Education and Urban Society*, 40 (3), 329-341.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Wills, J. S. (2006). Authority, culture, context : Controlling the production of historical knowledge in elementary classrooms. In J. L. Pace & A. Hemmings, *Classroom Authority: Theory, Research, and Practice* (pp. 33-62). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wilson, M. R., & Lloyd, G. M. (2000). Sharing mathematical authority with students: The challenge for the high school teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(2), 146-169.
- Whoodhead, M. (2008). Le développement du jeune enfant : une affaire de droits. In Brougère, G. et Vandebroek, M. (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 139-161). Bruxelles : Peter Lang.
- Woods, P. (1999). L'ethnographie au service de l'éducation. In A. Vasquez, & I. Martinez (dir.), *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord* (pp. 43-72). Paris : Editions Anthropos.
- Yacouba, Y., & Tchameni, A. (2000). Rapport bilan de la decennie d'éducation pour tous pour le Cameroun. UNESCO [En ligne] consulté le 14 avril 2010 à l'URL : http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/cameroon/rapport_1.html
- Yoneyema, S., & Naito, A. (2003). Problems with the paradigm : the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 315-330.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

ANNEXE 1: GRILLE D'ENTREVUE AVEC LES ENSEIGNANT(E)S

Situation présente

1. Imaginez votre premier jour de classe, quels sont vos premiers gestes avec le groupe classe ? Comment l'organisez-vous ?
2. En quoi consiste le rôle des élèves dans le fonctionnement de votre classe ?
3. Parlez-moi des situations d'indiscipline dans votre salle de classe.
4. Parlez-moi de vos rapports avec les parents d'élèves.

Sens

1. Comment est-ce que le nombre d'élèves influence-t-il la discipline en salle de classe ?
2. Qu'attendez-vous de vos élèves sur le plan de la conduite en classe ?
3. En quoi, selon vous, consiste l'autorité de l'enseignant ?
4. Eu égard à vos réponses précédentes, que répondriez-vous à quelqu'un qui vous objecterait que votre manière de fonctionner est autoritaire et qu'elle ne respecte pas les droits de l'enfant ?

Expérience passée

1. Comment ont évolué vos rapports avec les élèves depuis le début de votre carrière jusqu'aujourd'hui ?
2. En quoi enseigner est-il devenu plus difficile aujourd'hui qu'en début de votre carrière ?
3. Quel conseil donneriez-vous à un jeune collègue débutant pour mieux tenir sa classe ?

ANNEXE 2 : GRILLE D'ENTREVUE AVEC LES ELEVESSituation présente

1. Que fait votre maître ou maîtresse avec vous le premier jour de classe ?
2. Que se passe-t-il en salle de classe quand un élève se comporte mal ?
3. Avez-vous déjà accusé votre maître ou maîtresse de quelque chose chez vos parents ? Comment ont-ils réagi ?

Sens

1. Pensez-vous que le maître ou la maîtresse a raison de punir les mauvais comportements des élèves ? Pourquoi ?
2. Est-il important que les élèves obéissent au maître ou à la maîtresse ? Pourquoi ?
3. Si vous étiez maîtresse ou maître que feriez-vous des enfants qui se conduisent mal à l'école ?
4. Qu'est-ce que vous appréciez bien et qu'est-ce que vous n'aimez pas dans l'attitude de votre maître ou maîtresse ?
5. As-tu déjà entendu parler des droits de l'enfant ? où ? C'est quoi pour toi les droits de l'enfant ?
6. Penses-tu que ton maître ou ta maîtresse respecte les droits de l'enfant ? Pourquoi ? Tes parents les respectent-ils ? Pourquoi ?

Expérience passée

1. Vous avez déjà eu d'autres maîtres et maîtresses jusqu'ici, quel est celui que vous aimez le plus ? Pourquoi ? Quel est celui que vous aimez le moins ? Pourquoi ?

ANNEXE 3 : GRILLE D'OBSERVATION

En m'inspirant de certains auteurs (Merriam, 1998 ; Woods, 1999 ; Emmer & Gerwels, 2002 ; Dolezal, Welsh, Pressley, & Vincent, 2003; Blondin, 2004 ; Martineau, 2004), notre grille d'observation s'articulera autour de six items :

1. Description physique de l'école et des salles de classe

On répondra aux questions suivantes :

- Quel est l'environnement physique de l'école (espace, architecture, voisinage)?
- Quel est l'environnement matériel des salles de classe (arrangement du mobilier, gestion de l'espace)?
- Quels objets, ressources matérielles sont-ils présents dans la salle de classe?
- Quel type de comportement l'organisation spatio-matérielle de la classe permet-elle?

