

Université Victor Segalen Bordeaux 2

Année 2010

Thèse n° :

THESE

Pour le

Doctorat en Sciences Humaines et Sociales

Mention Sciences de l'Éducation

Présentée et soutenue publiquement

Le : 09 décembre 2010

Par : Labass Lamine DIALLO

Né le 28 avril 1975 à Ouagadougou (Burkina Faso)

**Une école violente mais pacifiée.
Une étude paradoxale du climat et de la victimation
scolaire entre la France et le Mali**

Membres du jury :

M. Jean-Claude Sallaberry, Professeur en Sciences de l'éducation à l'IUFM d'Aquitaine.
Président.

Mme. Nathalie Auger, Professeur en sciences du langage à l'IUFM Université Montpellier 3.
Rapporteur.

M. Dominique Groux, Professeur de Sciences de l'éducation à l'Université des Antilles-
Guyane. Rapporteur.

M. Franck Vialle, Maître de Conférences, HDR, en sciences de l'éducation, Université de
Pau et des Pays de l'Adour.

Mme. Catherine Agulhon, Maîtresse de Conférences, HDR, en sciences de l'éducation à
l'université Paris V

M. Eric Debarbieux, Professeur en sciences de l'éducation, Université Bordeaux 2. Directeur
de thèse

THESE

Pour le

Doctorat en Sciences Humaines et Sociales

Mention Sciences de l'Éducation

Présentée et soutenue publiquement

Le : 09 décembre 2010

Par : Labass Lamine DIALLO

Né le 28 avril 1975 à Ouagadougou (Burkina Faso)

**Une école violente mais pacifiée.
Une étude paradoxale du climat et de la victimation
scolaire entre la France et le Mali**

Membres du jury :

M. Jean-Claude Sallaberry, Professeur en Sciences de l'éducation à l'IUFM d'Aquitaine.
Président.

Mme. Nathalie Auger, Professeur en sciences du langage à l'IUFM Université Montpellier 3.
Rapporteur.

M. Dominique Groux, Professeur de Sciences de l'éducation à l'Université des Antilles-
Guyane. Rapporteur.

M. Franck Vialle, Maître de Conférences, HDR, en sciences de l'éducation, Université de
Pau et des Pays de l'Adour.

Mme. Catherine Agulhon, Maîtresse de Conférences, HDR, en sciences de l'éducation à
l'université Paris V

M. Eric Debarbieux, Professeur en sciences de l'éducation, Université Bordeaux 2. Directeur
de thèse

Je dédie ce modeste travail :

A mon épouse Djénéba Sow pour son amour, sa compréhension et son soutien inestimable ;

A mon père et à ma mère pour tous les sacrifices qu'ils ont consentis pour mon éducation ;

A la mémoire de Feu Pr Mamadou Lamine TRAORE pour m'avoir fait partager son amour de l'école malienne et de l'enseignement, pour notre amitié et la confiance réciproque sans faille. Tout au long de l'écriture de cette thèse j'ai eu une pensée pour l'ami, et le père qu'il fut.

Remerciements

Il est certain que ce travail n'aurait jamais abouti sans le soutien et la confiance du Pr Eric Debarbieux qui aura été bien plus qu'un directeur de thèse tout au long de ces années.

Ce travail est indissociable d'une carrière professionnelle de près de 10 années dans le domaine de l'éducation. La liste des personnes à remercier est donc longue et il m'est impossible de toutes les citer ici.

J'ai une pensée particulière pour ceux avec qui j'ai travaillé. Je remercie Marie-France Lange qui m'a permis ma première d'initiation à la recherche en éducation au sein de l'IRD – Bamako. .

Aussi, je remercie mes collègues du Lycée Kankou Moussa de Bamako, du ministère de l'éducation nationale et du département de sciences sociales de l'université de Bamako. J'ai beaucoup appris avec eux et cette thèse leur est redevable.

J'ai eu la chance de rencontrer Benjamin Moignard à mon arrivée en France en 2005 : il accompagna mes premières années universitaires françaises de ses conseils et de son amitié. Je lui en suis profondément reconnaissant. Mon arrivée à l'Observatoire Européen de la Violence Scolaire fut pour moi l'opportunité de participer à des enquêtes au cœur de ma problématique de thèse. E. Debarbieux et Catherine Blaya Debarbieux ont joué un rôle déterminant dans cette étape. Outre la confiance et le soutien qu'ils m'ont accordé, je leur doit d'avoir vécu des expériences scientifiques intéressantes.

Aussi, j'exprime ma reconnaissance à tous les élèves, enseignants et administrateurs scolaires qui ont bien voulu participer à la réalisation de cette étude.

Naturellement, je ne peux ici omettre de remercier mes amis et proches qui m'ont accompagné ces dernières années : Idrissa S Traoré, Fad Seydou, Elie Bankineza, Edouard, Mamadou Sissoko, Haby, Yamadou Keita, Pr Diama Sissouma, Bourama Diabaté, Fassémé Keita, Sékou Oumar Diarra, Tandina, Joseph Lompo, Bibi Kanté, Ouatt, Bougader, Beydi Ag Idias, Christine Favarger, Sarah Ebbo, Marc Lallane, Alassane Souleymane, Aida Mady, Muriel Armijo, Boubou, Alfousseyni Sidibé, Lassi, Alizeini, Ali Traoré, Bafou, Amadou Cissé, Sira, Kola Maiga, Lamine Coulibaly, Batoma, Guy Saha, Chi, El Meydi Ag Muphta, Vié Samou Diarra, Gassama, Kalilou Sidibé, Sol Togora, Dramé, Banks, Bah-respon, Bakabigné, et les membres de mon *grin* « Kalkuta », mes amis de l'association ECEF-CIEF, du CSB et de SOS Civisme Mali...

Je remercie aussi mes oncles et leurs familles: Jean Bosco, Lehiba, Souleymane-Bichard, Ousmane, Salam, Tidiane, Aliou, Mamadou Kassa, Wagué et Boubacar Traoré.

Du fond du cœur, je remercie mes frères et sœurs : Abba et Gogo, Kina et Youssouf, Amadou et Djénéba, Ramata et Bakir pour leur aide et soutien moral sans faille.

Enfin, je tiens à exprimer toute ma gratitude à Mme. Nathalie Auger et M. Dominique Groux pour avoir accepté d'être rapporteurs de cette thèse ainsi qu'à M. Jean-Claude Sallaberry, Mme. Catherine Agulhon, M. Franck Vialle qui ont bien voulu accepter d'être membres de mon jury.

TABLE DES MATIERES

<i>I/ INTRODUCTION GENERALE</i>	-17-
1. Le collège malien est-il en proie à des victimations qui affectent le climat scolaire ?	-17-
2. L'école malienne au prisme des écoles françaises : la comparaison internationale comme approche d'analyse de la violence scolaire	-20-
3. Présentation générale de l'étude	-21-
<i>II/ VICTIMATIONS, VIOLENCES ET CLIMAT SCOLAIRES : CONCEPTS ET APPROCHE THEORIQUE</i>	-23-
1. Analyse conceptuelle	-23-
1.1. Victimation, violence : des concepts relatifs	-23-
1.2. Des théories explicatives de la violence	-27-
2. Qu'est ce que la violence scolaire ?	-30-
2.1. Pour une conception large de la violence scolaire	-30-
2.2. Microviolences et incivilités	-34-
2.3. La violence scolaire au prisme des théories de la domination	-36-
2.3. 1. Violence scolaire et le rapport du dominé à la domination	-36-
2.3.2. La domination masculine et violence scolaire	-41-
2.3.3. Capital social et violence institutionnelle à l'école	-43-
2.4. Violences scolaires, des réalités à la construction d'un regard mondialisé du phénomène	-45-
2.4.1. Dynamique évolutive de la violence dans l'éducation au Mali	-47-
2.4.2. Le face à face du local et du global : la violence scolaire construit de l'affrontement des repères, normes et sens ?	-53-
3. Qu'est ce que le climat scolaire ?	-56-
3. 1. De la construction du climat scolaire : la victimation et la perception des acteurs en interaction	-56-
4. Approche théorique	-59-
4.1. L'interactionnisme symbolique pour réhabiliter l'acteur social	-59-
4.2. Comprendre la violence scolaire par l'interactionnisme symbolique	-61-
Conclusion intermédiaire	-65-

III CONSTRUCTION METHODOLOGIQUE : ENQUETE EN TERRAIN

<i>SENSIBLE ET PERSPECTIVE INTERNATIONALE</i>	-66-
1. Un Objet de recherche sensible et une entrée de terrain négociée	-66-
2. Le comparatisme, une exigence méthodologique pour un objet de recherche mondialisé	-69-
3. Priorité au discours des acteurs	-75-
4. L'analyse par l'approche par facteur de risque et de protection	-77-
5. L'analyse par l'approche contextuelle	-80-
Conclusion intermédiaire	-81-

IV. LE CONTEXTE SCOLAIRE MALIEN

1. La prégnance socioéconomique et l'impact de la domination à l'école	-82-
2. L'enseignement fondamental au Mali	-87-
2.1. L'école publique classique	-87-
2.2. L'école privée	-89-
2.2.1. L'école privée laïque	-89-
2.2.2. « l'école de base »	-89-
2.2.3. L'école privée catholique	-89-
2.2.4. La medersa ou « franco-arabe »	-90-
2.2.5. L'école coranique	-90-
2.3. L'école communautaire	-91-
3. violence scolaire et politiques éducatives au Mali	-92-
3.1. Les crises scolaires	-92-
3.2. L'école sous ajustement structurel	-95-
3.3. La condition enseignante vectrice de violences ?	-98-

Conclusion intermédiaire	-100-
--------------------------	-------

V. L'ENQUETE

1. Organisation de l'enquête	-101-
2. Etat général du climat scolaire et de la victimation au Mali	-105-
2.1. Les victimations scolaires dans le second cycle de l'enseignement fondamental	-105-
2.2. Le climat scolaire en général dans le second cycle de l'enseignement fondamental	-122-

3. Climat et victimations analysées par type d'offre scolaire _____	-128-
3.1. Climat scolaire et victimations à l'école publique _____	-128-
3.1.1. Les victimations scolaires à l'école publique _____	-128-
3.1.2. Le climat scolaire à l'école publique _____	-129-
3.2. Climat scolaire et victimation à l'école communautaire _____	-132-
3.2.1. Les victimations scolaires à l'école communautaire _____	-132-
3.2.2. Le climat scolaire à l'école communautaire _____	-134-
3.3. Climat scolaire et victimation à l'école privée _____	-138-
3.3.1. Les victimations scolaires à l'école privée _____	-138-
3.3.2. Le climat scolaire à l'école privée _____	-140-
4. Climat scolaire et victimations selon la zone _____	-143-
4.1. Zone urbaine _____	-143-
4.2. Zone périurbaine _____	-147-
4.3. Zone rurale _____	-152-
5. Des violences scolaires particulières au collège malien _____	-158-
5.1. Les violences sexuelles à l'école ou les « Moyennes sexuellement transmissibles » _____	-158-
5.2. Métier et travail domestique des scolaires : exploitation ou stratégies éducatives des familles ? _____	-168-
5.3. Les pédagogies du redressement _____	-173-
5.4. Les insultes : violence verbale ou culture langagière de génération ? _____	-178-
5.5. Les violences de la corruption scolaire _____	-181-
5.6. Les violences de la tenue scolaire _____	-185-
6. Les paradoxes du climat scolaire au Mali ou l'incorporation de la domination _____	-187-
7. Facteurs de risque et de protection de la violence scolaire au Mali _____	-190-
7.1. Les facteurs de risques de violence scolaire _____	-190-
7.1.1. La précarité des conditions matérielles des établissements _____	-190-
7.1.2. La méconnaissance ou le non respect du règlement intérieur et de la loi _____	-191-
7.1.3. Les difficultés de la condition du personnel enseignant _____	-193-
7.2. Les facteurs de protection contre la violence scolaire au Mali _____	-194-
7.2.1. La parenté à plaisanterie ou le « Sanankuya » comme un facteur socioculturel de protection face à la violence scolaire ? _____	-194-
7.2.2. La bonne gouvernance de l'école _____	-195-

8. Dynamiques sociales et politiques face à la violence en milieu scolaire au Mali _____	-197-
8.1. Jeux et enjeux politiques autour de la violence scolaire _____	-197-
8.2. L'administration scolaire face aux violences à l'école le black out autour des violences subies par les élèves _____	-199-
8.3. Les médias impliqués dans la violence scolaire : un regard partiel et partial ? _____	-200-
Conclusion intermédiaire : règne de violences scolaires révélées sous un climat apaisé _____	-201-
 <i>VI. CLIMAT SCOLAIRE ET VICTIMATION : UNE ANALYSE COMPARATIVE ENTRE COLLEGES MALIENS ET FRANÇAIS</i> _____	
1. Une photographie comparative de la violence scolaire dans les collèges au Mali et en France _____	-203-
1. 1. Les victimations dans les collèges Français et maliens _____	-206-
1.2. Des climats scolaires divers et paradoxaux _____	-214-
2. Les politiques éducatives dans la construction de la violence et du climat scolaire dans les collèges maliens et français _____	-222-
2. 1. La condition enseignante et scolaire face au climat scolaire _____	-222-
2.2. Reforme curriculaire et pédagogique face à la violence scolaire au Mali et en France? _____	-225-
3. Des facteurs sociaux dans la construction de la violence scolaire au Mali et en France _____	-229-
3.1. La notion de l'autorité en transformation _____	-229-
3.2. Des stratégies sociales éducatives vectrices de violences scolaires ? _____	-232-
3.2.1. Le communautarisme en France et le communautaire au Mali _____	-232-
3.2.2. La rue et la construction de la violence au Mali et dans les banlieues françaises _____	-236-
Conclusion intermédiaire : Une communauté de faits et une diversité d'interprétation _____	-239-
 <i>CONCLUSION GENERALE</i> _____	-241-
<i>BIBLIOGRAPHIE</i> _____	-245-
<i>ANNEXES</i> _____	-254-

TABLE DES DOCUMENTS PLACÉS EN ANNEXE

Annexe 1 : Questionnaire adressé aux élèves

Annexe 2 : Questionnaire adressé aux enseignants

Annexe 3 : guide d'entretien - élève

Annexe 4 : guide d'entretien - enseignant

Annexe 5 : Loi n° 99 – 046 du 28 dec 1999 portant Loi d'orientation sur l'éducation au Mali

Annexe 6 : Arrêté portant règlement intérieur des établissements de l'enseignement
fondamental au Mali

Annexe 7 : Texte Charte de Kurukanfuga relative à la parenté à plaisanterie

Annexe 8 : Texte de l'Accord de partenariat pour une école apaisée et performante au Mali

Annexe 9 : Procédures disciplinaires relatives aux établissements publics français
d'enseignement

TABLE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES

Table des tableaux :

Tableau 1 : Type de punition subi par les élèves

Tableau 2 : Causes des punitions

Tableau 3 : La victimation par jet de caillou sur un élève

Tableau 4 : Les lieux de prévalence de la violence selon les élèves

Tableau 5 : prévalence des insultes selon le statut de l'école

Tableau 6 : prévalence des punitions selon le statut de l'école

Tableau 7 : prévalence des violences sexuelles selon le statut de l'école

Tableau 8 : Perception générale de l'établissement selon le statut de l'école

Tableau 9 : Perception des relations avec les pairs selon le statut de l'école

Tableau 10 : Perception des relations avec les autres adultes de l'établissement selon le statut de l'école

Tableau 11 : Perception de la violence dans l'établissement selon le statut de l'école

Tableau 12: Perception de la qualité d'apprentissage selon le statut de l'école

Tableau 13 : Prévalence de coups portés par un pair selon le statut de l'école

Tableau 14 : Prévalence de coups portés par un adulte selon le statut de l'école

Tableau 15 : Perception de la relation aux enseignants selon statut de l'école

Tableau 16 : prévalence des punitions selon la zone

Tableau 17 : Prévalence des coups portés par des adultes selon la zone

Tableau 18 : Prévalence des insultes selon la zone

Tableau 19 : Prévalence de coups portés par un pair selon la zone

Tableau 20 : Prévalence des violences sexuelles selon la zone

Tableau 21 : Perception générale de l'établissement selon la zone

Tableau 22 : Perception de la relation aux pairs selon la zone

Tableau 23 : Perception de la relation aux enseignants selon la zone

Tableau 24 : Perception de la relation aux autres adultes de l'école selon la zone

Tableau 25 : Perception de la violence dans l'établissement selon la zone

Tableau 26 : Perception de la qualité d'apprentissage à l'école selon la zone

Tableau 27 : Travail à domicile des élèves selon la zone

Tableau 28 : Relation sentimentale entre élèves et enseignants selon les enseignants

Tableau 29 : Victimation sexuelle selon l'âge

Tableau 30 : Perception de la violence scolaire à l'école selon les victimes sexuelles

Tableau 31 : travail à domicile des élèves

Tableau 32 : Travail à domicile des élèves selon le sexe

Tableau 33 : Auteurs insultes à l'endroit d'élèves

Tableau 34 : Connaissance du règlement intérieur par les élèves

Tableau 35 : prévalence de la punition dans les collèges maliens et français

Tableau 36 : Causes de punitions dans les collèges maliens et français

Tableau 37 : Types de punition dans les collèges maliens et français

Tableau 38 : Coups portés par des pairs dans les collèges maliens et français

Tableau 39 : Prévalence du racket dans les collèges maliens et français

Tableau 40 : élèves rackettés dans les collèges maliens et français

Tableau 41 : prévalence de vol dans les collèges maliens et français

Tableau 42 : prévalence d'insulte dans les collèges maliens et français

Tableau 43 : Prévalence d'insultes raciste ou ethnique dans les collèges maliens et français

Tableau 44 : Prévalence de la drogue dans les collèges maliens et français

Tableau 45 : Sentiment général des élèves porté à l'égard de l'école dans les collèges maliens et français

Tableau 46 : sentiment des élèves porté par l'égard du quartier dans collèges maliens et français

Tableau 47 : Perception de la relation avec les pairs dans les collèges maliens et français

Tableau 48 : Perception de la relation avec les enseignants dans les collèges maliens et français

Tableau 49 : Perception de la relation avec les autres adultes dans les collèges maliens et français

Tableau 50 : Perception de l'agressivité dans les collèges maliens et français

Tableau 51 : Perception de la qualité d'enseignement dans les collèges maliens et français

Tableau 52 : Perception de la violence dans les collèges maliens et français

Table des graphiques :

Graphique 1 : Prévalence de violence à l'école selon les enseignants

Graphique 2 : la victimation par l'insulte chez les élèves.

Graphique 3 : auteurs d'insultes contre élèves

Graphique 4 : bagarres chez les élèves

Graphique 5 : coups d'élèves reçus par un élève

Graphique 6 : (Elèves) auteurs de coups selon le genre

Graphique 7 : Coups portés sur élèves par des adultes de l'école

Graphique 8 : Elèves ayant subis des punitions au cours de l'année

Graphique 9 : Justice des punitions subies par les élèves

Graphique 10 : Victimation par le racket chez les élèves

Graphique 11 : auteur de victimation sexuelle sur un élève

Graphique 12 : le travail des élèves en dehors de l'école

Graphique 13 : Existence de la drogue à l'école selon les élèves

Graphique 14 : victimation par le vol chez les élèves

Graphique 15 : Perception de la vie scolaire par les enseignants

Graphique 16 : Perception de la prévalence de la violence à l'école par les enseignants

Graphique 17 : Sentiment général des élèves porté à l'égard de l'école

Graphique 18 : Sentiment des élèves porté à l'égard du quartier de l'école

Graphique 18 : perception par les élèves de leur relation avec les pairs

Graphique 19 : Perception par les élèves de leur relation avec les enseignants

Graphique 20 : Perception par les élèves de leur relation avec les autres adultes de l'école

Graphique 21 : Perception par les élèves de la prévalence de la violence dans leur école

Graphique 22 : Perception par les élèves de l'agressivité entre élèves et enseignants

Graphique 23 : Perception par les élèves de la qualité de l'enseignement dans leur école.

Graphique 24 : perception chez les enseignants maliens de l'évolution de leur autorité à l'école

Graphique 25 : Perception du niveau des élèves par les enseignants maliens

Graphique 26 : Evolution de l'importance de la famille par rapport au passé selon les enseignants maliens

TABLE DE SIGLES

A.E.E.M:	Association des élèves et étudiants du Mali
CED:	Centre d'éducation pour le développement
CEPE:	Certificat d'études primaires élémentaires
CNE:	Centre national de l'éducation
EDV:	Ecole du village
INSEE:	Institut national de la statistique et des études économiques
FMI:	Fonds monétaire international
MEN:	Ministère de l'éducation nationale
NEF:	Nouvelle école fondamentale
ONG:	Organisation non gouvernementale
PAS:	Programme d'ajustement structurel
PRODEC:	Programme décennal de développement de l'éducation
RI :	Règlement intérieur
SARPE :	Stratégie alternative de recrutement du personnel enseignant
UNEEM :	Union nationale des élèves et étudiants du Mali
UNICEF :	Fonds des Nations Unis pour l'enfance
ZEP :	Zone d'éducation prioritaire

Chapitre I/ Introduction générale

1. Le collègue malien est-il en proie à des victimations qui affectent le climat scolaire ?

La thèse qui suit va étudier le climat et les victimations qui prévalent dans les collèges maliens, l'articulation de ce climat aux victimations scolaires et cela dans la perspective d'une comparaison internationale avec des collèges français de zones d'éducation prioritaires.

La question du climat scolaire et des violences liées à l'école est d'autant d'actualité qu'elle nourrit le débat politique et les productions médiatiques. L'espace scolaire malien a été tant marqué par la confrontation souvent violente de ses acteurs (enseignants et élèves) aux autorités scolaires et politiques qu'aujourd'hui l'évocation de la thématique du climat scolaire et la victimation, par ces différents protagonistes reste subjective, partisane et partielle. En effet, le thème qui nous mobilise ici est toujours évoqué dans ce pays sous l'angle de l'évènementiel et du sensationnel, au point qu'il reste cantonné autour de sujets tels que le drame de la mort d'un élève sur l'espace scolaire, la intrusion violente sur l'espace scolaire des forces de l'ordre, ou les dégâts matériels et humains causés par des mouvements syndicaux de l'école. En somme, un pan essentiel des victimations et du climat scolaire est éludé : les violences et microviolences quotidiennes découlant des interactions strictes entre élèves, corps éducatif et institution scolaire. En dépassant un instant les catégories de violences scolaires rapportées par les médias et traitées par les discours politiques, nous avons souhaité nous intéresser au rapport des individus scolaires à la violence et au climat scolaire.

Avec la conviction que les violences de masses et évènementiels ne sont pas toute la violence scolaire, notre défi consiste ici à participer à combler le vide scientifique qui caractérise la recherche autour du climat scolaire et de la victimation dans ce pays de l'Afrique de l'ouest en y réalisant à travers cette thèse la première enquête de victimation scolaire.

Quelque que soit la forme de violence étudiée, l'abord de ce thème s'avère complexe et sensible puisque pouvant toucher les ressentiments politiques encore en éveil ou simplement la pudeur des victimes et auteurs de violences interindividuelles comme la victimation sexuelle à l'école.

1 Les tensions politico-scolaires restent encore actuelles après les revendications et émeutes scolaires et estudiantines qui ont entraîné la chute du régime dictatorial en mars 1991 ; en témoigne la signature en juillet 2005 entre le gouvernement et l'ensemble des partenaires sociaux de l'école d'un « Accord de partenariat pour une école apaisée et performante » (cf. annexe)

Nous faisons appel dans cette étude à la comparaison internationale pour un approfondissement de la mise en critique des collèges maliens au prisme des collèges français de zones d'éducation prioritaires. Un face à face de contexte réellement antagonique mais comparable en raison de relatives similitudes.

Tout au long de cette thèse, nous nous interrogerons sur de l'état des victimations et du climat dans les collèges maliens, et sur l'articulation des victimations au climat scolaire. En d'autres termes : quels est l'intensité de prévalence de victimations dans les collèges maliens ? quel type climat scolaire prévaut dans ces collèges ? Et quelle type de rapport s'établit-il entre les deux phénomènes dans le contexte malien ?

Ce questionnement qui constitue le fil conducteur de notre thèse, est approfondi par cette interrogation importante de l'étude : quelle qualification pouvons-nous faire des victimations, du climat scolaires des collèges maliens et de leur interrelation dans une comparaison avec les collèges français de zones d'éducation prioritaires ?

Nous formulons l'hypothèse que les victimations scolaires connaissent une prévalence importante au Mali ; qu'au regard des acteurs de l'école, le climat scolaire n'est pas négatif ; et donc qu'il existe dans ce pays un faible impact des victimations sur le climat scolaire ; Et enfin, que les victimations et le climat scolaire s'articulent entre eux de façon spécifique au contexte, autant au Mali qu'en France.

La démarche de l'enquête de victimation scolaire à laquelle nous nous sommes familiarisés au sein de l'observatoire européen de la violence scolaire nous aura facilité l'analyse de cette problématique sur le terrain.

Nous projetons alors d'opérer une réelle compréhension du phénomène de la violence scolaire telle que vécu et exprimé par les acteurs même en leur tendant le micro, en leur offrant l'opportunité de s'exprimer sur leur propre victimation et de définir par eux même la qualité du climat scolaire. Il s'agit de rompre avec la démarche omnisciente du chercheur qui observe et dénombre par lui-même ou par des informations administratives, et qui proclame un état des choses au mépris du sens accordé aux faits et choses par les acteurs mêmes.

Enfin, il convient de noter que le choix de ce thème de recherche n'est point fortuit ; il résulte de notre confrontation à la problématique à travers les postures diverses et successives de

notre carrière dans le milieu éducatif. Nos statuts d'ancien leader d'association scolaire et estudiantine, d'enseignant du lycée, et de politique éducatif comme chargé de mission au cabinet de ministre de l'éducation en charge du partenariat sociale autour de l'école, et aujourd'hui d'enseignant d'université, nous ont souvent impliqué dans la problématique de la violence à l'école et climat scolaire. Une expérience personnelle qui convoque chez nous une réelle décentration pour aborder le sujet dans une objectivité scientifique.

2. L'école malienne au prisme de l'école française : la comparaison internationale comme approche d'analyse de la violence scolaire

La comparaison internationale est pour nous une opération à la fois favorisant l'esprit critique, et offrant une échappatoire à la subjectivité nationale et à l'enfermement ethnocentrique. Nous voulons en soumettant la réalité du climat scolaire et de la victimation dans les collèges maliens à la comparaison française, opérer un recul pour prendre une vue plus large du problème.

Il s'agit pour nous à travers cette comparaison décrypter les victimations et le climat scolaire à travers les interprétations de ces vécus par les acteurs dans une mise en lien avec les différents contextes nationaux.

La mise en confrontation des deux réalités scolaire est aussi pour nous un moment de modeste interrogation de la mondialisation du phénomène de la violence scolaire et de l'universalité de certaines constances inhérentes au phénomène.

La prévalence importante de violences scolaires a été perçue dans de nombreuses recherches comme vecteur d'un climat scolaire délétère. Nous verrons comment se comporte cette constance dans les contextes maliens et français des ZEP différents à plusieurs niveaux.

L'étude met en face un contexte français, certes ségrégué, mais marqué un respect des normes pédagogiques et de gestion scolaire, de qualité d'infrastructure... et un contexte malien précaire en termes de qualité et de quantité de ressources humaines et d'infrastructures... Un contraste qui, loin d'être handicap à la recherche comparative, propose de nous révéler la logique de la dynamique du même phénomène dans un contexte à l'antipode de l'autre.

Enfin, nous soulignons que la mise en réseau international de la recherche nous paraît être, non pas une mode, mais une urgence scientifique dans un monde où les problématiques sociales se mondialisent tout en gardant leur ancrage au contexte local. Dans cette logique, l'opérationnalité de cette comparaison nous est rendue possible grâce à l'existence d'une communauté de démarche méthodologique et donc de données au sein du réseau international de recherche que constitue l'observatoire international de la violence scolaire.

3. Présentation générale de l'étude

Dans le second chapitre de cette thèse, à la suite de cette introduction générale, nous tenterons une analyse conceptuelle et une présentation théorique de l'étude qui nous permettra non seulement d'explorer les concepts de : victimation, violence et climat scolaire, et de rappeler la relativité qui caractérise ces concepts.

Aussi, nous y faisons une revue de certaines théories courantes autour de la violence, avant la présentation de notre approche théorique dans laquelle nous signifions notre option de l'interactionnisme symbolique comme modèle de compréhension des phénomènes étudiés.

Dans le troisième chapitre consacré à la construction méthodologique nous présentons à la fois notre démarche de terrain dans les approches qui la caractérise. Avec une association des méthodes quantitative et qualitative. Aussi, nous revenons sur la sensibilité de notre recherche à travers un récit de la négociation pour notre entrée sur le terrain.

Enfin nous présentons notre compréhension de la comparaison internationale et de son utilité dans cette étude.

Le quatrième chapitre nous permet de camper le décor de cette étude à travers une peinture du contexte scolaire malien : en mettant en exergue le lien multiséculaire entre l'éducation et la violence dans ce pays. Et ce, à travers une rétrospective historique sur la violence dans l'éducation traditionnelle jusqu'à l'école malienne d'aujourd'hui en passant par l'école coloniale. Un récit sociohistorique qui nous permet nous arrêter sur la crise scolaire qui mine ce système éducatif et sur les conditions précaires de l'institution et de ses acteurs, pendants de cette crise aux violents élans.

Le cinquième chapitre qui se présente comme le cœur de cette étude tente d'élucider notre problématique en faisant un état détaillé des victimations et du climat scolaires dans les collèges maliens et une analyse de l'articulation de ces victimations au climat scolaire. L'analyse dans ce chapitre est portée à la fois au niveau général c'est-à-dire dans l'ensemble des collèges étudiés, au niveau des zones (urbaine, périurbaine, rurale) et au niveau de types d'offre scolaire (privé, public, communautaires). Il ressort de cette analyse des violences particulières sur lesquelles nous nous arrêtons pour une compréhension approfondie à travers

notamment les éléments de nos entretiens. Il s'agit ici des victimations sexuelle à l'école, du châtement corporel et de la corruption comme victimation scolaire, entre autres.

Ce chapitre est aussi celui de l'évocation de l'articulation paradoxale que constitue la relation des victimations au climat scolaire au Mali.

Enfin par ce chapitre nous faisons une présentation de facteurs de risque et de protection de la violence scolaire au Mali. Avec un regard sur la précarité des conditions matérielles des établissements, la méconnaissance ou le non respect du règlement intérieur et de la loi à l'école, et les difficultés de la condition du personnel enseignant comme porteurs de violence et dégradation du climat scolaire.

Aussi nous présentons la parenté à plaisanterie ou le « Sinankouya » comme un facteur socioculturel de protection face à la violence scolaire et nous évoquons quelques pratiques de bonne gouvernance scolaire comme porteuses de paix scolaire.

Au final, le sixième et dernier chapitre de ce travail est consacré à la comparaison internationale annoncée. Ce Chapitre est introduit par la réalisation d'une photographie comparative de la violence scolaire dans les collèges au Mali et en France à travers la présentation comparative des victimations, de leur intensité de prévalence et du climat scolaire.

Ce dernier chapitre, aborde le sujet de l'impact des politiques éducatives dans la construction de la violence et du climat scolaire dans les collèges maliens et français à travers notamment les questions de la condition enseignante et scolaire face au climat scolaire et des réformes curriculaire et pédagogique face à la violence scolaire au Mali et en France.

Nous terminons ce chapitre en nous interrogeant la communauté internationale de facteurs sociaux dans la construction de la violence scolaire à travers l'évocation de la notion de d'autorité en transformation en milieu éducatifs français et malien, des stratégies éducatives vecteur de violences scolaires, et des notions de communautarisme, et de communautaire dans la construction respective des climats scolaires français et malien.

Chapitre II/ Victimations, violences et climat scolaires: Concepts et approche théorique

1. Analyse conceptuelle

1.1. Victimation, violence : des concepts relatifs

Dans le débat déjà assez prolifique et souvent divergeant autour de la définition de la violence, nous sommes loin d'avoir la prétention de proposer l'irrévocable sens du concept. Nous voudrions simplement ici rappeler la dynamique de la discussion scientifique autour du sens des notions de violence, de victimation et de climat scolaire, mais surtout situer et argumenter notre position conceptuelle.

Les définitions génériques de la violence sont nombreuses. Le Larousse présente le terme comme le « *caractère de ce qui se manifeste, se produit ou produit des effets avec une force intense, extrême, brutale ; caractère de quelqu'un qui est emporté, agressif ; brutalité. Extrême véhémence, outrance dans les propos, le comportement* ». Le glossaire de psychologie sociale le définit comme « *une forme extrême d'agression, qui constitue une tentative délibérée pour provoquer chez autrui une blessure physique ou psychologique sérieuse* ».

Parce que le terme tire son origine du latin violentia, "abus de la force", et qu'il évoquait le fait « d'agir sur quelqu'un ou de le faire agir contre sa volonté, en employant la force ou l'intimidation », des nombreuses définitions de la violence ont tendance à mettre l'accent sur l'usage de la force. Cependant, le concept ne saurait se résumer à l'expression de la force physique comme nous le confirment les différents usages communs et scientifiques qui en sont fait.

En effet, des usages du terme de violence autres que celle exprimant la force physique, nous notons par exemple la description faite par Karl Marx de la violence qu'a représentée l'accumulation primitive du capital, la démonstration par Michel Foucault de la violence établie sous la forme de la répression étatique. A cela nous ajoutons la violence sexuelle, celle d'une personne abusant d'une ascendance morale, psychologique ou hiérarchique sur une autre pour lui imposer des actes sexuels non désirés ; la violence symbolique ou celle d'une domination légitime ou non d'une personne sur une autre, d'un groupe de personnes sur un autre, mais mal vécue par l'une des deux parties.

Ces variantes formes de violence nous évoquent l'atteinte à l'intégrité physique et morale d'un sujet, ainsi qu'à sa liberté.

Nous sommes ainsi amenés à nous demander : à partir de quel moment peut-on parler d'atteinte à l'intégrité physique, morale et à la liberté du sujet ?

Le sujet seul est sensé déterminer cette limite, nous signifier l'interaction sociale qui aura affectée son être.

Mais ce sujet ne peut produire de façon autonome et désincarnée les repères et les sens qui fondent son jugement ; il les puise dans son temps et son espace. Ce qui nous invite à analyser le caractère relatif du concept de violence.

Pour Debarbieux (1996, p.35) « *historiquement, culturellement, la violence est une notion relative, dépendant des codes sociaux, juridiques et politiques des époques et des lieux ou elle prend sens.* » Et parlant de violence en éducation, il poursuit « *N'est-ce pas notre regard situé d'occidental de fin de siècle qui nous fait rétrospectivement prendre pour violence ce qui n'étaient après tout qu'une forme de socialisation admise ?* ».

Nous partageons avec Debarbieux et Roché (1995) cette vision selon laquelle la violence n'a de sens que par rapport à un référentiel de normes et de valeurs, toute chose propre à un temps et un espace bien précis.

Si la relativité du concept ne nous autorise pas à définir de façon absolue ce qui est violence, il est peut-être possible de déterminer ce qui ne l'est pas. C'est dans cette logique que le « dictionnaire de la violence et du crime » de Dufour-Gompers (1992, p. 407) propose de : « *distinguer la violence de la contrainte et de la force qui peuvent s'exercer envers autrui pour son bien et sans lui nuire dans une relation de respect effectif* ». Loin de résoudre le problème de définition de la violence cette tentative d'élucidation du concept nous renferme encore dans sa relativité. Elle nous soulève des interrogations : qu'est ce qui est mal ? qu'est ce qui est bien ? Qui, de façon incontestable, est habilité à déterminer à la place du sujet ce qui est bien pour lui et ce qui le nuit ?

Une violence, une atteinte à l'intégrité physique ou morale d'un sujet et contre son gré peut ainsi être érigée en pratique sociale convenue parce qu'il est accepté par un groupe « qu'il s'agit du bien du sujet ». Définir « la recherche du bien du sujet » comme condition pouvant dédouaner certaines atteintes à la personne ou à ses biens du caractère de violence serait une ouverture à toute forme de dérive autour de la définition de la violence.

Les notions de bien et de mal qui peuvent fonder une définition de la violence sont d'autant plus relatives qu'elles sont elles-mêmes influencées par nos convictions individuelles et/ou communautaires. Le « bien » d'une époque est devenu le « mal » d'une autre époque nous

affirme Debarbieux, et aussi le bien d'une contrée peut-être le mal d'une autre. La relativité du concept de violence et des notions qui l'entourent, liée au temps et à l'espace rend bien flou ses limites et plus difficile sa définition.

Pour sortir de cette spirale relativiste du concept, peut-on résoudre le problème de définition de la violence ou de la victimation en se fondant comme le suggère Pain (1994) et Prairat (2001) sur la conception qu'en fait le code pénal?

Notons d'abord que le Code Pénal définit les violences comme toutes atteintes à l'intégrité de la personne. Il s'agit des violences physiques et morales.

Même si l'assemblée nationale française a adopté en 2009 une loi renforçant la lutte contre les auteurs de violences de groupe et pour la protection de personnes chargées d'une mission du service public, il reste qu'« *une définition s'en tenant au Code pénal manque aussi certaines banalités de vie quotidienne des enfants, et de leurs enseignants, qui pourtant peuvent avoir des conséquences lourdes dans leur répétition* » Debarbieux (2006, p.105)

Le code dans sa perception de la violence manque non seulement de couvrir nombre de formes d'atteinte à la personne, mais aussi est-il par nature relatif parce que construit sur nos représentations mentales du crime et du délit.

Il apparaît au final que se résoudre à une conception relativiste et contextualisée de la violence est la voie idéale pour approcher de façon exhaustive les violences ou actes de victimation.

Nous convenons donc avec Debarbieux (2006, p.106) que « *Il y'a une erreur fondamentale, idéaliste et anhistorique, à croire que définir la violence, ou tout autre vocable, consiste à s'approcher le mieux possible d'un concept absolu de violence, d'une « idée » de la violence qui, pour de bon, rendrait adéquats le mot et la chose.* »

De ce fait, en acceptant d'échapper à tout absolutisme dans la définition de la violence il faut comme nous le suggère Yves Michaux (1986, p.12-13) « *se préparer à admettre qu'il n'y a pas de discours ni de savoir universel sur la violence : chaque société est aux prises avec sa propre violence, selon ses propres critères et traite ses problèmes propres avec plus ou moins de succès* ».

Il s'agit d'avoir une position charnière dans notre définition du phénomène, ni fondamentalement subjective, ni absolument objective, cette position qui nous invitera à lier une comptabilité des actes de victimation au discours des sujets, pour pouvoir déterminer et catégoriser le phénomène. Pour ce faire, la définition de Debarbieux (1996, p 45-46) convient à notre perspective :

« La violence pour nous sera donc la désorganisation brutale ou continue d'un système personnel, collectif ou social se traduisant par une perte d'intégrité qui peut être physique, psychique ou matérielle. Cette désorganisation peut s'opérer par agression, usage de force, consciemment ou inconsciemment, mais il peut y avoir violence, du point de vue de la victime sans qu'il y ait nécessairement agresseur ni intention de nuire. La violence est dépendante des valeurs, des codes sociaux et des fragilités personnelles des victimes. Elle peut s'actualiser dans les crimes et les délits (contre l'humanité, contre les personnes, les biens ou la collectivité), dans les incivilités ou le sentiment de violence qui abolissent les limites protectrices des sujets individuels et sociaux qui en pâtissent.

Une telle définition, loin d'être abstraite, peut seule embrasser l'ensemble du phénomène. Etudier la violence en milieu scolaire, c'est engager une réflexion sur le sens même des pratiques éducatives. La comptabilité des violences délictuelles n'en est pas moins utile, et avant toute autre étude, il convient d'examiner les chiffres disponibles, même s'ils ne permettent d'aborder qu'une partie des violences scolaires »

La violence que nous concevons ici comme une construction sociale et temporelle, est donc un sens donné aux actes de victimation par les acteurs sociaux puisant leurs références dans les normes et les valeurs de leurs temps et espace. Par cette interprétation du concept nous situons au cœur de notre approche du phénomène les normes, valeurs, les sens et les repères du milieu social, mais aussi et surtout l'action et le discours des sujets.

1.2. Des théories explicatives de la violence

Les théories sociologiques autour de la violence remontent à plus loin que notre actualité qui a la particularité de mettre la question au cœur de l'école. Avant de convoquer l'individu dans la compréhension du phénomène, ces théories expliquent généralement la dynamique de la violence par l'influence des organisations sociales, politiques ou par la nature humaine.

Reposant sur l'hypothèse d'un lien causal entre frustration et agression, la théorie du lien agression – frustration est une pionnière du genre. Ainsi l'agression serait le fruit d'un état motivationnel résultant d'une frustration. Ses auteurs Dollard et al. (1939) définissent l'agression comme un comportement susceptible de blesser ou de punir autrui et la frustration un état qui renvoie à un événement qui interrompt la réalisation d'un objectif poursuivi par l'individu. Cette théorie postule qu'une agression se fonde forcément sur l'existence d'une frustration et que la frustration conduit toujours à une forme d'agression.

Les limites de cette théorie reposent dans des interrogations telles que celles relatives au fonctionnement des violences instrumentales, celles commises de façon consciente et planifiée dans le but d'obtenir un avantage ; puisque ces formes de violence ne sauraient trouver leur cause dans la frustration.

La théorie de l'agression - frustration aura aussi inspirés T.R Gurr et J.C Davies qui ont établi une corrélation entre la violence et la privation relative. Selon ceux-ci, le volume de violence est conditionné par l'écart entre le niveau d'aspiration et le niveau de satisfaction des individus.

Dans la suite de la théorie de la frustration – agression, celle du bouc émissaire qui s'en inspire dit qu'un groupe composé d'individus différents peut se servir d'un bouc émissaire pour s'unir ou se réunir. Ainsi, l'agression naissant de la frustration, c'est-à-dire d'une impossibilité d'atteindre ses objectifs, elle est dirigée de façon privilégiée vers la source de la frustration. Mais, en l'absence de celle-ci ou en cas d'inaccessibilité, l'agression est réorientée vers un bouc émissaire, la cible la plus facile.

Le sociologue René Girard, dans son ouvrage intitulé *Le Bouc émissaire* (1982) fait la démonstration de ce phénomène qu'il appelle le *triangle mimétique*.

Il met en scène trois pôles que sont les individus A, B et le bien supposé. Le triangle mimétique décrit ce jeu symbolique et la relation réelle entre A et B. Dans cette relation B :

- dispose d'un bien ; semble disposer d'un bien ; ou pourrait disposer d'un bien,

Et A pense soit : qu'il en est lui-même dépourvu ; que sa propre jouissance du même bien est menacée par le seul fait que B en dispose (ou puisse en disposer).

Le « bien » est évoqué par René Girard peut bien être au-delà d'un bien matériel, une position, une situation sociale.

Dans ce triangle mimétique, parce qu'il ne peut être l'autre, l'individu (A) estime que ce qui caractérise l'autre (B) et qui explique encore la différence entre lui (A) et son *modèle* (B), est un *avoir* (l'objet ou le bien). Le problème réside dans l'imitation réciproque au désir de l'objet. Plus A va désirer l'objet, plus B (s'il rentre dans le mécanisme du désir mimétique) va faire de même. Et plus A et B vont (par rapport à leur désir) se ressembler. Schématiquement, plus la tension vers l'objet est forte, plus l'indifférenciation entre A et B est importante. Or, pour René Girard, c'est cette indifférenciation des individus qui est porteuse de violence (au travers de la tension vers un même objet). Ainsi, le conflit et la violence naissent de cette rivalité mimétique.

La théorie de la frustration – agression fut beaucoup critiquée, notamment à partir de l'expérience de Sherif en 1953. Ce dernier exposant sa théorie de Conflit réel, montre qu'une compétition entre deux groupes, tel un match de football provoque tout de même l'agressivité du groupe victorieux, ce qui montre que l'agressivité ne résulte pas forcément de la frustration.

Le triangle mimétique de Girard fait lien à l'analyse de Malinowski (1941) qui postule que la violence engendre des profits. Selon Abega (2003) « *Malinowski montre qu'un accès de colère ne peut expliquer une violence récurrente, impliquant tout un groupe. De même la violence reste-t-elle limitée dans les sociétés dont le système économique ne permet pas l'accumulation. Par contre, lorsqu'apparaît une possibilité d'accumulation, la violence peut s'étendre et se répéter à cause de l'augmentation de sa productivité car à ce moment là, elle produit des bénéfices.* »

Le développement actuel de la violence et l'apparente invasion de l'école par le phénomène seraient-ils liés à l'approfondissement du capitalisme dans nos sociétés ?

Les profits, gains dans la théorie de Malinowski consacrent le caractère rentable et planifié de la violence, ce qui induit qu'ils mettent au cœur de l'analyse du phénomène le rôle stratégique et conscient de l'acteur.

Dans une logique de choc des cultures aux sources de la violence, S.P. Huntington établit une corrélation entre changement, modernisation et violence. Il considère que des changements

rapides dans les sociétés favorisent la désintégration sociale et par conséquent, le développement de la violence.

La conception de Huntington est proche de la théorie marxiste sur la violence. Cependant, Huntington estime que « *dans ce monde nouveau, la source fondamentale et première de conflit ne sera ni idéologique ni économique. Les grandes divisions au sein de l'humanité et la source principale de conflit sont culturelles* ». Alors que les marxistes tiennent les luttes des classes pour moteur du développement économique et du progrès social

Les conceptions systémiques expliquent la violence comme conséquence de l'éclatement du système social, que des contraintes externes ou internes (les inputs) ont déstabilisé.