2. Les participants

- Combien de personnes sont-elles en scène et quels sont leurs rôles?
- Quels sont les caractères les plus pertinents des participants?

3. Les activités et les interactions

- Qu'est-ce qui se passe dans la salle de classe?
- Y a-t-il un emploi de temps?
- Comment l'enseignant et les élèves interagissent-ils pendant les activités du point de vue des participants et du point de vue du chercheur?
- Quelles sont les normes qui structurent les activités et les interactions?
- A quel moment commence une activité? Combien de temps dure-t-elle?
- S'agit-il d'une activité ordinaire ou inhabituelle ou imprévue?
- Comment se fait le changement d'activité?
- Comment se gère les moments critiques?

4. Les conversations

- Quel est le contenu de la conversation? Qui parle à qui? Qui écoute?
- Comment s'exprime-t-on?
 - Le non verbal (la posture, la gestuelle, le contact visuel, la mimique)
 - Le verbal (l'expression verbale, le silence, le bruit).

5. Les attitudes relationnelles

- Y a-t-il de mécanismes d'encouragement ou de découragement?
- D'humour ou de colère?
- Comment se gère l'imprévu et les conflits?

6. Le comportement du chercheur

- Comment notre présence en tant que chercheur influence-t-elle la scène?
- Quelles pensées me traversent l'esprit en voyant ce qui se passe dans la classe?
- Qu'est-ce que je dis et que fais ?

ANNEXE 4 : LETTRE AU SECRETAIRE GENERAL DU MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE DU (...)

2009-03-09

Monsieur le Secrétaire Général du Ministère de l'éducation de base du (...)

Objet : Autorisation de collecte de données

Monsieur le Secrétaire Général,

J'ai l'honneur de venir respectueusement auprès de votre très haute personnalité solliciter une autorisation afin de me permettre de procéder à la collecte de données dans des écoles primaires publiques de (...) dans le cadre de ma recherche doctorale en administration scolaire et fondements au Département des sciences de l'éducation de l'Université d'Ottawa. Cette recherche vise à mieux comprendre les relations d'autorité à l'école et leur incidence sur la socialisation scolaire des enfants et leur éducation à la citoyenneté.

La collecte des données devrait se dérouler, par l'entremise des observations dans les salles de classe et les entrevues avec les enseignants, au cours des mois de mars à juin 2009. L'objectif est d'une part d'avoir au moins six enseignant (e)s volontaires qui m'accepteront dans leurs salles de classe et participeront à des entrevues au moment qui leur serait convenable. D'autre part, je voudrais également obtenir quatre élèves volontaires par classe, mais appartenant aux mêmes classes que les enseignants pour participer à des entrevues individuelles avec moi. La sélection de l'échantillon tiendra compte de l'équilibre du genre.

Je tiens à rassurer que l'anonymat des données sera assuré et que les participantes et les participants pourront se retirer de la recherche sans préjudices. A signaler que ce seront les parents qui seront invités à remplir celui de leur enfant.

Je voudrais enfin préciser que la sollicitation de cette autorisation auprès du Secrétaire Général est conforme aux règles du Comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains de l'Université d'Ottawa qui exigent une autorisation officielle de l'organisme de tutelle.

En comptant sur votre bienveillante diligence, veuillez accepter, Monsieur le Secrétaire Général, l'expression de ma considération distinguée.

Doctorant en Administration éducationnelle et fondements
Faculté d'éducation – Université d'Ottawa

Directrice de Thèse

**ANNEXE5 : AUTORISATION DU MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT DE
BASE DU**

**MINISTERE DE L'EDUCATION DE BASE
SECRETARIAT GENERAL**

REPUBLIQUE DU

No MINEDUB/SG

, le 03 AVR 2009

Réf: V/L

Le Secrétaire Général

Monsieur

Objet: Autorisation de collecte de données.