Dans la perspective d'une sociologie de l'intégration, E. Durkheim met en relation violence et notion d'anomie. Il démontre que c'est de la fragilisation de la cohésion du groupe que naissent les comportements violents, et que cette fragilisation de la cohésion du groupe découle des crises économiques, morales et politiques, entraînant une dérégulation des normes de fonctionnement et des valeurs collectives. Autrement dit, la déconstruction des normes, des sens et des repères en société participe de la construction des violences.

2. Qu'est ce que la violence scolaire ?

2.1. Pour une conception large de la violence scolaire

La violence scolaire appartient sans doute à l'actualité, mais il n'en demeure pas moins qu'elle a une histoire. Pour mieux cerner la question, revisitons juste quelques moments de ce passé.

Le recours à la violence en éducation dans la société occidentale est antérieur à la violence attribuée à l'éducation chrétienne. En effet, la Grèce antique n'excluait pas l'usage de la violence comme mode de socialisation. Sparte fut ainsi le modèle achevé du recours à l'embrigadement et à la violence en éducation. Plutarque rapporte à ce sujet : « *Elevés en commun sous la même discipline, ils (les enfants) n'apprenaient que l'indispensable; tout le reste de leur instruction consistait à savoir obéir. (...) On leur rasait la tête, on les habitua à marcher sans chaussures et à jouer ensemble, la plupart du temps tout nus. A l'âge de douze ans, (...) ils dormaient ensemble par troupes et par section, sur des paillasses qu'ils préparaient eux-mêmes en cassant avec leurs mains, sans aucun outil, les extrémités des roseaux qui croissaient le long de l'Eurotas (...). On ordonne aux plus forts d'apporter du bois, aux plus petits des légumes; et ce qu'ils apportent, ils l'ont dérobé. Celui qu'on surprend est puni du fouet et forcé de jeûner. (...) On dit que l'un d'eux, ayant dérobé un petit renard qu'il cachait sous son manteau, se laissa déchirer le ventre par les ongles et les dents du renard afin de dissimuler son larcin et tint bon jusqu'à la mort. 2 »*

Il ressort de ces récits que des jeunes spartiates moururent sous le fouet, lors de fêtes en l'honneur d'Artémis où ils devaient prouver leur bravoure en volant le plus possible de fromages sur l'autel de la déesse, sans se faire prendre.

Xénophon rapporte aussi que : " *chez les Spartiates, les garçons étaient frappés à coups de fouet toute une journée sur l'autel d'Artémis Orthia, souvent presque jusqu'à la mort, et supportaient cette épreuve avec gaieté et orgueil, rivalisant les uns avec les autres pour la victoire, à celui d'entre eux qui supporterait d'être battu le plus longtemps et qui recevrait le plus grand nombre de coups. Celui qui l'emportait était tenu en toute particulière estime. On appelait ce concours « la flagellation » et il avait lieu chaque année 3"*

L'accès des enfants au spectacle de la violence et de la mort des gladiateurs était-il aussi un divertissement participant de l'éducation dans la Rome antique? Georges VILLE qui nous

2 <http://www.e-olympos.com/education.htm>

3 Idem

rappelle la sensibilité des enfants face à «*l'horreur qui se mêle au plaisir*» témoigne : «*le jeune Carracalla assistait au supplice de l'arène, il pleurait et il détournait les yeux du spectacle des criminels exposés aux bêtes (histoire Auguste, Ant. Car., I, 5), et le peuple l'aimait mieux* 4»

Si dans son passé, la violence en éducation se cantonnait au recours à la force de l'autorité éducatrice, aujourd'hui les formes de violence sont multiples en éducation, parce que les auteurs, les motifs, les lieux de la violence scolaire le sont aussi.

La violence que nous traiterons ici est celle de notre actualité, celle s'opérant dans le cadre de l'école. Mais de façon spécifique, quels actes et situations constituent dans notre entendement une violence scolaire ?

Nous ne rechercherons pas un « sens » universel de la violence scolaire, mais ce qu'elle est pour et par les différents groupes d'acteurs sociaux de l'école. Nous optons pour une perspective consciemment relativiste, ethnocentrée, contextualisée et limitée (Debarbieux 1996).

Nous désignons donc comme violence scolaire tout acte portant atteinte à un acteur de l'école ou à ses biens, et ce autour d'activités ou questions relatives à l'école. On note que cette conception du phénomène n'intègre pas une délimitation spatiale à l'acte de victimation. Dans cette logique toute violence opérée en dehors de l'école, impliquant l'acteur scolaire et s'opérant autour d'une question ou d'une activité scolaire est définie comme violence scolaire. Ainsi, la mendicité imposée aux élèves des écoles coraniques peut-être considérée comme une violence scolaire, même si elle s'opère dans la rue.

Parce que les motifs, les enjeux et les bénéfices de la victimation restent ancrés à l'espace scolaire, le déplacement de l'acte de victimation sur un autre espace ne peut en changer le caractère scolaire. Cette conception large du concept a pour visée de prendre en compte des victimations liées à l'école et qui ne sont saisissables que par son biais.

A l'image de la définition que nous faisons du concept de violence, la place des acteurs dans la définition de la violence scolaire reste essentielle. Quels sont les rapports de ces acteurs au phénomène de violence scolaire ?

4 Georges VILLE, « Religion et politique : comment ont pris fin les combats de gladiateurs », annales économies, sociétés et civilisations, année 1979, volume 34, N°4,

Une des particularités premières des acteurs de l'espace scolaires (élèves, enseignants, autres personnels éducatifs, parents d'élèves) est leur diversité de génération, d'origine socio-économique, et souvent de culture... Tout un ensemble de différences qui ne fondent pas les règles qui régissent l'espace de leur coexistence. Pourtant, ce sont les représentations découlant de ces différences qui participent de la dynamique de leurs interactions et de la violence scolaire.

« *Nous verrons ainsi que la violence du verbe n'est pas perçue de la même manière par les élèves, qui la minimisent, que par les enseignants, qui la surévaluent.*⁵ », Différence de génération, dirons – nous. « *De même, la bagarre de cour de récréation n'est pas perçue de la même manière par les hommes, qui souvent continuent à lui prêter une valeur positive- bagarres de socialisation, entre petits mâles qui construisent leur différence sexuelle- que par les femmes qui y voient plus souvent une atteinte grave à l'enfant, qu'il convient de mieux protéger.* » Différence de genre dans la représentation.

Les violences scolaires sont en fait, celle de l'affrontement des représentations sociales, des pratiques et des comportements comme en témoigne Bernard Charlot : « *Certains élèves introduisent dans le cadre de l'établissement des conduites qui sont ceux de leur milieu, de leur culture mais qui constituent des manquements à la civilité et à l'ordre scolaire. L'école, dans des zones urbaines difficiles, est une éponge, ou tout au moins elle est poreuse à l'égard de son environnement. Celui-ci y apporte la perturbation, non seulement par des « éléments extérieurs » qui pénètrent dans l'établissement, mais aussi parce que la vie dans l'établissement s'articule à la vie de la cité et ce qui se passe à un endroit se prolonge dans l'autre, et enfin parce que l'élève, pénétrant dans l'enceinte scolaire, y apporte sa propre culture.* 6 »

Parmi, les violences scolaires on peut aussi citer celles particulières que constituent les déviances. Elles naissent « *de la transgression d'une norme, c'est-à-dire du franchissement de cette limite parfois imperceptible au-delà de laquelle un acte, une attitude ou un événement cessent soudain d'être tenus pour acceptables, compréhensibles ou reconnaissables* » (Ogien, A. 1999, p. 201).

Il s'agit ici de la délinquance et de la violence relevant du cadre psychologique ou psychiatrique ; peut-être minoritaires sont –elles, mais présentes quand même.

5 Debarbieux, E. La violence en milieu scolaire, T1 – Etat des lieux, 1996

6 (coordonné par Bernard Charlot et Jean-Claude Emin, Violences à l'école – état des savoirs, 1997 p 52 - 53

Une violence scolaire moins explorée par la littérature sociologique est celle opérée par l'autorité éducative sur l'élève comme approche d'encadrement éducatif. Cette violence que Debarbieux (2006) nomme la « pédagogie du redressement » s'exprime par les châtiments corporels et des atteintes morales ou psychologiques en vue de sa correction. Cette forme de violence scolaire, prohibée à l'école française fait partie de la réalité actuelle des écoles africaines. Elle constituera l'essentiel des victimations que cette étude se propose d'analyser.

2.2. Microviolences et incivilités

Il apparaît selon de nombreuses recherches que le milieu scolaire est plutôt caractérisé par une plus importante prévalence de microviolences. Il s'agit de peri-délits et microvictimations. Les microviolences sont multiformes et vont des nuisances sonores à la dégradation de l'édifice scolaire en passant par les grossièretés.

Isolement pris, la microviolence ne bouleverse pas fondamentalement l'individu, ni l'espace scolaire. Par contre sa gravité repose dans répétition sur la même victime.

Ces microviolences existent de façon incontestable en milieu scolaire, et sont inhérentes à la nature même des interactions sociales entre enfants. C'est d'ailleurs cette perception, peut-être naturalisante du phénomène, qui conduit à sa banalisation et au risque de sa transformation en un facteur de déstabilisation de l'acteur et du climat scolaire. Mais aussi, au-delà la banalisation de la microviolence isolément prise, c'est dans la répétition des actes tels que brimades, moqueries, taquineries blessantes que réside le méfait des microvictimations.

Dans la catégorie des microviolences, une d'entre elle apparaît importante et jouit d'une banalisation quotidienne sur l'espace scolaire, on la nomme « Incivilité ». Elle rassemble les comportements et des mots violant les conventions sociales et les règles de vie de l'espace scolaire. Il s'agit par exemple du refus de s'excuser, de saluer, de remercier, ou de respecter un adulte ou une autorité de l'école.

Si à l'origine, l'incivilité n'était perçue que comme une discourtoisie, au « *depuis le milieu des années quatre vingt dix, dans un mouvement d'extension et d'amalgame il est devenu synonyme de désordre de nuisance, d'inconduite, d'incivisme, d'impolitesse, d'insolence, de petite délinquance.* » Damon (2000).

Sébastien Rocher (1994) dont les travaux ont beaucoup porté sur le phénomène en précise ici les contours : « *...j'ai proposé de les définir comme des menaces pesant sur les rituels sociaux à l'aide desquels chacun évalue l'innocuité de son rapport à autrui, sur les codes qu'il faut afficher pour que la confiance circule entre les individus. L'ordre public se loge dans les interactions de civilité (politesse, déférence, respect d'autrui), dans la manière de négocier l'entrée en relation avec autrui, bref dans l'affichage du caractère pacifique de la personne. Dans ces interactions, entrent en jeu les droits et les devoirs concrets de l'individu. En détruisant les rituels interpersonnels que les individus utilisent d'habitude pour tenir autrui à distance et s'assurer réciproquement de leur innocuité, les incivilités menacent donc chacun* »

Les incivilités posent le problème de la cohabitation sur un même espace social en terme de mise en mal des bases de la vie collective, à savoir la communauté de repères, de normes et de sens. Parce ce qu'il ne peut y avoir de paix sociale lorsque nous n'avons pas la même lecture et pratique des règles de vie en commun, les incivilités ont un réel rôle dans la construction du sentiment d'insécurité et dans la dégradation du climat scolaire.

Aussi, à cause de leur caractère anodin et de la difficulté de perception de leur répétition sur une même victime, elles sont difficilement pénalisables ; ce qui développe chez ses auteurs un sentiment d'impunité qui motive à la poursuite de conduites inciviles. Pour Debarbieux, (2006, p113) « *cette forme de violence est grave et révélatrice d'une crise forte du lien social. C'est aussi celle qui est dominante en milieu scolaire et qui complique le malaise actuel bien plus que les violences brutales. Ce n'est pas forcément la classe ingouvernable ou l'éclat des grands chahuts, mais la certitude d'une dégradation constante, de l'élargissement d'un fossé* ».

En marge de ce qui est désigné incivilité, une autre forme de violence scolaire, moins évoquée en France et en Afrique comme tel qu'il est énoncé est le *school bullying*. Peter Smith (Smith, Sharp, 1992) définit cette forme de victimation plus usuelle dans les recherches anglo-saxons : « un enfant ou une jeune personne est victime de *bullying* lorsqu'un enfant ou jeune ou groupe de jeunes se moquent de lui ou l'insultent. Il s'agit aussi de *bullying* lorsqu'un enfant est menacé, battu, bousculé, enfermé dans une pièce, lorsqu'il reçoit des messages injurieux ou méchants. Ces situations peuvent durer et il est difficile pour l'enfant ou la jeune personne de se défendre. Un enfant dont on se moque méchamment et continuellement est victime de *bullying*. Par contre, il ne s'agit pas de *bullying* lorsque deux enfants de force égale se battent ou se disputent. »

Les microviolences, et plus spécifiquement les phénomènes d'incivilité et de *school bullying* sont, malgré leur particularité, pris en compte par les termes de violence et victimation. C'est dans cette logique, à laquelle nous adhérons, que les équipes de recherche de l'Observatoire européen de la violence scolaire et celle israélo-américaine de Benbenisthy et Astor (2005, p. 9) ont opté pour l'utilisation des termes plus larges de violence et de victimation à l'école.

2.3. La violence scolaire au prisme des théories de la domination

2. 3.1. Violence scolaire et le rapport du dominé à la domination :

Toutes les violences scolaires ne sont pas vécues et perçues par leurs protagonistes comme anormales. Des actes portant atteinte à des personnes ou à leurs biens sur l'espace scolaire sont considérés dans certains contextes, soit la par la victime elle-même, par le victimiseur et même par l'entourage comme faisant partie de la nature des choses.

Il apparaît, en effet, que la répétition des violences sur une même victime, le silence de l'environnement social face à la violence répétée, l'impunité autour des victimations renforcent la conviction de la victime qu'elle ne peut échapper à sa condition victimaire. De là se construit un processus d'accoutumance à la domination qui conduit la victime à la participation, à la justification et la légitimation de sa propre domination.

Des théories étudient le rapport du dominé à sa propre domination, une interaction dont l'analyse est un préalable important dans le cadre de l'étude ici menée.

Les théories de *la servitude volontaire*, de *la domination légitime* et de *l'incorporation de la domination* nous intéressent particulièrement ici pour comprendre un certain rapport du dominé à la domination que nous visiterons dans le cadre scolaire.

En l'élaborant Etienne de La Boétie ne le projetait, sans doute, pas pour une étude du milieu scolaire. Pourtant, nous trouvons le déplacement de cette théorie socio-politique sur l'école bien approprié en raison de la présence sur ce champ des éléments de l'analyse similaire : pouvoir, autorité, hiérarchie, sujets (peuple équivalant aux élèves et, en d'autres situations, aux enseignants).

Rappelons que l'école du monde occidental ancien, et celle de nombreux pays du sud aujourd'hui, sont des espaces d'expression de l'autorité et de transmission du savoir sous la contrainte et la violence. Cependant, les élèves et parents d'élèves vivant cette domination semblent souvent accepter les contraintes et les violences de l'école.

Pourquoi obéit-on tant à l'école ? Pourquoi les violences infligées par l'institution ou en son sein sont-elles acceptées ? Pourquoi l'autorité absolue n'est-elle pas dénoncée au sein de l'école ?

A ces questionnements qui interrogent les fondements de l'organisation de la « société scolaire », La Boétie répond que la domination n'est pas un rapport forcée, il affirme qu'elle

est plutôt volontaire. Comment un homme peut-il soumettre un peuple entier à son diktat si ce peuple ne consent pas lui-même à son propre asservissement ? S'interroge-t-il.

Ainsi, l'importante prévalence de certaines victimations scolaires, plus particulièrement celles des enseignants sur les apprenants, et le silence des scolaires et des parents d'élèves autour de ces violences découleraient de la perception de ces interactions par les acteurs de l'école comme de légitimes faits de socialisation.

L'école est en effet conçue par ces acteurs comme un espace de socialisation qui, au delà de la transmission du savoir, a pour but d'inculquer à l'enfant la connaissance et la reconnaissance (l'acceptation) de l'autorité, de la hiérarchie à travers la sanction et ses formes diverses de violence.

Il ressort de notre compréhension du « *discours sur la servitude volontaire* » adapté au milieu scolaire que ce qui fonde les violences de l'autorité scolaire (enseignants, direction et institution) sur les élèves c'est l'acceptation par ces derniers et leurs parents de leur propre domination.

Dans une analyse des formes de servitude La Boétie estime que même lorsque les hommes n'ont pas connu la violence primordiale qui donna l'autorité à leur dominateur, les hommes servent volontairement parce qu'ils n'ont jamais connu la liberté et qu'ils se sont « *accoutumés à la sujétion* ». Il explique : « *Les hommes nés sous le joug, puis nourris et élevés dans la servitude, sans regarder plus avant, se contentent de vivre comme ils sont nés et ne pensent point avoir d'autres biens ni d'autres droits que ceux qu'ils ont trouvés ; ils prennent pour leur état de nature l'état de leur naissance* ».

Pour La Boétie, la première raison de la servitude volontaire est l'habitude. Comme il nous le dit dans son analyse : "On ne regrette jamais ce qu'on n'a jamais eu." A cette époque et depuis des centaines, l'état de servitude et la privation de liberté pouvaient paraître comme l'état naturel des hommes (celui de tous les hommes, à l'exception du tyran, bien sûr). Mais aujourd'hui aussi, l'élève de la médersa peut-il, face aux corvées et à la chicotte du maître, regretter les pédagogies actives ?

«La servitude volontaire» est en somme une théorie socio-politique et psychologique qui nous interroge sur les rapports de domination de l'espace scolaire, surtout lorsque cette domination est exercée par tout professionnel de l'école. Ce dernier type d'interaction sociale pourrait prévaloir particulièrement sur l'espace scolaire malien, ce que nous étudierons à travers ce

que Debarbieux (1996) nomme les pédagogies du redressement, et certaines victimations répétées causées par des membres du corps éducatif.

L'acceptation d'une servitude, d'une domination à l'école en raison de l'accoutumance à ces phénomènes pourrait aussi se traduire par ce que Bourdieu nomme l'incorporation de la domination. « Bourdieu rejette l'alternative de la soumission et de la résistance qui a traditionnellement défini la question des cultures dominées et qui, à ses yeux, nous empêche de penser adéquatement des pratiques et des situations qui se définissent bien souvent par leur nature intrinsèquement double et trouble...

S'il est bon de rappeler que les dominés contribuent toujours à leur propre domination, il est nécessaire de rappeler dans le même mouvement que les dispositions qui les inclinent à cette complicité sont aussi un effet incorporé de la domination. Ainsi la soumission des travailleurs, des femmes et des minorités raciales n'est-elle point, dans la majeure partie des cas, une concession délibérée et consciente à la force brute des cadres, des hommes et des Blancs. Elle trouve sa genèse dans la correspondance inconsciente entre leur habitus et le champ dans lequel ils opèrent. Elle se loge au plus profond du corps socialisé ; elle est, pour tout dire, l'expression de la somatisation des rapports sociaux de domination.⁷ »

Pourrait-on parler dans le contexte africain et malien en particulier, d'une somatisation de la domination au regard des asservissements intertribaux séculaires, de l'esclavagisme arabe, négro-africain puis occidentale et de la colonisation occidentale qui ont marqué toute la dynamique historique de nombreuses sociétés du continent ?

La société malienne a, avant toute rencontre avec le monde extérieur, connu un profond rapport à la domination. Une archéologie du pouvoir, de l'autorité, de la hiérarchie est possible dans ce pays à travers l'analyse des survivances de l'autorité et des pouvoirs des institutions traditionnelles : le Fanga⁸ du chef en pays bambara, la hiérarchie sociale des nobles et des castes, l'autorité du chef de famille sur la femme et les enfants en milieu traditionnel, l'autorité du Karamoko.... Ces autorités s'expriment depuis plusieurs siècles par une latitude à l'exercice légitime de la violence et de la domination.

On peut dire que l'intériorisation de la domination puise ses racines dans les effets de ces formes d'inféodation, plus particulièrement celle qui nous sont les plus proches : les

⁷ Loïc Wacquant, Introduction in *Réponses*, Seuil, 1992, pp.28-29

⁸ Fanga est l'appellation locale du Pouvoir dont le sens étymologique est « force », ce qui induit que la force est le fondement de tout fanga.

colonisations arabo-islamique et occidentale. Les écoles nées de ces colonisations (l'école coranique et l'école coloniale française) aux caractères dominateurs (imposition de l'usage d'une langue étrangère, recrutement forcé des enfants de chefs, châtiments corporel et différentes corvées, posture omnisciente et autoritaire du maître) ont en effet cristallisé en elles l'expression violente de la l'autorité et de la hiérarchie. Toute chose se perpétuant en l'école d'aujourd'hui.

L'école au Mali est une institution intégrant la domination par son mode d'administration et ses options pédagogiques, comme nous le verrons dans l'analyse du contexte éducatif malien et des résultats de notre enquête.

De ce fait, le rapport de nombreux acteurs maliens de l'école à la violence et à la domination est tel que ces phénomènes leur paraissent peu étrangers et peu étrange. Et ce parce qu'ils ont, dans la logique Bourdieusienne construit un habitus les disposant à une certaine réceptivité de ces phénomènes. Bourdieu affirme que *« Nous sommes à travers cet habitus, à travers cette histoire incorporée, toujours exposés à être complices des contraintes qui s'exercent sur nous, à collaborer à notre propre domination. Je pense que le centre de mon travail, c'est d'analyser les fondements des formes symboliques de domination... Ce sont des pouvoirs qui sont dans les structures objectives..., et qui sont en même temps dans les têtes des agents. Ces structures ne peuvent fonctionner qu'avec la complicité d'agents qui ont intériorisé les structures selon lesquelles le monde est organisé. Toutes les luttes symboliques commencent toujours par une dénonciation que j'appelle objectiviste, dénonciation des formes objectivées de la domination parce qu'elles se voient, parce qu'on peut les toucher. On dit : « À bas l'État ! » Or l'État n'agit qu'avec ce qu'il a mis de lui-même dans notre cerveau, et il y a donc une sorte de psychanalyse de l'esprit humain qui est la condition d'une lutte organisée. Disons qu'une lutte politique organisée commence par soi-même.9 »*

Les scolaires peuvent ainsi avoir incorporé sous forme de schèmes inconscients de perception et d'appréhension, les structures historiques et sociologiques de l'ordre de leur société, qui n'est autre que l'ordre du « maître » qu'il soit le *Karamoko* (enseignant d'école coranique), le père, le grand frère, le chef de clan... ils auront alors incorporé la domination du « chef ».

Ainsi, on pourra noter que l'exercice des violences ne constitue pas systématiquement un obstacle à la paix scolaire puisque ces violences peuvent être, d'une part, incorporées chez les

9 Entretien mené par Antoine Spire assisté de Pascale Casanova et de Miguel Benassayag (1989-1990), Éditions de l'Aube, 2002, pp.19-20. Sur le site www.00h00.com

acteurs et, d'autre part, peuvent constituer dans les représentations de ces acteurs ou dans les règles de l'espace scolaire une *domination ou violence légitime*. La *violence légitime* étant, selon Weber, initiateur du concept, une violence reconnue par tous comme légitime, c'est à dire comme nécessaire au bon fonctionnement de la communauté. S'il n'y avait pas de violence dite "*légitime*", n'importe qui pourrait se faire justice soi-même et la loi du plus fort, ou encore du "chacun pour soi" règnerait. Par "violence", Weber estime qu'il ne s'agit pas que d'agression physique, mais aussi et surtout de violence symbolique.

En somme, les théories de la domination nous confortent dans l'idée que nombre de violences scolaires se fondent sur le sens et la légitimité qu'elles ont dans les représentations des victimes et des victimiseurs.

2.3.2. La domination masculine et violence scolaire :

Des rapports de domination de l'espace scolaire, la domination masculine semble des plus ancrées et répandues. Certes la prédominance masculine est universelle et ancrée dans les structures sociales et les mentalités : « *La préséance universellement reconnue aux hommes s'affirme dans l'objectivité des structures sociales et des activités productives et reproductives, fondées sur une division sexuelle du travail de production et de reproduction biologique et sociale qui confère à l'homme la meilleure part, et aussi dans les schèmes immanents à tous les habitus : façonnés par des conditions semblables, donc objectivement accordés, ils fonctionnent comme matrices des perceptions, des pensées et des actions de tous les membres de la société, transcendants historiques qui, étant universellement partagés, s'imposent à chacun des membres comme transcendants.* » (Bourdieu 1998 : 39)

Dans le contexte scolaire malien, cette oppression d'un sexe par l'autre trouve toutes les conditions de son exercice. Les représentations de la femme dans la société malienne, construites par la famille, l'islam et les traditions participent de la victimation féminine sur l'espace scolaire.

Parce qu'encore incapable de faire la rupture, de s'émanciper des pratiques rétrogrades et de porter absolument l'esprit de justice et de progrès social qui lui est assigné, l'école malienne perpétue la domination masculine de laquelle découle nombre de victimations scolaires liées au genre.

L'ordre du monde scolaire malien est en effet celui de nombreuses obligations, interdits, sanctions liés au genre, inexistant dans les textes régissant l'école, mais reconnus et ancrés dans les pratiques. Ces atteintes à la personne constituent des violences symboliques, aux caractères subtile et imperceptible. Elles s'opèrent surtout par la construction à la base des schèmes de pensée et de perception des acteurs sociaux et par les voies de la communication. Ainsi, les rapports d'inféodation, les privilèges, les pouvoirs et passe-droits liés au genre se cristallisent dans les interactions sociales du milieu scolaire, comme de la société malienne. Et la domination masculine s'y présente comme naturelle, normale et même souvent sacrée, puisque toute atteinte à cet ordre s'affiche comme une mise en danger de l'équilibre social. Cette force de la domination masculine dans l'espace scolaire sur cet espace scolaire découle du double caractère qui la détermine : « *elle légitime une relation de domination en l'inscrivant dans une nature biologique qui est elle-même une construction sociale naturalisée.* » (

2.3.3. Capital social et violence institutionnelle à l'école :

Nombre de victimations scolaires, en particulier celle découlant du fonctionnement de l'institution scolaire, semblent déterminées par le capital social des acteurs. Le « capital social » tel que nous le concevons est à la fois matériel et immatériel, et propre à chaque acteur scolaire et à chaque communauté scolaire.

Nous relèverons, grâce à l'analyse des données de terrain de cette thèse, que le capital social matériel (équipements sociaux, sportifs et culturels) et immatériel (culture, religion et autres valeurs) d'un élève ou d'une communauté scolaire participe de la construction des actions et interactions des acteurs, et donc entre en compte dans la différenciation du rapport de chaque acteur scolaire à la victimation.

Selon Bourdieu, l'acteur scolaire n'est point, dans son accomplissement sur l'espace scolaire, un libre acteur ni un libre penseur. Certes, développe t-il des stratégies dans la quête de ses objectifs, mais ces stratégies et objectifs sont aussi déterminés par un parcours et une condition sociale particulière, en somme par un capital social. Toute chose que confirme M.F LANGE : *« Le concept de stratégie renvoie à la notion d'habitus, c'est-à-dire à l'influence des connaissances acquises au sein du milieu d'origine et étroitement dépendantes des catégories socio-professionnelles. La liberté n'existe que dans les limites définies par les conditions culturelles et socio-économiques. L'apport de Bourdieu consiste surtout à remettre en cause la conception de l'acteur rationnel qui fait ce qu'il dit, dit ce qu'il fait, et sait pourquoi il le fait. 10»*

Cette conception de l'acteur scolaire sous-entend que les violences scolaires sont le fruit de conditions socio-économiques problématiques des acteurs et donc un attribut des catégories populaires. Les enseignants et les scolaires violents n'auraient point d'emprise sur leurs actions et seraient originaires des couches et catégories qui cristallisent en elles plus de malaises socio-économiques. Ainsi, les jeunes des catégories sociales défavorisées reproduiraient à l'école la violence sociale et économique que leur imposent la société et même l'institution scolaire.

La condition socio-économique apparaît alors comme un facteur central dans l'émergence des violences scolaires, toute chose que cette étude nous permettra d'élucider.

10 Marie-France Lange et Jean-Yves Martin, « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne - Le face à face société/ Etat » in Cahier des sciences humaines vol. 31 – n°3 – 1995, p 567

Cette perception du rapport de l'acteur scolaire à la violence omet, cependant, une catégorie importante de violence: celles opérées ou suscitées par les professionnels de l'école dans l'exercice défaillant de leur fonction, ou celles qu'impose l'institution scolaire par des politiques éducatives discriminatoires.

Ces violences des professionnels de l'école et de l'institution sont – elles liées au capital social des victimes et ou des victimiseurs ?

Si, les analyses de cette thèse peuvent répondre à cette interrogation, tentons cependant, en prélude à ces analyses, de comprendre la place et le rôle du capital social sur l'espace scolaire. L'école n'est point un vase clos mais plutôt un microcosme en lequel se cristallise la société dans ses aspects sociaux, économique et culturel... Chaque acteur de l'école appartient donc à une catégorie socio-économique et possède, de ce fait, un background définissant sa richesse matérielle et immatérielle, que nous nommons capital social. Ce capital social n'est point étranger dans l'accès aux formes d'offre scolaire (privée, publique, communautaire ou encore religieuse, classique...); ni dans la définition des représentations de l'institution scolaire chez chaque acteur, encore moins dans la disposition des scolaires à l'acquisition du savoir, en sommes n'est – il étranger à aucune forme d'interaction scolaire.

Le capital social pourrait être analysé à la loupe de certaines problématiques scolaires : la tenue scolaire, la précarité de la condition enseignante, la corruption à l'école, la variabilité de condition scolaire selon le milieu (urbain, périurbain, rural), des problématiques qui s'articulent fondamentalement aux questions de victimation et de climat scolaire.

Ainsi serait-il possible, au prisme du capital social, d'observer une probable inégalité de la répartition de la violence scolaire. Et cela sans rechercher à naturaliser la victimation ou la violence des plus défavorisés, mais plutôt réaffirmer la place incontournable du socio-économique dans l'analyse du phénomène.

2.4. Violences scolaires, des réalités à la construction d'un regard mondialisé du phénomène

Un des phénomènes les mieux partagés à travers le monde, la violence existe sous des formes multiples : émeutes urbaines, violences ethniques et raciales, avec leur cortège de tortures, de viols et de mutilations systématiques, et violences religieuses. Dans cette existence multiforme du phénomène, la violence scolaire est sans doute une catégorie les plus connues dans les différents pays. Parce que l'école est un microcosme en lequel se cristallisent les nombreux phénomènes de société, la violence scolaire puise ses variantes dans les multiples formes de violences de la société. Elle fait ainsi sienne, la peur généralisée de l'autre qui découle de la prévalence endémique des violences multiples dans les sociétés à travers le monde.

C'est ce regard et cette perception des acteurs de l'école autour de la violence et la dynamique de sa construction, de plus en plus mondialisée, qui nous intéresse ici.

Nous constatons que la vision de la problématique de la violence scolaire par les sociétés se construit dans une perspective planétaire sous des influences diverses, dont celle des médias. En effet, un évènement quelconque dans un coin du monde étant aujourd'hui relayé au même instant par les médias à travers le monde, les violences multiples et multiformes sont ainsi sur tout écran de télévision, d'internet et de téléphone portables... le village africain le plus reculé n'est point en marge, et aura reçu les échos des massacres à l'école de Columbine aux USA en 1999, de Osaka en 2001 et de Winnenden en Allemagne le 11 mars 2009.

Ainsi, malgré la diversité des repères, des sens et des normes des sociétés autour du phénomène de la violence, le monde entend et voit de plus en plus les mêmes phénomènes et relativement sous les mêmes angles. La médiatisation autour du phénomène est sans frontière et sans contrôle. Et, la construction de notre regard de la violence est alors quelque peu sous la même influence et donc dans la même dynamique d'évolution.

La communauté de vécu et d'information autour de la violence ne devrait point, cependant, engendrer une « uniformisation » du regard et l'action des sociétés face au phénomène. Si la mondialisation du phénomène de la violence et de sa médiatisation pose le risque de l'exacerbation de l'émotivité des masses au détriment de la rationalité, elle a pourtant l'avantage de susciter l'émergence d'une conscience planétaire face au phénomène.

Il convient cependant de noter que cette conscience planétaire du phénomène de la violence scolaire nous offre l'opportunité pour une meilleure prise en considération des différences des

sociétés, donc convoque une plus grande attention à la complexité du phénomène ; ce qui affirme la nécessité de l'enrichissement inter-national dans l'analyse de violences scolaires. C'est à cet équilibre entre la pluralité et l'universalité de la violence scolaire que nous nous investissons dans la présente étude.

2.4. 1. Dynamique évolutive de la violence dans l'éducation au Mali

Des structures et dispositifs éducatifs, certes traditionnelles, ont préexistés à l'école au Mali. De ces mécanismes d'éducation traditionnelle à l'institution scolaire actuelle, la socialisation a toujours eu un rapport particulier à la violence.

On note que l'éducation traditionnelle opérée par les cercles initiatiques et les corporations formatrices a forgé sa renommée à travers un usage de la violence comme moyen de socialisation et de transmission du savoir.

Cependant, comme nous l'affirme M. Konaré, historien et enseignant à la retraite « *les traditions éducatives africaines n'ont pas point opté pour l'usage de la violence en éducation pour un quelconque attrait pour la violence* ». Il ressort de cette idée que ces sociétés traditionnelles africaines avaient des défis importants à relever : assurer la sécurité (alimentaire, sociale) et se préserver des guerres tribales et de l'asservissement... Une société qui a l'expérience de ces difficultés ne pouvait se permettre le luxe de ne pas préparer sa progéniture à les endurer.

La socialisation consistait, de ce fait, à préparer chaque élément de la société à affronter ces questions ou au pire à endurer la souffrance. Les périodes d'initiations qui suivaient les rites d'excision, de circoncision visaient ainsi à former des membres de la communauté à supporter : la faim, la fuite, la douleur...

C'est ainsi que les sept semaines de l'initiation par la circoncision amenaient le jeune, à travers la souffrance à acquérir, entre autres, la maîtrise de son ventre (la faim), de sa ceinture (son appétit sexuel), de sa langue (le secret).

La société transmet à sa progéniture les moyens d'insertion et de survie dans un environnement social, physique et économique dur, violent et impitoyable. Lorsqu'un enfant de cette progéniture ne s'adapte pas dès ses débuts à elle alors il est l'objet d'élimination par l'empoisonnement mystique «Boni».

C'est la réalité éducative de toutes les communautés de l'ancien empire du Mali : mandingue, peulh, soninké, bambara, bozo... Une approche d'éducation qui entretient une profonde ressemblance avec le modèle éducatif de Sparte en Grèce antique.

Notons qu'à la suite des formes traditionnelles de socialisation, la naissance de l'institution scolaire sur les territoires de l'actuel Mali a commencé avec la création de l'école coranique. Instaurée par les mouvements d'islamisation en Afrique de l'ouest, l'école coranique a été en

effet la première institution éducative à vulgariser l'usage de l'écrit au sein au Mali à travers la lecture liturgique de textes en langue arabe.

Parce que pilier de l'expansion de l'islam, avec un rôle de premier plan dans la production des valeurs et normes, l'école coranique a acquis une assise sociale importante dans la société malienne. Cependant, faut-il rappeler que cette école a connu une introduction violente dans cette contrée, parce qu'imposée aux suites de guerres d'islamisation et qu'elle a fonctionné en ses premières heures et continue aujourd'hui encore de fonctionner avec la violence et la domination comme approche de transmission du savoir.

En effet, un des principes fondamentaux de cette institution, découlant de l'idéologie qui la caractérise est la soumission de l'élève à l'instructeur. Le « Moualim » ou « Karamoko » (instructeur) jouit d'une vénération et d'une autorité excessive. Ainsi, peut-on relever que même si la réussite de l'apprentissage coranique passe par la capacité de mémorisation de l'élève, il ressort que ce qui compte au terme de ce processus c'est le satisfécit que lui accorde l'instructeur au regard de son dévouement et sa disposition au sacrifice.

Les parents, en accordant ainsi leur confiance en l'instructeur pour construire le jeune musulman qu'est sensé devenir leur enfant, lui offre la licence de châtement qui s'en accompagne.

Si cette convention entre l'école coranique et les populations a pour but d'instaurer un minimum d'ordre afin de faciliter l'initiation aux savoirs islamiques et l'insertion dans la vie active, elle a cependant été le plus souvent le cadre de violences et d'exploitations des apprenants.

Les violences que subissent les enfants des écoles coraniques d'hier et d'aujourd'hui sont de plusieurs ordres.

La plus dénoncée de ces victimations est la pratique de la mendicité imposée aux jeunes apprenants pour subvenir à leurs besoins alimentaires. Cet exercice de la mendicité est affirmé être une épreuve de formation avec pour but d'inculquer l'humilité en l'apprenant. Mais au fond, elle constitue une stratégie de prise en charge de l'instructeur et de sa famille. En effet, en interdisant aux élèves de toucher aux fruits de la quête (nourritures et argent) sans l'approbation du maître, l'école coranique permet au maître de sélectionner quotidiennement la meilleure part de la collecte pour lui et sa famille. Les jeunes talibés ou « garib » (élèves-mendiants) se répartissent alors les restes (des plats froids en général) dans un affrontement au détriment des plus petits et des plus faibles.

Les victimations de cette première institution de transmission de savoir écrit furent et restent encore les corvées ménagères (vaisselle, approvisionnement en eau, bois de chauffe et autres) exécutées par les élèves dans la famille du maître. On peut enfin évoquer le traditionnel recours aux châtiments corporels avec usage du fouet et les violences verbales comme moyen ultime de stimuler la mémorisation totale du Saint Coran afin de devenir Hafiz, objectif final du jeune élève coranique.

Il apparaît alors qu'au terme de ce parcours scolaire, l'apprenant coranique, qui n'a point d'échappatoire, s'accomplit indubitablement à travers une intériorisation de la souffrance.

Sans disparaître, l'école coranique a cédé du champ à l'école coloniale française. L'introduction de celle-ci s'est opérée par l'imposition et la violence de l'administration coloniale. Le nom de la première école du Soudan Français (actuel Mali) est assez évocateur de la violence qu'elle caractérisait. L'Ecole des Otages créée par Galliéni en 1886 à Kayes procédait par le recrutement forcé de ses élèves auprès des chefs locaux, dans l'esprit de bâtir un vivier de collaborateur à l'administration coloniale et d'inciter les populations à la collaboration.

L'introduction de l'école occidentale manifestait aux yeux des populations une violence à travers l'imposition d'une culture et d'une langue étrangère, et donc à travers la construction d'un modèle d'homme désintégré de la société autochtone. Ce que confirme M.F Lange (LANGE 2000) : « *L'École africaine est née de la rencontre, souvent basée sur la violence, entre l'Europe et l'Afrique. Si le développement de la scolarisation a débuté dès l'époque précoloniale, c'est la mise en place des administrations coloniales qui permet réellement d'établir les bases institutionnelles d'un système scolaire. L'école coloniale se construit selon des schémas différents, en fonction de l'identité du colonisateur (allemand, anglais, belge, espagnol, français, portugais) ».*

Les populations maliennes, au regard du rapport conflictuel et de domination avec le colonisateur, ne concevaient aucunement l'école comme porteuse de leur mieux-être. Un vieil enseignant interrogé nous rapporte : « *quand j'étais élève, nos parents avaient la conviction que puisse que le commandant blanc n'hésitait pas à les faire veiller les nuits pour empêcher les crapauds de coasser et le jour à empêcher les ânes de braire afin qu'il puisse se reposer, alors l'école qu'il offrait à leurs enfants ne pouvait pas être pour un meilleur dessein.* »

Dans cette logique, le recrutement forcé d'enfant pouvait s'accompagner de scène de quasi au sein des familles pleurant le sort de ce fils qui ne sera plus vraiment leur semblable, qui ne perpétuera plus vraiment les valeurs et les croyances de la famille.

Au-delà de la violence symbolique que caractérisait son établissement, l'école coloniale intégrait le châtement corporel comme méthode d'enseignement. Aussi, les corvées d'eau et de bois collectés en brousse pour le fonctionnement de la cuisine de l'école faisaient partie des tâches des jeunes scolaires.

Selon J-Y. MARTIN (1972) l'école coloniale était porteuse d'une violence double. Elle était imposée de l'extérieur dans un but impérialiste à peine voilé et constituait, après la force armée coloniale, l'instrument d'assise et de pérennisation de la conquête et de la domination coloniale : « [...] *l'enseignement n'est que l'un des instruments de la pénétration coloniale, au service de la domination politique, de l'exploitation économique et du prosélytisme religieux* 11 »

Pour MARTIN l'oppression de l'école réside dans l'imposition coercitive et autoritaire du modèle social de la puissance colonial. L'école construit ainsi sans détour une désintégration de l'élève de son monde social originel.

Cette violence du déracinement et de la perte de soi aura été la caractéristique fondamentale de l'école coloniale aux yeux des colonisés.

Les revendications d'indépendance s'accompagnent au Mali de la critique de l'école coloniale par les nouvelles élites du pays, elles – mêmes produits de cette école. L'avènement de l'indépendance en septembre 1960 convoque alors une réforme du système éducatif en 1962. En affirmant que la pratique du châtement corporel prend souvent un sens gratuit sans contrepartie pédagogique, les nouvelles autorités procèdent à une interdiction officielle du recours au châtement corporel à travers la nouvelle réforme. Il s'en suit alors un débat entre éducateurs, et la majorité des enseignants opte, dans la pratique et par rapport aux situations, à poursuivre son usage. L'autorité ferme alors les yeux sur cette pratique de la majorité reprouvée par la loi.

Sans s'être libérée du châtement corporel, l'école malienne s'ouvrira vers les années 70 à un nouveau genre de violence à l'école. En effet, si rarement des explosions scolaires ont marqué

11 MARTIN J.-Y., 1972, « Sociologie de l'enseignement en Afrique Noire », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol LIII, PUF, Paris, pp 337-362.

la période coloniale et les premières années du Mali indépendant, l'école malienne fait la réelle expérience au cours des années 70 et 72, de manifestations d'élèves et d'étudiants relativement violents.

L'historien Drissa Diakité rapporte que les révoltes scolaires et estudiantines prendront plus d'organisation, d'envergure et de caractère violent à la fin des années 70 : « *Ceux de 1976 et de 1980 étaient mieux structurés et conduits par une association estudiantine bien organisée : l'Union nationale des élèves et étudiants du Mali (UNEEM). C'est ainsi qu'ils touchèrent toutes les écoles et tous les ordres d'enseignement à travers tout le pays. La crise scolaire de 1980 eut une ampleur sans précédent et manqua de faire chuter le régime en place : elle fut brutalement réprimée et prit fin avec la fermeture des écoles et l'assassinat du secrétaire général de l'UNEEM, Abdoul Karim Camara, dit Cabral (17 mars 1980).* »¹² »

L'absence de libertés individuelles, de démocratie et la précarité de la condition scolaire qui sont à la base de ces révoltes vont s'approfondir au début des années 90. Ce qui entraîne un développement de revendications remuantes sur l'espace scolaire.

La répression sanglante de ces mouvements portés essentiellement par l'association des Elèves et Etudiants du Mali (AEEM), va conduire à une crise nationale et à la chute en mars 1991 du régime militaire en place depuis 23 ans.

Cet épisode tragique façonne un esprit guerrier à l'AEEM et une connexion désormais dangereuse entre le monde scolaire et les tribulations politiques. L'espace scolaire n'est, dès lors, plus exempt des affrontements politiques inhérents à la démocratie multipartite en place. Les heurts et agressions entre groupes d'élèves et clans de l'AEEM, se multiplient. Mais aussi, les revendications scolaires prennent un caractère plus violent avec l'option systématique de barricades et quelques fois de casses, et s'en suivent les incursions des forces de l'ordre sur l'espace scolaire ou autour des écoles pour un maintien d'ordre bien souvent violent.

Au regard de cette empreinte remarquable de violence tout au long du cheminement historique de l'école au Mali, on est amené à s'interroger sur le rapport fondamental entre cette société et la violence. La violence serait-elle intrinsèque à la société malienne, au point qu'elle y soit à la fois véhicule et contenu d'éducation ?

¹² Drissa DIAKITE, « La crise scolaire au Mali », in *Nordic Journal of African Studies* 9 (3) : 6-28, 2000.

Nous notons que l'existence permanente de la violence à ces différents moments de l'éducation au Mali a un fondement utilitaire et/ou contextuel, non point naturel.

Enfin, le recours à la violence au sein de l'école malienne d'aujourd'hui mérite d'être analysé quand on sait que cette institution est déchirée entre les approches de la négociation en éducation découlant de l'influence des innovations pédagogiques venue du monde occidental et les pratiques de la coercition en éducation héritées de l'histoire de cette école. Cette analyse pour une évaluation de la place de la violence à l'école malienne d'aujourd'hui est le projet de cette thèse.

2.4.2. Le face à face du local et du global : la violence scolaire construit de l'affrontement des repères, normes et sens ?

Rappelons que notre conception de la violence part de l'acteur, de son opinion, ce qui induit que nous privilégions le sens subjectif du phénomène, sans que cela signifie que nous excluons sa dimension normative qui intègre les valeurs, les normes sociales, culturelle et même juridiques. Cependant, nous convenons que le subjectif se nourrit du normatif : quelque soit la subjectivité du sentiment et de l'opinion de la victime sur sa victimation, ce ressenti est aussi construit par une certaine interprétation des règles, des normes, des valeurs de l'environnement social de la victime. La subjectivité de la victime ne peut être absolument désincarnée puisque construite aussi par l'influence des éléments normatifs de l'environnement social.

Lorsque la perception, l'opinion de la victime sur sa victimation sont désincarnées, c'est-à-dire ne prennent pas sens dans le normatif de son environnement social, alors l'analyse de sa victimation ne relève plus seulement de la sociologie, mais surtout de la psychologie et de la psychanalyse.