Monsieur,

En accusant réception de votre correspondance relative à la demande d'autorisation de collecte de données dans les écoles primaires du dans le cadre de votre recherche doctorale en administration scolaire et fondements à la faculté de l'éducation de l'université d'Ottawa.

J'ai l'honneur de vous faire savoir que je vous autorise à effectuer vos entrevues et vos observations auprès des enseignants et des élèves de votre choix au cours des mois de septembre à décembre 2009.

Vous voudrez bien prendre l'attache des délégués régionaux concernés pour les modalités pratiques de votre travail.

En vous souhaitant le meilleur des succès dans votre recherche, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

Le Secrétaire Général

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ENSEIGNANT(E)

Nom du chercheur :

Institution : Université d'Ottawa

Faculté des Etudes Supérieures et Postdoctorales

Département des Sciences de l'éducation

Boursier de (...).

Numéro de téléphone :

Courrier électronique :

Nom de la superviseuse :

Titre de la recherche : La relation d'autorité en salle de classe : Une étude de cas dans une école primaire de (...).

Je soussigné _____, intéressé (e) à collaborer à cette recherche menée par l'étudiant (...), sous la supervision de la professeure (...), dans le cadre de sa recherche doctorale en administration et fondements (section des Études supérieures, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa). Je sais que c'est en raison de mon statut d'enseignant (e) dans une école primaire de (...) que je serai amené(e) à décrire les relations enseignant(e)/élèves en salle de classe, de la discipline dans la salle de classe, des sanctions, mon expérience d'enseignant et des choses que j'aimerais changer dans son école.

Je comprends que ma contribution consiste essentiellement à participer à une entrevue, de 60 minutes environ, qui se tiendra dans un lieu à déterminer, au cours des mois de septembre à décembre 2009. Cependant, je sais qu'il est possible que je sois invité à participer à une seconde entrevue si des précisions supplémentaires sur mes descriptions s'avéraient nécessaires. Je sais par ailleurs que le chercheur fera ses observations dans ma salle de classe pendant son séjour de recherche (septembre-décembre 2009). Il assistera de façon continue à nos cours pendant une semaine ou deux semaines alternativement avec une autre classe tout au long de son séjour. Il passera trois jours sur cinq de chaque semaine et chaque observation sera de quatre heures. Le chercheur, en tant que observateur neutre, n'assumera aucune tâche pédagogique (enseignement et/ou discipline) pendant son séjour dans la classe.

J'accepte que les contenus de l'entrevue soient enregistrés sur bandes magnétiques pour ensuite être retranscrits sur papier et conservés sous clef par le chercheur et la directrice de recherche pour une période maximale de dix ans après la publication de la recherche. Même si la possibilité de connaître les différents participants à la recherche au sein de la communauté scolaire existe, je comprends que l'anonymat et la confidentialité de ces données seront assurés dans les rapports et les publications, d'une part, en limitant l'accès à ces données au chercheur et à la directrice de recherche et, d'autre part, en associant la source des contenus à des pseudonymes. J'ai l'assurance du chercheur que les informations que je partagerai avec lui ne seront utilisées que pour permettre au chercheur de mieux comprendre la relation d'autorité entre enseignant et élèves dans les écoles primaires de (...). Parallèlement, il est très probable que ma

participation à cette recherche risque de nourrir la curiosité de mes collègues à me poser des questions sur le chercheur et sur le contenu de nos entrevues. C'est un dérangement que je surmonterai grâce au gain en réflexivité que j'acquerrai sur ma pratique quotidienne grâce à ma participation à cette recherche.

Je conçois que la sélection des participants est limitée à un maximum de 14 personnes et qu'elle s'effectuera en fonction du rôle joué en salle de classe (élève, enseignant) et du genre (homme, femme).

Même si j'ai accepté verbalement de collaborer à cette recherche, je sais que je suis libre de m'en retirer en tout temps, que ce soit avant ou pendant l'entrevue, ainsi que de refuser de répondre à certaines questions et ce sans encourir de préjudice sous aucune forme. Je note que pour tout renseignement ou toute plainte concernant la conduite éthique du projet de recherche, je peux m'adresser au Comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains de l'université d'Ottawa, aux soins du responsable de la déontologie en recherche dont les coordonnées sont :

Responsable d'éthique en recherche
Université d'Ottawa – Pavillon Tabaret

J'accepte donc de signer deux copies du formulaire de consentement, une pour moi et l'autre pour le chercheur, et que pour tout renseignement additionnel, je peux communiquer avec le chercheur ou sa directrice de recherche.