Le rappel de la dimension normative de la violence scolaire est d'importance quand nous envisageons de jeter un regard sur le phénomène au prisme de la mondialisation, qui, elle est reconnue comme facteur de coexistence et même de confrontation de valeurs normatives diverses et quelques fois antagoniques au sein des sociétés.

Si la transgression de ces normes sociales participe de la construction de la déviance et de la violence alors nous pouvons interroger cet affrontement des normes, règles et valeurs que favorise la mondialisation dans l'analyse de la violence scolaire.

CUSSON nous affirme: « *Toute société, tout groupe humain doté d'une certaine permanence engendre ses propres normes : règles de conduite dont la transgression est passible de sanction (...) chaque société se donne les normes qui correspondent à ses valeurs ou aux intérêts de son groupe dominant. On en déduit que ce qui est déviant ou criminel varie d'un pays à l'autre* »¹³.

Le rôle de l'école étant alors de conduire cette action de construction des jeunes générations pour répondre aux attentes de la société à laquelle elles sont destinées¹⁴, elle ne peut rester en marge de la diversification et de l'affrontement des valeurs, des normes et des sens dans la même société.

¹³ CUSSON M. Criminologie, Paris, Hachette, 2000, p 10-11

¹⁴ Emile Durkheim, éducation et sociologie, cours en ligne

Avec ses valeurs propres ancestrales, les valeurs occidentales puisées de la colonisation française et celles arabo-islamiques, la société malienne est construite sur une superposition de valeurs de civilisations souvent antagoniques qui entraînent chez l'homme malien un déchirement entre les multiples repères, normes et sens, faisant de lui un « schizophrène ».

Aujourd'hui avec l'ouverture grandissante de cette société au monde à travers le développement de l'internet, de la télévision numérique, de la téléphonie, l'école malienne s'affiche comme un champ par excellence de ces affrontements de valeurs...

L'affrontement des valeurs prend corps dans les oppositions de milieux sociaux, de générations, mais surtout dans les contradictions internes chez l'acteur même.

Le conflit du normatif sur l'espace scolaire favorise la complexité chez l'acteur de sa lecture de son rapport à l'autre et de sa propre victimation. Ainsi, les questions du châtement corporel, du rapport au genre, de la « parenté à plaisanterie », des insultes entre paires, entre autres, peuvent être interprétés par les acteurs avec ambiguïté. Comme révélateur du déchirement de l'acteur entre ses convictions on note le cas de l'enseignant reconnaissant la convenance des nouvelles approches pédagogiques et approuvant l'interdiction du châtement corporel par la loi, évoque pourtant la vertu de la chicotte ancrée dans sa tradition. Quant à l'opposition normative intergénérationnelle, elle se découvre par l'exemple lorsque les codes et sens propres à des catégories de jeunes influencés par le monde occidental trouvent difficilement l'acceptation et la compréhension de la plupart des adultes de l'école. Et enfin, les conflits entre des directions d'école et certains parents riches, instruits « au mode de vie européen » autour de pratiques pédagogiques tel que le châtement corporel, révèlent l'antagonisme du capital social des catégories socio-économiques sur l'espace scolaire.

Les contradictions normatives intergénérationnelles sont sans doute plus remarquables sur l'espace scolaire. « Les élèves sont de plus en plus différents par leur parler, leurs manières de saluer, leur apparences vestimentaires... » affirme un enseignant. Il s'agit d'une rupture générationnelle dans la communication, à la fois verbale, gestuelle et symbolique, une façon d'affirmer l'identité d'une génération, de se déterminer et de se distinguer. Ces particularités générationnelles, lorsqu'elles outrepassent les limites de l'ordre établi par l'école, entre en compte dans la construction des violences scolaires. La violence scolaire naît ici du choc entre la culture nouvelle des jeunes et la culture établie défendue par l'école.

Cette réalité n'est point une exclusivité malienne. Les écoles françaises de Zone Education Prioritaire (ZEP), qui constituent notre échantillon de comparaison présentent les mêmes affrontements normatifs, à des intensités et sous des formes que nous étudierons dans les

prochains chapitres. Les jeunes scolaires de ces établissements français, certes blancs, noirs et arabes, n'ont pas forcément une culture étrangère. Ils sont et se vivent français avec une culture familiale particulière. Ils possèdent en commun une façon d'être, de parler, de se comporter et adoptent des expressions arabes ou construites par eux-mêmes, toutes choses quelques fois étrangères aux normes vigueurs sur l'espace public. Pourrait-on alors parler d'une culture populaire, d'une culture de génération prévalent dans les couloirs, dans la cour et autour de l'école.

L'école n'est pas cependant l'institution de promotion de cette rupture générationnelle, elle n'est pas fondamentalement l'appareil du changement mais beaucoup plus celui de la conservation. Ce qui fait qu'elle ne peut que rejeter les attitudes non conformes aux codes et normes de l'institution, donc de la culture établie.

La construction de la violence scolaire dans le face à face des valeurs locales et celles découlant de la mondialisation témoigne de la force des violences symboliques à l'école, un registre de victimation qui rappelle combien l'institution scolaire est un microcosme en totale interaction avec la dynamique de la société.

3. Qu'est ce que le climat scolaire ?

3. 1. De la construction du climat scolaire : la victimation et la perception des acteurs en interaction

Le Larousse définit le climat comme un ensemble de phénomènes météorologiques (température, pression, vents, précipitations) qui caractérise l'état moyen de l'atmosphère et son évolution en un lieu donné ; un ensemble de circonstances dans lesquelles on vit. Cette définition bien descriptive du climat physique ne diffère pas fondamentalement du type de climat, objet de notre étude : le climat social, plus particulièrement le climat scolaire. En effet, le climat social est, à un lieu et un temps définis, l'état de l'ambiance sociale déterminée par un ensemble d'éléments internes et cohérents.

Debarbieux (2001) affirme que l'évaluation globale portée sur les établissements et ceux qui y travaillent est constitutive de ce qu'on appelle « l'ambiance » des établissements.

Quels sont ces éléments dont l'évaluation globale détermine le climat en milieu scolaire ? Fotinos (2006) propose une réponse à cette interrogation à travers ses trois approches explicatives du climat scolaire : « - *une première approche consiste en rapport avec la loi, la réglementation et la norme sociale qui détermine les valeurs et le sens dispensés par l'école, ainsi que son organisation et son fonctionnement, à considérer que le respect de ces principes est consubstantiel du climat idéal. Les différents degrés de climat se construisent alors sur une échelle implicite allant du non respect épisodique jusqu'à la transgression en passant par la permanence des comportements anormaux. Sur ce registre, le climat scolaire est majoritairement construit et s'étalonne sur le champ des interdictions, des punitions et sanctions positives et négatives.*

Une seconde approche concerne les éléments concrets structurant la vie de cette micro société qui est celle des établissements scolaires. D'abord, les conditions de travail dans leur ensemble, qu'il s'agisse des caractéristiques physiques des lieux, des catégories de personnes composant la communauté éducative. Ensuite, la prise en compte de l'activité en général de l'établissement en tentant de mesurer son dynamisme sur le registre de ses grands champs d'action : pédagogie, gestion, vie scolaire, partenariats. Enfin, ce qui est fondamental et constitue le liant essentiel associant les différents personnels dans la mise en œuvre cohérente de ce « puzzle » : la mesure de l'état des relations entre les différents membres de cette communauté entre eux et avec les partenaires, autorités hiérarchiques et locales.

Enfin, une troisième approche globalisante prenant appui sur ces deux et permettant de mieux cerner la réalité du quotidien des établissements, concerne le ressenti, la perception, la

valeur donnée par les acteurs et usagers aux dysfonctionnements de l'ordre social et culturel constituant le climat. Ce domaine de la subjectivité qui relativise parfois les faits « graves » jusqu'à les banaliser ou pis les intégrer comme des éléments normaux de fonctionnement de l'établissement, ..., devrait nous permettre de mieux saisir les réalités de terrain et de proposer des outils de mesure et d'action plus performants. »

L'évaluation du climat de l'école étant fondée sur les ressentis et perceptions des membres de l'espace scolaire, le climat des établissements et la victimation peuvent être donc considérés comme des termes indissociables au point qu'il conviendrait de parler d'une interdépendance entre les deux phénomènes.

L'analyse qui précède induit que la qualité de tout climat scolaire est déterminée par le niveau de prévalence de victimation au sein de l'entité scolaire. Définie dans la littérature spécialisée comme un acte portant atteinte à une personne ou à ses biens, la victimation est un concept central dans l'étude de climat scolaire puisque, l'expérience de victimation participe de la construction des sentiments et de la perception des acteurs du milieu scolaire, et que ces sentiments et perceptions déterminent la qualité du climat scolaire.

Selon Sébastien Roché (1993) les sentiments et perceptions des acteurs se développent dans un rapport complexe aux expériences de victimation. Le chercheur affirme que *« l'évènement victimant intervient sur un individu, mais l'individu construit l'évènement victimant. Il ne s'agit nullement de fonder le rapport d'expérience dans un pur rapport psychique de l'individu à lui-même. Simplement, l'évènement le plus exemplaire s'inscrit dans une grille de lecture qui donne sens à son apparition. L'acte de violence n'a pas en lui toute la valeur d'acte de violence.... »*

L'individu victime d'un acte de violence ressentira les conséquences de cet acte suivant l'inscription de l'acte dans une structure de perception qui lui préexistera. Les préconstruits sont biographiquement accumulés et sédimentés. Le cadre d'ensemble de la perception peut reléguer loin l'acte victimant, ou l'utiliser comme une ressource justificatrice de la peur... »

L'interrelation du climat scolaire et de la victimation est encore plus affirmée par les travaux de chercheurs tels Debarbieux, 1996 ; Soule, 2003 ; Benbenisthy et Astor, 2005 qui entreprennent la mesure de la part du « climat scolaire » dans l'analyse, entre autres, de la variance de la victimation subie à l'école.

Il découle de ces recherches que le climat scolaire est un des éléments décisifs de la diminution ou de l'augmentation de la violence à l'école.

En somme, il apparaît que le climat scolaire et la victimation entretiennent des rapports d'interdépendance, toute chose que nous tenterons d'éprouver dans le contexte des établissements du second cycle de l'enseignement fondamental au Mali.

4. Approche théorique :

4.1. L'interactionnisme symbolique, pour réhabiliter l'acteur social :

L'interactionnisme symbolique se définit comme une approche qui « *valorise les ressources de sens dont (l'acteur) dispose, sa capacité d'interprétation qui lui permet de tirer son épingle du jeu face aux normes et aux règles. [...] L'acteur n'est plus la marionnette d'un système social dont il ne possède nulle conscience. Doté d'une capacité réflexive, il est libre de ses décisions dans un contexte qui n'est pas sans l'influencer* » (D. Le Breton, 2004, p.47). A l'opposé des sociologies structuralistes ou fonctionnalistes concevant l'acteur social comme l'objet impotent de la reproduction sociale, nous découvrons à travers l'interactionnisme le refus fondamental d'un déterminisme biologique et social de l'individu.

C'est dans cette conception de l'acteur autonome, que l'interactionnisme symbolique postule que le monde social ne préexiste pas, en tant que structure à laquelle l'acteur s'adapte, mais qu'il est en perpétuel construction par les interactions, et plus précisément par les influences que les interactants opèrent les un sur les autres.

Ainsi, pour l'approche interactionniste, c'est la conception que les acteurs se font du monde social qui constitue, en dernière analyse, l'objet essentiel de la recherche sociologique.

En d'autres termes pour étudier la conduite d'un individu, il faut nous analyser sa perception de la situation, les perspectives qu'il se fixait au terme de cette action et les contraintes qu'il pensait y affronter. D'où l'idée que la connaissance sociologique nous est livrée dans l'expérience immédiate des interactions quotidiennes. De ce fait, pour comprendre toute dynamique sociale il convient de considérer le point de vue de l'acteur dans la situation de l'interaction.

La démarche interactionniste est une approche pragmatique qui prend, en effet, tout son sens dans l'action, le temps et l'espace et les conditions de l'action : « *Comme phénomène autonome et fondamental, l'interaction est étroitement liée à la notion de situation et surtout de 'définition de la situation'* » (J.-M. de Queiroz et M. Ziotkowski, 1997, p.57).

On dira donc que l'interaction est « *liée à tout un processus d'échange d'informations qui précède et accompagne toute séquence interactionnelle* » (*idem.*, p.59), et ce processus dans lequel le sens des choses se construit s'opère à travers ces concessions, modificabilités internes, ajustements mutuels permettant opérationnalité de l'action.

En nous situant dans l'approche interactionniste nous focalisons notre recherche sur l'acteur que nous concevons à travers ses actions comme constructeur de la société, ce que Howard Becker (1963) justifie ici : « *Les entités massives qui se rencontrent constamment dans les analyses macro sociologiques ('institution', 'classe', 'sous-système' etc.), ne sont des réalités*

réellement vivantes et concrètes qu'à raison de leur façonnement continu par le travail et la coopération multiforme des acteurs sociaux. 'Coopération' ne signifie pas nécessairement 'entente'. [...]. Les conflits sont intégrés à l'action collective » (id., p.61).

4.2. Comprendre la violence scolaire par l'interactionnisme symbolique :

Dans une société caractérisée par les affrontements de repères, de normes, de valeurs et de sens, un environnement dans lequel la diversité des cultures de générations, de couches socio-économique et même de zones géographiques (rurales, urbaines) est remarquable, l'interactionnisme symbolique se présente comme le meilleur cadre d'analyse des dynamiques sociales.

C'est dans cette logique que nous avons opté de nous situer dans l'axe théorique de l'interactionnisme symbolique pour comprendre la construction de la violence à l'école et son articulation au climat scolaire.

Herbert Blumer (De Quieroz, p. 31: citation d'Herbert Blumer, 1969) en nous présente trois principes brefs définissant l'interactionnisme symbolique nous permet d'explicitier la connexion de cette orientation théorique avec le sujet de notre recherche :

- « *Les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens interprétatif que ces choses ont pour eux.* » ; ce principe interpelle dans le cadre de notre recherche les sens que les élèves donnent au statut de maître, à la violence physique, aux insultes, aux punitions, entre autres. Le maître incarne-t-il aux yeux des élèves maliens la domination de l'institution ou des classes dominantes comme il en est dans d'autres contextes scolaires ? Ou le maître est-il simplement aux yeux des élèves le porteur d'une violence légitime et juste, au même titre que le père et la mère à domicile ?

- « *Ce sens est dérivé ou provient des interactions que chacun a avec autrui.* » en effet, le sens est aussi ajusté à travers l'interprétation par chaque acteur de l'action de l'autre dans le processus de l'interaction. Ainsi, comment définir pour chaque acteur une violence sexuelle en milieu scolaire si l'action et les perspectives des protagonistes de cette victimation (victime et victimiseur) ne sont pas décryptées dans le processus de cette victimation ?

- En somme « *C'est dans un processus d'interprétation mis en œuvre par chacun dans le traitement des objets rencontrés que ce sens est manipulé et modifié.* »

Les notions de sens et de réalité symbolique s'avèrent essentielles dans la recherche sur les violences en milieu scolaire où les gestes, les verbes, les vêtements, les mimiques parlent et participent considérablement des modificabilités internes mutuelles chez les acteurs et donc participent du processus de la victimation.

Si l'objet de l'interactionnisme symbolique en éducation est de découvrir le sens que les membres de l'école donnent aux situations auxquelles ils sont confrontés, ou qu'ils contribuent à construire dans leur vie quotidienne (P. Woods) notre étude ici consistera à

comprendre le sens que les acteurs de l'école donne à la violence scolaire, sens qui participe de la définition du climat scolaire, puisque ce dernier se construit par le sens que lui donnent les acteurs de l'espace scolaire.

Dans la recherche en éducation, l'interactionnisme nous présente comment les enseignants et les élèves « définissent la situation ». Il nous révèle alors une interprétation et une négociation constantes des normes et des règles opérée par les acteurs scolaires. Ainsi la violence n'est elle pas une nature, ni systématiquement un délit, elle est une construction sociale qui prend sens dans les interactions sociales. « *Le centre de gravité de l'analyse réside dans le lien de sens et d'action qui se noue entre les acteurs en présence. Le processus d'interaction est symbolique, c'est-à-dire qu'il est un échange de signification* » (D. Le Breton, 2004, p.7).

L'interactionnisme symbolique nous permet donc de dépasser une lecture des phénomènes telle qu'ils se présentent à nous ou tel qu'ils nous sont présentés, il nous offre l'opportunité de pénétrer le sens des choses à travers les significations, interprétations et perceptions que nous livrent les acteurs même de l'école. L'interactionnisme symbolique est ainsi le cadre du décryptage du discours, des pratiques et des affects des acteurs de l'espace scolaire au prisme des sens qu'eux même donnent à leurs interactions.

Le cadre de l'interaction symbolique ne se réduit pas à la seule communication verbale, les communications non verbales qui comportent : les gestes, les postures du corps et les mimiques du visage etc, constituent des éléments fondamentaux de l'interaction en milieu scolaire. Ainsi, en milieu scolaire malien des insultes peuvent être gestuelles, ou des mimiques de corps ou de visage. Les tenues vestimentaires des filles au collège malien sont un exemple de communication non verbale, un élément d'interaction qui participe de la construction des violences sexuelles.

Certes, l'école est le champ par excellence des interactions. Cependant l'interaction entre acteurs de l'école ne se construit pas de façon autonome et indépendante par rapport à l'espace scolaire et plus largement à la société qui définissent les modèles et les références sociaux : « *la vérité de l'interaction n'est pas dans l'interaction (relation à deux qui est en fait toujours une relation à trois, les deux agents et l'espace social dans lequel ils sont insérés)* » (E. Debarbieux, 2001a, p.17)

Selon P. Woods, qui confirme la prégnance de la l'espace social sur les interactions, le contexte, un des six concepts principaux de l'interactionnisme est le cadre de nos

interprétations qui – à l'école comme ailleurs - varient selon les situations. Le contexte n'est pas seulement un cadre d'action : il influence directement l'action puisque c'est notre définition de la situation qui donne le cadre d'interprétation de nos actions. Alors, il convient donc d'intégrer la particularité du contexte comme facteur majeur dans l'analyse des interactions en milieu scolaire.

Le contexte n'est ainsi pas unique et uniforme puisque, pour chaque acteur de l'école se cache derrière l'institution scolaire, différents sous contextes scolaires (la classe, le groupe d'ami, la bande) et les contextes hors de l'école mais en forte interaction avec elle (la famille, le quartier..). La multiplicité des références et cadre d'interprétation des acteurs scolaires font de l'école un espace d'interaction souvent conflictuel, avec affrontement de sens et des normes divers. W. Waller nous rappelle combien cet affrontement est inhérent à l'espace scolaire : « *Le conflit en est une dimension constitutive puisque s'y trouvent confrontées des cultures, c'est-à-dire des univers normatifs distincts engendrant des représentations différenciées. Cultures qui opposent d'une part celle d'une génération adulte détenant institutionnellement le pouvoir et le savoir et celle d'une jeune génération institutionnellement définie par son statut de subordination. De la même façon, l'institution oppose la culture scolaire à la culture indigène des élèves façonnée par le milieu social et familial d'origine* » (W. Waller, cité in J.-M. de Queiroz et M. Ziotkowski, 1997, p.114).

Cette peinture de la caractéristique conflictuelle de l'espace scolaire par Waller nous invite à l'analyse de l'affrontement symbolique qui marque le milieu scolaire malien avec la diversité des sens propres aux acteurs et catégorie d'acteurs de l'institution. L'école malienne est en effet porteuse de valeurs, de règles et de normes, un ensemble de sens dont l'interprétation se diversifie chez les acteurs en fonction des générations (adultes de l'école, élèves), des situations socio-économiques (riches et pauvres), des carrières (enseignants de formation, non formés, expérimentés et nouveaux, contractuels et fonctionnaires..) et des sexes...

Nous notons que l'affrontement symbolique de l'espace scolaire, n'implique pas seulement les élèves face aux adultes de l'école et face à l'institution ; mais elle oppose aussi les adultes entre eux et avec l'institution. Certes, les élèves, en sont par principe soumis à l'assujettissement, et à la domination en milieu scolaire ; mais les adultes de l'espace scolaire malien sont aussi confrontés aux règles et normes de l'institution qu'ils intègrent souvent difficilement, en fonction de leurs parcours de carrières, leur culture de génération...

Le champ scolaire malien est de ce fait un espace de confrontation de sens, contournement et de transgressions de règles, toutes choses autour desquelles se construisent le climat scolaire et les victimations.

En somme, notre option de l'interactionnisme symbolique se justifie dans le caractère profondément symbolique de la vie sociale ; mais aussi dans le pragmatisme et le refus des explications naturalisantes de l'approche qui fait de l'individu un acteur et non un objet de la dynamique sociale.

Conclusion intermédiaire

Le cadre théorique décrit ci-dessus n'est donc pas uniquement une abstraction autour de l'objet de l'étude : la violence scolaire. Il aura été le cadre d'une définition des concepts de violence, de victimation et de climat scolaire. De ces définitions nous optons pour un regard relativiste, éthnocentré et contextualisé de la violence.

Aussi, nous convenons que la violence scolaire est, certes, une réalité mondialisée, mais qu'il n'existe point un discours universel sur le phénomène.

C'est la logique des particularités locales qui nous aura invité à partager les théories de la domination : Les théories de *la servitude volontaire de La Boetie*, de *la domination légitime de Weber* et de *l'incorporation de la domination de Bourdieu*. Des théories nous paraissant particulièrement utiles pour notre compréhension de certains vécus de la domination dans le cadre scolaire malien. Un monde scolaire malien dans lequel le phénomène de la violence est profondément ancré; et où la coercition éducative est une tradition.

Nous retenons surtout de ce chapitre l'élucidation de la relation d'interdépendance entre le climat scolaire et les victimations ; cette interdépendance qui s'explique par l'influence de l'expérience victimaire dans la définition du climat scolaire par les acteurs de l'école.

Ce rapport du climat scolaire et de la victimation prend du sens dans les principes de l'interactionnisme symbolique que nous définissons ici comme l'axe théorique de notre recherche. .

Dans l'élaboration de ce cadre théorique nous avons été quelque peu surpris par l'insuffisance quantitative d'études sur les violences et le climat scolaires dans les Sciences de l'éducation et plus particulièrement la quasi absence de recherches sur le phénomène en Afrique.

Chapitre III/ Approche méthodologique : enquête en terrain sensible et perspective internationale

1. Un Objet de recherche sensible et une entrée de terrain négociée

A l'heure où les discours des acteurs de politiques éducatives maliennes sont plutôt obnubilés par la problématique de l'école pour tous (scolarisation primaire universelle), l'institution scolaire ne cesse de tanguer au rythme des crises scolaires et des grandes mutations de la société. Dans ce contexte, découvrir et comprendre le climat scolaire et les victimations de l'école fonde l'intérêt de notre recherche.

En engageant la recherche « climat scolaire et victimisation au Mali », nous initions la première enquête de victimation dans ce pays. Il s'agit pour nous de faire l'état des lieux de la violence scolaire en élucidant les interrogations telles : quelles violences prévalent dans les collèges maliens? Quelle est la nature du climat scolaire dans ces établissements? Comment s'articulent le climat scolaire et les victimations sur cet espace scolaire ?

En abordant cette étude autour de l'objet « violence scolaire » nous sommes convaincu d'affronter des obstacles à la fois scientifiques, sociologiques et même politiques inhérents à la sensibilité de l'objet de recherche et la virginité de l'étude au Mali.

Nous tenons à noter au sujet de notre démarche méthodologique qu'il ne s'agit aucunement ici d'un travail d'ethnologie, même s'il est coutume de façon subjective de caractériser d'ethnologie l'étude des sociétés africaines, les sociétés africaines étant majoritairement traditionnelles. Certes, dans cette étude nous mettrons l'accent sur la symbolique des choses et nous nous munissons d'une approche qualitative par l'observation et les entretiens, ce qui peut rappeler la dimension très symbolique caractéristique de l'ethnologie.

Nous abordons cette étude en considérant le milieu scolaire malien comme un espace intégrant en son sein et autour de lui des phénomènes sociaux propres aux sociétés modernes et en même temps des motivations et pratiques traditionnalistes.

Aux interrogations de François HERAN (1991) : « *L'enquête quantitative est-elle réductrice ? L'ethnographie échappe t-elle aux contraintes de l'objectivation ? L'approche « ethnométhodologique » peut-elle saisir la portée du modèle universaliste incarné aussi bien par notre système scolaire que par les grandes enquêtes ?* »

Nous y répondons à travers notre démarche par une association des méthodes quantitatives et qualitatives.

Cette option sociologique nous met à l'abri d'une image réductrice du monde social. Les moyens d'objectivation de l'approche quantitative tels que l'enquête statistique et la construction des variables et l'observation de l'approche qualitative nous permettent d'appréhender la diversité et la richesse des pratiques.

Il s'agit donc d'une recherche qui visite à la fois les détails de l'interaction sociale et les constances sociales qui caractérisent les masses à travers l'articulation du « macro » et microsociologique.

La mise en pratique de ce choix méthodologique convoque une certaine dextérité, tout au moins de la stratégie pour entrer sur le terrain avec une posture permettant à la fois la passation de questionnaire, les entretiens et l'observation.

L'entrée sur le terrain :

Face à l'institution

En quête d'autorisation de recherche auprès des autorités scolaires maliennes, lorsque nous présentons notre attestation de recherche de nombreuses interrogations surviennent. Elles sont suscitées par les termes « Observatoire Européen de la Violence Scolaire » et « victimation ». Le premier terme invite sans doute les responsables de l'institution scolaire malienne, considérablement assistée par des partenaires techniques et financiers européens, à élucider le lien entre l'enquête et l'action d'appui de ses bailleurs de fonds étrangers. De même, le concept de victimation, pouvant apparaître comme une interpellation des méthodes d'enseignement et des droits de l'enfant à l'école malienne aura nourri les appréhensions des autorités devant nous accorder une autorisation de recherche dans les établissements scolaires. Il nous aura alors fallu attendre des dizaines de jours pour obtenir cette autorisation qui nous ouvrait les portes des établissements scolaires ; des établissements où aucun directeur, en raison de la sensibilité du sujet, n'aurait pu nous permettre d'effectuer la passation de nos questionnaires sans l'accord de sa hiérarchie.

L'appréhension des réticences des acteurs du terrain à aborder sans crainte et complexe le sujet de la violence scolaire nous a obligé à repenser notre positionnement et notre visibilité de chercheur. En effet, en souhaitant collecter l'information fiable, celle que nous n'aurions pu découvrir sans la confiance de nos enquêtés, nous avons choisi d'adopter une posture particulière vis-à-vis de l'enseignant et de l'élève. Parce que « *le chercheur doit présenter son projet à différents interlocuteurs pour obtenir leur accord dans un premier temps et pour s'assurer de leur collaboration dans un second* » (Arborio, Fournier 1999), notre posture

dynamique qui nous aura conduit à ces acteurs à travers la présentation de soi et de notre projet fut chose essentielle.

Face aux enseignants :

Cible d'un questionnaire de notre recherche, les enseignants ont joué un rôle non négligeable dans l'administration de celui-ci. Nombreux sont ceux d'entre eux qui nous ont exprimé leur appui en invitant leur classe (avant de la quitter) à une bonne participation, et ceux qui spontanément ont provoqué des entretiens sur le sujet, desquels entretiens nous avons tiré des informations plus ou moins intéressantes. L'adhésion de ces derniers résulte sans doute du fait que nous leur avons affirmé notre identité de jeune enseignant malien effectuant aujourd'hui des études en sciences de l'éducation au cours desquelles nous focalisons nos recherches sur un aspect de notre vécu professionnel qui ne leur est point étranger. Aussi les avons-nous assuré dans la présentation de notre enquête que le concept de violence scolaire utilisé au sein du laboratoire de notre formation, n'était point borné autour des violences faites à l'élève. Une proximité, et une complicité s'est ainsi établies avec eux et a permis de faciliter la communication autour d'un sujet sur lequel ils sont en général peu loquaces.

Face aux élèves :

Vis-à-vis de cette cible centrale de l'enquête, nous avons opté non pas de nous présenter comme un simple chercheur accrédité par qui de droit, et point comme un enseignant, puisque ce statut pouvait nous conduire à une collecte d'informations biaisées. Nous avons donc franchi le seuil de leurs classes sous l'identité d'étudiant et de « grand frère ».

En leur expliquant que nous travaillons dans le cadre de notre mémoire de fin d'étude à analyser et à faire découvrir le vécu réel des élèves maliens, nous avons acquis leur adhésion à la passation du questionnaire. Ce statut d'étudiant et de grand frère a été conforté par notre image d'ancien leader de mouvement étudiant et nos liens, réchauffés à l'occasion, avec les jeunes dirigeants du milieu scolaire. Aussi avons-nous mis l'accent sur l'anonymat du questionnaire, l'absence de tout adulte dans les salles de la passation, toute chose réaffirmant notre indépendance vis-à-vis de l'institution.

2. Le comparatisme : une exigence méthodologique pour un objet de recherche mondialisé

Pour mieux s'observer en l'autre, pour visiter les constances que révèle l'étude du phénomène de la violence scolaire au niveau international, afin de mieux cerner les règles de la dynamique du phénomène, nous faisons le choix de nous engager dans une comparaison du climat scolaire et de la victimation entre des collèges maliens et français de zones d'éducation prioritaires (ZEP).

« *La recherche comparative ne se réduit pas à une démarche d'opportunité ou à une ambition mégalomane. Elle est d'abord une posture scientifique, un regard singulier, une occasion de faire de la science* », c'est le constat de B. MOIGNARD¹⁵ en plein cœur d'une étude comparative de la délinquance en France et au Brésil.

Nous convenons avec le chercheur français que le comparatisme international n'est, en effet, pas un produit de mode ni une folie des grandeurs en sciences sociales. Il faut retenir que, déjà, à la fin du XIXe siècle, lorsque la sociologie voit le jour la comparaison internationale est présentée par des auteurs comme E. Durkheim comme l'un des détours méthodologiques les plus fructueux pour l'analyse des institutions et des pratiques sociales.

La méthode d'analyse que suggère Durkheim convoque l'objectivité : « *il faut considérer les faits sociaux comme des choses* » c'est à dire adopter la démarche du scientifique quand il observe un objet extérieur. La scientificité que Durkheim exige ici nous rappelle les procédés expérimentaux des chimistes, biologistes et physiciens qui recherchent les lois découlant des rapports entre les choses et, ce, à travers les constances révélées par la comparaison des choses aux caractères fondamentaux similaires et aux réalités contextuelles divers. Pour le fondateur de la sociologie, l'administration de la preuve étant fondatrice du caractère scientifique, il convient que le sociologue de l'éducation use de la comparaison d'une même institution dans différentes sociétés ou dans une même société dans différentes situations.

Durkheim affirme même dans *les règles de la méthode sociologique* (1986, p. 169), que la sociologie constitue une science comparative par définition : « *La sociologie comparée n'est pas une branche particulière de la sociologie, c'est la sociologie même.* » La comparaison est dans cette logique intrinsèque aux sciences sociales.

¹⁵ MOIGNARD B., *De l'école à la rue : la construction et la structuration des conduites et des pratiques déviantes et délinquantes des adolescents dans et autour de l'école dans les quartiers populaires. Une étude comparative entre la France et le Brésil*, thèse n°1368 pour le Doctorat de l'Université Bordeaux2, mention Sciences de l'Education, Bordeaux le 27 novembre 2006.

La comparaison est ainsi une exigence scientifique depuis les premières heures de la sociologie. Le comparatisme n'est point donc pas un avorton de la mondialisation, mais aujourd'hui, dans le contexte mondialisé, plus qu'hier il prend du sens. Et cela parce que les similitudes et les différences, les ressemblances et les dissemblances des sociétés et des institutions sont plus que jamais d'actualité. Mais aussi et surtout parce que la rencontre, l'influence transformatrice mutuelle des sociétés est dorénavant une dynamique irréversible. Alors les sociétés ont de plus en plus de raisons de s'observer en l'autre, de se comprendre elle-même en se découvrant à travers l'autre, et ce par le biais des sciences sociales.

Qu'est ce que le comparatisme ?

Les dictionnaires de sciences sociales parlent peu et même souvent point du tout du comparatisme. Et quand nous recherchons le terme dans le Larousse, ce dernier nous en livre une définition bien restrictive : « *système, méthode, ensemble de recherche portant sur la grammaire ou la littérature comparée.* »

Cependant, il faut noter que le comparatisme qui est bien une réalité en sciences sociales est perçu comme une approche méthodologique s'intéressant aux rapports concrets entre des entités et des espaces et à la façon dont ils se structurent. Dans la pratique, il aboutit en général à des constats de différence et de similitude et permet donc une étude des particularités et des universaux.

Pour parler spécifiquement de la comparaison internationale, nous convenons qu'elle est une démarche scientifique délicate qui pose le problème même de la praticabilité d'une comparaison d'institution ou de phénomènes aux réalités différentes. En effet, pour procéder à des analyses comparatives objectives, il semble nécessaire de disposer d'un ensemble de paramètres mesurable et caractéristiques du sujet étudié. Il n'est cependant pas évident dans la comparaison international de disposer des mêmes variables dans les mêmes dispositions dans des contextes nationaux différents.

Là repose la difficulté de la comparaison entre sociétés du nord et du sud, entre pays industrialisés, riches, aux structures sociales plus individuelles et pays en développement, aux structures sociales plus communautaires 16.

16 Une étude du laboratoire d'anthropologie juridique à l'université Paris I conclut : « qu'en définitif les sociétés africaines sont des sociétés communautaristes, c'est à dire qu'elles accordent la primauté à la communauté dans l'ordre des valeurs, dans l'ordre des fins et dans l'ordre de moyens : - dans l'ordre des valeurs, l'individu loin d'être considéré comme un être abstrait est concrètement situé dans un groupe déterminé, - dans l'ordre des

Cependant, au-delà de la différence apparentes des réalités entre le nord et le sud, un regard scientifique plus approfondi permet facilement de constater que l'histoire partagée notamment par la colonisation, le présent qui se co-opère et s'accomplit avec l'autre à travers l'école, les médias, l'Internet et l'économie, toutes choses mondialisées, rendent plus que jamais réalisable la comparaison entre deux extrêmes de notre époque.

L'obstacle de la comparaison internationale ne réside pas forcément dans l'écart entre les réalités nationales. Par contre, le contexte culturel dans lequel se déroulent les phénomènes étudiés en sciences sociales joue un rôle déterminant dans la construction d'un possible biais. En effet, les chercheurs effectuant des comparaisons, eux-mêmes issus de milieux culturels particuliers, ne peuvent prétendre à la parfaite neutralité que l'on attend d'un observateur impartial dans le processus de la comparaison internationale.

L'exemple des spécialistes africains des sciences sociales est patent. N'arrivant point aisément à s'émanciper de la prégnance culturelle, culturelle et même souvent politique, ils sont exposés à un enfermement ethnocentrique quand ils n'effectuent pas des comparaisons internationales visiblement partisans. C'est pourquoi selon Guy Jucquois (1989), la comparaison devrait nous aider à nous décentrer de nous-mêmes : « *Si la comparaison fait rentrer l'Autre dans notre champ perceptif et cognitif, elle instaure dès lors dans la relation dialogique une dimension auto-implicative, ou elle renforce cette dimension dans la mesure où celle-ci préexistait.*17»

Pour H. Puttnam¹⁸ il est alors indispensable d'éviter le piège majeur de l'ethnocentrisme, qui constitue le risque inhérent à toute démarche comparative. La tentation est, sans doute, grande de tomber dans les travers d'un relativisme culturel qui neutralise toute tentative d'analyse ou de compréhension du phénomène étudié.

En face de cette double exigence de comparaison et de raison, nous nous interrogeons : comment être sereinement et objectivement juge et partie à la fois ? L'objectivité recherchée dans la comparaison ne saurait être si elle est conçue comme une simple réflexion. PIAGET estimait cependant que la tendance à la comparaison « *est loin d'être aussi générale et aussi naturelle qu'on pourrait le croire* », et il ajoute qu'au contraire « *les deux tendances les plus naturelles de la pensée spontanée et même de la réflexion en ses stades initiaux sont de se*

finalités, l'action individuelle est toujours rapportée à l'intérêt de la communauté, - enfin, dans l'ordre des moyens, le groupe est considéré comme l'instrument du progrès social. »

17 Jucquois G. « Comparatisme. T.2. : la méthode comparative dans les sciences de l'homme » in Bibliothèque des cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain (48), Edition Peteers Louvain-la-neuve, 1989.

18 Puttnam cité in Cécile Vigour « La comparaison dans les sciences sociales – pratiques et méthodes », ed. La découverte, 2004, p6.

croire au centre du monde, du monde spirituel comme matériel, et d'ériger en normes universelles les règles ou même les habitudes de sa conduite. 19 ». Pour entreprendre la comparaison internationale, l'esprit du chercheur doit dépasser ce qui le ramène inéluctablement et avec force vers sa propre vision et sa propre interprétation autocentrée du réel.

La comparaison a donc un devoir de scientificité à travers des règles, de la méthode et une éthique. Pour ce qui est de la règle fondamentale, il apparaît que c'est dans la capacité du sujet à pratiquer une décentration sinon permanente, du moins périodique, et cela tout en s'impliquant personnellement et profondément dans la démarche scientifique, que se situe le comparatisme.

Au final, il pourrait déduire que le crédit accordé au travail de comparaison d'un chercheur repose en partie sur la confiance des pairs, confiance qui se nourrit du sens éthique du comparatiste, un scientifique juge et partie.

Cependant, comme dans toute démarche scientifique, la comparaison est soumise à l'exigence de règles de son opération : la méthode. Une garantie de son efficacité. Qu'en t-il de la méthode comparative ?

Notons d'abord qu'il existe peu d'enseignements et de travaux sur la méthode de la comparaison, un état de fait assez surprenant en raison de l'ancienneté de la démarche datant des fondateurs des sciences sociales (A. Tocqueville, E. Durkheim et M. Weber). Cette situation traduit une conception simpliste de l'approche, une vision selon laquelle le comparatisme n'exige point l'élaboration d'outils ni de méthodes particulières.

C'est dans cette logique que Giovanni Sartori 20 affirme : « *l'important est de retenir que comparer, c'est à la fois assimiler et différencier par rapport à un critère* ». Comparer, consistera pour l'auteur donc dans une première approche, à relever des différences et des points communs en fonction d'un critère qu'il convient de définir au préalable et qui oriente le regard du chercheur.

Cependant, pour C. Vigour (2004 ; 18) il n'existe pas de problème de méthode en comparaison, puisque l'approche est en elle-même une méthode : « *La comparaison, plus qu'une méthode, constitue une mise en relation spécifique des faits sociaux qui n'est pas réductible à une méthodologie (qualitative, quantitative ou mixte) ou aux analyses et aux choix théoriques.*

19 PIA GET J. cité par Jucquois G. (op. cit. 1989, p. 10-11)

20 Sartori G. cité in Cécile Vigour « La comparaison dans les sciences sociales – pratiques et méthodes », ed. La découverte, 2004, p7

Il s'agit là d'une stratégie d'enquête incontournable en sciences sociales. La comparaison doit être ainsi conçue comme une démarche, un état d'esprit destiné à déplacer le regard du chercheur. Comparer, c'est en effet non seulement accepter de se décentrer, mais également rendre plus exigeants la formulation d'hypothèse et le travail de théorisation. »

Madeleine Grawitz (1996, p.380) de préciser que la méthode comparative présente trois caractéristiques communes aux sciences sociales, comme le résume : d'une part, « *elle ne dispose pas de procédure technique particulière. Elle est utilisée par toutes les sciences sociales* ». D'autre part, « *la méthode comparative est également employée à tous les stades de la recherche* ». Enfin, « *elle trouve sa place à tous les niveaux de la recherche* », *la description, la classification et l'explication.* ».

Pourtant, en présentant la découverte des régularités causales et l'explication des faits sociaux comme l'objectif de la sociologie, E. Durkheim dans les *Règles de la méthode sociologique*, a suggéré la méthode des variations concomitantes comme l'instrument par excellence de la recherche en sociologie, par l'administration de la preuve. *La méthode des variations concomitantes*, est une comparaison dans laquelle un phénomène qui varie d'une certaine manière toutes les fois qu'un autre phénomène varie de la même manière, est ou la cause ou un effet de ce phénomène ou y est lié par quelque fait de causation.

Dans la covariation, ou variation concomitante la sociologie trouvait une méthode précise de comparaison. Mais cette méthode comparative reste cantonnée dans la seule analyse causale des faits, mais en même temps insuffisante à expliquer les causes. En effet, Paul Lazarsfeld [Boudon et Lazarsfeld, 1966] en montrait cette limite en donnant l'exemple d'une comparaison statistique entre le nombre de nids de cigognes recensés dans différentes agglomérations d'une même région et le nombre d'enfants nouveau-nés. La covariation est manifeste : plus les nids sont nombreux, plus est élevé le nombre des naissances. Les cigognes seraient-elles une « cause » de la natalité ? la comparaison par la variation concomitante ne peut alors suffire à fonder la cause des choses.

Certes, nous convenons avec C Vigour que le comparatisme ne saurait être astreint à une exigence méthodologique pour s'accomplir, mais cependant au-delà de tout débat sur la méthode de comparaison, il y'a un fondamental : la comparaison, plus spécifiquement internationale, ne peut s'opérer sans l'existence d'une base sémantique commune aux entités à comparer. Une comparaison sans cette communauté lexicale est tout simplement une juxtaposition de faits et d'entités sociaux. Notre recherche répond à cette exigence. La

communauté sémantique et méthodologique qui ont caractérisé les enquêtes et données maliennes et françaises de cette étude reposent sur la construction d'un réseau international de recherche autour de la violence scolaire, avec l'usage d'instrument commun, adapté aux multiples terrains explorés.

Si les travaux des pères fondateurs de la sociologie (A. Tocqueville, Auguste Comte, Karl Marx, Emile Durkheim, Max Weber, Georg Simmel) ont montré que la comparaison, c'est la sociologie comme l'affirmait Durkheim, l'approche avait perdu son aura. Aujourd'hui, le rapprochement des peuples, la chute des frontières invite les sciences sociales au retour à la recherche comparative. Les sciences de l'éducation sont au cœur de cette dynamique et la problématique de la violence scolaire, plus que toute autre est un des phénomènes sociologique les plus rependus à travers le monde. La comparaison est de ce fait pour la recherche sur les violences scolaires l'opportunité d'une compréhension plus approfondie.

3. Priorité au discours des acteurs

Il convient de rappeler que notre définition de la violence scolaire part du ressenti des acteurs scolaires, ce qui veut dire que nous privilégions le sens subjectif du phénomène. Ce qui ne signifie point que nous excluons la dimension normative du phénomène qui intègre les valeurs, les normes sociales, culturelles et même juridiques.

En considérant que le subjectif se nourrit du normatif, que l'opinion et le sentiment de l'acteur scolaire tient compte du contexte, s'y adapte ou le réfute, nous disons donc que la subjectivité de l'acteur social n'est absolument désincarnée.

C'est cette approche théorique de la violence scolaire qui justifie notre perception de l'acteur et sa place dans notre démarche méthodologique. Parce que nous nous situons dans cette tradition compréhensive de la sociologie, nous sommes dans une perspective qui cherche à comprendre le sens que les acteurs donnent à leurs actions. L'objectif de notre recherche est de rendre les comportements des acteurs de l'école, autour de la victimisation sexuelle, intelligibles : en attribuant une place importante aux significations que l'acteur donne à ses actions. Nous accordons une rationalité à l'acteur scolaire.

Notre méthodologie tient compte du contexte et de son influence sur le comportement de l'acteur dans le processus des significations que l'acteur accorde à son action. L'action de l'acteur et en notre sens le produit d'une réflexion, d'un retour sur soi-même et à la fois du prise en compte et d'une adaptation au contexte. Puisque l'acteur a toujours des raisons d'agir, c'est ce processus de la construction de l'action et de ses raisons que nous étudierons ici en nous focalisant sur l'acteur scolaire.

Nous nous situons donc dans cette position de négation du déterminisme. L'impossibilité d'accorder un pouvoir explicatif absolu la condition socioéconomique, la culture, l'institution... dans l'analyse du fait social nous conforte dans cette position de considération de l'autonomie de l'acteur dans le processus de l'action.

Enfin, en optant pour une approche mixte, celle de l'association de l'analyse quantitative et qualitative, nous réaffirmons notre orientation sur l'acteur d'abord comme porteur de la vérité sociologique.

En effet, le questionnaire que nous utilisons dans cette, renvoie certes à des informations globalisantes et aux généralisations à l'échelle de la société, mais des informations d'abord construites du discours des acteurs individuellement abordés. Et rappelle donc la prédominance de la place de l'acteur dans le décryptage de la vérité sociologique.

Enfin, le choix de l'approche microsociologique que traduit notre recours à l'observation et à l'entretien affirme la position centrale dans cette étude de l'acteur, de son action et de ses relations individuelles élémentaires.

4. L'analyse par l'approche par facteur de risque et de protection

L'approche par facteur de risque et de protection est une approche propre, certes à la psychologie et à l'épidémiologie ; mais aujourd'hui approprié par les enquêtes de victimation scolaire. En faisant recours à cette approche dans le cadre de notre thèse nous faisons le choix d'une position pragmatique dans l'étude de la victimation scolaire, celle de se donner les moyens de la prévention du phénomène.

L'approche consiste à identifier les facteurs de risque et les facteurs de protection aux plans individuel et social, à déterminer de quelle façon ces facteurs contribuent ou protègent de la criminalité et de la victimisation ainsi qu'à élaborer et mettre en œuvre des programmes destinés à cibler les facteurs de risque et renforcer les facteurs de protection.