Signature de la participante, du participant

Nom de la participante, du participant

Adresse

Signature du chercheur

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE LA PARENTE, DU PARENT

Nom du chercheur :

Institution : Université d'Ottawa

Faculté des Etudes Supérieures et Postdoctorales

Département des Sciences de l'éducation

Boursier de (...)

Numéro de téléphone :

Courrier électronique :

Nom de la superviseuse :

Titre de la recherche : La relation d'autorité en salle de classe : Une étude de cas dans une école primaire de (...).

Je soussigné _____, parent de l'élève _____, intéressé (e) à collaborer à cette recherche menée par l'étudiant (...), sous la supervision de la professeure (...), dans le cadre de sa recherche doctorale en administration et fondements (section des Etudes supérieures, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa). Je sais que c'est en raison de mon statut de parent d'un(e) élève d'une école primaire de (...) que mon fils ou ma fille sera amené(e) à décrire les relations enseignant(e)/élèves en salle de classe, de la discipline dans la salle de classe, des sanctions et des choses qu'il aimerait changer dans son école. C'est une recherche indépendante par conséquent les enseignants et la direction ne sauront pas qui a contribué quelle information à ce travail.

Je comprends que la contribution de mon fils ou de ma fille consiste essentiellement à participer à une entrevue individuelle et à une entrevue de groupe de 30 minutes chacune au maximum, qui se tiendront dans un lieu à déterminer, au cours des mois de septembre à décembre 2009. Je sais par ailleurs que le chercheur fera ses observations dans la salle de classe de mon enfant pendant son séjour de recherche (septembre-décembre 2009). Il assistera de façon continue à ses cours pendant une semaine ou deux semaines alternativement avec une autre classe tout au long de son séjour. Il passera trois jours sur cinq par semaine de classe et chaque observation prendra de quatre heures. Le chercheur, en tant que observateur neutre, n'assumera aucune tâche pédagogique (enseignement et/ou discipline) pendant son séjour dans la classe.

J'accepte que les contenus de l'entrevue soient enregistrés sur bandes magnétiques pour ensuite être retranscrits sur papier et conservées sous clef par le chercheur et la directrice de recherche pour une période maximale de dix ans après la publication de la recherche. Même si la possibilité de connaître les différents participants à la recherche au sein de la communauté scolaire existe, je comprends que l'anonymat et la confidentialité de ces données seront assurés dans les rapports et les publications, d'une part, en limitant l'accès à ces données au chercheur et à la directrice de recherche et, d'autre part, en associant la source des contenus à des pseudonymes. J'ai l'assurance du chercheur que les informations que mon enfant partagera avec lui ne seront utilisées que pour permettre au chercheur de mieux comprendre la relation d'autorité entre enseignant et élèves dans les écoles primaires de (...). Le seul risque que peut courir

l'enfant serait une trop grande curiosité de l'enseignant à savoir ce que l'enfant dit au chercheur à l'entretien surtout si l'enseignant se reproche de quelque chose vis-à-vis de l'enfant (les châtiments corporels par exemple). Mais ce risque est limité par l'engagement de l'enseignant à ne pas influencer les propos des élèves participants à la recherche. L'avantage de la recherche pour l'enfant est de pouvoir donner son point de vue sur le fonctionnement de l'école voire de dénoncer ce qu'il n'a jamais eu l'occasion de dire et de se libérer peut-être ainsi d'un poids psychologique.

Je conçois que la sélection des participants est limitée à un maximum de 14 personnes et qu'elle s'effectuera en fonction du rôle joué en salle de classe (élève, enseignant) et du genre (homme, femme).

Même si j'ai accepté verbalement de collaborer à cette recherche, je sais que mon enfant est libre de s'en retirer en tout temps, que ce soit avant ou pendant l'entrevue, ainsi que de refuser de répondre à certaines questions et ce sans encourir de préjudice sous aucune forme. Je note que pour tout renseignement ou toute plainte concernant la conduite éthique du projet de recherche, je peux m'adresser au Comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains de l'université d'Ottawa, aux soins du responsable de la déontologie en recherche dont les coordonnées sont :

Responsable d'éthique en recherche
Université d'Ottawa – Pavillon Tabaret

J'accepte donc de signer deux copies du formulaire de consentement, une pour moi et l'autre pour le chercheur, et que pour tout renseignement additionnel, je peux communiquer avec le chercheur ou sa directrice de recherche.

Signature de la parente, du parent

Nom _____ de _____ l'élève :

Nom de la parente, du parent

Adresse

Signature du chercheur

FORMULAIRE D'ASSENTIMENT POUR L'ÉLÈVE

Nom du chercheur :

Institution : Université d'Ottawa

Faculté des Études Supérieures et Postdoctorales

Département des Sciences de l'éducation

Boursier de (...).

Numéro de téléphone :

Téléphone portable:

Courrier électronique :

Nom de la superviseuse :

Titre de la recherche : La relation d'autorité en salle de classe : Une étude de cas dans une école primaire de (...).

Je m'appelle _____, élève en classe de _____ d'une école primaire de (...). Je voudrais participer à la recherche pour le Doctorat de (...) de l'université d'Ottawa.

Je comprends que je participerai à deux entrevues de 30 minutes environ. Ces entrevues se passeront à l'école. Une se fera avec mes camarades qui ont accepté comme moi de participer à cette recherche. Une autre se fera avec moi tout seul. Les entrevues auront lieu entre le mois de septembre et le mois de décembre 2009. Tout ce que j'aurai à dire concernera la vie en salle de classe pour aider (...) à mieux décrire la relation d'autorité chez nous. Je sais aussi que le chercheur fera des observations dans notre classe tout au long de cette période.

J'accepte qu'il enregistre nos conversations sur bande audio, les récrive ensuite sur du papier et les conserve soigneusement chez lui pendant dix ans au plus. Je sais aussi qu'il les consultera avec une autre personne, sa directrice de recherche. Pour me protéger il me désignera par un nom inventé.

Je comprends aussi que je suis libre de cesser de participer à cette recherche avant ou pendant l'entrevue. Je peux aussi refuser de répondre à certaines questions. Je sais aussi que si le chercheur ne respecte pas les conditions de cette formule, mes parents peuvent se plaindre au Comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains de l'université d'Ottawa, aux soins du responsable de la déontologie en recherche dont les coordonnées sont :

Responsable d'éthique en recherche

Université d'Ottawa – Pavillon Tabaret

J'accepte donc de signer deux copies du formulaire de consentement, une pour moi et l'autre pour le chercheur, et que pour tout renseignement additionnel, mes parents peuvent communiquer avec le chercheur ou sa directrice de recherche.

Signature de la participante, du participant

Nom de la participante, du participant

Adresse

Signature du chercheur

APPROBATION ETHIQUE

Numéro de dossier: 07-20-09

Date (mm/jj/aaaa): 07/20/2009



Université d'Ottawa **University of Ottawa**
 Service de subventions de recherche et déontologie Research Grants and Ethics Services

Certificat d'approbation déontologique

CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

<u>Nom de famille</u>	<u>Prénom</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
...	...	Éducation / Éducation	Superviseur
...	...	Éducation / Éducation	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 07-20-09

Type du projet: Thèse de doctorat

Titre: La relation d'autorité en salle de classe: Une étude de cas dans une école primaire de ...

Date d'approbation (mm/jj/aaaa)	Date d'expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation
07/20/2009	07/19/2010	Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:

N/A

APPROBATION ETHIQUE (SUITE)

Université d'Ottawa
Service de subventions de recherche et déontologie

Date (mm/jj/aaaa):

07/20/2009

Numéro de dossier:

La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation déontologique du projet de recherche ci-nommé. L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le sujet doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout évènement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation à ce Service en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: http://www.ssr.d.uottawa.ca/deontologie/application_dwn_f.asp.

Veillez soumettre un rapport annuel au Responsable de la déontologie en recherche, quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de fermer le dossier ou demander un renouvellement de l'approbation déontologique. Le document nécessaire est disponible en ligne au: http://www.rges.uottawa.ca/ethics/application_dwn.asp.

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le bureau de déontologie en composant le poste (...) ou en nous contactant par courriel à:

Signature:

Responsable de la déontologie en recherche