R. Cario nous propose ici une peinture explicite de cette approche : *«Les facteurs de risque peuvent provenir des principaux lieux de socialisation : milieu familial inéluctable (pauvretés symbolique, affective, éducative, économique des parents ; toxicomanies ; violences ; désagrégation matrimoniale ; absence d'exigence disciplinaire), milieu scolaire (échecs scolaires ; comportements perturbateurs ; discipline non maîtrisée), groupe de pairs (fréquentation de jeunes marginaux hostiles à la société, préférence pour des activités récréatives et de loisirs non surveillées en des lieux inhabituels), milieu socio-culturel (fugues ; placement en institution ; manque de loisirs ; marginalisation culturelle aggravée par un habitat situé en zone ou quartier défavorisé), notamment. Des caractéristiques personnelles variées sont encore de nature à perturber la socialisation de l'intéressé : sexe masculin ; âge ; grande difficulté à établir des relations avec les autres ; impulsivité ; goût du risque ; toxicomanies ; dépression et tentative de suicide ; problèmes de santé physique ou mentale ; appartenance à une minorité ; prostitution...*

Les facteurs de protection, pour se manifester au sein de ces mêmes lieux de socialisation, ne sont pas simplement l'inverse, l'envers, des facteurs de risque. Ils ont pour effet de renforcer la résistance des intéressés à adopter plus tard des comportements criminels : être l'aîné d'une famille, être actif et affectueux durant la petite enfance, appartenir à une famille peu nombreuse, jouir d'une réelle affection des parents, avoir une mère en bonne santé, activité professionnelle de l'un des parents, attention et intérêt soutenus des parents, éducation réglée sur des principes clairs et des sanctions cohérentes excluant tout autoritarisme, protection par un adulte auquel l'enfant est particulièrement attaché (frère, sœur, enseignant, ami), compétences cognitives et sociales élevées de l'enfant, environnement scolaire intégrateur offrant à tous les chances de réussir, valeurs et attitudes favorables à la société... En

réduisant sa vulnérabilité, ces facteurs de protection aident l'enfant à s'adapter de manière constructive aux perturbations et bouleversements divers qu'il est susceptible de rencontrer dans ces divers milieux de vie. Ils stimulent en d'autres termes sa résilience, c'est à dire « sa capacité à réussir à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative ». Ils consolident, en d'autres termes, la « bientraitance » de tous les intéressés.21 »

Ce modèle met en lumière que les individus ne sont pas seulement affectés par leur histoire personnelle, mais par celles des personnes vivant dans leur environnement immédiat, tels les membres de la famille et les pairs, ainsi que par la communauté élargie et la société en général. À chacun de ces niveaux des facteurs de risque peuvent exister. Quand les facteurs de risque de différents niveaux interagissent, le risque de criminalité et de victimisation augmente.

Dans la recherche sur les violences scolaires, le facteur de risque est un élément qui augmente la probabilité pour un acteur scolaire d'être une victime. Ces facteurs sont des éléments qui ont visiblement un lien avec la violence scolaire, en ce qu'ils peuvent ainsi favoriser ou tout au moins contribuer à un passage à l'acte de violence, sans toutefois pouvoir à eux seuls expliquer la survenance d'un tel acte.

L'approche par facteur de risque et de protection, n'est pas une approche déterministe, comme le suggèrent les critiques qui sont lui faites. Cette approche réfute la monocausalité qui enferme la compréhension de la victimation dans un seul élément explicatif.

Cette approche reconnaît d'abord que: *« Le développement de l'enfant est multifactorielle [d'où] la conceptualisation des modèles complexes qui admettent l'existence de plusieurs trajectoires du développement humain normal ou déviant. Le modèle transactionnel est un modèle qui permet de conceptualiser les stress comme des transactions entre l'individu et son environnement. Ce modèle rejette l'idée que la compétence sociale et scolaire de l'enfant est le résultat d'un seul processus biologique ou encore d'un seul processus de socialisation comme celui de l'influence de l'éducation parentale. Le modèle transactionnel conçoit plutôt le développement humain sous l'angle de l'apparition des facteurs qui peuvent soit augmenter (facteurs de risque) soit réduire (facteurs protecteurs) la probabilité de développer un ou des troubles de comportement. »* (Fortin et Bigras, 1996, p. 10)

Aucun facteur n'explique seule l'exposition de l'acteur à une victimation. Tout réside dans la combinaison de facteurs dans l'augmentation de risque ou de la protection.

21 R. CARIO *Prévention psychosociale Précoce* In G. Lopez, S. Tzitzis (Dir.), *Dictionnaire des Sciences Criminelles*, Ed. Dalloz, 2004, p747

Small et Luster (Small & Luster, 1994) affirme, en effet, que les facteurs de risque ou de protection ne doivent pas être traités isolément car ils interagissent les uns avec les autres et se renforcent mutuellement. Ce ne sont que des combinaisons de plusieurs facteurs (de risque et de protection) qui peuvent favoriser certains comportements. Cependant le problème est de pouvoir définir ces combinaisons adéquates pour prévenir la violence.

L'approche par facteur de risque et de protection à la quelle nous adhérons dans le cadre de cette étude nous montre la non-fatalité de la victimation en évaluant ce qui peut conduire à la construction de la victimation. Selon Rutter²² la présence d'un seul facteur n'augmente pas la probabilité de problèmes ultérieurs, ce qui induit que la probabilité des problèmes émotifs et comportementaux augmente considérablement avec l'association de plusieurs facteurs de risque. Ainsi, une élève issue de famille très pauvre n'est pas plus exposée à recourir aux « moyenne sexuellement transmissible » qu'une autre élève, sauf si se réunissent autour d'elle d'autres éléments favorables à cette victimation.

²² Rutter cité in R. CARIO *Prévention psychosociale Précoce* In G. Lopez, S. Tzitzis (Dir.), *Dictionnaire des Sciences Criminelles*, Ed. Dalloz, 2004, p748

5. L'analyse par l'approche contextuelle

« Si l'on accepte l'idée que la violence ne peut se penser hors d'un contexte social et historique on voit mal comment l'étude de la violence à l'école devrait se passer du contexte scolaire lui-même, à moins d'affirmer l'extériorité totale, soit par porosité 23 »

L'approche contextuelle est inhérente à l'axe théorique de notre étude, à savoir l'interactionnisme symbolique. En effet, l'action, le sens et la contextualisation sont des étapes du même processus qui témoignent de l'articulation permanente de l'homme à son milieu social.

Le processus de « contextualisation » aide à la compréhension des relations interpersonnelles dans lesquelles nous lisons la victimation scolaire. Selon Pourtois et Desmet, le contexte est *« l'ensemble des circonstances qui accompagnent un évènement, il devient un élément incontournable des recherches de type qualitatif qui insistent sur le fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables mais sont considérés comme un tout »* (2004, p. 37)

Nous considérons comme élément du contexte les facteurs liés à l'environnement physique et social et à la composition du public scolaire, toute chose qui intègre le quartier, architecture, mais aussi le capital social matériel (équipements, services publics, commerces) ou immatériel (règles communes, cultes, pratiques d'entraide...). (Debarbieux 2006 ; 167).

A cela faut-il ajouter *« les facteurs liés à l'école tels les effets de la taille de l'effectif scolaire, les effets liés à l'organisation du travail en équipe adulte et au management de l'établissement, les effets des pratiques pédagogiques »* (Debarbieux 2006 ; 170)

23 BALLION cité in Éric Debarbieux, *Violence à l'école : un défi mondial ?*, Armand Colin, Coll. « Sociétales », janvier 2006, p 156.

Conclusion intermédiaire

L'étude du climat scolaire et de la victimation constitue en elle-même connaît des difficultés dans un environnement complexe comme celui de cette recherche. En effet, dans le contexte malien, la crainte des autorités de l'école et le silence des acteurs sont des obstacles à la conduite de la recherche. L'expérience que nous avons vécu à cet effet, aura cependant enrichi notre étude en nous convoquant, entre autres, à la conquête de la confiance de nos enquêtés par la négociation de notre entrée sur le terrain. Une entrée sur le terrain pour laquelle nous avons usé, en fonction des situations, de nos différents statuts d'étudiant, d'enseignant et d'ancien leader d'association estudiantine.

Le chapitre présente notre démarche mixte : une association des méthodes quantitatives et qualitatives pour, à la fois, cerner les détails des interactions sociales autour de la violence scolaire et les tendances et constances découlant de l'étude des acteurs considérés dans leurs masses. Pour ce faire, nous privilégierons le discours des acteurs à travers nos questionnaires et entretiens dans l'analyse de la victimation et du climat scolaire.

Aussi, faisons-nous le projet dans le chapitre ci-dessus de comprendre la dynamique du climat scolaire et de la victimation des collèges maliens à travers une comparaison internationale avec des collèges français. La comparaison envisagée s'explique par la communauté sémantique et méthodologique entre notre enquête, et nos données et celles produites en France par l'observatoire internationale de la violence scolaire.

Enfin, la méthodologie de cette étude intègre une position pragmatique, en se donnant les moyens d'aborder la prévention du phénomène.

Pourquoi un tel cadre méthodologique? Parce qu'il ne s'agit point de dresser un panorama des violences scolaires au collège malien, plutôt d'interroger la construction du climat scolaire et des victimations et le cadre de leur articulation.

Chapitre IV/ Le contexte scolaire malien

1. La prégnance socioéconomique et l'impact de la domination à l'école

Le contexte scolaire malien est ici conçu comme l'histoire de l'institution scolaire et les facteurs socio-économiques de sa dynamique.

Cependant, il serait de notre part prétentieux de traverser en quelques lignes toute l'histoire de l'enseignement au Mali; car celle-ci ne date nullement de l'époque coloniale. Elle remonte encore plus loin que l'université Sankoré de Tombouctou au moyen âge. Mais la précision scientifique s'imposant, nous fixons comme point de départ de notre rétrospective la naissance de l'institution scolaire coloniale au Soudan Français, mère de l'école malienne actuelle.

C'est donc en 1886 que le Français Galliéni a ouvert la première école Soudanaise à Kayes. Appelée *l'école des otages*²⁴ cette dernière deviendra en 1895 *l'école des fils de chefs*, puis *l'école des fils de chefs et école professionnelle de Kayes* en 1900. En 1910 cette école prendra le nom d'*école des fils de chefs et d'interprètes*.

Ces noms issus de l'école coloniale étaient déjà évocateurs de son esprit : “...*Il s'agissait pour l'administration coloniale de s'assurer des appuis en communiquant à une minorité d'élèves de l'aristocratie autochtone la langue et la culture Française*”²⁵. L'école coloniale se développera, et Bamako verra naître en 1916 une école professionnelle qui, en 1924, devient l'école primaire supérieure (EPS) et s'installa dans les locaux de l'actuel lycée Askia Mohamed. L'EPS pris le nom de Terrason De Fougères en 1931 et constitua longtemps le sommet de la structure de l'enseignement au Soudan.

Selon Lamine Malé²⁶ l'école coloniale se présentait structurellement de cette manière :

- l'école élémentaire : au niveau des chef lieux de subdivision et des gros villages, avec une durée de quatre ans dont deux au cours préparatoire et deux au cours élémentaire ;
- l'école régionale : dans les chefs-lieux de cercle avec une durée d'étude de six ans et est sanctionnée par le CEPE ;

²⁴ Ces otages étaient généralement des enfants pris de force aux chefs de territoire. Ces autorités locales dont les fils étaient visés par les recrutements scolaires forcés substituaient leurs enfants aux enfants de captifs et de caste.

²⁵ Lamine Malé, “La déperdition scolaire dans l'enseignement fondamental Malien”, thèse de doctorat, ISFRA, 1989,p.34.

²⁶ Idem p 35.

- l'école primaire supérieure (EPS) : il en existait une par territoire. Là, les élèves titulaires du CEPE étaient conduits au brevet élémentaire (mais seulement après la seconde guerre mondiale) ;

- les écoles supérieures : il en avait quelques unes :

- l'école normale de ST Louis transférée à Gorée sous le nom d'école normale William Ponty,
- l'école de pharmacie et de médecine à Dakar,
- l'école vétérinaire à Bamako,
- l'école rurale de Katibougou au Soudan Français (actuel Mali),
- l'école rurale de Dabou en Côte d'Ivoire,
- l'école technique supérieure au Soudan remplacée par l'école des TP.

Toutes ces écoles étaient celles du gouvernement fédéral et les élèves étaient recrutés sur concours.

Cette institution scolaire est perçue dès son origine comme une violence en elle-même. En effet, introduite par des recrutements scolaires forcés et dans un contexte de violences (travaux forcés, dernières guerres de résistance à la colonisation), l'école coloniale apparaît au fond comme un instrument de domination politique. La raison fondamentale de la résistance à l'école coloniale était que celle-ci ne permettait pas de s'insérer dans la communauté d'origine. Ne visant pas réellement des objectifs humanitaires, cette école se met au service des intérêts matériels immédiats de la métropole. Selon la sociologue française M.F. Lange : “*Durant l'époque coloniale, il s'agissait à la fois de freiner la demande scolaire de sorte que le coût de l'enseignement n'excède pas les possibilités budgétaires des colonies et d'assurer une formation de base permettant la production d'un nombre d'employés subalternes nécessaire au financement de l'administration et des entreprises Européennes*”²⁷.

Aussi l'école coloniale visait des objectifs d'assimilation. “*L'objectif d'assimilation se traduit par l'ambition de former des “Français noir”, de manière à se constituer des “collaborateurs et des associés véritables”. A tel point que les programmes d'enseignement furent calqués sur les programmes Français. Il s'agissait de façonner la mentalité des écoliers maliens selon la philosophie propre à l'éducation coloniale*”²⁸.

²⁷ Marie France Lange, “Système scolaire et développement: discours et pratiques”, Politiques Africaines n°43, p 105-106, octobre 1991.

²⁸ Albert Atonioli, “Le droit d'apprendre- Une école pour tous en Afrique”, Harmattan, 1993, p 44.

L'objectif d'assimilation se traduisait aussi par la volonté de transformer un peuple perçu comme "sauvages", sans devenir certain ; cela en le défaisant de ses valeurs authentiques et en l'éduquant suivant les exigences occidentales.

Ainsi, " l'école des otages" qui avait la lourde tâche d'atteindre ces objectifs, s'est vue confrontée à la vive opposition de certaines couches de la population.

Cet état de fait a quelque peu continué après les indépendances malgré l'enthousiasme provoqué par les nouveaux décideurs et leaders d'opinion, en libérant la demande scolaire²⁹ et en proclamant l'école instrument privilégié du développement économique et de l'indépendance.

Conformément à sa politique d'éducation et aux objectifs de la conférence d'Addis-Abeba (1961) tel que la scolarisation primaire généralisée, la jeune République du Mali s'est proposé dans une réforme de scolariser tous ses enfants.

La réforme de 1962 se présente en effet comme une véritable révolution de l'heure mettant l'école au service de l'indépendance, du développement économique et social immédiat :

" Pour le Mali, au lendemain de son option fondamentale du 22 Septembre 1960, il devient anachronique de maintenir, dans sa structure et ses finalités, l'enseignement légué par le colonisateur... Une réforme s'impose car une révolution politique, économique et sociale ne peut être pleinement efficace que si elle va de pair avec une politique conforme de l'enseignement. Cette nécessité a été comprise par tous les Etats qui ont subi la sujétion coloniale et qui ont renversé l'édifice politique et administratif de l'ancien régime.

Le Mali comme le reste du monde vit la décolonisation. La vraie décolonisation est à la fois politique, économique et culturelle... C'est la tâche de l'enseignement d'effectuer cette reconversion souvent difficile des esprits... 30. "

Les objectifs principaux de la réforme étaient :

1°/ un enseignement à la fois de masse et de qualité ;

2°/ un enseignement qui puisse fournir avec une économie maximum de temps et d'argent, les cadres dont notre économie a besoin pour ses divers plans de développement ;

3°/ un enseignement qui garantisse un niveau culturelle permettant l'équivalence de diplôme avec les autres Etats modernes ;

4°/ un enseignement dont le contenu sera basé non seulement sur les valeurs spécifiquement africaines et maliennes, mais aussi sur les valeurs universelles ;

5°/ un enseignement qui décolonise l'esprit.

²⁹ " Système scolaire et développement : discours et pratiques", op cit, p

³⁰ I.P.N, 1983, Analyse de l'introduction au rapport de présentation de la réforme: "Pourquoi la réforme".

Cette ambitieuse politique éducative fut malheureusement handicapée par la non prise en compte des capacités financières, matérielles et humaines³¹ du pays. Trois décennies plus tard, elle ne se réadaptait pas aux réalités changeantes; alors le taux de scolarisation chuta et l'école sera engagée dans un processus de régression et de dégradation. A ce moment déjà les discours et les théories avaient largement pris le pas sur l'action: séminaire national de l'éducation (1978), états généraux de l'éducation (1989), débat national sur l'éducation (1991), table ronde sur l'éducation pour tous en l'an 2000 (septembre 1991).

Et depuis, l'école malienne est en crise. Cette crise est mise en exergue par les fréquentes grèves d'enseignants, les violentes manifestations d'élèves et d'étudiants, les fermetures périodiques des classes, les interpellations et interventions policières... Toutes choses qui contribuèrent à la chute de la Deuxième République.

La Troisième République par des décisions et des projets capitaux marque une étape importante dans la vie de l'école au Mali. Des différentes concertations et réflexions ci-dessus citées, les nouvelles autorités maliennes déduisent la nécessité d'une refondation du système scolaire. C'est ainsi que fut conçu le projet de refondation de l'enseignement fondamental : NEF (Nouvelle Ecole Fondamentale). Dans son contenu cette Nouvelle école fondamentale apparaît comme une continuité de la réforme de 1962 qu'elle se proposait d'ailleurs de réadapter en corrigeant les insuffisances.

La NEF qui devait être opérationnelle dès la rentrée scolaire 1995-96, ne l'aura effectivement jamais été. Elle aura en fait été handicapée non seulement par des difficultés institutionnelles, structurelles et matérielles, mais aussi par le manque de soutien de bon nombre de partenaires de l'école. Ces derniers, pour une refondation du système scolaire attendaient un projet plus réaliste, objectif, quantifié et planifié, qu'un discours d'intention politique. C'est sous l'exigence des bailleurs de fond qu'en mars 1996, le Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC) fut mis en place par le Gouvernement de la République. Ce programme qui est chargé d'entreprendre des études, réflexions et échanges sur la politique éducationnelle et d'asseoir une politique éducative pour le Mali, s'est fixé aussitôt les objectifs suivants :

- une éducation de base de qualité pour tous ;
- une utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel concomitamment avec le français ;

³¹ La réalisation de la réforme connut un manque crucial de personnel enseignant. A tel point que le 6 août 1962 les autorités recrutèrent comme enseignant de simples scolarisés (chauffeurs, mécaniciens...) qu'on appela les "sixaoûtars".

- une politique du livre et du matériel didactique opérationnelle ;
- une politique soutenue de formation des enseignants ;
- un enseignement professionnel adapté aux besoins de l'économie ;
- un enseignement secondaire général et technique rénové et performant;
- un enseignement supérieur de qualité répondant à des besoins prioritaires et aux coûts maîtrisés ;
- une politique de financement du développement du système éducatif prenant en compte le cadre macro-économique, le rééquilibrage des ressources affectées aux différents ordres d'enseignement, la gestion rationnelle des différents budgets et la mobilisation des multiples sources de financement en particulier celles provenant des collectivités décentralisées, des communautés et du privé ;
- un partenariat véritable autour de l'école ;
- une restructuration et un ajustement institutionnel nécessaires à la refondation du système éducatif ;
- une politique de communication centrée sur le dialogue et la concertation avec tous les partenaires.

Au-delà des politiques en marche pour développer l'accès, la qualité et la gestion de l'école, l'influence de la société malienne sur le système d'éducation se révèle complexe et multiforme. Cette influence qui conditionne le fonctionnement de l'école et les interactions sociales en son sein naît d'un contexte économique et social difficile.

De l'analyse du contexte économique et social, il ressort que le pays est classé 173^e sur 177 pays à l'indice du développement humain et le taux de mortalité chez les moins de cinq ans restait en 2007 à 196 pour mille. En cette même année, le revenu national brut par habitant est était à 500 dollars US et les difficultés d'accès à l'eau sont considérables, même dans certains quartiers de la capitale. Le paludisme fait des ravages dans le pays surtout chez les enfants et la prévalence du VIH/SIDA était de 1,3% en 2006.

Le contexte scolaire malien est aussi caractérisé par la prégnance des représentations sociales sur l'école. On note sur ce plan que les pesanteurs socioculturelles (mariages forcés et précoces, statut et rôle de la fille...) ont un impact considérable sur la dynamique de l'école.

2. L'enseignement fondamental au Mali

La diversité des origines socio-économiques et culturelles de la demande d'éducation malienne a conduit sur le champ scolaire au Mali une diversification importante de l'offre scolaire. Les nombreux types d'école de l'enseignement fondamental³² aux caractéristiques différentes posent un problème d'uniformité de l'école malienne.

2.1. L'école publique classique :

Héritée de l'époque coloniale, l'École publique classique est la plus répandue des écoles (environ 90% des effectifs scolarisés hors merderas). La méthode d'enseignement utilisée à l'école publique est la pédagogie frontale : le maître, en véritable détenteur du savoir parle et les enfants en quête de savoir imitent. Le Français sert à la fois de médium et de matière d'enseignement.

L'école publique est une structure étatique centralisée sur le plan budgétaire, administratif et pédagogique. A travers CNE (Centre National de l'Education), le cadre pédagogique de cette école est fixé par le ministère de l'éducation nationale qui forme, fournit et rémunère les enseignants à cet effet.

Malgré sa laïcité et sa gratuité, l'école publique malienne peine à satisfaire la demande sociale d'éducation de façon juste et égalitaire : *"...Ce que l'on peut considérer comme indéniable, c'est que l'école publique malienne de 1992 est anti-égalitaire. Les paysans des campagnes paient des impôts qui servent à l'éducation des enfants des villes, faisant apparaître le caractère féodal du système. Les populations de zones rurales sont-elles consultées pour savoir si elles sont d'accord pour financer la scolarisation des enfants des villes ? Non. Or la démocratie se définit fondamentalement comme la possibilité fournie à une population de se déterminer par rapport aux politiques de gestion de la chose publique. Ils doivent payer l'impôt, pour entre autre, scolariser les enfants de ceux qui perçoivent et gèrent l'impôt. Donc en toute logique l'école publique se révélera ici antidémocratique "*³³.

Au delà du constat des inégalités entre villes et campagnes, on peut aussi constater que l'école publique malienne ne s'est pas totalement départie de son caractère ségrégationniste hérité de l'école coloniale. En effet, au sein même des villes cette école reste celle d'une certaine minorité : "les fils de fonctionnaires" .*" la majeure partie des enfants de fonctionnaires est scolarisée, contrairement aux autres catégories sociales. Selon la direction nationale de la*

³² Ordre d'enseignement composé de deux cycles : un premier cycle correspondant à l'enseignement primaire et un second cycle correspondant au collège.

³³ "Le droit d'apprendre. Une école pour tous en Afrique", Op.Cit. p 129.

planification scolaire, ...,un enfant de fonctionnaire avait 15 fois plus de chances d'accéder à l'enseignement publique que les autres catégories sociales, faisant apparenter l'école malienne à une "école de fils de cadres", l'école qui a remplacé "l'école des fils de chefs" de la colonisation. Les bénéficiaires actuels d'un enseignement gratuit sont ainsi ceux qui sont les moins défavorisés... ”³⁴.

Une telle école constitue une véritable entrave à la mobilité sociale et contribue à exacerber les antagonismes sociaux préexistants.

Le principe du quasi monopole de l'Etat sur l'éducation à travers l'école publique ayant été un échec pour la Première République par rapport à certains objectifs de la réforme tels que la scolarisation primaire généralisée, la promotion d'une autre structure aux cotés de l'école publique s'imposait si le Mali ambitionnait toujours l'éducation de tous ses enfants.

³⁴ Idem p 94.

2.2. L'école privée :

*“ L'école privée repose sur l'initiative d'une personne morale ou physique qui investit financièrement et qui considère l'école comme une entreprise privée de service apte à générer des revenus au bénéfice exclusif de l'investisseur ”*³⁵.

Cette définition d'Antonioli nous permet de déterminer les écoles privées suivantes : l'école privée laïque, l'école de base, l'école privée chrétienne, la médersa, l'école coranique et l'école communautaire que nous citerons en marge des autres pour les raisons ci-dessus évoquées.

2.2.1. L'école privée laïque :

Elle apparaît comme la variante privée de l'école publique classique, et répond aux mêmes normes pédagogiques que celle-ci.

L'école privée laïque est réservée généralement aux catégories privilégiées de la population. Elle offre un enseignement de qualité parce que rémunérant mieux ses enseignants que l'école publique et opérant dans de meilleures conditions didactiques et d'infrastructures.

2.2.2. « L'école de base » :

Même si le terme d'école de base disparaît aujourd'hui du langage des administrateurs scolaires et cela au profit de celui d'école privée laïque, il convient encore de la distinguer de celle-ci. Identique à l'école privée classique en de nombreux points, elle est une petite entreprise scolaire dont la création fut soutenue par l'Etat pour promouvoir l'initiative privée de jeunes chômeurs et palier la sous scolarisation des années 80. Malgré l'insuffisance de ses moyens, l'école de base offre des chances de scolarisation aux couches intermédiaires de la population à travers ses prix abordables.

Les problèmes de l'école de base sont aujourd'hui : l'insuffisance de matériel didactique et d'infrastructure, les retards dans le paiement des frais scolaires entraînant ceux du paiement des enseignants.

2.2.3. L'école privée catholique :

Les écoles catholiques créées par les missionnaires de la colonisation, ne sont plus très nombreuses au Mali. Ces écoles sont bien souvent financées par l'Etat et elles suivent le

³⁵ Idem p.101.

programme officiel des écoles publiques. Les cours de religion y sont facultatifs, car elles accueillent les élèves de toutes les confessions. Pareilles aux autres écoles confessionnelles, elles cultivent essentiellement la discipline et la morale chez leurs élèves. Aujourd'hui, ces écoles sont fréquentées par les enfants d'une certaine élite sociale.

2.2.4 La médersa ou franco-arabe :

Les médersas sont des écoles religieuses musulmanes instituées par les autorités coloniales. Elles existaient dès 1947 à Kayes et à Ségou. C'est à partir des années 80, profitant de l'inadaptation des écoles publiques à la demande sociale d'éducation, que les médersas vont proliférer comptabilisant 15 à 20%³⁶ des enfants scolarisés dans le fondamental à la fin de la décennie.

Considérées en général comme des écoles privées, les médersas sont le fruit du besoin d'une société majoritairement musulmane à la quête de modernisme. Dans cette école l'Arabe est médium et matière d'enseignement. En plus du Coran et de la langue Arabe, on y apprend le Français et les autres matières de l'école publique classique. Les élèves peuvent passer les mêmes examens que ceux de l'enseignement public classique, mais en langue Arabe. Les médersas sont reconnues par l'Etat qui leur apporte à la fois son soutien pédagogique et financier.

2.2.5. L'école coranique

Les écoles coraniques ne répondent pas aux normes classiques de l'enseignement en général. Elles ne sont ni affiliées à une structure reconnue, ni associées entre elles. Elles n'organisent ni examens, ni compositions et ne possèdent même pas souvent de locaux. L'objectif de cette école informelle et marginale est de former à l'Islam en apprenant seulement à lire et à écrire le Coran. Son fonctionnement est assuré par les cotisations hebdomadaires des élèves (15 centimes d'euros par élève chaque vendredi). Aussi les écoliers coraniques ont très souvent des prestations domestiques et bénévoles chez leurs maîtres. Par son esprit et par ses méthodes, l'école coranique apparaît comme le prototype d'une éducation scolastique.

³⁶ S Roblin et M P André, "L'offre scolaire à Bamako : un révélateur de la diversité urbaine ?", mémoire de maîtrise, Université de Caen , 1997.

2.3. L'école communautaire

L'école communautaire est une urgente réponse à la sous scolarisation primaire. Elle est initiée par la communauté qui prend en charge à la fois la construction des locaux, les frais d'entretien et de fonctionnement de l'école. Cette école ne fut autorisée qu'en Décembre 1994 par le décret n°94-448 PRM. Dès lors, l'école communautaire se présente comme une troisième voie de scolarisation, ou mieux une voie charnière entre l'école publique et l'école privée. Bien que classique par son contenu pédagogique, l'école communautaire possède son originalité, ses spécificités. Aujourd'hui, les écoles jusque là informelles et édifiées sur la base de la gestion communautaire (comité de gestion villageois, assemblée générale...) deviennent des écoles formelles en optant pour le statut d'école privée communautaire. Parmi elles nous avons les centres d'éducation pour le développement (CED), et les écoles du village (EDV).

En effet, les vocables d'EDV, de CED et même leur contenu se fondent en l'école communautaire dont le mode de fonctionnement est défini par la loi. Cet état de fait est dû aux volontés, d'abord des gouvernants d'harmoniser le cadre d'expansion des écoles des communautés pour mieux les contrôler, puis des ONG et des communautés de légaliser leurs écoles pour leur assurer un développement pérenne et une certaine équivalence de niveau avec les écoles classiques.

3. Violences scolaires et politiques éducatives au Mali

3.1. Les crises scolaires

L'école malienne est en crise depuis la fin des années 70 et le début des années 80. Cette crise est à la fois celle de l'accès à l'école, de la qualité de l'enseignement et de la gestion du système éducatif.

L'institution scolaire malienne est en total déphasage avec la demande sociale d'éducation et les aspirations de développement du pays. La pléthore des effectifs scolaires est une difficulté majeure de cette crise. Le ratio élève/maître de 51 en 2007 – 2008 en révèle peu l'ampleur en raison des disparités régionales. Le mauvais état des infrastructures et équipements scolaires est assez révélateur de la décadence de l'institution : absence fréquente dans les établissements scolaire de clôtures, de point d'eau et de latrines, désuétude des salles de classes, insuffisance de mobilier scolaires, de manuels scolaires et de matériels didactiques.

Ces conditions, en raison des frustrations qu'elles engendrent, font de l'école malienne une fabrique de la fronde et de la contestation sociale et politique.

Les premières contestations scolaires et estudiantines menées sous la bannière de l'UNEEM (Union Nationale des Elèves et Etudiants du Mali) ont, au début des années 80, à la fois dénoncé les conditions matérielles de fonctionnement de l'institution mais aussi les atteintes à la liberté et aux droits fondamentaux des élèves et étudiants et des citoyens maliens en général. Ce mouvement des élèves et étudiants, dans son désaveu de la gouvernance scolaire et politique, a été étouffé violemment et son leader emblématique assassiné. A dix ans de musellement du mouvement scolaire, vont succéder en 1990 la période la plus violente de l'histoire de l'école malienne. En effet, la création de l'Association des élèves et étudiants du Mali (AEEM) marque le début de revendications radicales relatives aux conditions de vie et d'études des élèves et étudiants et aux libertés publiques.

L'accumulation des échecs des différentes politiques éducatives, et l'approfondissement de la crise économique ont fondamentalement affecté la légitimité du régime militaire. Les contestations des élèves et étudiants rimaient avec le changement socio-politique alors en cours en Europe de l'est. Le monde de l'école qui constitue l'intelligentsia malienne dirige alors la contestation du régime.

Cette contestation qui met en exergue l'ampleur de la crise de l'école s'exprime par des assemblées générales, des grèves, des déclarations de presses, des communiqués politiques, des meetings et mobilisations de rue.

Mais, en riposte à la violence mortelle du régime à travers les forces de l'ordre, l'association des élèves et étudiants, les syndicats d'enseignants et les associations politiques ont opté pour des méthodes aussi violentes. Les attaques des symboles de l'Etat (véhicules gouvernementaux, bâtiments publics, résidence d'autorités publiques, feux de signalisation...) ont très vite attisé la violence des forces de l'ordre et occasionné la mort de nombreux militants.

En mars 1991, l'affrontement entre les scolaires, les syndicats, les associations et le régime militaire atteint son paroxysme. On dénombre plus de 200 victimes dans le camp des militants. La crise de l'école convoque une insurrection populaire qui, appuyée au final par l'armée conduit à la chute du régime militaire et à l'avènement d'une démocratie multipartite.

Au lendemain même de la chute du régime militaire « *les revendications estudiantines initiales telles que consignées dans le Mémoire AEEM - Gouvernement du 11 avril 1991 (Rép. du Mali, MEN 1991b) exigeaient entre autres :*

- *l'augmentation des bourses (de l'ordre de 75 %) ;*
- *la réintégration des bourses dans les établissements d'enseignement secondaire général, technique et professionnel dès octobre 1991 ;*
- *la réouverture dès octobre 1991 des internats dans 6 lycées et 4 établissements d'enseignement supérieur ;*
- *l'ouverture des cantines scolaires sur l'ensemble du territoire national ;*
- *le recrutement d'enseignants de qualité et en nombre suffisant ;*
- *la suppression du système de la double vacation et de la double division dans l'enseignement ;*
- *l'équipement des laboratoires et des bibliothèques dans tous les établissements pour un bon déroulement des travaux pratiques ;*
- *la reprise des étudiants renvoyés pour insuffisance de travail.*
- *construction et équipement de milliers de salles de classes dans l'enseignement fondamental ;*
- *construction d'une quinzaine de lycées et d'écoles de formation professionnelle dans toutes les régions du Mali ;*
- *achat de centaines de milliers de livres, ramenant le ratio avec les élèves à 1/3 au lieu de 1/6 il y a quelques années ;*

- *le recrutement de plusieurs dizaines d'enseignants malgré les contraintes du Programme d'ajustement structurel (PAS).³⁷ »*

Les années qui se sont écoulées ne virent pas de changement fondamental dans la situation de l'école. Cette dernière est restée inadaptée aux besoins d'éducation et de formation, aux exigences économiques de la société et à l'environnement culturel.

Aujourd'hui encore, l'état tente tant bien que mal de répondre aux différentes revendications pour établir la paix scolaire comme le témoigne la signature en 2005 de l'« accord de partenariat pour une école apaisée et performante » (cf annexe) entre le gouvernement et les partenaires sociaux de l'école. Et le choix cornélien que constitue l'arbitrage des priorités entre l'accès, la gestion et la qualité de l'éducation ne facilite pas la réponse des décideurs de l'école à la demande sociale.

Enfin, à la complexité de la gestion des tensions sociales autour de l'école s'ajoutent les permanentes immixtions politiciennes sur l'espace scolaire, les tentatives de récupération des revendications syndicales et ou scolaires par des acteurs politiques.

³⁷ Drissa DIAKITE, *La crise scolaire au Mali*, in *Nordic Journal of African Studies* 9 (3) : 6– 28 (2000)

3.2.L'école sous ajustement structurelle

Pourquoi l'institution scolaire malienne s'est installée dans cette phase de difficulté. Les raisons sont peut-être nombreuses, mais l'une d'entre elles s'affiche comme la principale. Il s'agit de la réforme de gestion nationale introduite sous l'injonction de la Banque Mondiale et du FMI : le Programme d'Ajustement Structurel.

L'historien Drissa Diakité estime en effet que « *si une réforme politique éducative a été déterminante dans l'état actuel de l'école malienne, il s'agit bien des dispositions du Programme d'Ajustement Structurel dans le domaine de l'éducation au Mali.* »

Le PAS est une réforme économique qui vise à permettre au Mali d'améliorer son fonctionnement économique et de sortir du sous-développement.

Cette amélioration du fonctionnement économique du pays concerne, entre autres, des secteurs sociaux tel que l'éducation. Ainsi, l'octroi de crédits par le programme au secteur de l'éducation exige la mise en place de mesures nationales de restructuration et d'ajustement du secteur par l'Etat et les partenaires techniques et financiers du programme (Banque Mondiale et FMI).

Ces mesures d'ajustement et de restructuration de l'éducation au Mali auront essentiellement consisté à :

- une réduction drastique des investissements publics en éducation ;
- des départs à la retraite anticipée du personnel expérimenté;
- des compressions de personnel ;
- un gel du recrutement d'enseignants dans la fonction publique;
- la fermeture des écoles de formation de maîtres et le recrutement exclusif d'enseignants contractuels et vacataires (généralement non professionnel et recalés scolaires et universitaires).

Ainsi, tous les efforts de l'Etat et des partenaires techniques et financiers se sont désormais concentrés sur l'équipement et les infrastructures dans le domaine de l'éducation ; des efforts qui restent imperceptibles en raison de la forte croissance de la demande sociale d'éducation.

On peut relever que les conséquences sociales ont été douloureuses pour l'école et ses acteurs. Le FMI lui-même a reconnu quelques erreurs dans sa politique et entamé des réformes.

Pour revenir sur les mesures du PAS en éducation, notons que la contractualisation de la fonction enseignante avec son implication salariale, et de niveau formation a fortement joué

sur le fonctionnement des écoles et la qualité des enseignements. J. M. Bernard nous montre dans sa thèse combien le Mali est allé loin dans l'application de cette mesure : « *par exemple, en 2004, les enseignants fonctionnaires ne représentent plus que 34,2 % des enseignants au premier cycle de l'enseignement fondamental (Banque mondiale, 2007). En effet, les autorités maliennes (Etat et collectivités locales) ont procédé à un recrutement accéléré d'enseignants contractuels au début des années 2000. Elles ont recruté plus de 3000 enseignants contractuels en 2001 contre seulement un peu plus de 400 fonctionnaires. En 2002, ce sont 5800 enseignants contractuels qui ont été recrutés contre un peu plus de 200 fonctionnaires. Il est d'ailleurs intéressant de noter qu'à partir de 2001, ce sont les contractuels des collectivités qui constituent l'essentiel des recrutements*³⁸ »

Des rapports nationaux et des communications d'autorités maliennes de l'éducation révèlent que dès les années 1990, le pays a dû faire face à une pénurie sans précédent d'enseignants. Et comme l'étaye Bakary Samaké³⁹ : « *Cette situation était née de l'application du programme d'ajustement structurel dans les années 80 qui a conduit entre 1985 et 1997, au départ à la retraite anticipée de 831 maîtres du second cycle et 276 maîtres du premier cycle et à la réduction du nombre d'établissements de formation initiale à seulement trois en 1989 au lieu de huit. Dans ce contexte, le Ministère de l'Education Nationale, une fois de plus, a eu recours à une stratégie alternative qui a consisté à recruter des contractuels de tous profils pour occuper des postes d'enseignants après une formation pédagogique de trois mois.* ⁴⁰ »

Afin de faire face au déficit chronique d'enseignants et atténuer ses effets pervers, l'éducation nationale et ses partenaires techniques et financiers ont, en effet, mis en place un mécanisme dénommé Stratégie Alternative du Recrutement du Personnel Enseignant (SARPE). Cette option consiste à former des jeunes diplômés issus des différentes écoles professionnelles et n'ayant pas le profil nécessaire au métier d'enseignant pendant de courts stages de formation afin de les embaucher comme enseignants contractuels.

³⁸ Jean Marc Bernard, « *La fonction de production éducative revisitée dans le cadre de l'Education Pour Tous en Afrique subsaharienne : Des limites théoriques et méthodologiques aux apports à la politique éducative* », thèse de Doctorat, sciences économique, Université de Bourgogne, décembre 2007.

³⁹ Bakary SAMAKE est chef de section formation initiale à la Division de l'enseignement normal - Direction nationale de l'Education de base au ministère de l'Education de base, de l'alphabétisation et des langues (MEBALN)

⁴⁰ Bakary SAMAKE, « *La formation des enseignants contractuels, SARPE* », communication au séminaire International - CIEP « Professionnaliser les enseignants sans formation initiale : Des repères pour agir », 2-6 JUIN 2008

Les autorités de l'éducation nationale reconnaissent que jusqu'en 2002, cette option de formation et de recrutement des enseignants s'opérait de façon non organisée. Ainsi, certaines structures régionales du département effectuaient la formation des futurs enseignants sur une durée de dix (10) jours lorsque d'autres localités le faisait sur vingt (20) jours.

Même malgré l'harmonisation et le renforcement de la formation et du recrutement alternatifs des enseignants à travers la SARPE, les impacts néfastes du PAS sur la qualité de l'éducation et plus particulièrement sur les rapports enseignants – élève (que nous étudierons) s'approfondissent.

Le Programme d'Ajustement Structurel aura donc joué un rôle important dans l'approfondissement de la crise de l'école malienne. Essentiellement orienté sur le développement de l'accès, cette politique de redressement de l'école a considérablement affecté la qualité, la gestion et le climat scolaire en occasionnant une dégradation des conditions d'étude et de travail et une dévaluation du niveau des enseignants.

3.3. La condition enseignante vectrice de violences ?

Si le métier d'enseignant est l'un des moins enviés au Mali à cause de l'inconfort qu'il présente, l'émergence à partir des années 90 d'une nouvelle catégorie d'enseignant appelé les contractuels mettra encore plus en exergue la précarité du métier. La condition enseignante, parce qu'elle est susceptible de jouer un rôle important dans les interactions sociales de l'espace scolaire que nous étudions ici, mérite qu'on s'y arrête.

Du fait des contraintes budgétaires et macroéconomiques, le gel du recrutement d'enseignants fonctionnaires, la fermeture des écoles de formation de maîtres et la conception d'un nouveau type d'enseignant formé sur le tas et payé au rabais est devenu l'option malienne de gestion des effectifs enseignants. En marge de cette politique de l'Etat, les populations ont elles aussi, à travers la création d'écoles communautaires, procédé au recrutement d'enseignants communautaires rémunérés en nature ou en espèce par elles-mêmes.

Ainsi, la masse la plus importante des enseignants maliens est aujourd'hui celle aux profils non professionnels : jeunes diplômés sans emplois, jeunes issus de la déperdition scolaire et universitaire.

La grande difficulté de ce changement sur l'espace scolaire reste le problème de la maîtrise technique du métier par ces nouveaux contingents d'enseignants majoritaires.

J.M. Bernard⁴¹ admet que *« s'il n'y a aucun doute que la politique de recrutement de ces nouveaux enseignants permette de scolariser plus d'enfants, l'effet sur les apprentissages reste cependant largement débattu au sein de la communauté éducative. En effet, ces enseignants outre leur statut ont aussi des caractéristiques différentes des autres enseignants, notamment en termes de formation professionnelle et d'ancienneté. »*

L'émergence de ces nouveaux enseignants joue-t-elle un rôle dans la réorganisation de la vie scolaire, dans la redéfinition du rapport élève / enseignant ? Cette question à laquelle nous répondrons au cours de cette étude est d'autant plus pertinente, qu'il est évident que ces nouveaux acteurs intègrent peu l'éthique et la déontologie du métier. Aussi d'autres facteurs tels que la proximité d'âge des jeunes contractuels avec les scolaires, et le choix stratégique du métier comme « stand by » en attendant de trouver mieux semblent déterminants dans leur rapport à l'école et à ses acteurs.

Dramane D. enseignant contractuel dans une école publique dans la région de Mopti nous explique : *« on nous a dit qu'on pouvait devenir enseignant avec une formation de trois mois.*

41 Bernard J. M. *La fonction de production éducative revisitée dans le cadre de l'Education Pour Tous en Afrique subsaharienne : Des limites théoriques et méthodologiques aux apports à la politique éducative*, thèse pour le doctorat de l'université de Bourgogne, mention sciences économiques, Dijon le 18 décembre 2007

Moi, j'ai un BT en comptabilité, à vrai dire je n'ai pas la patience du métier... S'il y'a une ouverture dans mon domaine, je pense que c'est mieux pour moi de céder la place à d'autres. »

Le corps enseignant compte, nous l'avons noté, dans ses effectifs des jeunes de la déperdition scolaire et universitaire qui ont, souvent, leur histoire personnelle de décrochage scolaire ; des histoires qui vont de la précarité de leurs conditions familiales, en passant par la difficulté de leurs rapports aux enseignants et à la pré-délinquance tout court. Quels nouveaux rapports ces trajectoires peuvent opérer sur l'espace scolaire dans une posture d'enseignant ?

Enfin, la question salariale est un point central pour cerner la condition enseignante au Mali. Elle fait lien à la question de la motivation et de la performance de ces éducateurs.

Sur ce point, il convient de retenir que les enseignants ne sont pas logés à la même enseigne : les contractuels étaient jusque là payés sur les 9 mois de l'année scolaire et percevaient environ la moitié du salaire des enseignants fonctionnaires. Les dernières luttes syndicales ont abouti à l'extension de ce salaire sur les 12 mois de l'année et à la promesse d'un alignement progressif du salaire des contractuels sur celui des enseignants fonctionnaires. Ce dernier salaire est cependant lui-même fort décrié par les enseignants fonctionnaires et s'affiche comme un des plus faibles de la sous-région ouest africaine.

Pourtant, si les acteurs de l'école malienne sont unanimes sur la faiblesse des salaires enseignants, il n'en est pas de même du côté des économistes et des bailleurs de fonds de l'école. En effet, le paradoxe est que l'analyse de ces derniers convoque même une réduction des salaires actuels estimée compromettante pour l'atteinte des objectifs d'éducation pour tous.

Ces analyses affirment qu'au Mali le salaire moyen des enseignants équivaut à 6, 1 unité du PIB par tête d'habitant quand des pays d'Asie en sont à des salaires de 2,5 unités PIB/tête. Selon ces analyses il y'a besoin aujourd'hui encore d'une réduction des salaires enseignants pour augmenter le recrutement d'enseignants et accroître la scolarisation sans augmenter le budget de l'éducation.

Le problème est que l'absolutisme des analyses technico-économiques pêche par l'ignorance de la dimension socio-économique des questions sociales. Un indicateur tel que le PIB additionne les revenus générés par les biens et services produits en une année sur le territoire d'un pays, sans considérer du comment et par qui ils sont produits sur ce territoire. La

répercussions de cette moindre carence de l'indicateur affecte le regard de l'économiste et du bailleur de fonds sur la rémunération de l'enseignant de brousse.

De façon générale, la condition enseignante au Mali apparaît précaire peu favorable à un fonctionnement correct des établissements scolaires.

Conclusion intermédiaire

Après la résistance à « l'école des otages », la société malienne s'est appropriée l'école. La demande sociale d'éducation est aujourd'hui forte. Et même si l'école n'est plus, dans les mentalités, la voie certaine de la réussite sociale, elle reste la condition sine qua non d'une meilleure intégration. Ce statut nouveau de l'école, explique la diversification de l'offre scolaire. L'institution scolaire dans sa diversité vit cependant des difficultés qui riment profondément avec la vie de la nation, et au point d'avoir contribué au point culminant de sa crise à la chute du régime militaire. La dynamique socio-économique, politique et culturelle du pays est bien liée à celle du microcosme scolaire, comme nous le montre l'impact du programme d'ajustement structurel sur l'école. Loin de nous l'idée d'affirmer que l'école malienne n'est pas une entité autonome, qu'elle ne possède pas ses réalités propres et ses facteurs internes de mouvement, mais non plus nous ne voulons expliquer que l'institution scolaire est désincarnée dans cette société malienne. Les difficultés de l'école malienne reflètent à leurs manières les crises socioéconomique et politique et culturelle que traverse le pays. Ces difficultés, loin d'être résolues se sont approfondies par le fait de l'analyse « éco centrée » d'experts et des décisions des politiques défaisant l'école de tout son caractère social ; ce, au point d'affecter aujourd'hui les conditions de vie et de travail des acteurs de l'institution, toute chose interpellant notre recherche sur le climat scolaire et les interactions sociales à l'école.

Chapitre V/ L'enquête:

1. Organisation de l'enquête :

La recherche sur la violence scolaire, le climat, l'ambiance des établissements est bien complexe, donc confrontée à des questionnements méthodologiques. « Comment mesurer l'ambiance ? Peut-on quantifier le diffus, l'impalpable? » s'interroge par exemple le chercheur français Eric Debarbieux.

La réponse à cette difficulté méthodologique repose sur l'élaboration d'une méthode nourrie des expériences scientifiques anciennes accumulées dans le même domaine et autour du même objet. C'est dans cette logique que nous nous sommes alignés sur la démarche de Debarbieux qui opte pour deux questionnaires courts applicables en une vingtaine de minute l'un aux élèves et l'autre aux enseignants. S'appuyant sur les choix méthodologiques efficaces opérés antérieurement, notamment aux Etats-Unis et en Angleterre, les questionnaires comportent huit échelles permettant de tester l'intensité des sentiments de ces deux acteurs scolaires portés à l'égard de leur école.

L'adoption et l'adaptation du questionnaire « Climat scolaire – Eric Debarbieux » est une étape importante de cette recherche. En effet, le choix de cet instrument dont la pertinence scientifique s'est aussi affirmée à travers de rares enquêtes du même type dans le monde (Debarbieux/Unesco, 2004 au Brésil ; Debarbieux/Unicef, 2005 à Djibouti ; Debarbieux/Loumpo au Burkina Faso 2005...) nous offre la perspective d'une insertion des résultats de notre recherche dans une analyse comparative internationale, toute chose nous permettant d'échapper à un enfermement ethnocentrique.

Après une adaptation aux réalités maliennes avant la phase exploratoire de l'enquête, et une dernière réadaptation à la suite de cette phase exploratoire, les questionnaires de notre recherche comportent une trentaine de variables et conservent les caractéristiques essentielles de l'outil original. Leurs variables sont axées sur : l'appréciation de l'ambiance générale de l'établissement ; les relations entre pairs et entre élèves et adultes ; l'existence de la violence à l'école et autour de l'école ; les punitions ; le racket ; « l'ethnicisme » ; les abus sexuels ; le vol ; le jet de pierre ; les insultes et les insultes ethniques.

Nos indicateurs de victimation et de délits sont : racket, insultes, « ethnicisme », vol, coups, punitions.

Quant aux indicateurs relatifs au climat scolaire, partant de la définition que nous faisons du concept, elle se résume au sentiment général éprouvé pour l'établissement, pour les relations

entre élèves, pour les relations élèves - enseignants, pour les relations élèves - adultes de l'école, pour le quartier de l'école et à la perception de la violence à l'école, de l'agressivité entre élèves et enseignants et enfin à la perception de la façon dont on apprend.

Les indicateurs du climat scolaire sont portés par des variables comprenant des échelles.

Nous avons-nous même procédé à la passation de tous les questionnaires nous offrant nous même la possibilité d'aller à la découverte des écoles et des informations que peuvent nous révéler la passation elle-même. Dans cette logique, l'expérience montre qu'à l'analyse des données des questionnaires d'importantes interrogations peuvent demeurer non élucidées ou de nouvelles peuvent simplement apparaître. A cet effet, l'observation directe dans un établissement ciblé et des entretiens auprès d'enseignants, élèves des divers établissements et parents d'élèves se révèlent être utiles. Cet usage de l'approche qualitative constituera ainsi un moyen de constitution des situations sociales révélées par les deux questionnaires pour une meilleure lecture du climat scolaire et de la victimation dans les écoles maliennes et françaises.

Au moyen de nos données quantitatives et qualitatives, nous userons de l'approche contextuelle telle que développée par Gottfredson & Gottfredson (1985 ; 2001) et Debarbieux (1996, 1999, 2003). Celle-ci a montré comment le contexte contribue à créer de la violence ou à l'éviter et continue de prouver que la violence scolaire n'est point une fatalité et qu'il n'y a jamais de déterminisme absolu.

Notre étude se caractérisant par l'association des méthodes qualitative et du quantitative, l'option du quantitatif se fonde, entre autres, sur la volonté de nous prémunir contre certains égarements que peuvent nous causer la quasi virginité de la recherche sur la violence scolaire et la sensibilité du sujet dans ce pays. En effet, parce qu'à travers d'autres méthodes « la majorité silencieuse reste souvent ...silencieuse » et « les élèves en souffrance sont souvent les élèves qui se taisent... » (Debarbieux 2001), alors l'approche quantitative par l'usage du questionnaire sera notre moyen de camper le décor et mettre à l'épreuve statistique les fausses évidences.

Notre démarche n'est point une « quantophrénie », puisqu'il s'agit pour nous de trouver les régularités statistiques « objectives » relatives à la violence scolaire en donnant la parole à la masse sur l'espace scolaire. Puis, de soumettre ces constances qui reposent dans le regard des acteurs de l'école et dans leurs comportements à l'épreuve de l'analyse critique découlant de l'observation et des entretiens.

Etape exploratoire de la recherche :

Au cours des mois de janvier et février de l'année 2006, nous avons effectué sous la tutelle de l'Observatoire européen de la violence scolaire la phase exploratoire de cette recherche dans la capitale du Mali (Bamako) et sa périphérie. Cette première phase de l'étude nous a permis de camper le décor de l'étude en réalisant, à travers notre mémoire de master de recherche, un travail descriptif, une photographie scientifique de la violence scolaire dans un environnement sensible.

Les résultats obtenus sont les premières données de recherche sur la violence en milieu scolaire au Mali. Ils nous ont permis les ajustements méthodologiques nécessaires, dont l'adaptation du questionnaire Debarbieux au contexte malien.

L'échantillonnage :

Pour nous constituer un échantillon sociologiquement plus représentatif des catégories d'établissements à étudier, nous avons procédé à un choix raisonné à la fois des régions et des zones et établissements de l'enquête.

Ainsi, sur les huit régions du Mali nous avons choisi Mopti, Ségou et le district de Bamako. Le choix de la région de Mopti, au centre du pays, est motivé par son caractère hautement cosmopolite, polyglotte et islamique. Quant à Ségou, il s'agit d'une des régions les plus agricoles, et disposant de la plus grande population scolaire, après Bamako. Enfin, la capitale Bamako, nous a paru représentative du milieu avec les meilleures infrastructures scolaire, la surpopulation de ses classes et ses multiples phénomènes sociaux tels que le développement anarchique de quartier (souvent des bidonvilles) et leurs écoles dans sa périphérie.

L'étude aura porté sur 10 établissements scolaires dont 6 publics, 3 privés et 1 communautaire. Ces 10 établissements scolaires se répartissent en zone comme suit : 5 en milieu urbain, 4 en milieu péri-urbain et 1 en milieu rural.

Ce ciblage avec lequel nous avons effectué notre passation de questionnaire nous aura permis d'atteindre 1528 étudiants et 94 enseignants.

Aussi, nous avons effectué des entretiens auprès d'un échantillon composé de 19 élèves, 11 enseignants et 4 autres acteurs du système éducatif malien.

2. Etat général du climat scolaire et de la victimation au Mali

En prélude à des analyses plus détaillées du climat scolaire et de la victimation par classes (7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} années), offre scolaire (publique, privée et communautaire), zones (urbaine, péri-urbaine et rurale) et une étude des violences particulières du second cycle de l'enseignement fondamental malien, l'on s'attachera à examen global du climat scolaire et de la victimation dans l'ensemble des collèges étudiés.

2.1. Les victimations scolaires dans le second cycle de l'enseignement fondamental

L'interrogation des 1528 élèves et 94 enseignants de notre étude nous montre une prévalence considérable de victimations chez les élèves maliens et une quasi inexistence de violences subies par les éducateurs.

En effet, l'opinion des enseignants est sans appel sur la violence à l'école, elle affirme une inexistence de violence sur l'espace scolaire et une paix scolaire quasi-totale : 96,8% des enseignants estimant qu'il n'y a point de violence à l'école.



Graphique 1 : Prévalence de violence à l'école selon les enseignants

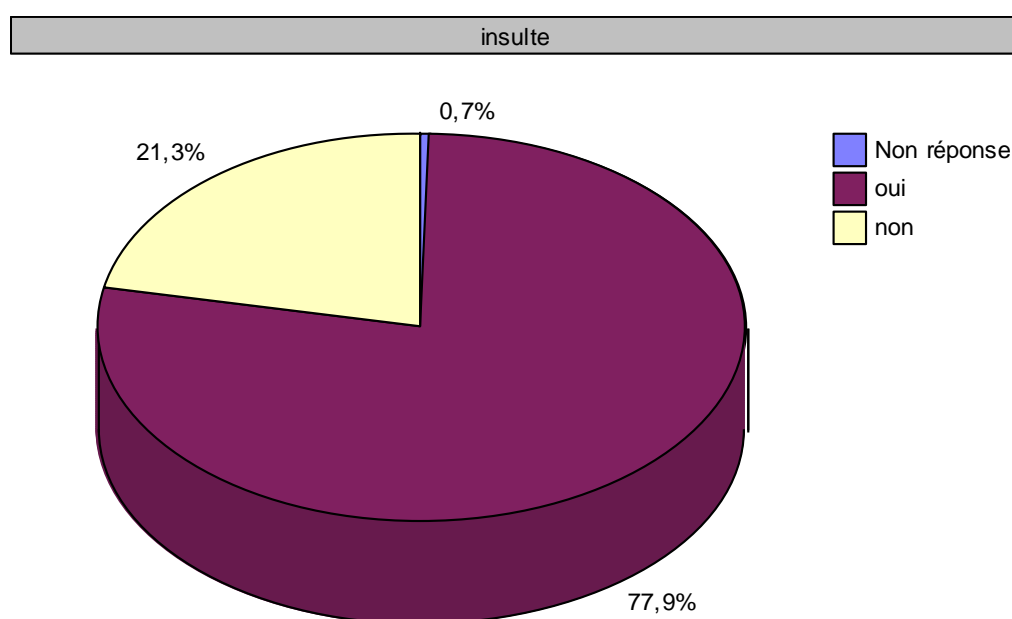
Alors que tous les enseignants interrogés affirment n'avoir jamais été informés d'un cas de violence subie par un éducateur à l'école, 97,9 % d'entre eux disent n'avoir jamais été victime de violence et 94,7% assurent aussi n'avoir jamais été insultés.

Ce rapport des enseignants à la violence sur l'espace scolaire contraste cependant avec celui des élèves des seconds cycles de l'enseignement fondamental.

Le regard des scolaires révèle en effet un réel vécu victimaire à l'analyse de nos différents indicateurs de victimation et de délits.

Il ressort en premier lieu de cette analyse une importante prévalence de victimation par les insultes. En effet, 77,9% des élèves disent avoir subi des injures au cours de l'année. La propension à l'insulte en milieu scolaire étant particulièrement importante, on est amené à s'interroger : Pourquoi une si forte prévalence ? Quel rôle jouent les insultes entre acteurs scolaires ? Quelle est la sensibilité des élèves à cette atteinte ?

Nous pouvons quelque peu comprendre la dynamique de cette victimation en analysant une des ses variantes : les insultes liées à l'ethnie.

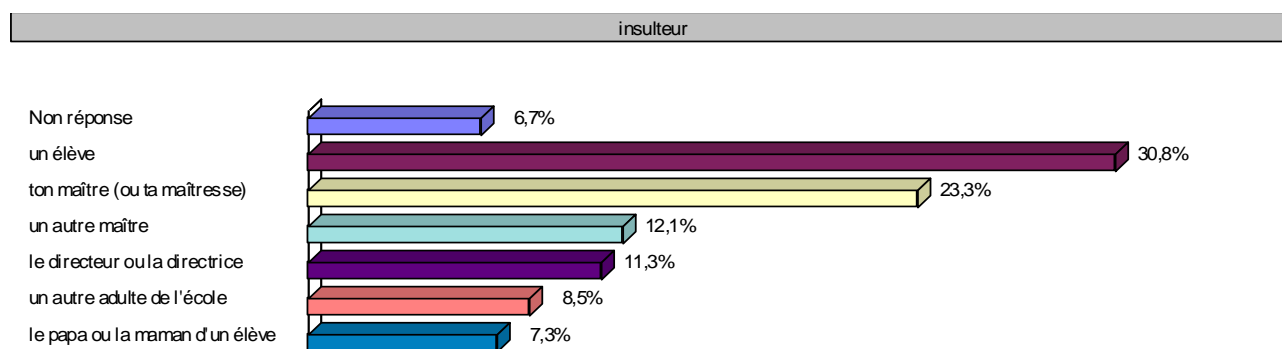


Graphique 2 : la victimation par l'insulte chez les élèves.

Partant de la probabilité d'une existence de victimation liée à l'ethnie ou à la race à l'école malienne, nous avons demandé aux élèves insultés : « *si vous avez été insultés, est – ce que ces injures étaient racistes ?* », 36,3% de ces scolaires répondent par l'affirmative à cette question. Ce pourcentage est assez important dans le contexte scolaire malien où la différence raciale est peu remarquable. La société malienne est composée d'une minorité de citoyens de race blanche (Arabe et Touareg) essentiellement présente dans le nord du pays, c'est donc plutôt à l'ethnie qu'il faut lier les insultes relatives aux origines des personnes. Ce qui fait que dans le cadre de notre recherche nous privilégions le terme d'insulte ethnique ou ethnicisme.

La question de la victimation par l'insulte se révèle complexe lorsqu'on observe les réponses de nos enquêtés objets d'insultes liées à l'ethnie à la question « *est-ce qu'on t'a déjà insulté cette année* ». En effet, il est paradoxal de constater que 20% de ces derniers répondent par la négative. Est-ce à dire que les propos « ethnicistes » ne sont pas perçus par ces victimes comme des insultes ?

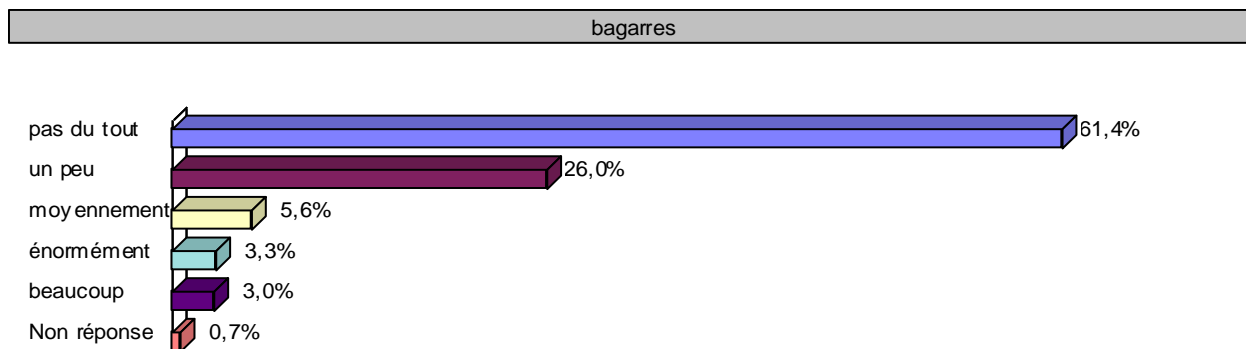
Face à des atteintes verbales aux ethnies des élèves, cependant point considérées comme des insultes, nous sommes amenés à examiner le phénomène sous l'angle de la pratique de parenté à plaisanterie évoquée dans la thèse de J. D LOMPO (LOMPO 2005). Quelle est la perception des élèves maliens de la parenté à plaisanterie ? Et quelle articulation existe-t-il entre la parenté à plaisanterie et les insultes liées à l'ethnie : des questions que nous approfondirons dans un sous-chapitre y étant consacré.



Graphique 3 : auteurs d'insultes contre élèves

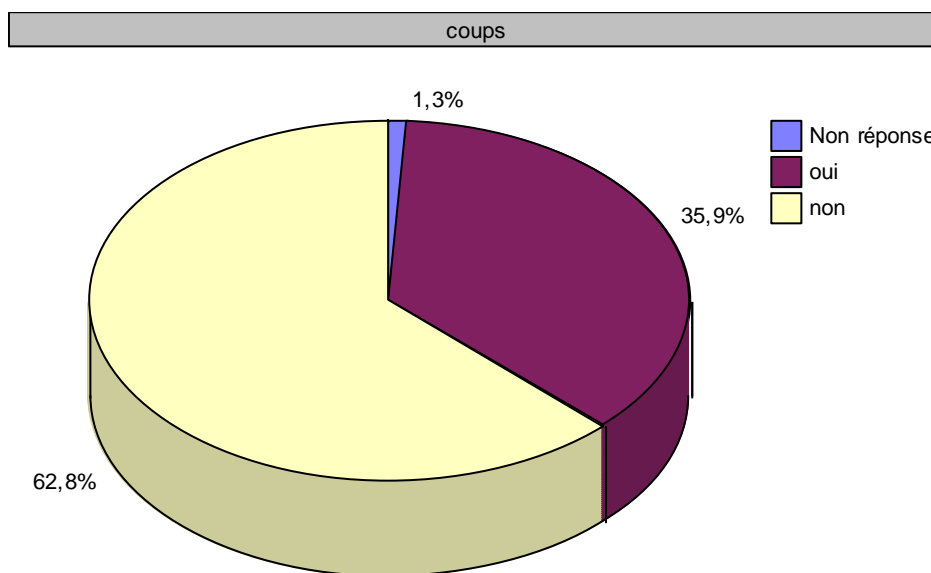
L'analyse de la victimation par l'insulte chez les élèves nous montre une pratique de violence verbale par diverses catégories d'auteurs scolaires. Il apparaît que les élèves sont les plus fréquents auteurs d'insultes à l'endroit de leurs pairs, puisque 30,8% d'entre eux disent ainsi avoir été insultés par un autre élève. Est-ce le reflet d'une véritable violence du verbe entre pairs ou la manifestation d'une culture langagière de génération ?

Avec 23,3% des élèves disant avoir été insultés par leurs propres maîtres et 11,3% affirmant avoir été insultés par le directeur de l'établissement, les adultes de l'école malienne se présentent comme d'importants auteurs de violences verbales. Quel usage ces éducateurs font-ils de l'insulte ? Quel sens donnent-ils aux insultes dans l'exercice de leur métier ? Quoiqu'il en soit le verbe en milieu scolaire malien apparaît violent.



Graphique 4 : bagarres chez les élèves

Notons, La violence s'exprime aussi dans les cours de récréation et autour de l'école par les affrontements physiques interindividuels. Dans le cas des collèges maliens, même si la grande majorité (61%) des élèves dit ne pas du tout se bagarrer ; il demeure une prévalence considérable de cette violence physique. Les élèves avouent se frapper à des échelles de fréquence différentes : 26,3% affirment se bagarrer un peu, 5,6% le font moyennement, quand respectivement 3,3% et 3% le font énormément et beaucoup. En somme, quelque soit l'intensité ou la fréquence plus de 38% des scolaires interrogés s'affrontent physiquement sur l'espace scolaire.

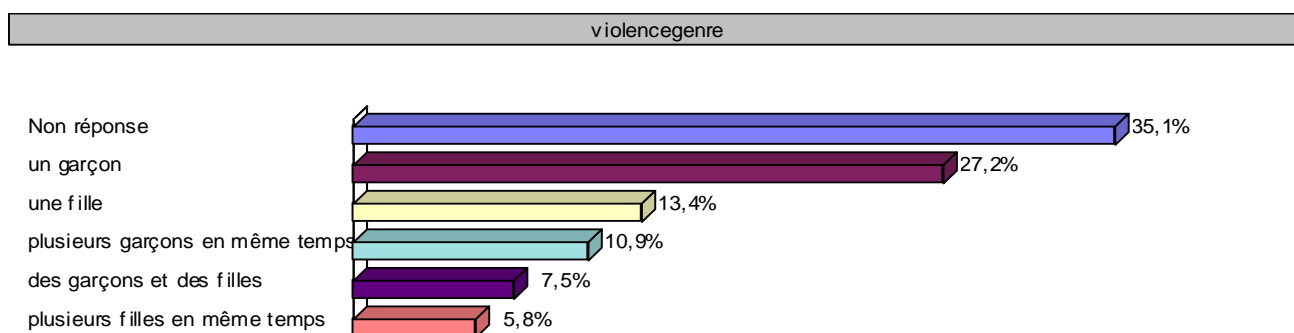


Graphique 5 : coups d'élèves reçus par un élève

C'est dans cette logique que 35,9% des élèves affirment s'être déjà fait taper par un ou des élèves dans leur établissement. On peut donc parler d'une prévalence considérable de violence physique entre élèves.

Les entretiens et observations nous permettent de comprendre que la prévalence des bagarres est inhérente même à la culture des cours de récréation et en général de l'espace scolaire. Nombre d'élèves sont en effet contraints à l'affrontement physique pour s'assurer une image de « dur » ou simplement de « gars qui ne se laisse pas faire » afin de se prémunir des nombreuses agressions tels rackets, coups, insultes et vols.

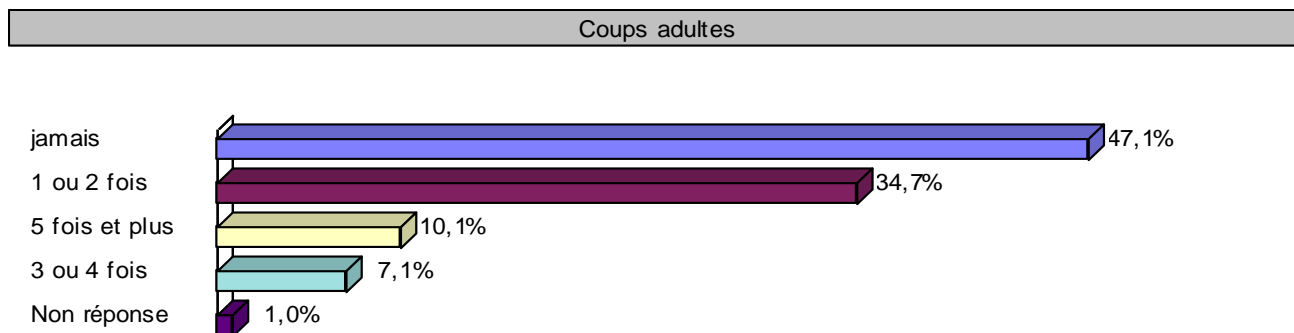
L'adhésion à la bagarre est souvent réfléchi et donc stratégique, dans l'optique de ne point se définir un statut de « souffre douleur » des cours de récréation, mais aussi peut-elle être une réaction simple aux agressions permanentes.



Graphique 6 : (Elèves) auteurs de coups selon le genre

En réponse à la question « *qui t'a tapé ?* » on note que les garçons individuellement ou en groupe sont les plus fréquents auteurs de violence physique sur leurs pairs. 27% des interrogés disent avoir été tapés par un garçon et 10 % par plusieurs garçons à la fois.

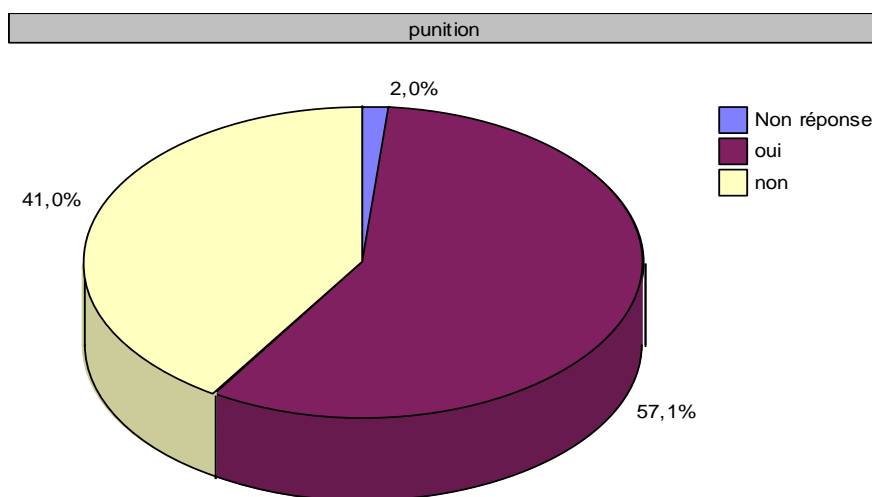
Il apparaît aussi dans ces statistiques que les violences physiques exécutées en groupe d'élèves sur d'autres élèves sont coutumières en milieu scolaire malien. En effet, en plus des 10,9% des scolaires victimes de groupe de garçons, on note que 7,5% d'élèves ont subi les coups de groupes de garçons et de filles et que 5,8% affirment avoir été victimes de groupes de filles. Avec environ 24% d'élèves en proie à la violence des groupes, on peut s'interroger sur la dynamique et l'organisation des groupes et le rôle des bandes dans la violence en milieu scolaire malien.



Graphique 7 : Coups portés sur élèves par des adultes de l'école

La violence physique n'est pas un attribut exclusif de la relation entre élèves. Bien au contraire. Si 47% des élèves disent n'avoir jamais été frappés par un professeur ou un autre adulte de son établissement, l'autre moitié des scolaires (51,9%) affirme avoir été frappée à des fréquences différentes par au moins un membre du corps éducatif. On retient, en effet, que 34% d'entre eux ont été frappés 1 à 2 fois, 7,1% l'ont été 3 ou 4 fois et 10,1% à 5 reprises et plus.

Cette considérable violence des enseignants sur les scolaires se rapporte sans doute à la pratique du châtement corporel dont la forte prévalence à l'école malienne se révèle surtout par les résultats de notre variable relative aux types de punitions subies par les élèves.



Graphique 8 : Elèves ayant subis des punitions au cours de l'année

A la question « *as-tu déjà été puni cette année dans ton établissement ?* », environ 57% des scolaires répondent affirmativement, ce qui révèle un fort usage des châtements à l'école. Quel type de punition cette majorité d'élèves subit-elle?

Tableau 1 : Type de punition subi par les élèves

type punition	Nb. cit.	Fréq.
le maître m'a mis dehors de la classe	557	36,5%
on m'a donné une mauv aise note	443	29,0%
A genoux dans la classe ou en dehors	429	28,1%
Non réponse	380	24,9%
on m'a envoyé chez le directeur	349	22,8%
on m'a frappé avec un instrument (une règle, une baguette, un tuyau.	343	22,4%
des lignes à copier	322	21,1%
on m'a crié dessus	284	18,6%
on m'a tiré les oreilles ou les chev eux ou on m'a pincé	258	16,9%
privé de récréation	248	16,2%
on m'a donné une gif le ou une fessée	237	15,5%
Le pilori	232	15,2%
on m'a donné des devoirs en plus	231	15,1%
on a averti mes parents	228	14,9%
on m'a renvoyé de mon école	89	5,8%
TOTAL OBS.	1528	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (8 au maximum).

Toutes les formes de punition proposées par notre questionnaire sont utilisées à l'école malienne. Parmi celles-ci l'usage du châtiment corporel reste important, en effet 28% des enfants assurent avoir été mis à genoux dans la classe ou en dehors, 22,4% des élèves disent avoir été frappés avec un instrument, 16,9% disent avoir été tirés par les cheveux ou les oreilles ou avoir été pincés, 15,5% affirment avoir été giflés ou fessés et 15% parlent de leur mise au pilori. L'usage du châtiment corporel pourtant officiellement interdit est un choix pédagogique de certains enseignants qui le jugent efficace et en phase avec les traditions de socialisation au Mali.

Nous pouvons noter ici une liste synthétique des sortes de punitions que les enseignants des collèges maliens avouent infliger à leurs élèves :

- *nettoyage de la cour ou des latrines*
- *demander à l'élève de recopier plusieurs fois un texte.*
- *devoir en plus et en classe*
- *enlever des points dans la note de conduite; arroser les parterres*
- *lignes à copier*
- *faire balayer la classe par les filles et faire ramasser les ordures dans la cours de l'école par les garçons,*

- *engueulade,*
- *tirer les oreilles*
- *suspension à la récréation;*
- *texte à copier, mauvaise note*
- *convoquer les parents, suspension du cours,*
- *arroser les arbres et plantes de l'école et la terrasse;*
- *quelques coups de chicotte,*
- *coups de règle,*
- *devoir à domicile,*
- *quelques tapes pour les plus durs,*
- *petite chicotte pour les plus têtus,*

Cette liste variée de sanctions opérées par les enseignants révèle l'ingénierie de la coercition à l'école malienne. On peut en effet constater que ces nombreuses punitions s'articulent à des objectifs soit didactiques (lignes ou textes à copier), soit civique (travaux d'utilité pour l'école : nettoyage, ramassage d'ordure..), ou tout simplement, constituent-elles des violences physiques ou verbales.

Des punitions à caractère vexatoire sont aussi fréquemment pratiquées : 44,2% des élèves disent avoir été mis hors de la classe par le maître, 34% affirment avoir reçu une mauvaise note, 30% disent avoir été envoyés chez le directeur, 25% ont eu des lignes à copier, 21,6% ont vu leurs parents convoqués, 18% ont reçu des devoirs en plus et 14,5% ont été privé de récréation.

La multiplicité de la sanction à l'école, au-delà de l'usage que peuvent en faire certains éducateurs sous l'argument d'une facilitation de la transmission du savoir, peut être perçue comme la réaction à un réel désordre sur l'espace scolaire et comme une alternative aux atteintes nombreuses aux règles et normes de l'espace scolaire, et cela d'autant plus que plus de la moitié des élèves enquêtés assure ignorer le règlement intérieur de leur établissement.

Tableau 2 : Causes des punitions

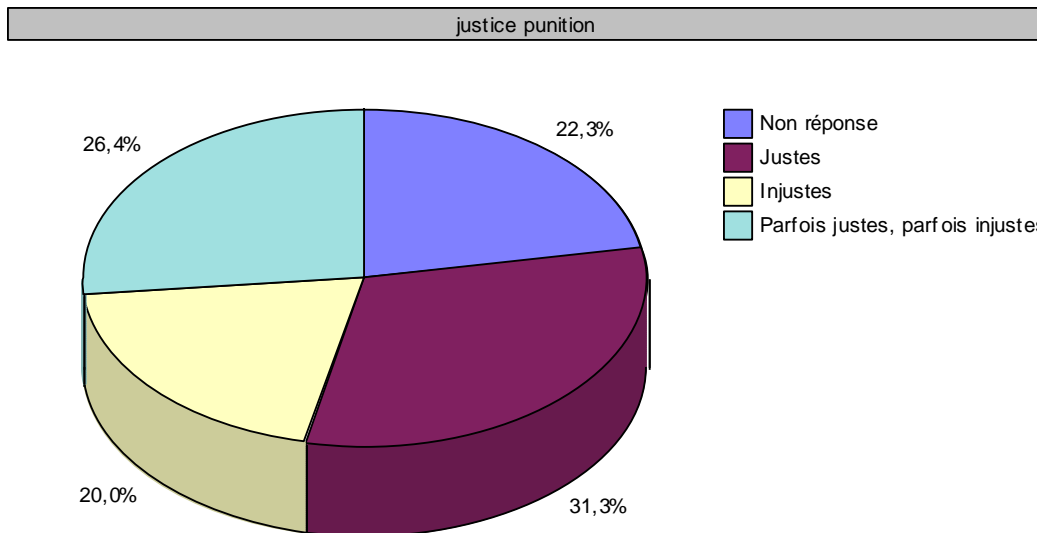
causes punition	Nb. cit.	Fréq.
Je bavardais	547	35,8%
pour rien	419	27,4%
Non réponse	413	27,0%
j'ai mal fait mon travail	292	19,1%
je n'avais pas fait mes devoirs	246	16,1%
je suis venu en retard	227	14,9%
je n'écoutais pas	199	13,0%
je me suis bagarré	199	13,0%
impoli avec le maître ou un adulte	82	5,4%
TOTAL OBS.	1528	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (4 au maximum).

La cause première de punition citée par les élèves est le bavardage, 35,8% d'entre eux estiment avoir été punis pour ce fait. Ce résultat révèle l'atmosphère bruyante que nous avons pu constater dans de nombreuses salles de classe, chose liée à la pléthore et à la difficulté de gestion de ces effectifs par les enseignants. Si la pléthore des effectifs favorise la punition du moindre bavardage, elle ne garantit ni la détection facile des fauteurs de trouble, ni la clémence des enseignants pour les fautes les plus insignifiantes. On comprend donc que des élèves soient aisément punis à la place d'autres ou que des enseignants sanctionnent systématiquement des fautes les plus courantes (inattention en classe punie chez 13% d'élèves, 19% d'autres punis pour un travail mal fait), ce que les élèves formulent en ces termes « être puni pour rien » pour exprimer l'idée d'être puni pour peu de chose.

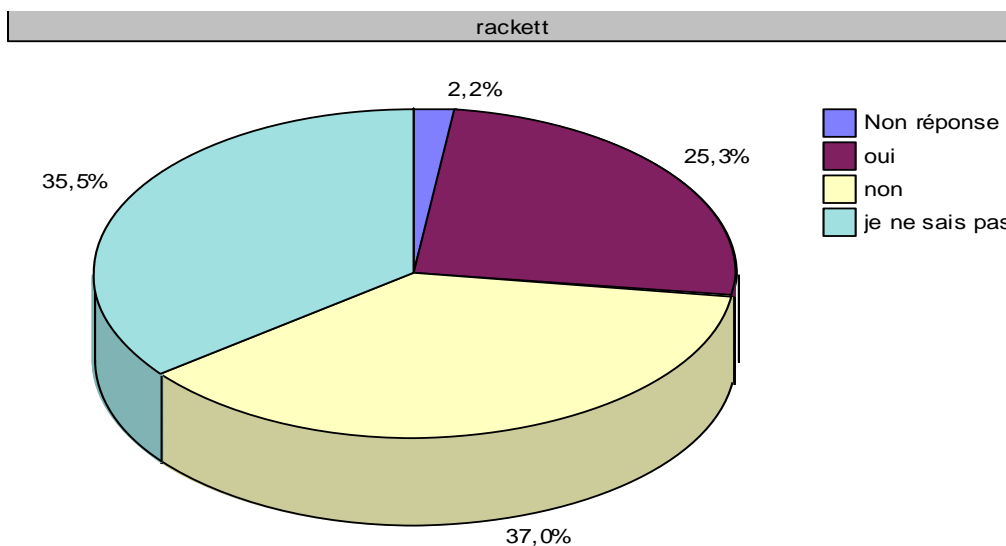
L'affirmation « être puni pour rien » par 27,4% des scolaires sanctionnés pose le problème de la justice des punitions.

Il est pourtant étonnant de constater à travers la variable relative à la justice des punitions infligées que les élèves ne semblent point condamner l'esprit des sanctions qu'ils subissent.



Graphique 9: Justice des punitions subies par les élèves

Alors que seulement 20% des scolaires punis, estiment leurs sanctions injustes, 31% les considèrent comme justes et 26,4% comme parfois justes, parfois injustes.



Graphique 10 : Victimation par le racket chez les élèves

Enfin, sur la liste des victimations de l'espace scolaire malien, le terme de racket est très peu connu par les élèves. Néanmoins, à l'explication de la notion par l'enquêteur 25% de ces scolaires affirment son existence, 37% estiment le contraire et 35% ne savent pas si le phénomène existe dans leur établissement. La victimation en matière de racket, certes peu importante, est une réalité. En effet, 12,7% des scolaires disent en avoir été victime et 7,8% d'élèves révèlent être auteurs de cette violence.

Si la majorité des élèves ne décrypte pas le racket comme tel dans les interactions qu'ils établissent entre pairs et avec les enseignants, certains élèves nous révèlent des manifestations insidieuses du phénomène. Le témoignage de Madou, élève au quartier du fleuve est révélateur : *«Un jour, chaque élève devait apporter un œuf pour un cours de biologie, sinon le maître lui donnait une mauvaise note dans la matière. On était presque cent élèves dans la classe. Un camarade et moi avons été punis parce qu'on n'avait pas d'œuf. Le maître est reparti avec tous les œufs chez lui. ...Il fait ça chaque année et dans beaucoup de classes»*.

La question du racket s'articule ainsi à une culture de la corruption, que nous visiterons dans les prochains chapitres ; une culture qui se cristallise à l'école en touchant le milieu des élèves.

Des violences particulières

Outres les victimations généralement évoquées dans la recherche en milieu scolaire, un certain nombre de violences moins ordinaires prévalent dans les établissements du second cycle de l'enseignement fondamental malien. Avant de leur consacrer une analyse approfondie dans les chapitres à venir, nous effectuons ici un aperçu de ces violences scolaires peu ordinaires à savoir : les violences sexuelles, les jets de pierres, le travail abusif des scolaires et la drogue.

Les questions relatives au sexe en milieu scolaire restent, certes, complexes pour les enquêteurs parce que, entre autres, embarrassantes pour les enquêtés. Mais dans le contexte africain, au regard de la rareté des enquêtes de victimation menées autour du phénomène (Lompo⁴², Proteau⁴³), et en raison des extrapolations de l'opinion et des médias sur la question, l'élucidation du sujet s'impose comme une impérative à la recherche.

Pour aborder le sujet avec nos jeunes enquêtés nous avons posé ainsi la question comme il suit : *« est-ce qu'on t'as embêté pour des histoires sexuelles »*. Cette formulation large, implique tous comportements, paroles, actes, écrits relatives au sexe et affectant physiquement ou psychologiquement l'élève.

La réaction des scolaires à cette question est impressionnante : 39% de réponses affirmatives.

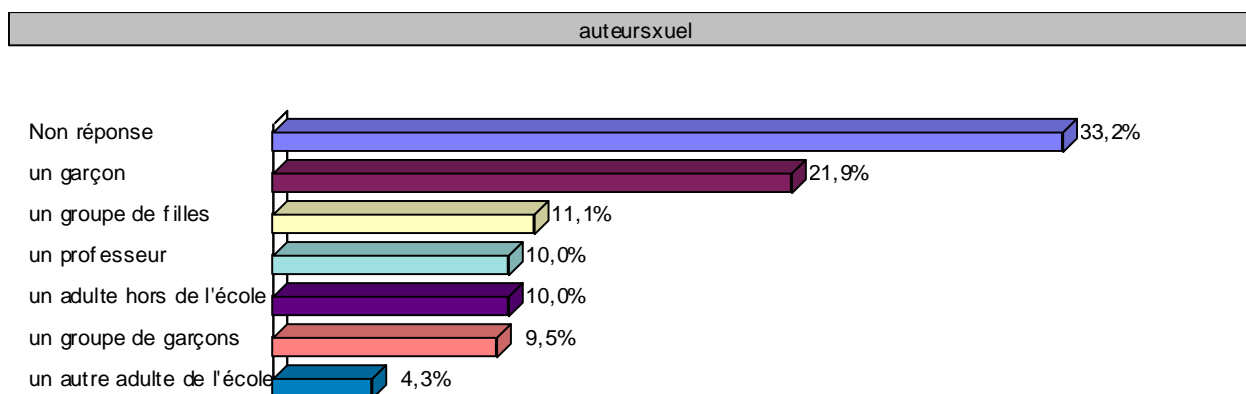
La violence sexuelle est ici une réalité.

42 Joseph Dougoudia Loumpo, « Climat scolaire dans les établissements de l'enseignement secondaire du Burkina Faso », Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université Victor Segalen Bordeaux II

43 Laurence Proteau, « itinéraires précaires et expériences singulières. La scolarisation féminine en Côte d'Ivoire », L'école et les filles en Afrique – scolarisation sous conditions (Marie-France Lange. dir.), Paris, Kharthala, 1998.

Dans ce croisement délictuel du rapport au savoir et du rapport au sexe se révèlent les enjeux du savoir et du diplôme comme facteurs de réussite sociale dans une société en paupérisation, mais aussi se révèle la dégradation de l'institution scolaire à travers des politiques éducatives portant atteinte à la qualité du personnel enseignant et à l'organisation des écoles.

Notons que la découverte des victimisateurs est importante dans la compréhension de la construction de cette violence.



Graphique 11 : auteur de victimation sexuelle sur un élève

On note des réponses obtenues que 21,9% des élèves désignent comme des auteurs de leur victimation des garçons, 11% citent des groupes de filles, 10% désignent des professeurs, 10% parlent d'adultes hors de l'école, 9,5% évoquent des groupes de garçons et 4,3% mentionnent d'autres adultes de l'école.

Il convient de remarquer que la victimation causée par des pairs est importante : 21,9% par des garçons, 11% par des groupes filles, 9,5% par des groupes de garçons. S'agit-il entre élèves de comportements, paroles et écrits abusifs relatifs au sexe ou de violences physiques sexuelles?

Il ressort des entretiens individuels et de groupe que ce qui apparaît sous ces chiffres comme des victimations sexuelles par les pairs sont essentiellement de traditionnelles boutades et rixes autour des actions de séduction entre adolescents.

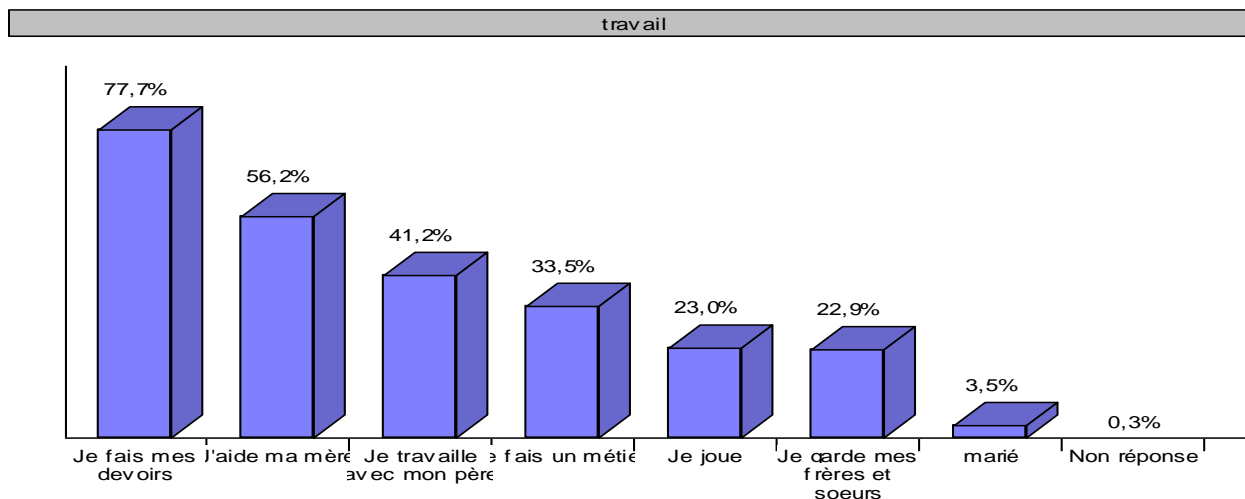
Quant aux adultes, ils détiennent un rôle capital sur la scène des violences sexuelles subies par les scolaires : 10% des élèves dénoncent des professeurs, 10% parlent d'adultes hors de l'école, 4,3% mentionnent d'autres adultes de l'école. Au regard de la jeunesse des élèves de cet ordre d'enseignement et sans encore pouvoir déterminer le type de violence sexuelle dont il s'agit, on peut déjà noter la gravité de ce sujet qui convoque la réflexion sur la pédophilie dans les collèges maliens.

Il convient, cependant, d'analyser et comprendre les fondements, le fonctionnement, les catégories de la violence sexuelle à l'école, mais aussi de mieux connaître les auteurs et leurs particularités, les victimes et leur rôle dans le processus de leur propre victimation sexuelle à l'école ? Il s'agira aussi d'interroger les travaux évoquant les MST (moyennes sexuellement transmissibles), le « prix à payer » dans le marchandage et le clientélisme autour des notes scolaires et diplômes (Proteau 1998, Lompo 2005). Enfin, notre analyse ne devra point ignorer la corruption de l'institution scolaire et des violences particulières en découlant.

Tableau 3 : La victimation par jet de caillou sur un élève

caillou	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	25	1,6%
oui	617	40,4%
non	886	58,0%
TOTAL OBS.	1528	100%

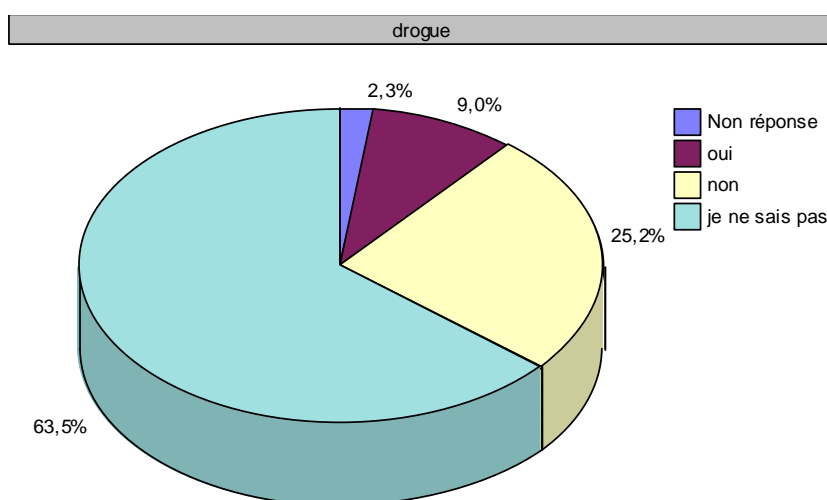
En plus des violences sexuelles, on peut relever la victimation par les jets de pierres comme violence particulière de l'espace scolaire malien. Cette victimation est un sujet interpellant plutôt la relation entre élèves. Nous avons pu constater à travers les entretiens que cette pratique est surtout liée aux grèves et violences de groupe. La prévalence considérable de ce type de violence (40,4%) trouve sa justification dans les habituelles grèves lycéennes et universitaires. En effet, dans leurs mouvements de protestations qu'ils ambitionnent toujours de généraliser à l'ensemble des ordres d'enseignement, les étudiants font couramment usage de jets de pierres sur les écoles fondamentales (primaires et collèges) afin de les obliger à l'arrêt des cours et d'enrôler les masses de collégiens à leurs manifestations. Par ces pluies de cailloux qui entraînent parfois de sérieux accidents, les plus jeunes restent toujours psychologiquement affectés.



Graphique 12 : le travail des élèves en dehors de l'école

Une des victimations les plus dissimulées subies par les élèves est leur surcharge en activité à domicile. A la question « *quand tu n'es pas à école qu'est ce que tu fais ?* » 77,7% des élèves citent parmi leurs trois réponses les devoirs à domicile, 56 % disent, entre autres, aider leur mère quand 41 % affirment travailler avec leur père. Enfin, 33,5% assurent exercer un métier. Ces statistiques nous permettent de noter que les élèves maliens exercent beaucoup de travaux domestiques et de petits métiers. Mais aussi peut-on noter que 3,5% des élèves sont mariés ; une précocité des mariages, au regard de la tranche d'âge étudiée, qui pose problème quant au rendement scolaire et au mieux-être de ces jeunes.

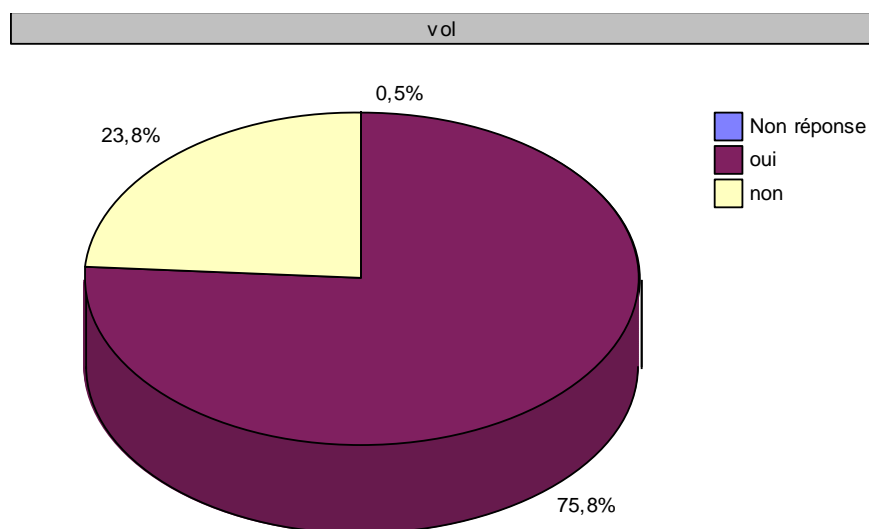
Nous analyserons cette suractivité domestique des élèves qui peut constituer une atteinte à l'équilibre de ces derniers.



Graphique 13 : Existence de la drogue à l'école selon les élèves

Enfin, notons que parmi les victimations particulières, celle relative à la drogue et singulièrement en milieu scolaire n'est jamais abordée par les acteurs de l'école sans crainte et méfiance. Il en va de la renommée de l'école et de ses élèves, avons-nous compris. Interrogé sur l'existence de la drogue dans leur école, environ de 63,5% des scolaires, malgré la possibilité d'une réponse clairement positive ou négative, ont répondu « *je ne sais pas* ». Cette réponse majoritaire maintient le doute sur un sujet déjà alimenté dans l'opinion publique malienne autour des écoles privées « de luxe⁴⁴ » et des écoles de quartiers défavorisés. La peur de la stigmatisation fonde ces réponses, comme nous l'atteste les entretiens que nous visiterons autour du sujet.

Toutefois, 9% de nos enquêtés attestent l'existence de la drogue dans leurs établissements même si 25% affirment le contraire.



Graphique 14 : victimation par le vol chez les élèves

Après les insultes (77,6%), le vol constitue la victimation la plus vécue à l'école malienne avec une victimation de 75% des élèves interrogés.

Ce phénomène pratiqué par de nombreux élèves n'est pas forcément perçu par ceux-ci comme une agression, un vol. Les scolaires en parlent inconsciemment comme un jeu ou « *un prêt sans l'avis du propriétaire* » ; alors l'acte porte à ces occasions sur de petites fournitures scolaires (stylos, règles...). Par ailleurs, les vols portant sur des objets de valeurs sont cependant conçus comme des agressions par les auteurs et vécus comme tel par les victimes. Dans les établissements publics offrant en général une diversité de conditions socio-

⁴⁴ Il s'agit d'écoles privées offrant de très bonnes conditions matérielles et fréquentées par des élèves issues de familles riches.

économiques des scolaires, il s'opère de nombreuses frustrations et donc la convoitise des biens des élèves aux meilleures apparences. Face à cette disparité socio-économique particulièrement visible dans les écoles publiques⁴⁵ à travers les vêtements, les équipements scolaires personnels et le goûter, des élèves n'hésitent pas souvent à « se faire justice » par des pratiques telles que le vol. Cette victimation est alors affirmée être une « sanction de l'exhibition et de la démonstration ». « *Il n'ya pas de péché à voler les enfants de voleurs* » nous dit un élève de Mopti qui, comme de nombreux maliens, en raison de la prégnance de la corruption dans la société, n'hésite pas à taxer d'illicite toute richesse apparente.

Au terme de cette énumération des victimations qui caractérisent les établissements du second cycle de l'enseignement fondamental au Mali, nous pouvons jeter un regard sur les lieux de prévalence de ces violences.

Tableau 4 : Les lieux de prévalence de la violence selon les élèves

lieux	Nb. cit.	Fréq.
la récréation	849	55,6%
en dehors de l'école	781	51,1%
la classe	694	45,4%
le sport	434	28,4%
partout dans l'école	419	27,4%
nulle part dans l'école	231	15,1%
les toilettes	174	11,4%
Non réponse	38	2,5%
TOTAL OBS.	1528	

Ces lieux où s'exerce la violence sont descriptifs de la nature et de la dynamique des formes de violence. Environ 55,6% des élèves interrogés estiment que la cour de récréation est le lieu où sévit la violence. Espace charnière entre l'école et le quartier, la cour de récréation voit s'affronter les règles et normes de ces deux environnements et devient un espace de liberté pour certains où de conquête d'autorité pour d'autres. Elle est, de ce fait, un lieu d'expression

⁴⁵ En mars 1991, les mouvements estudiantins, syndicaux, et politiques qui ont, à l'occasion, entraîné la chute du régime militaire dénonçaient aussi les inégalités socio-économiques trop visibles à l'école. Ils ont par la suite réussi à mettre fin au port obligatoire de la tenue scolaire devenue un luxe pour la majorité des parents d'élèves maliens. Sensée, entre autres, effacer les différences sociales à travers les différences vestimentaires, le port de la tenue scolaire occasionnait à l'école publique une véritable frustration des moins nantis, une foire de haillons pour les enfants de familles modestes.

des rapports de force entre élèves, ce qui explique que nombre de ceux-ci la cite comme premier lieu de violence.

Près de 51% des scolaires désignent aussi l'extérieur de l'école comme le lieu où sévit la violence. Le terme « en dehors de l'école » représente sans doute pour ces élèves les alentours, le chemin de l'école, le quartier, mais aussi la maison.

Ces lieux de violences évoquent sans doute les bagarres et règlements après la classe, mais aussi la prévalence de la violence dans l'éducation des enfants maliens en famille (LE POTVIN 2008)⁴⁶.

Comme troisième lieu où s'exprime la violence 45% des élèves citent la classe. Parce qu'elle est le lieu où s'autorise le moins les écarts de comportements, la classe malienne reste caractérisée par l'autorité du maître dont l'exercice s'avère relativement violent selon les scolaires (voir tableau1).

Aussi, on note que 28% des réponses citent le sport comme lieu d'expression de la violence. Il apparaît, aux dires de quelques élèves, que ce sont la pénibilité de certains exercices sportifs et l'autoritarisme de professeur de sport des collèges qui conduisent à considérer les cours d'éducation physique et sportive (EPS) comme lieux de violence.

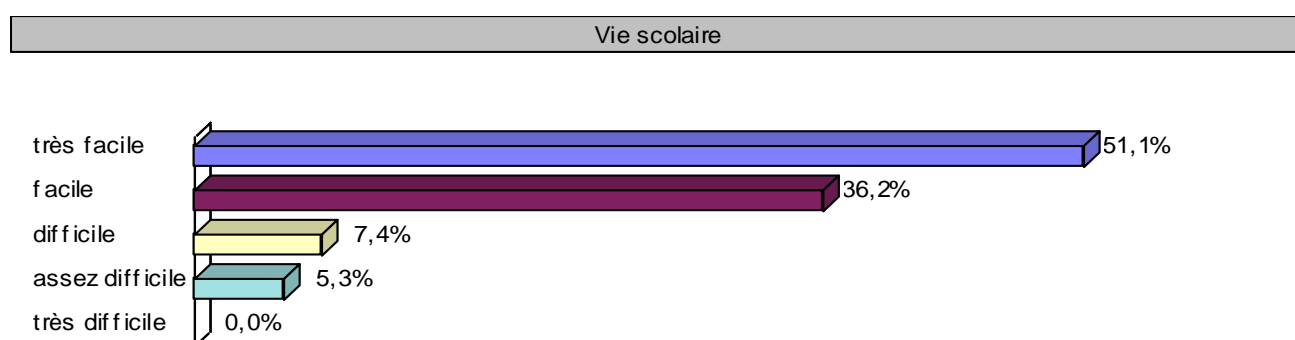
Retenons que pour la majorité de nos enquêtés, il existe « un peu » de violence à l'école et que cette prévalence de violence sévit surtout en récréation, puis en dehors de l'école et enfin en classe.

⁴⁶LE POTVIN Sébastien, « Les fils textuels des violences familiales au Mali », article paru dans Bulletin de l'APAD, 27 – 28, 2008.

2.2. Le climat scolaire en général dans le second cycle de l'enseignement fondamental

L'analyse combinée des indicateurs du climat scolaire (intensité des sentiments portés à l'égard des relations entre pairs, des relations avec les autres acteurs de l'école, de l'intensité des sentiments à l'égard de l'école, de l'intensité de l'agressivité perçue entre les acteurs de l'école, et de la perception de la qualité de l'apprentissage...) à la fois chez les enseignants que chez les élèves nous permettent d'affirmer qu'il prévaut dans les établissements du second cycle de l'enseignement fondamental malien en général un climat pacifique.

En effet, lorsque nous interrogeons les enseignants maliens sur la vie scolaire dans leur établissement, 51% la jugent très facile et 36% facile et ce, malgré la précarité de leurs conditions de travail que nous étudierons. Notons aussi que près de 65% des enseignants trouvent le quartier de leur établissement agréable et que 28,7 la trouvent très agréable.



Graphique 15 : Perception de la vie scolaire par les enseignants

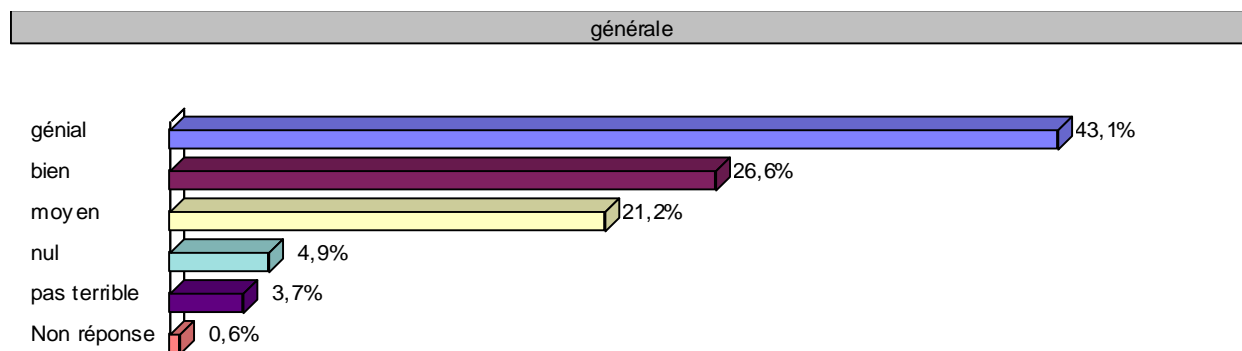
Quant à leurs sentiments sur leurs relations entre acteurs de l'école, les enseignants qualifient de très bonnes les relations entre pairs à 94,7%, les relations avec la direction à 94,7%, l'ambiance entre les élèves à 84% et les relations entre élèves et le personnel éducatif à 88%.



Graphique 16 : Perception de la prévalence de la violence à l'école par les enseignants

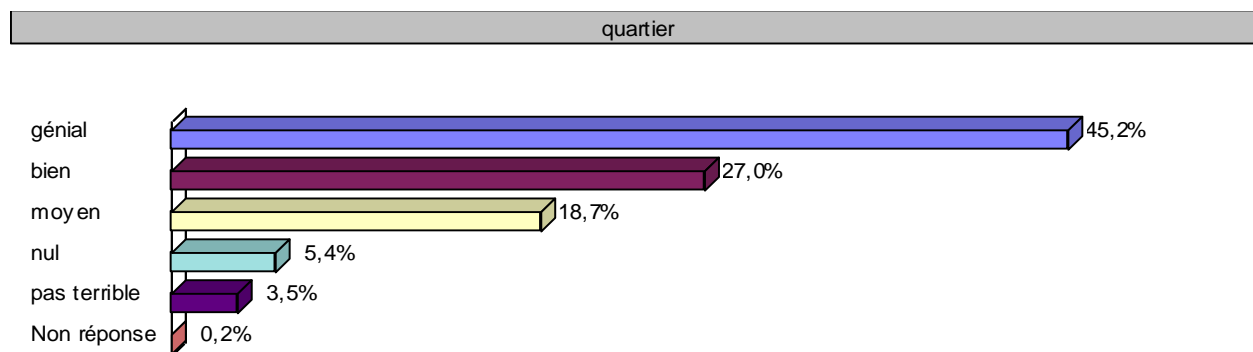
Les enseignants des collèges maliens sont quasi unanimes (96,8%) sur le fait qu'il n'existe pas du tout de violence à l'école.

Ce jugement des enseignants porté sur l'école et la qualité des interactions sociales qui s'y opèrent ne diffère pas fondamentalement de celui émis par les collégiens maliens.



Graphique 17 : Sentiment général des élèves porté à l'égard de l'école

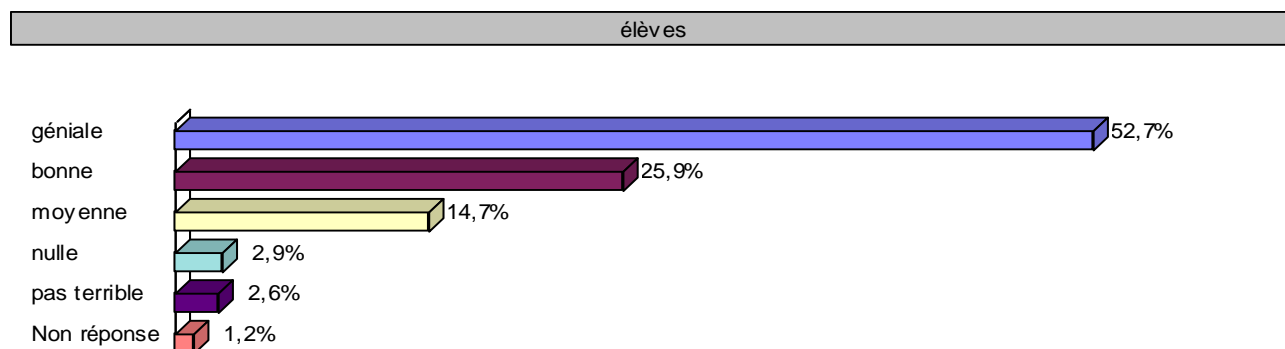
Une très forte majorité des scolaires interrogés apprécie leur école puisque 43,1 % d'entre eux la jugent « géniale » et 26,6% l'estiment « bien », soit un total de 66% de jugements les plus favorables. A l'inverse, seulement moins de 10% des scolaires déprécient l'école.



Graphique 18 : Sentiment des élèves porté à l'égard du quartier de l'école

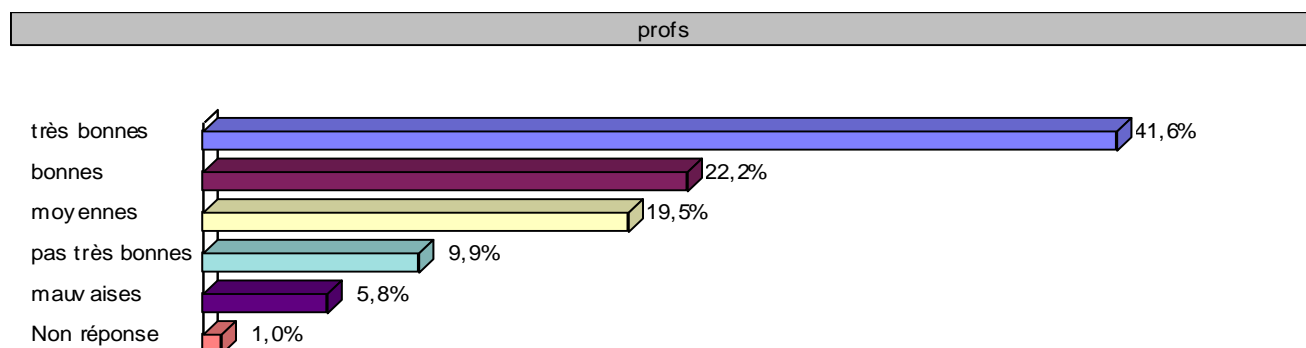
Autant que l'école, le quartier est plébiscité par les élèves. Il apparaît même plus aimé des élèves que l'établissement scolaire. En effet, 45% d'entre eux qualifient le quartier de « génial » et 27% estiment qu'il est « bien ». Cet espace entre l'école et la famille est celui où les jeunes se sentent « maîtres d'eux même » ; leur appréciation de ce lieu, qu'il s'agisse d'un quartier résidentiel, d'une cité de logements sociaux ou d'un bidonville, se fonde sans doute sur les libertés qu'il leur offre, à l'abri des règles et exigences de l'école et de la famille.

Même si chez la plupart des scolaires maliens ce sentiment favorable peut s'expliquer par le fait que chaque jour d'école est la rencontre d'un autre monde, d'une autre langue, de connaissances exotiques, etc, il reste que l'appréciation générale de l'école par l'élève repose surtout sur sa perception de ses rapports aux pairs et aux autres acteurs l'institution.



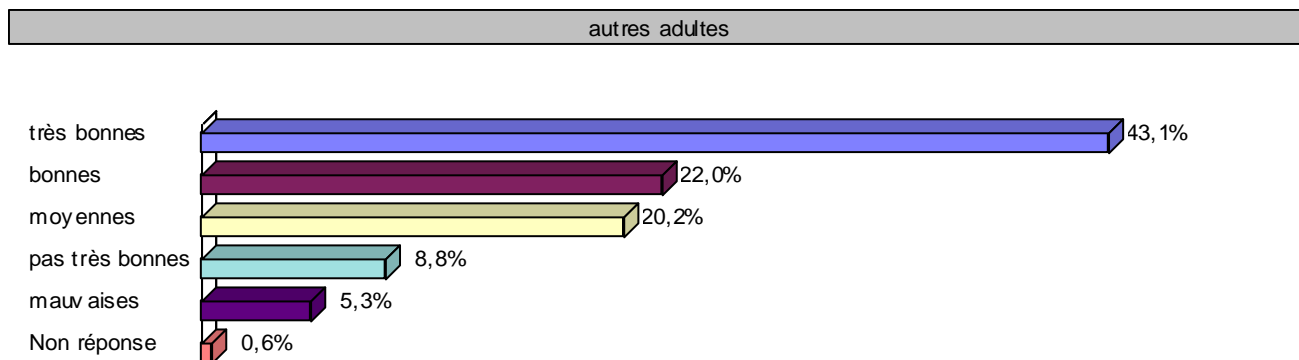
Graphique 18 : perception par les élèves de leur relation avec les pairs

En effet, nous constatons que près de 53% de nos enquêtés jugent « géniale » l'ambiance entre élèves, 26% bonne et seulement moins de 7% ne la jugent pas favorablement. Cette statistique révèle une ambiance très positive en milieu scolaire malien et le sacre de la camaraderie.



Graphique 19 : Perception par les élèves de leur relation avec les enseignants

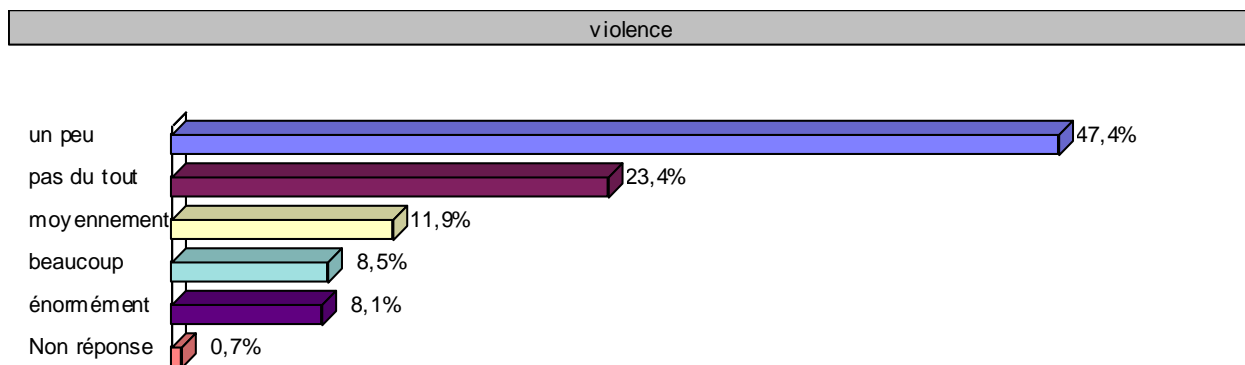
41,6% des élèves déclarent que leurs relations avec leurs enseignants sont très bonnes, 22,2% les qualifient de bonnes quand 19,5% les jugent par contre moyennes. Même si le sentiment des scolaires sur leurs relations avec leurs professeurs est moins enthousiaste et plus contrastée que celui de l'ambiance entre élèves, les chiffres de cette dernière évaluation révèlent quand même qu'une importante majorité de scolaires (soit près de 63,8%) apprécient leurs relations avec les enseignants. Par contre, faut-il considérer que beaucoup plus d'élèves (soit 15,7%) déprécient leurs relations avec les enseignants plus que leurs relations entre pairs.



Graphique 20 : Perception par les élèves de leur relation avec les autres adultes de l'école

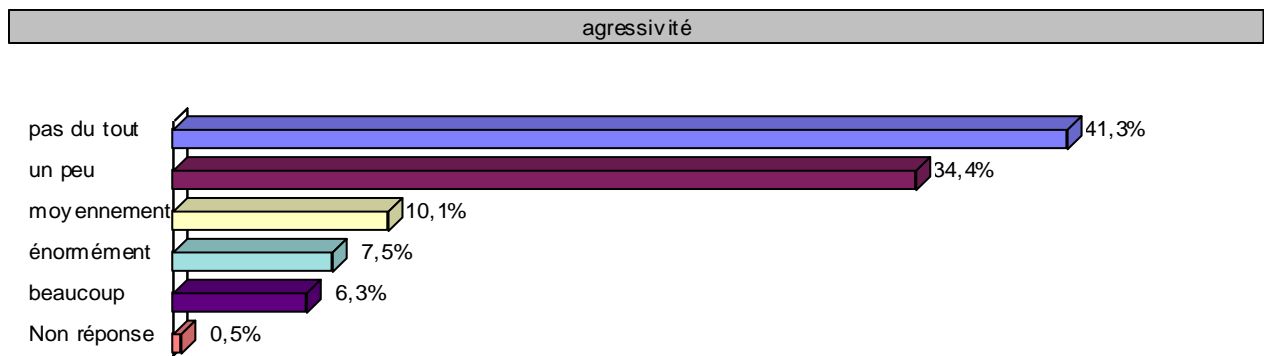
La relation avec les autres adultes de l'école est bien appréciée par les élèves. Avec 43,1 % des scolaires jugeant le rapport avec les autres adultes de l'établissement scolaire « très bon », 22% le jugeant « bon » et 20,2% l'estimant « moyen ». On constate que cette relation est plus appréciée par les élèves que leur rapport aux enseignants.

En effectuant un classement de la qualité des relations entre acteurs de l'école selon le sentiment des élèves, nous pouvons présenter le rapport entre pairs comme la meilleure relation à l'école, suivi de la relation avec les autres adultes de l'école et enfin celle avec les enseignants.



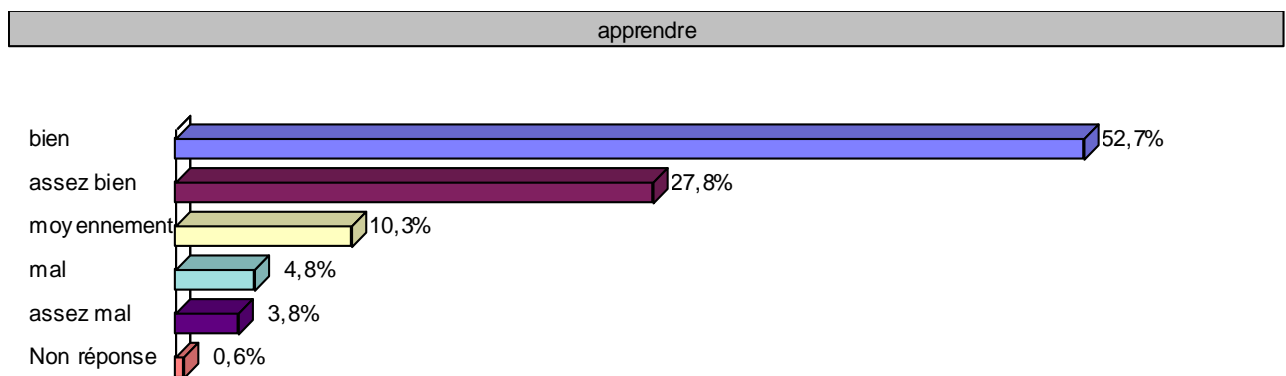
Graphique 21 : Perception par les élèves de la prévalence de la violence dans leur école

Enfin, on peut noter que la perception des élèves maliens de la prévalence de la violence est assez surprenante. En effet, malgré la prévalence importante de victimation relevée, plus de 70% des élèves estiment que la violence n'est que peu ou pas du tout présente à l'école, et 11% la disent moyennement existante. Seulement un peu plus de 16% des scolaires affirment une présence effective de la violence. Quel contenu nos enquêtés donnent-ils au terme violence en répondant à cette question ?



Graphique 22 : Perception par les élèves de l'agressivité entre élèves et enseignants

C'est dans cette même logique que 41% des scolaires affirment qu'il n'existe pas du tout d'agressivité entre élèves et professeurs, et 34% assurent qu'elle n'existe qu'un peu.



Graphique 23 : Perception par les élèves de la qualité de l'enseignement dans leur école.

Aussi, les élèves poursuivent leur apologie de l'école en affirmant bien y apprendre. Au-delà des violences évoquées, de la précarité des conditions matérielles d'étude les élèves estiment en effet à 52,7% apprendre bien et 27,8 % apprendre assez bien, soit plus 80% de jugement favorable. A l'image de leur position sur la justice des punitions qu'ils subissent, les scolaires maliens ne condamnent pas leur école et sa manière de leur transmettre le savoir.

Les chiffres de ces indicateurs du climat scolaire révèlent un important paradoxe à l'école malienne. En effet, les nombreuses recherches menées, notamment par l'Observatoire européen de la violence scolaire, ont attesté une interdépendance entre les dynamiques de la victimation à l'école et du climat scolaire. Ainsi, « *Il y a une diminution importante de la perception du climat scolaire, de la confiance aux adultes et du sentiment de sécurité à mesure qu'augmente la victimation. Plus on est victime, plus le monde semble désorganisé, hostile, plus l'école est perçue négativement* » (DEBARBIEUX 2006).

Cependant, il ressort du cas malien que l'importante prévalence de victimation dans les collèges telles que les châtiments corporels, les insultes et les violences sexuelles, n'affecte point le climat scolaire. La paix scolaire malienne contredit les constances révélées les recherches en milieu scolaire européen.

Ce paradoxe malien que nous analyserons mérite d'être vérifié à travers l'articulation du climat scolaire et de la victimation dans les différents types d'offre scolaire (Publique, privée et communautaire) et dans les différentes zones (Urbaine, périurbaine et rurale).

3. Climat et victimations analysés par type d'offre scolaire :

3.1. Le Climat scolaire et la victimation à l'école publique

Première offre scolaire moderne créée, l'école publique l'est aussi par le nombre de ses établissements et de ses effectifs. De ce fait, avec un ratio 47 élèves / enseignant les écoles publiques maliennes vivent des réalités telles que la pléthore des effectifs et la suractivité des enseignants, la précarité des conditions matérielles d'enseignement, toute chose qui participe de la construction des victimations et du climat scolaire. Même si cette offre scolaire est riche de l'essentiel des enseignants de formation, sortis des Instituts de formation des maîtres, le recrutement de ces deux dernières décennies d'enseignants non professionnel, formé sur le tas, aura joué considérablement dans l'évolution des interactions sociales dans ces écoles. Nous visitons ici les spécificités de la victimation et du climat scolaire dans les écoles publiques du second cycle de l'enseignement fondamental.

3.1.1. Les victimations scolaires à l'école publique

Les écoles publiques présentent des taux de prévalence de victimations légèrement inférieurs à ceux de l'ensemble des établissements étudiés. On peut ainsi noter que 76,9% des élèves de l'école publique sont victimes d'insultes contre 77,9% de victimation dans l'ensemble des collèges.

Tableau 5 : prévalence des insultes selon le statut de l'école

insulte Statut ecole	Non réponse	oui	non	TOTAL
PUBLIQUE	0,6%	76,9%	22,5%	100%
PRIVEE	1,2%	79,0%	19,8%	100%
ECOME	0,0%	86,8%	13,2%	100%
TOTAL	0,7%	77,9%	21,3%	100%

De même, 31% des scolaires du public disent subir des coups d'un autre élève contre 35,9% dans l'ensemble des collèges.

Dans la même logique 53% d'élèves publiques assurent n'avoir jamais été frappés par le maître et 32% disent ne l'avoir été qu'une ou 2 fois contre respectivement 47% et 34% dans l'ensemble des collèges.

Aussi, l'école publique malienne connaît une prévalence de punition inférieure à la moyenne des collèges : on relève ainsi que 51,6% des élèves du publique sont punis quand 57% le sont dans l'ensemble des collèges.

Tableau 6 : prévalence des punition selon le statut de l'école

punition Statut ecole	Non réponse	oui	non	TOTAL
PUBLIQUE	1,8%	51,6%	46,5%	100%
PRIVEE	2,1%	70,5%	27,4%	100%
ECOME	2,9%	55,9%	41,2%	100%
TOTAL	2,0%	57,1%	41,0%	100%

Même si pour toute les victimations abordées l'école publique présente une moindre prévalence par rapport à l'ensemble des collèges, cette offre scolaire montre cependant une plus importante prévalence de victimation sexuelle que la moyenne dans le second cycle de l'enseignement fondamental. Il apparait que donc 40% des élèves de l'école publique affirment avoir été embêtés pour des histoires sexuelles quand 39% l'a été dans l'ensemble des établissements étudiés.

Tableau 7 : prévalence des violences sexuelles selon le statut de l'école

sexuel Statut ecole	Non réponse	oui	non	TOTAL
PUBLIQUE	1,4%	40,1%	58,5%	100%
PRIVEE	0,9%	39,6%	59,4%	100%
ECOME	2,9%	19,1%	77,9%	100%
TOTAL	1,4%	39,0%	59,6%	100%

Nous remarquons que les écoles publiques développent des facteurs de risque de la victimation sexuelle tel le recrutement croissant, durant les deux dernières décennies, d'enseignants contractuels non professionnels ; la proximité d'âge de ces enseignants avec les élèves, le désengagement des parents d'élève des problèmes de l'école, la corruption et le marchandage autour des notes et du diplôme, toutes choses que nous visiterons dans l'analyse spécifique des violences sexuelles et de la corruption dans les collèges maliens.

3.1.2. Le climat scolaire à l'école publique

L'analyse du climat scolaire dans les établissements publics retrouve le paradoxe que nous avons constaté dans le rapport du climat scolaire et victimation dans l'ensemble des établissements du second cycle de l'enseignement fondamental au Mali. En effet, il ressort de cette analyse que la baisse légère de victimation scolaire au niveau du public par rapport à

l'ensemble des collèges n'entraîne aucunement chez les élèves une meilleure appréciation de l'école, de la relation avec les autres acteurs, du quartier de l'école et de la qualité d'enseignement. Bien au contraire, on peut même constater une légère dépréciation du climat scolaire au prorata de la légère baisse de la victimation scolaire dans les écoles publiques.

Tableau 8 : Perception générale de l'établissement selon le statut de l'école

générale Statut ecole	génial	bien	moyen	nul	pas terrible	Non réponse	TOTAL
PUBLIQUE	40,3%	24,6%	24,4%	6,3%	4,0%	0,5%	100%
PRIVEE	52,6%	26,9%	14,6%	2,4%	2,6%	0,9%	100%
ECOME	26,5%	54,4%	13,2%	0,0%	5,9%	0,0%	100%
TOTAL	43,1%	26,6%	21,2%	4,9%	3,7%	0,6%	100%

On relève donc que 40,3% des élèves des établissements publics qualifient l'ambiance générale de l'école de géniale, et 24,6 d'entre eux la qualifient de bien (soit un ensemble 64,9% de jugements positifs) contre 43,1% d'élèves de l'ensemble des collèges qualifiant l'ambiance de géniale et 26,6% la qualifiant de bien (soit 69,7% de jugements positifs dans l'ensemble des collèges).

De même, lorsque 78,2% des élèves des collèges publics jugent leur relation avec leurs pairs géniale et bonne, c'est plutôt 78,6% dans l'ensemble des collèges qui jugent positivement géniale et bonne.

Tableau 9 : Perception des relations avec les pairs selon le statut de l'école

élèves Statut ecole	géniale	bonne	moyenne	nulle	pas terrible	Non réponse	TOTAL
PUBLIQUE	52,1%	26,1%	15,0%	2,8%	2,6%	1,4%	100%
PRIVEE	55,4%	21,5%	16,0%	3,5%	2,6%	0,9%	100%
ECOME	44,1%	50,0%	2,9%	0,0%	2,9%	0,0%	100%
TOTAL	52,7%	25,9%	14,7%	2,9%	2,6%	1,2%	100%

Il en est de même pour le rapport des élèves aux adultes : les scolaires du public perçoivent cette relation comme très bonne à 42% et bonne à 20,3% alors que 43% la qualifient de très bonne et 22% de bonne au niveau des collèges en général.

Tableau 10 : Perception des relations avec les autres adultes de l'établissement selon le statut de l'école

autres adultes Statut ecole	très bonnes	bonnes	moye nnes	pas très bonnes	mauv a ises	Non réponse	TOTAL
PUBLIQUE	42,0%	20,3%	20,4%	10,5%	6,3%	0,6%	100%
PRIVEE	45,3%	23,3%	21,2%	5,9%	3,5%	0,7%	100%
ECOME	47,1%	39,7%	10,3%	1,5%	1,5%	0,0%	100%
TOTAL	43,1%	22,0%	20,2%	8,8%	5,3%	0,6%	100%

Enfin, selon seulement 45,5% des élèves de l'école publique il n'y a qu'« un peu » de violence à l'école alors que pour plus de 47% des élèves des collèges en général la violence ne prévaut qu'un peu à l'école. Et au regard de 78% des élèves de l'école publique « on apprend bien et assez » à l'école alors que l'ensemble des collégiens estime à plus de 80% apprendre bien et assez bien à l'école.

Tableau 11 : Perception de la violence dans l'établissement selon le statut de l'école

violence Statut ecole	un peu	pas du tout	moyenn ement	beauc oup	énorm ément	Non réponse	TOTAL
PUBLIQUE	45,5%	23,2%	12,4%	9,4%	9,0%	0,7%	100%
PRIVEE	53,1%	21,5%	10,4%	7,1%	7,3%	0,7%	100%
ECOME	41,2%	39,7%	14,7%	4,4%	0,0%	0,0%	100%
TOTAL	47,4%	23,4%	11,9%	8,5%	8,1%	0,7%	100%

Tableau 12: Perception de la qualité d'apprentissage selon le statut de l'école

apprendre Statut ecole	bien	assez bien	moyenn ement	mal	assez mal	Non réponse	TOTAL
PUBLIQUE	47,6%	30,6%	11,1%	5,6%	4,4%	0,7%	100%
PRIVEE	68,6%	18,4%	6,8%	3,3%	2,4%	0,5%	100%
ECOME	30,9%	44,1%	20,6%	1,5%	2,9%	0,0%	100%
TOTAL	52,7%	27,8%	10,3%	4,8%	3,8%	0,6%	100%

Nous ne concluons, certes point que la baisse de la victimation entraîne la dégradation du climat scolaire, mais nous relevons ici au niveau des écoles publiques une constance approfondissant le paradoxe du rapport climat scolaire et victimation tel que vu dans notre analyse des collèges en général au Mali.

3.2. Le Climat scolaire et la victimation à l'école communautaire

L'analyse du climat scolaire et de la victimation à l'école communautaire ne peut omettre certains problèmes matériels et structurels majeurs de cette offre scolaire. Ces problèmes qui influencent sans doute les interactions sociales au sein des écoles communautaires sont en général :

- la forte précarité des infrastructures scolaires : la majorité des écoles communautaires existe dans des bâtisses en banco ou semi dur et manque de clôture. Cette absence de clôture expose l'école aux mouvements du quartier ;
- La limite des moyen de ces écoles, malgré l'aide de l'état pose le problème de la difficulté à mobiliser des enseignants qualifiés ;
- l'appui limité des services techniques de l'éducation (CAP et Académie) aux activités de fonctionnement et d'encadrement technique ;
- l'absence d'encadrement pédagogique des écoles généralement tenues par des directeurs non qualifiés ou de profils non enseignants ;

Il convient de noter en marge de ces contraintes, une spécificité de l'école communautaire qui s'avère fondamentale dans son fonctionnement et déterminante dans la dynamique des interactions sociales en son sein. Il s'agit de l'existence de l'assemblée générale de la communauté et du comité de gestion de l'école, deux entités dont la première est à l'origine de la création de l'école et la seconde chargée de sa gestion. Ces deux entités marquent l'ancrage de l'école dans la communauté avec toutes les modificabilités d'interactions sociales que cela implique au sein de l'école.

3.2.1. Les victimations scolaires à l'école communautaire

Les écoles communautaires présentent une prévalence de victimation importante et supérieure à la moyenne de l'ensemble des collèges, et ce en raison à la fois de l'adhésion des parents d'élèves, très impliqués dans la vie de l'école, à l'usage du châtimeant corporel et du manque de formation des enseignants recrutés au sein de cette offre scolaire.

Tableau 13 : Prévalence de l'insulte selon le statut de l'école

insulte Statut ecole	Non réponse	oui	non	TOTAL
PUBLIQUE	0,6%	76,9%	22,5%	100%
PRIVEE	1,2%	79,0%	19,8%	100%
ECOME	0,0%	86,8%	13,2%	100%
TOTAL	0,7%	77,9%	21,3%	100%

Ainsi, l'école communautaire connaît une importante victimation par l'insulte soit 86,8% des élèves insultés ; une prévalence supérieure à celle des écoles publiques et de l'ensemble des collèges.

Sa prévalence de coups portés par un élève sur un autre est aussi élevée, soit 38% contre 31% dans les écoles publiques et 35,9% dans l'ensemble des collèges.

14 : Prévalence de coups portés par un pair selon le statut de l'école

coups Statut ecole	Non réponse	oui	non	TOTAL
PUBLIQUE	1,6%	31,7%	66,7%	100%
PRIVEE	0,7%	46,0%	53,3%	100%
ECOME	0,0%	38,2%	61,8%	100%
TOTAL	1,3%	35,9%	62,8%	100%

On note aussi que l'option de la pédagogie du redressement est incontestable à l'école communautaire comme le montre les statistiques relatives aux coups portés par les adultes de l'école sur des élèves et aux punitions. En effet, seulement 36,8% des élèves de l'école communautaire affirment n'avoir jamais été frappés par un adulte de l'école quand 53% à l'école publique et 47% dans l'ensemble des collèges étudiés ne l'ont jamais été. Mais encore plus, alors que seulement 32% des élèves à l'école publique et 34,7% dans les collèges en général affirment avoir été frappés une à deux fois, à l'école communautaire plus de 61% des élèves assurent avoir été tapés une à deux fois.

15 : Prévalence de coups portés par un adulte selon le statut de l'école

Coups adultes Statut ecole	Non réponse	jamais	ou 2 fois	ou 4 fois	5 fois et plus	TOTAL
PUBLIQUE	1,3%	53,0%	32,1%	6,7%	6,9%	100%
PRIVEE	0,5%	34,4%	36,6%	9,2%	19,3%	100%
ECOME	0,0%	36,8%	61,8%	1,5%	0,0%	100%
TOTAL	1,0%	47,1%	34,7%	7,1%	10,1%	100%

Le recours à la punition est aussi réaffirmé par 55,9% des élèves (voir tableau 6) ayant déjà subi la sanction à l'école communautaire ; une moyenne supérieure à celle de l'école publique.

Tableau 7 : prévalence des violences sexuelles selon le statut de l'école

sexuel Statut école	Non réponse	oui	non	TOTAL
PUBLIQUE	1,4%	40,1%	58,5%	100%
PRIVEE	0,9%	39,6%	59,4%	100%
ECOME	2,9%	19,1%	77,9%	100%
TOTAL	1,4%	39,0%	59,6%	100%

Notons pourtant, le contraste que constitue la très faible victimation sexuelle à l'école communautaire par rapport à tout type d'offre scolaire et à la moyenne des collèges. Avec seulement 19% des élèves de l'école communautaire affirmant « *avoir été embêté pour des histoires sexuelle* » contre plus de 40% de victimation sexuelle à l'école publique et 39 % dans l'ensemble, l'école de la communauté semble plus à l'abri des violences sexuelles.

Cette relative « paix sexuelle » repose sans doute sur la présence des parents d'élèves au sein de cette offre scolaire qui se confond à la communauté. Œuvrant à l'école et autour de l'école à travers l'assemblée générale de la communauté et le comité de gestion, les parents d'élèves participent aux dynamiques internes de l'école. Certes, approuvent-ils les violences de la pédagogie du redressement qui sont ancrées dans leurs traditions éducatives, mais ils ne peuvent aucunement tolérer les victimations sexuelles sur leurs enfants à l'école. D'autant plus qu'une des raisons majeures de la sous-scolarisation des filles dans ces communautés reste le souci de leur préservation des déviations sexuelles avant leur mariage.

3.2.2. Le climat scolaire à l'école communautaire

Même si le regard des élèves de l'école communautaire sur les acteurs scolaires, l'école et le quartier est positif, il ne l'est jamais à excès. Les élèves de cette école expriment majoritairement leur appréciation du climat scolaire à une échelle en dessous de l'intensité maximale. Ils qualifient en majorité l'école, les relations avec les acteurs de l'école, le quartier de « *bien* » quand les élèves des autres offres scolaires les trouvent « *géniales ou très bonnes* ».

En effet, l'on peut constater qu'avec seulement 26,5% d'élèves jugeant l'ambiance à l'école de géniale et plus de 54% des élèves la qualifiant de bien, les élèves de l'école communautaire

avec plus de 80% de jugements positifs présentent un meilleur regard de l'école que l'ensemble des collèves.

Tableau 8 : Perception générale de l'établissement selon le statut de l'école

générale Statut école	génial	bien	moyen	nul	pas terrible	Non réponse	TOTAL
PUBLIQUE	40,3%	24,6%	24,4%	6,3%	4,0%	0,5%	100%
PRIVEE	52,6%	26,9%	14,6%	2,4%	2,6%	0,9%	100%
ECOME	26,5%	54,4%	13,2%	0,0%	5,9%	0,0%	100%
TOTAL	43,1%	26,6%	21,2%	4,9%	3,7%	0,6%	100%

Il en est de même de leur perception du quartier de l'école : 88% des élèves (soit 41% comme génial et 47% comme bien) apprécient le quartier de l'école alors qu'au niveau de l'ensemble des collèves 72% des élèves y accordent leur jugement positif.

Tableau 9 : Perception des relations avec les pairs selon le statut de l'école

élèves Statut école	géniale	bonne	moyenne	nulle	pas terrible	Non réponse	TOTAL
PUBLIQUE	52,1%	26,1%	15,0%	2,8%	2,6%	1,4%	100%
PRIVEE	55,4%	21,5%	16,0%	3,5%	2,6%	0,9%	100%
ECOME	44,1%	50,0%	2,9%	0,0%	2,9%	0,0%	100%
TOTAL	52,7%	25,9%	14,7%	2,9%	2,6%	1,2%	100%

Les élèves des écoles communautaires ont aussi une meilleure vision de leur relation avec les pairs que ceux du public et du privé, puisqu'ils estiment à 44% que cette relation est géniale et à 50% qu'elle est bonne (soit 94% de jugements positifs).

16 : Perception de la relation aux enseignants selon statut de l'école

profs Statut école	très bonnes	bonnes	moyennes	pas très bonnes	mauvaises	Non réponse	TOTAL
PUBLIQUE	41,1%	18,1%	20,8%	12,1%	7,1%	0,7%	100%
PRIVEE	43,6%	27,4%	17,7%	6,1%	3,3%	1,9%	100%
ECOME	36,8%	51,5%	10,3%	1,5%	0,0%	0,0%	100%
TOTAL	41,6%	22,2%	19,5%	9,9%	5,8%	1,0%	100%

Tableau 10 : Perception des relations avec les autres adultes de l'établissement selon le statut de l'école

autres adultes Statut école	très bonnes	bonnes	moye nnes	pas très bonnes	mauv a ises	Non réponse	TOTAL
PUBLIQUE	42,0%	20,3%	20,4%	10,5%	6,3%	0,6%	100%
PRIVEE	45,3%	23,3%	21,2%	5,9%	3,5%	0,7%	100%
ECOME	47,1%	39,7%	10,3%	1,5%	1,5%	0,0%	100%
TOTAL	43,1%	22,0%	20,2%	8,8%	5,3%	0,6%	100%

Dans la même logique, plus de 86% des élèves du communautaire jugent positivement leur relation avec les enseignants contre une moyenne de 63,8% des élèves de l'ensemble des collèges ; et 86,8% d'entre eux apprécient leurs rapports aux autres adultes de l'école contre 65% dans l'ensemble des collèges.

Enfin, malgré une plus forte prévalence de victimation en son sein, les élèves des écoles communautaires ont une moindre perception de la violence scolaire à l'école.

Tableau 11 : Perception de la violence dans l'établissement selon le statut de l'école

violence Statut école	un peu	pas du tout	moyenn ement	beauc oup	énorm ément	Non réponse	TOTAL
PUBLIQUE	45,5%	23,2%	12,4%	9,4%	9,0%	0,7%	100%
PRIVEE	53,1%	21,5%	10,4%	7,1%	7,3%	0,7%	100%
ECOME	41,2%	39,7%	14,7%	4,4%	0,0%	0,0%	100%
TOTAL	47,4%	23,4%	11,9%	8,5%	8,1%	0,7%	100%

En effet, 39,7% de ces élèves estiment qu'il n'y a pas du tout de violence à l'école quand dans l'ensemble des collèges seulement 23,4% des élèves ne perçoivent pas la violence.

Tableau 12: Perception de la qualité d'apprentissage selon le statut de l'école

apprendre Statut école	bien	assez bien	moyenn ement	mal	assez mal	Non réponse	TOTAL
PUBLIQUE	47,6%	30,6%	11,1%	5,6%	4,4%	0,7%	100%
PRIVEE	68,6%	18,4%	6,8%	3,3%	2,4%	0,5%	100%
ECOME	30,9%	44,1%	20,6%	1,5%	2,9%	0,0%	100%
TOTAL	52,7%	27,8%	10,3%	4,8%	3,8%	0,6%	100%

Il découle de ces différents constats, que 30,9% des élèves estiment qu'ils apprennent bien à l'école et 44,1% qu'ils apprennent assez bien, soit un total 75% de jugement positif sur la manière d'enseigner à l'école.

L'analyse du climat scolaire à l'école communautaire définit encore plus le mécanisme d'articulation du climat scolaire à la victimation dans les collèges au Mali. Nous pouvons

noter que si au niveau de l'école publique la baisse légère de la victimation entraîne en réponse une dégradation proportionnelle du climat scolaire, dans le cas des écoles communautaires on assiste plutôt à un meilleur climat scolaire en réponse à une prévalence importante de victimation.

Le paradoxe révélé dans l'analyse du climat scolaire et de la victimation dans l'ensemble des collèges en général n'est point fortuite, ni accidentelle. Il s'agit en effet d'une constance qui se confirme dans les différents sens de l'analyse à l'école publique et communautaire.

Qu'en est-il donc de la dynamique de ce paradoxe au collège privé malien ?

3.3. Ecoles privées

Caractérisées par la liberté de leurs options et leur penchant commercial, les écoles privées restent attachées à des pratiques telles que le châtimeⁿt corporel, qui participent dans leur optique de la qualité de leurs résultats scolaires. La pédagogie du redressement, qu'elles reprouvent officiellement, reste pour nombre d'écoles privées une approche de marketing visant à assurer de meilleurs résultats scolaires et maintenir sa clientèle. Les parents d'élèves n'ignorent point ce choix de la violence en éducation dans ces écoles, et sans doute y adhèrent au regard du développement croissant des effectifs de l'enseignement privé.

Il convient aussi de noter que l'offre scolaire privée est marquée par une insuffisance d'enseignants de formation, ces derniers préférant une carrière de fonctionnaire dans les établissements publics. Un état de fait ayant forcément une implication dans la construction des interactions sociales au sein de cette offre scolaire.

3.3.1. Les victimations scolaires à l'école privée

Le collège privé au Mali connaît la plus importante prévalence de victimation par rapport à l'ensemble des types d'offre scolaire.

Tableau 5 : prévalence des insultes selon le statut de l'école

insulte Statut ecole	Non réponse	oui	non	TOTAL
PUBLIQUE	0,6%	76,9%	22,5%	100%
PRIVEE	1,2%	79,0%	19,8%	100%
ECOME	0,0%	86,8%	13,2%	100%
TOTAL	0,7%	77,9%	21,3%	100%

En effet, 79% de ses effectifs affirment avoir été insulté contre une moyenne de 77,9% dans l'ensemble des collèges.

13 : Prévalence de coups portés par un pair selon le statut de l'école

coups Statut ecole	Non réponse	oui	non	TOTAL
PUBLIQUE	1,6%	31,7%	66,7%	100%
PRIVEE	0,7%	46,0%	53,3%	100%
ECOME	0,0%	38,2%	61,8%	100%
TOTAL	1,3%	35,9%	62,8%	100%

46% des scolaires du privé assurent aussi avoir subis des coups d'un autre élève. Un taux supérieur à celui des établissements publics et communautaires, et qui révèle au-delà de la pédagogie du redressement l'importance de la victimation entre pairs à l'école privée.

14 : Prévalence de coups portés par un adulte selon le statut de l'école

Coups adultes Statut école	Non réponse	jamais	ou 2 fois	ou 4 fois	5 fois et plus	TOTAL
PUBLIQUE	1,3%	53,0%	32,1%	6,7%	6,9%	100%
PRIVEE	0,5%	34,4%	36,6%	9,2%	19,3%	100%
ECOME	0,0%	36,8%	61,8%	1,5%	0,0%	100%
TOTAL	1,0%	47,1%	34,7%	7,1%	10,1%	100%

Tableau 5 : prévalence des insultes selon le statut de l'école

punition Statut école	Non réponse	oui	non	TOTAL
PUBLIQUE	1,8%	51,6%	46,5%	100%
PRIVEE	2,1%	70,5%	27,4%	100%
ECOME	2,9%	55,9%	41,2%	100%
TOTAL	2,0%	57,1%	41,0%	100%

L'option de la pédagogie du redressement est cependant affirmée par les statistiques relatives aux coups portés par un adulte sur un élève et celles relatives aux punitions. Il en ressort que l'école privée connaît la plus importante prévalence de violence physique d'adultes sur un élève avec 36,6% d'élèves battus une à deux fois, 9,2% d'élèves battus 3 à quatre fois, et 19,3% frappés 5 fois et plus. Cette prévalence de victimation est supérieure à celle de toutes les autres offres scolaires.

Aussi, peut-on noter que les punitions sont subies dans les écoles privées par 70% des élèves quand elles ne le sont que par 51% dans les écoles publiques et 55,9% dans les écoles communautaires.

Tableau 7 : prévalence des violences sexuelles selon le statut de l'école

sexuel Statut école	Non réponse	oui	non	TOTAL
PUBLIQUE	1,4%	40,1%	58,5%	100%
PRIVEE	0,9%	39,6%	59,4%	100%
ECOME	2,9%	19,1%	77,9%	100%
TOTAL	1,4%	39,0%	59,6%	100%

Sur la question des violences sexuelles, l'école privée ne s'affiche point cependant comme leader, même si elle possède un taux de victimation considérable de 39,6%.

3.3.2. Le climat scolaire à l'école privée

L'école privée, comme les autres types d'offres scolaires, confirme le paradoxe observé dans cette articulation climat scolaire et victimation au niveau des collèges au Mali. Nous relevons en effet que le climat scolaire des établissements privés reste très pacifique alors que sa prévalence de victimation est la plus importante des offres scolaires du collège.

Tableau 8 : Perception générale de l'établissement selon le statut de l'école

générale Statut ecole	génial	bien	moyen	nul	pas terrible	Non réponse	TOTAL
PUBLIQUE	40,3%	24,6%	24,4%	6,3%	4,0%	0,5%	100%
PRIVEE	52,6%	26,9%	14,6%	2,4%	2,6%	0,9%	100%
ECOME	26,5%	54,4%	13,2%	0,0%	5,9%	0,0%	100%
TOTAL	43,1%	26,6%	21,2%	4,9%	3,7%	0,6%	100%

Nous notons effectivement 79,5% des élèves des établissements privés jugent positivement l'ambiance à l'école. Seuls les élèves de l'école communautaire ont un meilleur regard de l'ambiance à l'école.

Tableau 9 : Perception des relations avec les pairs selon le statut de l'école

élèves Statut ecole	géniale	bonne	moyenne	nulle	pas terrible	Non réponse	TOTAL
PUBLIQUE	52,1%	26,1%	15,0%	2,8%	2,6%	1,4%	100%
PRIVEE	55,4%	21,5%	16,0%	3,5%	2,6%	0,9%	100%
ECOME	44,1%	50,0%	2,9%	0,0%	2,9%	0,0%	100%
TOTAL	52,7%	25,9%	14,7%	2,9%	2,6%	1,2%	100%

Aussi, les sentiments de ces élèves portés à l'égard de leurs relations avec leurs pairs sont très positifs avec des intensités d'appréciation telles que 55,4% géniale, 21% bonne. Ce jugement positif de la relation avec les pairs reste cependant inférieur à celui des écoles communautaire.

15 : Perception de la relation aux enseignants selon statut de l'école

profes Statut ecole	très bonnes	bonnes	moyennes	pas très bonnes	mauvaises	Non réponse	TOTAL
PUBLIQUE	41,1%	18,1%	20,8%	12,1%	7,1%	0,7%	100%
PRIVEE	43,6%	27,4%	17,7%	6,1%	3,3%	1,9%	100%
ECOME	36,8%	51,5%	10,3%	1,5%	0,0%	0,0%	100%
TOTAL	41,6%	22,2%	19,5%	9,9%	5,8%	1,0%	100%

14 : Prévalence de coups portés par un adulte selon le statut de l'école

autres adultes Statut ecole	très bonnes	bonnes	moye nnes	pas très bonnes	mau a ises	Non réponse	TOTAL
PUBLIQUE	42,0%	20,3%	20,4%	10,5%	6,3%	0,6%	100%
PRIVEE	45,3%	23,3%	21,2%	5,9%	3,5%	0,7%	100%
ECOME	47,1%	39,7%	10,3%	1,5%	1,5%	0,0%	100%
TOTAL	43,1%	22,0%	20,2%	8,8%	5,3%	0,6%	100%

Quant à leur regard de leur relation avec les autres acteurs de l'école, il se présente également comme très positif. On note donc que 43,6% et 27,4% des élèves jugent respectivement très bonnes et bonnes leur relation avec les enseignants et respectivement 45,3% et 23,3% d'entre eux qui jugent très bonnes et bonnes leurs relations avec les autres adultes de l'école. Ces jugements de la qualité du rapport aux enseignants et au corps éducatif de l'école restent cependant moins positifs que ceux des écoles communautaires.

Tableau 11 : Perception de la violence dans l'établissement selon le statut de l'école

violence Statut ecole	un peu	pas du tout	moyenn ement	beauc oup	énorm ément	Non réponse	TOTAL
PUBLIQUE	45,5%	23,2%	12,4%	9,4%	9,0%	0,7%	100%
PRIVEE	53,1%	21,5%	10,4%	7,1%	7,3%	0,7%	100%
ECOME	41,2%	39,7%	14,7%	4,4%	0,0%	0,0%	100%
TOTAL	47,4%	23,4%	11,9%	8,5%	8,1%	0,7%	100%

Nous relevons qu'en dépit de l'importante victimation qui prévaut au sein de l'école privée, les élèves de cette offre scolaire estiment à 21% que la violence n'y existe pas, un chiffre logiquement inférieur à celui des autres offres scolaires. Mais cependant, 53% de ces scolaires affirment que la violence n'existe qu'un peu dans leur école, une statistique étonnamment supérieure à celle des autres offres scolaires connaissant une prévalence inférieur de violence scolaire.

Tableau 12: Perception de la qualité d'apprentissage selon le statut de l'école

apprendre Statut ecole	bien	assez bien	moyenn ement	mal	assez mal	Non réponse	TOTAL
PUBLIQUE	47,6%	30,6%	11,1%	5,6%	4,4%	0,7%	100%
PRIVEE	68,6%	18,4%	6,8%	3,3%	2,4%	0,5%	100%
ECOME	30,9%	44,1%	20,6%	1,5%	2,9%	0,0%	100%
TOTAL	52,7%	27,8%	10,3%	4,8%	3,8%	0,6%	100%

Les collégiens du privé apprécient la « manière d'apprendre » à l'école qu'ils qualifient de bien et assez bien, toute conforme à leur logique de négation d'existence de la violence à l'école et d'appréciation de leur relation avec les enseignants et les autres adultes de l'école.

4. Climat scolaire et victimations selon la zone :

4.1. Zone urbaine :

Les zones urbaines caractérisées par leur surpopulation, jouissent des meilleures infrastructures scolaires. Il n'empêche que les établissements scolaires de ces zones ont les ratios élèves/maître les plus élevés.

16 : prévalence des punitions selon la zone

punition ZONE	Non réponse	oui	non	TOTAL
PERIURBAIN	0,9%	64,3%	34,7%	100%
URBAIN	3,0%	49,4%	47,6%	100%
RURAL	2,9%	55,9%	41,2%	100%
TOTAL	2,0%	57,1%	41,0%	100%

Le milieu scolaire urbain possède, cependant, une moindre prévalence de punition, et la concentration en milieu urbain des enseignants expérimentés et issus des écoles de formation de maîtres dans les différents types d'offre scolaire de la ville n'est point neutre dans cet état de fait.

17 : Prévalence des coups portés par des adultes selon la zone

Coups adultes ZONE	Non réponse	jamais	ou 2 fois	ou 4 fois	5 fois et plus	TOTAL
PERIURBAIN	1,1%	50,1%	32,6%	6,5%	9,7%	100%
URBAIN	1,0%	44,9%	34,3%	8,4%	11,5%	100%
RURAL	0,0%	36,8%	61,8%	1,5%	0,0%	100%
TOTAL	1,0%	47,1%	34,7%	7,1%	10,1%	100%

Ainsi, dans ces zones les enseignants ont moins recours aux coups qu'en milieu rural par exemple : près de 50% des élèves de la ville disent n'avoir jamais été frappé et 34% affirment avoir été frappés une à deux fois.

18 : Prévalence des insultes selon la zone

insulte ZONE	Non réponse	oui	non	TOTAL
PERIURBAIN	0,7%	77,1%	22,3%	100%
URBAIN	0,8%	78,0%	21,1%	100%
RURAL	0,0%	86,8%	13,2%	100%
TOTAL	0,7%	77,9%	21,3%	100%

Même si un plus important recours aux insultes est constaté dans les zones urbaines, il reste relativement égal à la moyenne de toutes les zones et s'explique surtout par l'usage des injures par les pairs, 71% des enfants affirmant avoir été insulté par leurs pairs.

19 : Prévalence de coups portés par un pair selon la zone

coups ZONE	Non réponse	oui	non	TOTAL
PERIURBAIN	0,8%	31,3%	67,9%	100%
URBAIN	2,0%	40,7%	57,4%	100%
RURAL	0,0%	38,2%	61,8%	100%
TOTAL	1,3%	35,9%	62,8%	100%

On peut affirmer que la violence entre pairs prévaut plus en milieu urbain, en témoigne aussi la victimation de 40,7% des élèves de la ville par des coups portés par d'autres élèves.

20 : Prévalence des violences sexuelles selon la zone

sexuel ZONE	Non réponse	oui	non	TOTAL
PERIURBAIN	1,1%	39,9%	59,0%	100%
URBAIN	1,6%	39,9%	58,5%	100%
RURAL	2,9%	19,1%	77,9%	100%
TOTAL	1,4%	39,0%	59,6%	100%

La violence sexuelle en milieu scolaire urbain est légèrement supérieure à la moyenne de l'ensemble de zones. Sa prévalence de près de 40% questionne non pas seulement les abus de jeunes enseignants contractuels non formés, puisque leurs présences dans les écoles urbaines est bien moindre qu'ailleurs. Mais, elle interpelle beaucoup plus les manœuvres des jeunes élèves pour accéder à de meilleurs résultats scolaires et aussi les dérapages de stratégies de séduction entre jeune en milieu scolaire.

Le climat scolaire en zone urbaine :

Avec une prévalence de victimations par les adultes relativement inférieurs à celle des autres zones et une plus importante victimation entre élèves, le milieu scolaire urbain présente cependant un climat scolaire pacifique.

21 : Perception générale de l'établissement selon la zone

générale ZONE	génial	bien	moyen	nul	pas terrible	Non réponse	TOTAL
RURAL	26,5%	54,4%	13,2%	0,0%	5,9%	0,0%	100%
URBAIN	46,5%	25,2%	19,8%	4,7%	3,1%	0,7%	100%
PERIURBAIN	41,4%	25,3%	23,2%	5,6%	4,0%	0,5%	100%
TOTAL	43,1%	26,6%	21,2%	4,9%	3,7%	0,6%	100%

Ainsi, plus de 71,1% des élèves jugent positivement l'ambiance générale de l'école (géniale et bien), une appréciation meilleure à la moyenne de l'ensemble des zones.

22 : Perception de la relation aux pairs selon la zone

élèves ZONE	géniale	bonne	moyenne	nulle	pas terrible	Non réponse	TOTAL
PERIURBAIN	55,3%	24,1%	13,7%	3,2%	3,2%	0,5%	100%
URBAIN	50,7%	25,4%	17,0%	2,8%	2,0%	2,1%	100%
RURAL	44,1%	50,0%	2,9%	0,0%	2,9%	0,0%	100%
TOTAL	52,7%	25,9%	14,7%	2,9%	2,6%	1,2%	100%

Quant à la relation entre pairs, malgré la forte victimation qu'elle comporte elle reste très appréciée : 50,7 la jugeant géniale et 25,4 bonne. Une appréciation moins bonne que celle des établissements des autres zones.

23 : Perception de la relation aux enseignants selon la zone

profs ZONE	très bonnes	bonnes	moyennes	pas très bonnes	mauvaises	Non réponse	TOTAL
PERIURBAIN	39,4%	21,0%	18,6%	10,9%	9,2%	1,1%	100%
URBAIN	44,5%	20,7%	21,4%	9,8%	2,7%	1,0%	100%
RURAL	36,8%	51,5%	10,3%	1,5%	0,0%	0,0%	100%
TOTAL	41,6%	22,2%	19,5%	9,9%	5,8%	1,0%	100%

Les relations des scolaires avec les adultes de l'école sont de bonne qualité même si le niveau d'appréciation de cette relation ne semble pas bénéficier de la faiblesse de prévalence de victimation qui prévaut dans ces collèges par rapport aux autres zones.

24 : Perception de la relation aux autres adultes de l'école selon la zone

autres adultes ZONE	très bonnes	bonnes	moyennes	pas très bonnes	mauvaises	Non réponse	TOTAL
PERIURBAIN	42,7%	21,0%	19,1%	9,9%	7,0%	0,3%	100%
URBAIN	43,2%	21,4%	22,2%	8,4%	3,8%	1,0%	100%
RURAL	47,1%	39,7%	10,3%	1,5%	1,5%	0,0%	100%
TOTAL	43,1%	22,0%	20,2%	8,8%	5,3%	0,6%	100%

On note, donc que 65,2% des élèves affirment que leurs rapports aux professeurs sont très bons et bons et 64,6% d'entre eux estiment que leur relation avec les autres adultes de l'école sont très bonnes et bonnes.

25 : Perception de la violence dans l'établissement selon la zone

violence ZONE	un peu	pas du tout	moyennement	beaucoup	énormément	Non réponse	TOTAL
PERIURBAIN	48,3%	26,1%	11,1%	7,0%	7,0%	0,4%	100%
URBAIN	47,0%	19,0%	12,5%	10,5%	10,1%	1,0%	100%
RURAL	41,2%	39,7%	14,7%	4,4%	0,0%	0,0%	100%
TOTAL	47,4%	23,4%	11,9%	8,5%	8,1%	0,7%	100%

Les élèves de la ville reconnaissent plus que ceux des différentes zones l'existence de la violence à des différentes échelles, même si la majorité d'entre eux (47%) estime que cette violence n'existe qu'un peu.

26 : Perception de la qualité d'apprentissage à l'école selon la zone

apprendre ZONE	bien	assez bien	moyennement	mal	assez mal	Non réponse	TOTAL
PERIURBAIN	54,9%	26,5%	8,5%	4,9%	4,8%	0,4%	100%
URBAIN	52,4%	27,6%	11,3%	5,0%	2,8%	0,8%	100%
RURAL	30,9%	44,1%	20,6%	1,5%	2,9%	0,0%	100%
TOTAL	52,7%	27,8%	10,3%	4,8%	3,8%	0,6%	100%

Dans cette logique, ces scolaires jugent à 52,4% qu'ils apprennent bien et à 27,6% qu'ils apprennent assez bien au sein de leur établissement.

En somme le climat de l'espace scolaire urbain ne diffère point de celui de l'ensemble des collèges étudiés. En présentant le même visage dans l'articulation de ses victimations à son climat scolaire la zone urbaine reproduit le paradoxe de la paix scolaire dans un contexte de prévalence considérable de victimations.

4.2. Zone périurbaine

Interface entre les zones urbaines et la campagne, avec son mélange de populations issues de l'exode rural et celles « exilées économiques de la ville », les zones périurbaines maliennes sont caractérisées par la forte densité de leur population, et par l'insuffisance des infrastructures, notamment les salles de classe.

Le milieu périurbain est un des moins nantis au Mali : importante proportion des résidents vit dans les catégories de population à faible revenu, insuffisance d'enseignants en nombre et en qualité. Les moins expérimentés de ces pédagogues sont ainsi appelés à faire face aux problèmes inhérents à la pléthore des effectifs et à la pauvreté du quartier et des familles.

On peut noter que les enseignants du milieu périurbain, plus que tout autre, ont davantage recours à la punition.

16 : prévalence des punitions selon la zone

punition ZONE	Non réponse	oui	non	TOTAL
PERIURBAIN	0,9%	64,3%	34,7%	100%
URBAIN	3,0%	49,4%	47,6%	100%
RURAL	2,9%	55,9%	41,2%	100%
TOTAL	2,0%	57,1%	41,0%	100%

64% des élèves de cette zone disent en effet avoir été punis au cours de l'année quand seulement 49,4% et 55,9% l'ont été dans les zones urbaines et rurales.

17 : Prévalence des coups portés par des adultes selon la zone

Coups adultes ZONE	Non réponse	jamais	ou 2 fois	ou 4 fois	5 fois et plus	TOTAL
PERIURBAIN	1,1%	50,1%	32,6%	6,5%	9,7%	100%
URBAIN	1,0%	44,9%	34,3%	8,4%	11,5%	100%
RURAL	0,0%	36,8%	61,8%	1,5%	0,0%	100%
TOTAL	1,0%	47,1%	34,7%	7,1%	10,1%	100%

Malgré son importante option coercitive, l'école périurbaine ne vit pas plus que les établissements d'autres zones la violence physique des adultes sur les élèves. Dans ces écoles plus de 50% des élèves disent n'avoir jamais reçus de coup porté par un adulte et seulement 32,6% affirment avoir été frappés une à deux fois.

18 : Prévalence des insultes selon la zone

insulte ZONE	Non réponse	oui	non	TOTAL
PERIURBAIN	0,7%	77,1%	22,3%	100%
URBAIN	0,8%	78,0%	21,1%	100%
RURAL	0,0%	86,8%	13,2%	100%
TOTAL	0,7%	77,9%	21,3%	100%

On peut cependant constater un recours considérable aux injures. Les insultes sont ici, selon 56,8% des élèves, pratiquées par leurs camarades élèves et selon 48,7% par l'enseignant de leur classe. Cette prévalence de la victimation par l'insulte à l'école périurbaine est cependant relativement moins élevée qu'en zone rurale et urbaine.

La violence physique entre pairs prévaut en milieu périurbain selon seulement 31,3% d'élève ; il apparaît que cette relation reste moins sujet à la victimation physique entre élèves que dans les autres zones.

19 : Prévalence de coups portés par un pair selon la zone

sexuel ZONE	Non réponse	oui	non	TOTAL
PERIURBAIN	1,1%	39,9%	59,0%	100%
URBAIN	1,6%	39,9%	58,5%	100%
RURAL	2,9%	19,1%	77,9%	100%
TOTAL	1,4%	39,0%	59,6%	100%

Cependant, il convient de relever que le milieu périurbain possède comme le milieu urbain le plus fort taux de prévalence de victimation sexuelle. Un état de fait qui interroge encore la présence considérable dans les établissements de ces zones d'enseignants assez jeunes et très peu formés, mais aussi la question de l'enjeu exacerbé du résultat scolaire et du diplôme pour les élèves et les familles dans les zones défavorisées.

La précarité du milieu périurbain est aussi mise en exergue lorsque 56,5% des élèves affirment aider leur mère à domicile et 35,8% d'entre eux disent avoir un métier parallèlement à l'école. Une situation qui confirme la difficulté financière des familles à recourir à l'emploi d'aide à domicile⁴⁷.

⁴⁷La majorité des familles maliennes emploie des jeunes ruraux appelés « bonnes » ou « boys » pour les travaux domestiques, leur rémunération modique n'est cependant pas à la portée de tous les ménages.

Le climat scolaire en zone périurbaine :

Au-delà des victimations qui prévalent en son sein, le climat scolaire du milieu périurbain à l'image de celui du milieu urbain s'avère pacifique comme on peut le constater à travers les intensités de sentiments portés à l'égard de l'école et de ses acteurs.

21 : Perception générale de l'établissement selon la zone

générale ZONE	génial	bien	moyen	nul	pas terrible	Non réponse	TOTAL
RURAL	26,5%	54,4%	13,2%	0,0%	5,9%	0,0%	100%
URBAIN	46,5%	25,2%	19,8%	4,7%	3,1%	0,7%	100%
PERIURBAIN	41,4%	25,3%	23,2%	5,6%	4,0%	0,5%	100%
TOTAL	43,1%	26,6%	21,2%	4,9%	3,7%	0,6%	100%

On relève ainsi que 66,7% des élèves ont un jugement positif concernant l'ambiance générale de l'établissement, 41,4% affirmant que cette ambiance est géniale et 25,3 estimant qu'elle est bien. Toutefois, ce jugement reste inférieur à la moyenne de l'ensemble des zones.

22 : Perception de la relation aux pairs selon la zone

élèves ZONE	géniale	bonne	moyenne	nulle	pas terrible	Non réponse	TOTAL
PERIURBAIN	55,3%	24,1%	13,7%	3,2%	3,2%	0,5%	100%
URBAIN	50,7%	25,4%	17,0%	2,8%	2,0%	2,1%	100%
RURAL	44,1%	50,0%	2,9%	0,0%	2,9%	0,0%	100%
TOTAL	52,7%	25,9%	14,7%	2,9%	2,6%	1,2%	100%

La relation entre pairs est ici très positive, elle apparait porter l'effet de la faible prévalence de violence physique entre pairs par rapport aux autres zones. 55,3% et 24% des scolaires jugent donc respectivement que cette relation est géniale et bonne.

23 : Perception de la relation aux enseignants selon la zone

profs ZONE	très bonnes	bonnes	moye nnes	pas très bonnes	mauv a ises	Non réponse	TOTAL
PERIURBAIN	39,4%	21,0%	18,6%	10,9%	9,2%	1,1%	100%
URBAIN	44,5%	20,7%	21,4%	9,8%	2,7%	1,0%	100%
RURAL	36,8%	51,5%	10,3%	1,5%	0,0%	0,0%	100%
TOTAL	41,6%	22,2%	19,5%	9,9%	5,8%	1,0%	100%

Les relations des scolaires avec les adultes de l'école restent aussi très bonnes et bonnes selon respectivement 39,4% et 21% d'élève du milieu périurbain.

24 : Perception de la relation aux autres adultes de l'école selon la zone

autres adultes ZONE	très bonnes	bonnes	moye nnes	pas très bonnes	mauv a ises	Non réponse	TOTAL
PERIURBAIN	42,7%	21,0%	19,1%	9,9%	7,0%	0,3%	100%
URBAIN	43,2%	21,4%	22,2%	8,4%	3,8%	1,0%	100%
RURAL	47,1%	39,7%	10,3%	1,5%	1,5%	0,0%	100%
TOTAL	43,1%	22,0%	20,2%	8,8%	5,3%	0,6%	100%

Quant au rapport avec les autres adultes de l'école, on note que pour un ensemble de 65% cette relation est très bonne et bonne.

25 : Perception de la violence dans l'établissement selon la zone

violence ZONE	un peu	pas du tout	moyenn ement	beauc oup	énom ément	Non réponse	TOTAL
PERIURBAIN	48,3%	26,1%	11,1%	7,0%	7,0%	0,4%	100%
URBAIN	47,0%	19,0%	12,5%	10,5%	10,1%	1,0%	100%
RURAL	41,2%	39,7%	14,7%	4,4%	0,0%	0,0%	100%
TOTAL	47,4%	23,4%	11,9%	8,5%	8,1%	0,7%	100%

On peut remarquer que les élèves affirment à 26% qu'il n'existe pas de violence à l'école et à 48% qu'elle n'existe qu'un peu.

La négation de la violence à l'école s'articule logiquement à un meilleur regard des élèves sur la manière d'apprentissage à l'école : 54,9% et 26,5% des élèves estiment respectivement qu'ils apprennent bien et assez à l'école en zone périurbain.

26 : Perception de la qualité d'apprentissage à l'école selon la zone

apprendre ZONE	bien	assez bien	moyenn ement	mal	assez mal	Non réponse	TOTAL
PERIURBAIN	54,9%	26,5%	8,5%	4,9%	4,8%	0,4%	100%
URBAIN	52,4%	27,6%	11,3%	5,0%	2,8%	0,8%	100%
RURAL	30,9%	44,1%	20,6%	1,5%	2,9%	0,0%	100%
TOTAL	52,7%	27,8%	10,3%	4,8%	3,8%	0,6%	100%

Enfin, peut-on affirmer que le climat scolaire en milieu périurbain, malgré les contraintes qui caractérisent la zone, est assez pacifique. La paix scolaire de cette zone est à l'image des autres zones, construite sur une prévalence considérable de victimation scolaire. Ce constat nous permet d'analyser le rapport du climat scolaire et de la victimation en milieu périurbain comme une articulation confirmant le paradoxe déjà décelé au niveau de l'ensemble des collèges.

4.3. Zone rurale

Avec une faible densité de population, au contraire des villes et des banlieues, les zones rurales maliennes présentent une homogénéité de la population en termes de valeurs, attitudes et comportements. Certes, disposent-elles de peu d'infrastructures scolaires, mais elles sont aussi caractérisées par une demande sociale d'éducation relativement faible. Une importante proportion des parents d'élèves des zones rurales vit dans les catégories de population à faible revenu.

La victimation scolaire en milieu rural apparaît très importante selon les scolaires. Cette réalité peut s'expliquer d'une part par l'acceptation par les mentalités locales de la coercition conforme aux traditions éducatives dont le milieu rural se veut le gardien, et d'autre part par la présence massive d'enseignant non professionnels dans ces zones et disposés généralement à la pratique de la violence en classe.

Ainsi, peut-on noter que plus de 55% des élèves affirment avoir été puni au cours de l'année.

17 : Prévalence des coups portés par des adultes selon la zone

Coups adultes ZONE	Non réponse	jamais	ou 2 fois	ou 4 fois	5 fois et plus	TOTAL
PERIURBAIN	1,1%	50,1%	32,6%	6,5%	9,7%	100%
URBAIN	1,0%	44,9%	34,3%	8,4%	11,5%	100%
RURAL	0,0%	36,8%	61,8%	1,5%	0,0%	100%
TOTAL	1,0%	47,1%	34,7%	7,1%	10,1%	100%

Cette option de la coercition se confirme par une importante prévalence de violence physique d'adultes sur des élèves : 61,8% des élèves affirmant voir été frappés 1 à 2 fois par un adulte. Cette prévalence s'affiche comme la plus élevée de l'ensemble des zones. Notons cependant que le milieu rural connaît très peu de victimations physiques répétées par des adultes sur des élèves : seulement 1,5% des élèves a été frappé trois à quatre fois et aucun élève n'a jamais été frappé plus de cinq fois. Un état de fait qui peut s'expliquer par la disposition des élèves à se « ranger » dès les premières corrections, conscients du fait que les enseignants ont la latitude de recourir au châtiment corporel comme leurs parents à la maison.

18 : Prévalence des insultes selon la zone

insulte ZONE	Non réponse	oui	non	TOTAL
PERIURBAIN	0,7%	77,1%	22,3%	100%
URBAIN	0,8%	78,0%	21,1%	100%
RURAL	0,0%	86,8%	13,2%	100%
TOTAL	0,7%	77,9%	21,3%	100%

Le milieu rural connaît aussi une prévalence très importante de victimation par l'insulte : plus de 86% des élèves ont été insultés. Cette victimation est vécue en milieu rural plus que dans toutes les zones.

19 : Prévalence de coups portés par un pair selon la zone

coups ZONE	Non réponse	oui	non	TOTAL
PERIURBAIN	0,8%	31,3%	67,9%	100%
URBAIN	2,0%	40,7%	57,4%	100%
RURAL	0,0%	38,2%	61,8%	100%
TOTAL	1,3%	35,9%	62,8%	100%

La violence physique entre pairs reste aussi importante en zone rurale même si elle est moins élevée qu'en milieu urbain.

20 : Prévalence des violences sexuelles selon la zone

sexuel ZONE	Non réponse	oui	non	TOTAL
PERIURBAIN	1,1%	39,9%	59,0%	100%
URBAIN	1,6%	39,9%	58,5%	100%
RURAL	2,9%	19,1%	77,9%	100%
TOTAL	1,4%	39,0%	59,6%	100%

Malgré, une certaine licence de la violence à l'école rurale, on y relève étonnamment une bien faible prévalence de victimation sexuelle par rapport à l'ensemble des zones. Avec seulement 19% d'élèves affirmant leur victimation sexuelle contre 39% en milieu urbain et périurbain, la zone rurale oriente notre réflexion sur cette victimation particulière. Certes, il existe une présence importante d'enseignants assez jeunes et très peu formés dans les établissements de

la zone, cependant l'enjeu exacerbé de la réussite scolaire et du diplôme favorisant le marchandage des moyennes scolaires et des faveurs sentimentales ou sexuelles est bien moindre en milieu rural. L'école n'a pas gagné dans le milieu rural tout le capital qu'elle représente pour les gens de la ville et des banlieues, en témoigne la faible demande sociale d'éducation qui ne cesse d'être stimulée par des campagnes gouvernementales ou de la société civile.

Aussi, faut-il noter que la problématique de la scolarisation des filles pour les autorités de l'école et celle de la préservation de filles scolarisées contre les risques de déviations morales et sexuelles pour les parents, font de cette relation adulte – fille scolarisée, généralement banal en milieu urbain, un réel sujet d'affrontement qui aboutit souvent à l'exigence par les parents ruraux de la « réparation du tort causé » par le mariage.

27 : Travail à domicile des élèves selon la zone

travail	Non réponse	Je fais mes devoirs	Je travaille avec mon père	J'aide ma mère	Je garde mes frères et sœurs	Je joue	je fais un métier	marié	TOTAL
ZONE									
PERIURBAIN	0,4%	79,4%	37,9%	56,5%	21,9%	20,7%	35,8%	2,7%	100%
URBAIN	0,3%	76,8%	44,2%	57,8%	22,8%	23,1%	29,5%	4,7%	100%
RURAL	0,0%	67,6%	47,1%	36,8%	35,3%	47,1%	50,0%	1,5%	100%
TOTAL	0,3%	77,7%	41,2%	56,2%	22,9%	23,0%	33,5%	3,5%	100%

L'analyse du travail des scolaires à domicile nous révèle une suractivité domestique des élèves ruraux. Cette réalité est à la fois le fruit de l'organisation traditionnelle des ménages en milieu rural mais aussi des stratégies développées par les familles pour palier la limite des moyens face à certaines contingences.

Nous notons ainsi que les élèves du milieu rural sont moins enclins à faire leur devoir à domicile que ceux des zones urbaines et périurbaines, notamment en raison de l'analphabétisme d'un très grand nombre de parents mais aussi de la surcharge d'activités plus que les enfants d'autres zones. En effet, plus que les élèves des autres zones, ceux du milieu rural affirment à 47% travailler avec leur père, à 35,3% garder leurs frères et sœurs et surtout à 50% faire un métier parallèlement à l'école.

Le faible taux d'élèves mariés en milieu rural peut certes paraître étonnant en raison de la propension connue des familles rurales au mariage précoce de leurs filles, mais il reste

logique en raison du fait que les charges domestiques liées au mariage dans ces zones entraînent systématiquement la déscolarisation des élèves mariées.

Le climat scolaire en zone rurale :

Malgré sa prévalence de victimation, la plus importante de toutes les zones, les écoles du milieu rural présentent les meilleurs regards d'élèves sur les acteurs de l'école, l'école et son quartier.

21 : Perception générale de l'établissement selon la zone

générale ZONE	génial	bien	moyen	nul	pas terrible	Non réponse	TOTAL
RURAL	26,5%	54,4%	13,2%	0,0%	5,9%	0,0%	100%
URBAIN	46,5%	25,2%	19,8%	4,7%	3,1%	0,7%	100%
PERIURBAIN	41,4%	25,3%	23,2%	5,6%	4,0%	0,5%	100%
TOTAL	43,1%	26,6%	21,2%	4,9%	3,7%	0,6%	100%

On peut noter que plus de 80% des élèves ont un jugement positif de l'ambiance générale de l'établissement, avec 26,5% affirmant que cette ambiance est géniale et 54,4% estimant qu'elle est bien. Une appréciation supérieure à celle prévalant dans toute autre zone.

22 : Perception de la relation aux pairs selon la zone

élèves ZONE	géniale	bonne	moyenne	nulle	pas terrible	Non réponse	TOTAL
PERIURBAIN	55,3%	24,1%	13,7%	3,2%	3,2%	0,5%	100%
URBAIN	50,7%	25,4%	17,0%	2,8%	2,0%	2,1%	100%
RURAL	44,1%	50,0%	2,9%	0,0%	2,9%	0,0%	100%
TOTAL	52,7%	25,9%	14,7%	2,9%	2,6%	1,2%	100%

La relation entre pairs est elle aussi meilleure en zone rurale qu'ailleurs, puisque plus de 94% des élèves la jugent positive.

23 : Perception de la relation aux enseignants selon la zone

profs ZONE	très bonnes	bonnes	moyennes	pas très bonnes	mauvaises	Non réponse	TOTAL
PERIURBAIN	39,4%	21,0%	18,6%	10,9%	9,2%	1,1%	100%
URBAIN	44,5%	20,7%	21,4%	9,8%	2,7%	1,0%	100%
RURAL	36,8%	51,5%	10,3%	1,5%	0,0%	0,0%	100%
TOTAL	41,6%	22,2%	19,5%	9,9%	5,8%	1,0%	100%

Les relations des scolaires avec les enseignants s'affichent également comme très bonnes et bonnes selon respectivement 36,8% et 51% d'élèves du milieu rural.

24 : Perception de la relation aux autres adultes de l'école selon la zone

autres adultes ZONE	très bonnes	bonnes	moye nnes	pas très bonnes	mauv a ises	Non réponse	TOTAL
PERIURBAIN	42,7%	21,0%	19,1%	9,9%	7,0%	0,3%	100%
URBAIN	43,2%	21,4%	22,2%	8,4%	3,8%	1,0%	100%
RURAL	47,1%	39,7%	10,3%	1,5%	1,5%	0,0%	100%
TOTAL	43,1%	22,0%	20,2%	8,8%	5,3%	0,6%	100%

Il en est de même des rapports des élèves avec les autres adultes de l'école qui sont qualifiés de très bons par 47% des élèves et bon par 39,7%, toutes considérations supérieures à celles émises dans les autres zones.

25 : Perception de la violence dans l'établissement selon la zone

violence ZONE	un peu	pas du tout	moyenn ement	beauc oup	énom ément	Non réponse	TOTAL
PERIURBAIN	48,3%	26,1%	11,1%	7,0%	7,0%	0,4%	100%
URBAIN	47,0%	19,0%	12,5%	10,5%	10,1%	1,0%	100%
RURAL	41,2%	39,7%	14,7%	4,4%	0,0%	0,0%	100%
TOTAL	47,4%	23,4%	11,9%	8,5%	8,1%	0,7%	100%

On peut voir qu'en dépit des violences qui caractérisent le milieu rural, ses élèves affirment à 39,7% qu'il n'existe pas de violence à l'école, une considération plus importante qu'elle n'en est dans les zones relativement moins violentes.

26 : Perception de la qualité d'apprentissage à l'école selon la zone

apprendre ZONE	bien	assez bien	moyenn ement	mal	assez mal	Non réponse	TOTAL
PERIURBAIN	54,9%	26,5%	8,5%	4,9%	4,8%	0,4%	100%
URBAIN	52,4%	27,6%	11,3%	5,0%	2,8%	0,8%	100%
RURAL	30,9%	44,1%	20,6%	1,5%	2,9%	0,0%	100%
TOTAL	52,7%	27,8%	10,3%	4,8%	3,8%	0,6%	100%

Cette négation de la violence à l'école invite donc une très bonne appréciation de la manière d'enseigner à l'école : un ensemble de 75% d'élèves estimant apprendre bien et assez bien en milieu rural.

En somme la zone la plus exposée à la violence scolaire est celle possédant le meilleur climat scolaire. Les écoles des zones rurales nous certifient qu'il existe un paradoxe qui désarticule

le climat scolaire de la victimation. Un état de fait qui convoque un approfondissement de notre compréhension du rapport climat scolaire et victimation.

5. Des violences scolaires particulières au collège malien

Une variété de violences est traditionnellement connue par la recherche en milieu scolaire. Au-delà de ces violences classiques comme le racket, les coups entre élèves, les collègues maliens nous ont, cependant, révélé des formes de victimations bien différentes de ces types habituels ou s'exprimant sous des formes et/ou des intensités assez particulières, toute chose qui leur vaut un regard spécifique.

Nous analyserons ici les victimations telles que les violences sexuelles, le métier et travail abusifs des élèves à domicile, les « pédagogies du redressement », les insultes, les violences de la corruption scolaire et aussi celles liées à la tenue scolaire.

5.1. La violence sexuelle à l'école ou les « Moyennes Sexuellement Transmissibles »

A la question « *est ce qu'on t'a embêté pour des histoires sexuelles ?* » 39% des élèves de l'ensemble des collèges étudiés répondent par l'affirmative.

Certes, cette formulation large évoque tous comportements, paroles, actes, écrits relatives au sexe et affectant physiquement ou psychologiquement l'élève. Mais, il demeure qu'avec un tel pourcentage de réponses positives la violence sexuelle est une sérieuse réalité du collège malien, une articulation délictuelle du rapport au savoir et du rapport au sexe.

Le problème cependant n'est pas que malien ; comme le révèle aussi des études menées à travers l'Afrique par divers organismes il prévaut une prévalence particulière de cette victimation sur le continent.

On note ainsi, selon le rapport de l'UNICEF en 2008 qu'au Ghana, 6% des écolières interrogées disent avoir fait l'objet d'« avances » par un de leurs professeurs en échange de meilleures notes alors que près d'un garçon sur quatre avoue avoir violé une fille ou pris part à un viol collectif.

Selon la même source, au Niger, c'est 48% des écoliers interrogés qui affirment avoir vu des professeurs exprimer un sentiment amoureux à l'endroit d'une de leurs camarades alors que 88% des professeurs déclarent que des incidents sexuels se sont déroulés à l'école entre des écoliers et des professeurs.

Selon le Rapport de l'Unicef en 2006, au Bénin, un tiers des écoliers interrogés dans 10 villages déclarent que la violence sexuelle touche leur école alors que seulement 15% des professeurs interrogés le reconnaissent.

Au Sénégal, 3% des enfants interrogés admettent de façon anonyme avoir été victimes de violences sexuelles alors que plus de 8% des filles et 3% des garçons affirment en avoir été témoins.

Le phénomène d'abus, d'exploitation et de violences sexuelles des enfants en milieu scolaire est ainsi un problème africain d'actualité, qui au Mali se révèle, à travers nos données, assez prononcé.

La problématique des violences sexuelles s'explique à travers les représentations locales du rapport à la femme. Le phénomène reste fondamentalement ancré dans la société comme les conséquences dérapant de la place assignée à la femme dans la société. « *La violence à l'égard des femmes traduit des rapports de force historiquement inégaux entre homme et femme les quels ont abouti à la domination et à la discrimination exercées par les premiers et freiné la promotion des secondes [...] Elle compte parmi les principaux mécanismes sociaux auxquels est due la subordination des femmes aux hommes* »⁴⁸

Notons cependant, que l'inféodation de la femme à l'homme n'explique pas toutes les dimensions de cette victimation. Il ressort en effet, des recherches de thèse de J.D. LOMPO menées au Burkina Faso que près d'un tiers de la population scolaire (élèves et enseignants confondus) reconnaît la pratique du chantage sexuel des professeurs sur les jeunes filles, mais que cette réalité nommée « Moyennes sexuellement transmissibles » se construit dans une implication de la victime dans sa propre victimation. Autrement dit, la victime, par la provocation sensuelle marchande sa victimation contre des faveurs scolaires, telle une meilleure note de classe.

La question de la victimation sexuelle a été un des sujets d'un entretien de groupe que nous avons mené avec une dizaine d'élèves de différents collèges et classe de la ville de Ségou. L'entretien qui suit est assez révélateur de la complexité des interactions sociales autour de cette victimation.

Entretien de groupe avec des élèves de la Ville Ségou (MST)

Awa : mon prof de math n'a d'autres choses à faire que de draguer les filles de la classe.

Yacouba : Les MST existent dans mon école. Quand certains ne payent pas les notes de classe ils s'organisent comme ça avec certains profs. Il y 'a une fille de ma classe avec laquelle un prof a une terrible histoire. Tout le monde le sait. Le directeur convoqué le prof à cause de cette histoire. La direction leur a demandé de ne plus « se voir ».

⁴⁸ Déclaration sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes, Résolution 48/104 de l'assemblée générale des Nations unies, 20 décembre 1993

Fily : *Moi, un de mes maîtres m'a dit qu'il était amoureux de moi. J'ai trouvé ça très bizarre. Je n'en ai pas parlé à mes parents parce que j'en avais honte. Il a cessé de m'embêter parce que je lui ai dit que nous ne pouvions pas être amoureux parce qu'il est mon prof.*

Labass : *Tu as quel âge Fily ?*

Fily : *J'ai 15 ans, je suis en 9^{ème}.*

Labass : *Est-ce que vous savez pourquoi ces maîtres se comportent comme ça avec des élèves ?*

Abdoulaye : *les filles sont à la base de tout ça à cause de leurs habillements. Il y a des habits qu'on ne doit pas porter pour aller à l'école. Quand un enseignant voit une fille dans ce genre d'habillement et de comportement, il se dit que la fille là le cherche. Les filles font exprès pour provoquer les enseignants.*

Awa : *les enseignants aiment que les filles s'habillent sexy.*

Assitan : *c'est tout le monde qui est responsable de ça : les enseignants, la direction et les élèves. C'est vrai qu'il y a des filles qui s'habillent pour provoquer les enseignants et il y'a des enseignants qui entrent dans le jeu. A partir de là certaines filles sont mieux traitées que d'autres ; ce qui fait que toutes les filles dans la classe même si elles n'ont pas les moyens de s'habiller pour attirer, elles se débrouillent pour le faire.*

Labass : *qu'est ce qui fait que ce phénomène qui n'existait pas beaucoup se développe maintenant ?*

Assitan : *Chez nous c'est parce que les enseignants qui sont venus cette année et l'année dernière sont jeunes. Il ont presque l'âge des copains de fille des classes de 9^{ème}. Et puis ils ne sont pas comme les autres enseignants : ils s'habillent bien, il n'y a pas de distance entre eux et les élèves. Ils sont « branchés » quoi !*

Aïcha : *la direction ne peut empêcher les maîtres de faire le commerce des notes parce qu'eux même ils le font. Ce commerce de notes entre les filles et les enseignants décourage les garçons dans les études. Ils sont frustrés et n'ont plus de considération pour ces enseignants et aussi pour certaines filles.*

Labass : *Malgré toutes ces choses qui se passent à l'école on a l'impression que vous n'en voulez pas aux enseignants... N'est ce pas un peu bizarre ?*

Abdoulaye : *Non, parce que ce qui se passe à l'école ça fait partie de la vie partout. C'est naturel. Nous, on peut pas changer ces choses là. Donc on fait avec. On se dit qu'un jour ça va finir et surtout que nous même en tant qu'élève on est à l'école que pour un moment, le temps d'avoir son diplôme. Donc on ne peut pas vivre avec ces problèmes en permanence dans notre tête.*

Cet extrait d'entretien illustre combien la victimation sexuelle prévaut à l'école malienne et s'articule à la corruption autour du capital scolaire que constituent les notes et le diplôme.

L'entretien qui suit nous montre que les victimations sexuelles dans la relation élève – enseignant restent des facteurs de déchirement, et affrontements au sein et en dehors de l'école.

Entretien avec un élève de l'école Kolokanie Groupe B :

Labass : Est –ce qu'il arrive que des adultes de l'école embêtent des élèves pour des histoires sexuelles ?

Boua : non!...Ah, oui c'est vrai, il y'a eu l'histoire de notre jeune maître, il y'a trois ans quand on était en 7^{ème} année (classe de 6^{ème} au collège français). C'est un vacataire, il était trop bizarre avec une fille de la classe, et puis le directeur l'a appelé et l'a grondé. Mais, c'est après qu'on a vu que la fille était enceinte. Et puis, il ne l'a même pas marié. Elle, en tout cas, son école a été gâtée comme et elle n'est plus venue à l'école.

Labass : Tu veux dire que les autres maîtres ne font pas ces choses là ?

Boua : Eux, ils sont vieux. Au contraire ils frappent même les garçons qui embêtent trop les filles. Nous notre maître de mathématique, par exemple, il est plus méchant avec les filles que les garçons, parce qu'il dit qu'elles n'aiment pas les mathématiques. Donc, il n'y a même pas d'amusement entre lui et les filles. Sauf si tu travailles bien.

...C'est vrai ! Cette année on a aussi, notre maître d'anglais, lui aussi c'est un jeune vacataire, il sort avec une fille de notre classe. La fille là, c'est la troisième de la classe. Elle travaille bien. Les deux habitent le même quartier que moi. Le maître d'anglais, il envoie souvent même d'autres élèves la chercher jusque chez elle. Donc tout le monde était au courant. On peut dire même qu'elle était devenue sa « petite go ». Et puis un jour, il y'a eu une grosse querelle devant la boutique du quartier entre la femme du maître d'anglais et la fille. Mais je crois qu'ils sont toujours ensemble.

Labass : Mais et les parents de la fille dans tout ça ?

Boua : bon, c'est une fille touareg, son père et sa mère ne sont pas là ; il l'ont envoyé étudier à Kolokani chez le frère de sa mère, un gendarme. Mais, l'oncle gendarme lui-même n'est pas au courant. Quand il va être au courant, ça va chauffer.

Tu vois, c'est à cause de ça que les élèves de la classe ne respectent plus le maître d'anglais. Quand il demande aux élèves de faire quelque chose, ils refusent. Bon, personne n'a plus peur de lui, on ne le respecte pas. Bon, il est obligé de mouiller souvent le chiffon du tableau d'eau et de mouiller les élèves avec, pour montrer qu'il est fâché.

Il reste, cependant, à identifier les auteurs de la victimation sexuelle à l'école et à comprendre leur rôle effectif dans le processus de cette interaction. Les adultes de l'école sont-ils effectivement seuls à la manœuvre ? Combien les élèves participent-ils de leur propre victimation ? Que sont réellement les victimisateurs ? L'analyse de nos données, certes ne

pouvant de façon absolue épuiser ces interrogations, nous permet cependant d'en élucider certains aspects majeurs.

A la question posée aux victimes de violence sexuelle à l'école : « *si on t'a embêté pour des affaires sexuelles, c'était par qui ?* » nous observons que 21,9% des élèves désignent comme des auteurs de leur victimation des garçons, 11,% citent des groupes filles, 10% désignent des professeurs, 10% parlent d'adultes hors de l'école, 9,5% évoquent des groupes de garçons et 4,3% mentionnent d'autres adultes de l'école.

Notons que la victimation sexuelle causée par des pairs est importante : 21,9% par des garçons, 11% par des groupes filles, 9,5% par des groupes de garçons. De quoi s'agit-il dans cette victimation entre élèves ?

Les entretiens avec les élèves nous révèlent que l'importance des victimations sexuelles entre pairs découle essentiellement des boutades et rixes dans les stratégies de séduction. Cependant, les filles ne sont pas les seules cibles de cette victimation sexuelle entre pairs puisque 49,2% des victimes sexuelles sont des garçons, contre 50,5% de filles.

Cette considérable victimation sexuelle subie par des garçons n'est pas forcément physique : elle s'explique d'abord, par l'interprétation de l'expression « être embêté pour des histoires sexuelles » par les ennuis ou accrochages pouvant survenir à la suite d'une tentative de séduction ; mais aussi, des menaces ou actes arbitraires infligés par un adulte les considérant comme un concurrent dans la séduction d'une même fille.

La victimation sexuelle vécue par les garçons est aussi celle de la moquerie, raillerie, ironie pour des raisons d'expériences sexuelle ou sentimentales révélées, mais pour une condition physique et/ou sexuelle particulière. Cette dernière forme nous interpelle sur les cas de garçons aux apparences efféminées.

L'extrait d'entretien avec un élève de Bamako est assez évocateur de cette catégorie de garçons victimes sexuelles :

Adama : « *Ily a un groupe de filles de mon école qui ne m'aime pas beaucoup. Elles se moquent trop de moi. Moi ça me dérange beaucoup. Elles croient que je suis un « gordjiguène⁴⁹ ». C'est peut-être à cause de ma voix. Comme je ne suis pas costaud, c'est peut-être ça aussi... souvent je n'ai même pas envie d'aller à l'école à cause de ça. Quand je passe, elles et même d'autres aussi rient, vraiment ça me chauffe le cœur. »*

49 L'expression qui littéralement signifie « homme-femme » sert à désigner les homosexuels.

Ce genre de situation de jeunes garçons efféminés ou pas du tout portés sur les jeux et activités dits de garçons nous ont été évoquées à Ségou et à Bamako. Ces victimes qui subissent les moqueries et humiliations des autres garçons sont aussi souvent la cible de groupes de filles.

Se pose le problème du sens de l'école et des curricula pour pallier à ces violences : faut-il aborder dans les enseignements notamment ceux relatifs à la sexualité la question de l'homosexualité, qui reste un sujet tabou en tout lieu public. Faut-il transmettre les valeurs traditionnelles de cette société qui "diaboliseraient" l'homosexualité et créeraient ainsi un sentiment de rejet vis à vis des homosexuels chez les jeunes élèves?

L'école a pour rôle d'affaiblir les différences et non des les entretenir, de préparer chaque élève à affronter la vie et le monde du travail avec ses différences sexuelles, physiques, intellectuelles, morales et religieuses sans les renier et de préparer les autres à respecter ces différences, or elle apparaît ici les reproduire et développer la différence sexuelle et physique. Le milieu scolaire malien a, en effet, un caractère fort de séparation des sexes : jeux de garçons et de filles, activités de garçons et de filles (institutionnalisées par l'école et les pratiques scolaire).

Dans cette séparation des sexes sur l'espace scolaire, il se crée aussi des dynamiques de groupes chez les filles comme traditionnellement connues chez les garçons. Certains groupes de filles comme nous révèlent que les statistiques sont souvent auteurs de victimations. Stéphanie Rubi (Rubi, 2005) nous le rappelle : « *l'oppression peut aussi être féminine.* »

En effet, les recherches sur le school bullying, démontrent qu'à la différence des garçons les filles, moins portées vers les violences physiques ont tendance à exercer des formes de violence indirectes telles que la moquerie ou la dissémination de rumeurs. Alors, « *loin de la victimation réifiante qui fait des jeunes filles les objets passifs d'agression subies, nous les concevons comme des actrices, capables de réagir et de protéger, mais aussi comme des auteurs, dont le caractère violent est fortement mésestimé par les institutions et des statistiques publiques.* » (Blaya, Debarbieux et Rubi, 2003)

Comme auteurs des victimations sexuelles à l'école, et point des moindres, les adultes détiennent une place considérable : 10% des élèves dénoncent des professeurs, 10% parlent d'adultes hors de l'école, 4,3% mentionnent d'autres adultes de l'école.

L'interaction entre adulte et élèves autour de la victimation sexuelle nous ramène à la question des « moyennes sexuellement transmissibles ». Un recueil d'entretiens concordants

nous amène à penser que certaines de filles des collèges maliens, ont une attitude particulièrement décomplexée vis-à-vis de leurs enseignants autour des questions sexuelles et du commerce des notes. Cependant, il faut noter qu'en raison de leur âge et de leur inexpérience beaucoup de ces jeunes élèves sont conduites à cette attitude par l'influence des adultes. La multiplication des démarches de séduction d'enseignants à l'endroit d'élèves et des récits d'aventures entre enseignants et élèves invite les jeunes filles à concevoir leurs corps comme un capital économique, à s'habiller et à se comporter d'une façon provocante avec l'intention de fournir du sexe en échange de faveurs scolaires.

5% des enseignants que nous avons interrogés reconnaissent avoir eu une relation sentimentale avec une élève.

28 : Relation sentimentale entre élèves et enseignants selon les enseignants

relation sentimentale élève - enseignant	Nb. cit.	Fréq.
oui	5	5,3%
non	89	94,7%
TOTAL OBS.	94	100%

Mais aucun d'entre eux n'avoue cependant avoir eu une histoire sexuelle avec une élève. Il est évident que la crainte d'une diffusion de l'information et la gêne autour du sujet biaise cette réponse. La victimation en question est, en effet, bien délictuelle, et particulièrement en raison de la minorité des victimes. Une analyse de l'âge des victimes sexuelle nous permet de constater que l'âge du plus grand nombre de victimes sexuelles se situe entre 13 et 17 ans.

29 : Victimation sexuelle selon l'âge

Age	Non réponse	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	TOTAL
Non réponse	4,8%	0,0%	4,8%	19,0%	9,5%	23,8%	14,3%	14,3%	4,8%	4,8%	0,0%	0,0%	100%
oui	0,2%	0,2%	1,3%	6,0%	12,1%	19,1%	20,6%	20,6%	11,1%	5,0%	1,8%	1,8%	100%
non	0,7%	0,4%	2,3%	5,6%	13,2%	18,9%	21,0%	19,8%	9,7%	5,6%	1,9%	1,1%	100%
TOTAL	0,5%	0,3%	2,0%	6,0%	12,7%	19,0%	20,7%	20,0%	10,1%	5,4%	1,8%	1,4%	100%

Des enseignants n'hésitent pas pourtant à affirmer qu'ils ont été embêtés pour des histoires sexuelles. 6% de nos enquêtés affirment, en effet, l'avoir été par des élèves.

Ce qui nous renvoie aux stratégies de réussite scolaire et aux « Moyennes Sexuellement Transmissibles » évoquées par Proteaux (1998) et Lompo (2005).

Comment cette expérience victimaire est vécue par les scolaires ? L'exploitation sexuelle à l'école et autres formes d'abus devraient induire chez les élèves comme effet une crise de confiance dans le système éducatif. Pourtant, du fait de l'ancrage de la domination masculine, de la fondamentale soumission de la femme dans la société malienne, mais aussi et surtout de l'implication active de nombreuses victimes dans le processus de leur propre victimation, il apparaît que les victimes sexuelles des collèges maliens ne sont point bouleversées par ce vécu victimaire. Les réponses des élèves victimes de violences sexuelles à la question « *est-il de la violence à l'école ?* » nous l'attestent.

30 : Perception de la violence scolaire à l'école selon les victimes sexuelles

violence sexuel	Non réponse	énormément	beaucoup	moyennement	un peu	pas du tout	TOTAL
Non réponse	9,5%	4,8%	0,0%	9,5%	38,1%	38,1%	100%
oui	0,3%	11,6%	10,9%	13,1%	47,3%	16,8%	100%
non	0,7%	5,9%	7,1%	11,2%	47,6%	27,4%	100%
TOTAL	0,7%	8,1%	8,5%	11,9%	47,4%	23,4%	100%

Même si, légèrement plus que le commun des scolaires, les victimes de violences sexuelles estiment à 11,6% qu'il y'a énormément et à 11,9% qu'il y'a beaucoup de violence à l'école, il est remarquable que la majorité d'entre elles, soit 47,6% et 16,8% affirment respectivement qu'il n'y a qu'un peu de violence et pas du tout de violence à l'école.

« *Etre embêté pour des histoires sexuelles à l'école* » n'est –il pas une violence pour les victimes ?

Nous avons ici deux hypothèses de réponse :

- Les victimes ne conçoivent pas cette victimation comme telle puisqu'elles n'y sont point toujours de passives victimes : l'enjeu du savoir et du diplôme et leur promesse d'un certain statut social incitent certaines victimes à participer elle-même au processus de cette victimation par la séduction et la provocation des victimiseurs ...
- L'hypothèse d'une désarticulation paradoxale des victimations de l'espace scolaire aux sentiments des acteurs portés à l'égard de l'école ; toute chose que nous tenterons de comprendre dans un chapitre prochain sous l'angle d'une incorporation de la domination.

Les deux hypothèses ne s'excluant pas mutuellement, elles participent toutes de notre compréhension de ce problème.

En somme, la victimation sexuelle dans l'enceinte et autour des collèges maliens constitue une des violences les plus graves et complexes. Cette violence est le signe d'une cristallisation de la crise économique et de la corruption au sein de l'école et son mode opératoire est dissimulé par un ensemble de valeurs et de pratiques culturelles établies dans les rapports entre adultes et élèves.

On retient que l'expérience des élèves en matière de violence sexuelle est fortement liée au genre puisque les élèves filles constituent la majorité des victimes de ces violences. Les auteurs de ces violences sont les élèves garçons, il s'agit en général dans ces cas de victimations morales et verbales. La victimation morale et verbale est aussi l'apanage de filles et groupe de filles auteurs de violences sexuelles, ces dernières s'exerçant surtout dans les moqueries et les rumeurs autour d'histoires sexuelles.

Les autres auteurs de la victimation sexuelle à l'école sont des membres du personnel scolaire et les autres adultes à même de fournir des faveurs scolaires ou financières. La combinaison d'une « culture du silence » et du statut inférieur des femmes donne à ces adultes, souvent mal payés et loin de chez eux, l'opportunité de profiter sexuellement des élèves en toute impunité. Avec ces auteurs adultes le problème se pose donc en termes de violences sexuelles physiques et de harcèlement.

De nombreux élèves en viennent à accepter les violences sexuelles comme un aspect inévitable du milieu scolaire. Les parents analphabètes et sans moyens s'effacent de la vie scolaire de leurs enfants leur laissant la latitude d'organiser seuls leur réussite scolaire.

Le phénomène de la victimation sexuelle d'élèves par des adultes de l'école, connus de tous, s'opère impunément en l'absence de toute réaction des autorités maliennes.

La question absolument absente du discours des politiques de l'école malienne. Ces derniers qui semblent dépasser par la gravité et l'ampleur des nombreuses déviations au sein de l'école apparaissent surtout préoccupés par l'acuité des problèmes de l'accès (infrastructures, recrutement et gestion des effectifs enseignants...). Aussi, sont-ils peu disposés à offenser les puissants syndicats d'enseignants, historiquement importants, et assez amers de la condition enseignante actuelle, en mettant en place des dispositifs de protection des élèves contre les violences sexuelles à l'école. Toute chose pouvant être assimilée par les enseignants à la

stigmatisation de leur corporation, à l'heure où les priorités sont ailleurs : la scolarisation des masses et l'amélioration de la condition enseignante et scolaire. Quoique la victimation sexuelle reste aussi liée à ces priorités qui intègrent à la fois les questions de la formation initiale et continue des enseignants, du recrutement de personnel éducatif doté d'éthique et de déontologie du métier...

Au final, il reste que l'importance de la prévalence de la victimation sexuelle à l'école révèle l'insécurité des filles à l'école, et donc le développement de leur sous-scolarisation et de leur déscolarisation.

5.2. Métier et travail domestique des scolaires : exploitation ou stratégies éducatives des familles ?

Il peut paraître surprenant de voir aborder comme victimation scolaire les métiers et travaux domestiques des élèves, en raison de leur éloignement de l'espace scolaire et de l'implication dans leur opération d'acteurs étrangers à l'école. Alors, le travail en tant que tel est-il une victimation ? Et, la victimation scolaire peut-elle être opérée en dehors de l'espace scolaire ?

Si nous concevons la victimation comme tout acte portant atteinte à une personne ou à ses biens, le travail peut donc porter ce caractère lorsque l'intensité, la charge physique et/ou mentale de son exercice en viennent à porter atteinte à son auteur. Cependant, le caractère scolaire de cette victimation qu'est l'exercice abusé d'un travail reposera à la fois sur l'appartenance de l'individu objet de cette victimation à l'espace scolaire et du lien du travail en question avec la vie scolaire.

Cela signifie que nous considérons comme une violence scolaire tout abus opéré sur un acteur de l'école, même en dehors de l'espace scolaire, et influençant la dynamique de l'école.

Il convient de noter que jusqu'à récemment le travail domestique a été différencié du travail économiquement productif et peu visité par la recherche. Ce en effet, parce que c'est seulement au début des années soixante-dix que la sociologie s'est effectivement intéressée au sujet du travail domestique (Le Bourdais et al., 1987 :38).

Les recherches sont aussi peu nombreuses à se pencher sur la question au Mali et en particulier à en établir le lien de son influence sur la vie scolaire. Au Mali, comme dans la plupart des pays en développement, les tâches domestiques sont assez importantes, beaucoup plus importantes à la campagne qu'à la ville (Diallo et Simard, 1990 :72).

Cette idée se fonde sur la disponibilité des services et d'infrastructures pouvant faciliter les travaux domestiques : eau courante, gaz, électricité, moulin à grain, recrutement d'aide ménagère, etc.

Si on considère que le fonctionnement des ménages maliens tourne essentiellement autour des activités domestiques telles que la collecte de bois, la corvée d'eau, le marché quotidien et la préparation des repas et les activités d'entretien et d'hygiène telles que (nettoyage de la vaisselle et des vêtements, entretien des lieux, etc.), celles de la garde des enfants et d'autres membres de la famille (malades, personnes âgées, etc.), on en déduit que le travail domestique au Mali est fondamental à la survie familiale. Cependant, cette dimension de la vie des

ménages maliens est socialement et culturellement beaucoup banalisée (Barrère-Maurisson, 1992 : 93) et assumée absolument par les femmes et les enfants,

Selon Richard Marcoux en 1985, les jeunes de 8 à 14 ans qui contribuaient principalement à des activités de production dans les villes du Mali sont aussi nombreux que ceux qui étaient scolarisés, et même chez les filles, les « travailleuses » étaient plus nombreuses que les écolières (Marcoux, 1993 et 1994).

Ces statistiques ont sans doute évoluées avec le temps, mais la réalité est restée la même. Si la scolarisation a quelque peu avancée, les données de notre enquête révèlent qu'un exercice important du travail à domicile prévaut dans la vie des scolaires maliens.

31 : travail à domicile des élèves

travail	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	5	0,3%
Je fais mes devoirs	1187	77,7%
Je travaille avec mon père	630	41,2%
J'aide ma mère	859	56,2%
Je garde mes frères et soeurs	350	22,9%
Je joue	351	23,0%
je fais un métier	512	33,5%
marié	54	3,5%
TOTAL OBS.	1528	

En effet, entre autres, 41% des élèves affirment travailler avec leur père, 56% disent aider leur mère à la maison et 33,5 assurent avoir un métier. Il est évident qu'en plus des tâches à domicile qu'exige la formation scolaire (devoirs à domiciles) les nombreuses activités domestiques des collégiens maliens constituent une surcharge handicapante pour la vie scolaire. L'articulation de la vie scolaire aux activités domestiques s'avère complexe même les élèves maliens semblent réaliser l'équilibrisme que cela comporte.

Le temps et l'énergie consacrée aux activités domestique réduisent le temps et la concentration requise pour la vie scolaire. Au Mali, un élève se retrouve à l'école environ 33 heures par semaine et il doit consacrer quelques heures supplémentaires à ses travaux scolaires à la maison (Boligaugh, 1972).

Nous pouvons affirmer que, comparativement à un enfant qui ne vit pas une surcharge de travail à domicile, le collégien malien, en raison de sa surcharge de travail en dehors de l'école, sera considérablement moins disposé à mieux se consacrer à la vie scolaire.

Notons que cette surcharge de travail à domicile des élèves est cependant sexuée. La condition domestique des élèves est en effet construite selon le sexe comme nous le montre le tableau croisé de leurs activités domestiques et de leur genre.

32 : Travail à domicile des élèves selon le sexe

travail	sexe	Non réponse	garçon	filles	TOTAL
Non réponse		0,0%	40,0%	60,0%	100%
Je fais mes devoirs		0,2%	51,1%	48,8%	100%
Je travaille avec mon père		0,0%	73,3%	26,7%	100%
J'aide ma mère		0,3%	29,9%	69,7%	100%
Je garde mes frères et sœurs		0,6%	37,7%	61,7%	100%
Je joue		0,3%	72,9%	26,8%	100%
je fais un métier		0,2%	59,6%	40,2%	100%
marié		0,0%	20,4%	79,6%	100%
TOTAL		0,2%	51,4%	48,4%	100%

Il ressort logiquement de l'analyse du travail domestique des scolaires selon le sexe que la répartition confine chaque sexe dans les rôles traditionnels que leur assigne la société malienne. Ainsi, 73,3% des élèves affirmant travailler avec leur père sont des garçons et 59,6% des élèves assurant faire un métier sont aussi des garçons contre 40% de filles. Et, d'autre part, les filles constituent 69,7% des scolaires affirmant aider leur mère, 61,7% de ceux qui assurent la garde de leurs frères et sœurs et 79,6% de ceux qui sont mariés.

Si la surcharge de travail domestique diminue aussi le temps à consacrer à l'épanouissement par les loisirs, les filles en sont les plus victimes : elles constituent seulement 26,8% des élèves qui peuvent consacrer un temps aux jeux à la maison.

L'implication importante d'élèves aux activités domestiques, qui elles mêmes s'avèrent économiquement importantes dans le fonctionnement des ménages, est en notre sens une stratégie de survie des familles qui s'articule de façon utilitaire à une stratégie éducative d'initiation des élèves aux savoir-faire comme complément à un enseignement scolaire trop théorique et incapable de garantir l'insertion socio-économique des jeunes.

Marcoux nous affirme que parmi les actifs de 8 à 14 ans au Mali, 85% exercent la totalité ou une partie de leurs travaux dans le cadre de l'aide familiale, sans rémunération ; une bonne part des enfants sont donc directement intégrés aux activités de production familiale.

En ce qui concerne les 15% de jeunes actifs autonomes, on peut présumer qu'une partie importante des revenus qu'ils tirent de leurs activités est versée au ménage. Quand à l'autre

part des enfants, leur travail est partie intégrante des activités familiales de subsistance comme l'attestent les travaux de Nangia (1987) et de Myers (1989).

Le caractère assez désincarné de l'institution scolaire par rapport à la réalité socio-économique explique l'option stratégique des familles. Aussi la pauvreté des ménages n'est point étrangère à la condition domestique des scolaires.

Nombreuses restent encore les familles réfractaires au recrutement de leurs enfants à l'école à cause du manque de bras valides que cela entraîne dans les activités productives de la famille (agriculture, élevage et commerce).

Ainsi, ce qui, en d'autres lieux, peut être catégorisé en terme d'atteinte aux droits des enfants, est présenté dans la société malienne comme une "socialisation de l'enfant" avec l'argument que l'exercice du travail en question participe de sa formation professionnelle et ne dépasse pas en général ses capacités physiques.

Les métiers plus pratiqués par les jeunes scolaires en parallèle de l'école et en dehors des heures et jours de classe varient selon les zones. En campagne, il s'agit d'aider les parents dans les travaux champêtres et le jardinage et aussi de faire paître les animaux domestiques.

En ville, c'est le recours aux petits boulots. Des élèves garçons œuvrent dans les rues comme cireurs de chaussures, vendeurs ambulants. D'autres élèves font l'apprentissage d'un métier, entre autres, dans la menuiserie, la forge ou la mécanique automobile ou moto.

Parmi les élèves que nous avons interrogés et qui pratique un métier, 40% sont des filles. Celles-ci œuvrent en général dans le petit commerce (vente de fruits, friandises ou d'eau fraîche) et la restauration.

La pratique de métier par les scolaires entre aussi en compte dans la logique d'une stratégie de scolarisation ; celle permettant l'amélioration de maigres finances familiales afin de pouvoir assurer les charges de la scolarisation⁵⁰. Cette option des familles pour assurer paradoxalement la survie scolaire par l'implication des enfants dans le financement de leur propre scolarité prend corps dans la division familiale du travail, une organisation économique de la famille ne signifie point le désengagement des uns et des autres des différentes sphères de responsabilités familiales, un partage complémentaire des

⁵⁰ Le Mali est un des rares pays au monde où les coûts de la scolarisation sont plus élevés qu'une inscription à l'université.

responsabilité pour assurer la survie de la famille et les possibilités de sa projection d'avenir, à travers notamment la scolarisation.

Enfin, nous constatons que les données de notre étude révèlent une surcharge de travail des collégiens en dehors de l'école, une situation qui constitue un obstacle à leur équilibre pour un mieux-être scolaire. Cependant, la pratique du travail des élèves parallèlement à leurs études s'inscrit dans la logique d'une continuité de l'école pour une appropriation de compétences nécessaires à l'insertion socio-économique, toute chose que l'école a bien de mal à garantir dans le contexte malien. Aussi, cette activité des scolaires se présente paradoxalement dans les milieux les moins favorisés, entre autres, comme l'alternative de survie scolaire de l'élève à travers le financement de son parcours éducatif par les bénéfices de son activité productive.

5.3. La pédagogie du redressement

« Battre pour redresser » telle est l'approche de socialisation que la recherche sur les violences scolaires nomme « *pédagogie du redressement* » (Debarbieux). La pédagogie du redressement consiste en effet à infliger une douleur physique ou autre forme d'humiliation aux apprenants dans le but de les contraindre à une meilleure disposition d'apprentissage.

Au collège malien, le châtement corporel qui fonde cette approche pédagogique est une réalité. Cristallisée dans les mœurs éducatives, la pratique continue aujourd'hui encore à inscrire ses zébrures sur le dos de jeunes élèves. Les enseignants ont recours à la pédagogie du redressement par l'usage de chicotte, martinet, lanière, courroie de mobylette ou, simplement de leurs mains.

Nombre d'adultes de l'école malienne jugent qu'il est bon de faire pression sur l'apprenant, quitte à lui administrer quelques coups pour « *le maintenir sur le droit chemin* ». La pratique coercitive bénéficie aussi de l'adhésion de certains parents d'élèves qui n'hésitent pas à inscrire leurs enfants dans des établissements scolaires réputés simplement pour leur recours aux châtements corporels.

Boua, élève à Kolokani, nous atteste l'approbation de cette violence scolaire par certains parents d'élève: « *Quand je suis arrivée dans mon actuelle école mes parents ont dit au enseignants et au directeur qu'ils pouvaient me traiter comme leur propre enfant, donc qu'ils pouvaient me frapper correctement si je ne me comportais pas bien et aussi pour que j'apprenne bien* ».

Si le Mali interdit dans ses textes de loi l'utilisation des châtements corporels au sein des établissements scolaires, dans les classes, la réalité est toute autre, les élèves y sont sujet de violences physiques, et d'humiliations. Les professeurs considèrent qu'ils n'ont pas d'autres possibilités pour imposer leur autorité et faciliter les apprentissages. Il n'apparaît point cependant une véritable confrontation entre la société à l'école et l'état à travers l'institution scolaire autour de la question du châtement corporel. « *Les textes sont faits pour servir les hommes et non pour les desservir. L'interdiction du châtement corporel c'est juste pour mettre des limites aux excès* » nous affirme ce directeur d'école à Bamako qui nous confirme combien les acteurs chargés d'œuvrer au nom de l'institution sont profondément ancrés dans leur société et ses pratiques.

Cependant, il reste bien difficile pour les enseignants de se définir des limites dans la pratique du châtement corporel et se préserver des réactions des parents d'élèves, ayant même

approuvé la pratique, lorsque dégénère le recours à cette violence scolaire. Le témoignage de M. Diarra, enseignant à Mopti nous révèle cet équilibrisme complexe :

Entretien avec M. Diarra enseignant à Mopti

Labass : *comment se passent les relations élèves-maître dans votre école*

Enseignant : *quand des adultes et des jeunes se rencontrent, il y a naturellement un petit conflit de génération. Sinon à part ça tout va bien. Il faut user de quelques fermetés pour ramener les enfants à la raison et alors tout marche.*

Labass : *Le châtiment corporel, qu'est ce que vous en pensez ? :*

Enseignant : *Bon, le châtiment corporel, comme la loi l'a interdit, nous on s'est tenu à ça. « Il est interdit de châtier » mais, il y a un problème d'interprétation : un enfant qui est distrait, pour le ramener à la raison souvent, alors il y a de petites fessées. Dans les familles même il y a cela. Et l'enfant même ne trouve pas ça méchant.*

Mais maintenant, il y a certains parents là aigris, je ne sais pas pourquoi, qui profitent d'un rien pour traîner des enseignants devant les autorités.

Moi, je suis enseignant depuis longtemps. Certes, on dit comparaison n'est pas raison, mais le gouvernement a été obligé de demander d'arrêter les châtiments corporels parce qu'il y'a certains enseignants qui exagéraient. Sinon, si c'est pour faire raisonner les enfants je pense qu'il y'a besoin de faire un usage mesuré du châtiment. Sinon, je vous assure d'expérience, il y'a des enfants qui ne raisonnent que par la peau. »

Les élèves du second cycle de l'enseignement fondamental ont en général un regard diversifié sur la pédagogie du redressement. Des opinions divergentes, mais point une condamnation absolue de la pratique comme l'atteste cet extrait d'entretien avec des élèves à Ségou.

Entretien de groupe à des élèves de 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} Ségou

Chaka : *il y a des enseignants qui, parce qu'ils n'aiment pas votre tête ne cessent pas de vous frapper. De toute façon, la direction ne va jamais sanctionner un enseignant parce qu'il a frappé un élève. La direction même frappe plus. Quand on est convoqué à la direction, on a beaucoup de chance d'être frappé.*

Assitan : *il y'a aussi des garçons qui ne fonctionnent pas à la chicotte, pourtant, nous on a un prof qui frappe tout le monde et tout le temps.*

Yacouba : *je pense que si les maîtres n'ont plus le droit de frapper à l'école les élèves n'apprendront plus.*

Assitan : *non, je pense qu'il y'a des élèves qu'il faut frapper et d'autres non. Par exemple des élèves qui n'aiment pas l'école. Quand on frappe ceux-ci, ils détestent encore plus l'école. Alors, les parents*

les forcent à partir à l'école alors que là-bas ils craignent la chicotte. C'est comme ça qu'ils font l'école buissonnière.

Abdoulaye : Moi, je pense qu'on doit sanctionner à l'école, il peut y avoir toute forme de punitions à l'école, mais on doit cesser de frapper.

Karamoko : Dans mon école (Franco-arabe, Medersa) c'est tout le temps la chicotte. Frapper n'est pas interdit là-bas. Au contraire, c'est comme ça qu'on enseigne là-bas à la medersa. En tout cas, moi j'ai décidé de quitter l'école cette année, c'est parce que j'ai envie de travailler pour aider mes parents ; mais aussi parce qu'on frappe trop à l'école. On te frappe, et puis tu ne gagnes rien ! Moi, je préfère maintenant aider mon père. »

Nous notons que la pédagogie du redressement dans les collèges maliens s'exprime de façon remarquable par l'usage du châtiment corporel comme le montrent ici la prévalence de violences physiques opérées par les enseignants : 51,9% des élèves affirment en effet avoir été frappés par un professeur ou un autre adulte de son établissement, 34% de ces victimes de violences physiques portées par un enseignant, ont fait l'expérience de cette victimation 1 à 2 fois, 7,1% l'ont fait 3 ou 4 fois et 10,1% à 5 reprises et plus au cours de la même année.

D'autre part, 57% des élèves des collèges étudiés ont été punis et évoquent des punitions les affectant physiquement (voir tableau 1).

On relève ainsi comme atteintes physiques faites aux élèves à travers les punitions : la mise à genoux en la classe subie par 28% des élèves, les coups portés par un instrument vécus par 22,4% des scolaires, les pincées, les oreilles ou les cheveux tirés endurés par 16,9% d'entre eux.

La pédagogie du redressement n'est cependant pas qu'un exercice de la violence physique sur les élèves, elle s'opère aussi à travers des humiliations et brimades.

En évoquant leurs méthodes coercitives les enseignants des collèges maliens nous ont livré un ensemble de punitions desquelles nous avons dégagé quelques unes vexatoires :

- *nettoyage de la cour ou des latrines*
- *demander à l'élève de recopier plusieurs fois un texte.*
- *devoir en plus et en classe ou à domicile*
- *enlever des points dans la note de conduite;*
- *lignes à copier*
- *engueulade,*

- *suspension à la récréation;*
- *convoquer les parents, suspension du cours,*
- *arroser les arbres, plantes, parterres et terrasses de l'école;*

Nous avons aussi été frappé par cette expérience dans une école de Sébénikoro (Bamako) : le directeur de l'école nous a affirmé qu'il sanctionnait la pratique du châtiment corporel dans son école alors qu'il nous accompagnait dans une classe pour la passation de notre questionnaire. Cependant, s'est-il muni d'une chicotte en nous accompagnant, et cela « *juste pour faire peur aux indisciplinés* » nous a-t-il assuré. Et aussitôt dans cette classe, le directeur s'est empressé de vanter la pédagogie de la sanction « *non violente* » prévalent dans cette classe. Il s'agit de la division de cette classe en deux parties : trois rangées de bancs nommées « *Môgôbougou* » (village des humains) et deux rangées de bancs constituant « *Falibougou* » (village des ânes). « *Môgôbougou* » sacre alors les élèves ayant eu la moyenne au cours du trimestre écoulé, et « *Falibougou* » sanctionne les élèves n'ayant pu décrocher cette moyenne du trimestre. « *Le village des humains* » jouit donc du respect des enseignants et lorsque « *le village des ânes* » se voit imposer des tâches supplémentaires pour entrer dans les grâces de l'enseignant.

Un autre exemple assez fréquent d'humiliation de groupe d'élèves consiste à regrouper dans la même classe les redoublants et souvent les élèves difficiles, afin de préserver les élèves passants de la contagion des facteurs de l'échec scolaire.

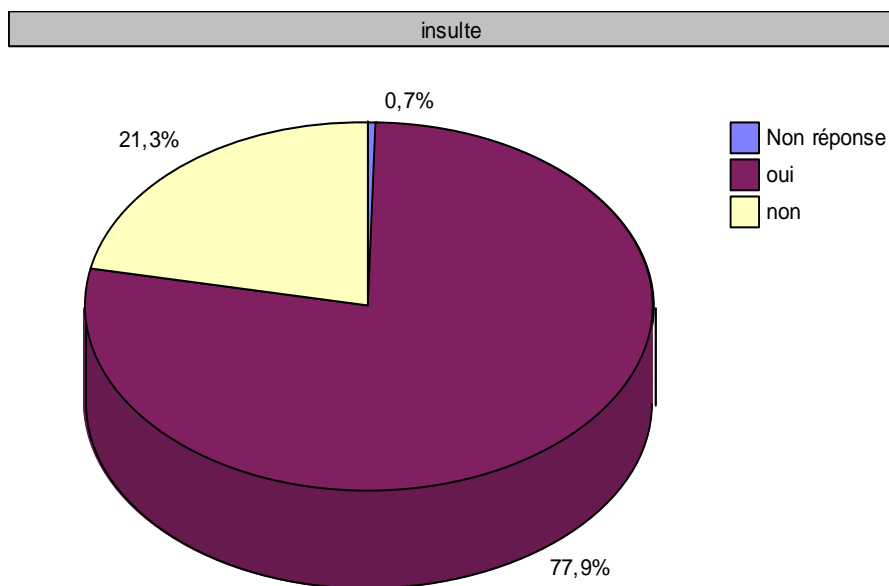
Ces expériences qui constituent des procédés d'humiliations extrêmes pour les jeunes apprenants ne sont point isolées dans le second cycle de l'enseignement fondamental malien où de nombreux enseignants dépourvus de formation redoublent d'efforts dans l'ingénierie de la pédagogie du redressement.

La pédagogie du redressement pose un problème de philosophie de l'éducation : l'option coercitive dans l'enseignement suppose qu'il suffit de battre ou brimer l'élève pour qu'il accepte de s'ouvrir au savoir ou à un meilleur comportement ; cette option omet cependant le postulat selon lequel l'acquisition de tout savoir et savoir-être repose d'abord et surtout sur la qualité de son mode de transmission. En somme, l'échec ou la réussite de la transmission du savoir et du savoir-être ne repose-t-elle pas plus sur la valeur de la pédagogie choisie et la dextérité de l'enseignant plutôt que sur la qualité de l'enseigné ?

La pédagogie du redressement bien qu'interdite reste à la fois une pratique quotidienne au Mali impliquant une complicité de certains parents avec les acteurs de l'institution. Le développement de la pratique prend source, entre autres, dans la multiplication du nombre d'enseignants dépourvus de formations préparatoires à l'exercice de leur fonction.

5.4. Les insultes : violence verbale ou culture langagière de génération ?

Les insultes constituent la plus importante victimation des collèves maliens avec 77,9% d'élèves affirmant l'avoir subie. Et les premiers auteurs de cette victimation sont les élèves mêmes, 64,5% des collégiens affirmant avoir été insultés par d'autres élèves.



Graphique 2 : la victimation par l'insulte chez les élèves.

Cette victimation majeure de la relation entre pairs découle en fait de l'existence d'un langage propre aux jeunes et intégrant une place aux injures comme instrument d'expression ; mais aussi, la pratique des violences verbales s'accomplit dans combats des oratoires qui ont souvent pour but d'éviter l'affrontement physique par un affrontement verbal pouvant adjuger un vainqueur. Aussi ces offenses verbales peuvent avoir un caractère ludique, ou même quelque fois amical, en exprimant la proximité des liens.

Les jeunes ont en effet un langage bien à eux qui, par sa richesse d'expressions offensantes, révèle une intelligence créative, une éloquence, certes obscène. Le vocabulaire grossier des scolaires est, cependant, une vieille culture propre à la jeunesse au Mali. Ce mode d'expression qu'ils abandonnent avec la maturité est enrichi par chaque génération qui y apporte ses injures ancrées dans son époque. Ainsi, il continue d'exister dans ce riche vocabulaire violent et obscène un ensemble d'injures encore usuelles mais dont les usagers ignorent totalement le sens réel.

Au-delà de l'uniformité apparente du langage violent chez les élèves, nous observons, par contre, au prisme de la diversité des couches socioéconomiques une diversification du langage

violent. Nous avons remarqué que dans des établissements privés, avec des populations scolaires originaires de familles relativement aisées, le langage grossier intègre plus d'injures françaises, américaines et d'influence hip-hop. Les chaînes paraboliques, la télévision numérique et l'internet, entre autres, participent de cette influence occidentale.

Nombre d'acteurs de l'école conviennent que le langage violent est inhérent à la jeunesse, puisqu'elle constitue une arme, un jeu, une façon d'exister par l'expression de sa différence.

Pour M. Kouyaté, enseignant dans un collège public de Bamako, les élèves n'ont pas la même conception des insultes que les adultes : « *J'ai l'impression qu'ils ne se rendent pas compte du sens de mots qu'ils utilisent. Pour nous autre, ça paraît assez violent, mais pour eux c'est vraiment très banal.* »

Cependant, les élèves comme les enseignants conviennent que cette culture langagière n'est point conventionnelle, qu'il s'agit d'incivilités, donc reprobées en classe et face aux adultes. De ce fait, le langage des élèves vis-à-vis des adultes est plus naturel. Ils ont bien établi la démarcation entre leur monde et celui « conventionnel » quant à la pratique du langage offensant.

33 : Auteurs insultes à l'endroit d'élèves

insulteur	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	214	14,0%
un élève	986	64,5%
ton maître (ou ta maîtresse)	745	48,8%
un autre maître	387	25,3%
le directeur ou la directrice	360	23,6%
un autre adulte de l'école	272	17,8%
le papa ou la maman d'un élève	233	15,2%
TOTAL OBS.	1528	

La prévalence des insultes à l'école n'est point une exclusivité des élèves. Les adultes de l'école sont, aux dires des élèves, des auteurs importants de la victimation verbale : près de 49% des élèves affirment avoir été insulté par leur propre maître, 25,3% disant l'avoir été par un autre enseignant, 23,6% par le directeur, 17,8% par un autre adulte de l'école.

La pratique de l'insulte n'est point l'expression d'un langage de génération. La plupart des enseignants avouant user des insultes pour sanctionner, vexer à défaut de taper. La pratique de l'insulte s'intègre à la pédagogie du redressement comme un instrument coercitif. En effet, certains enseignants pensent trouver en l'insulte une vertu de stimulation par l'effet d'une

remise en cause de soi et par conséquent l'éveil d'une volonté de s'émanciper des qualificatifs dégradants.

Mais aussi, nous pouvons noter que la pratique de l'insulte chez les adultes des collèges maliens n'est pas toujours dans un but de sanctions ou de vexation, il relève aussi souvent de l'objectif de transmission aux jeunes d'une certaine pratique culturelle. Il s'agit d'un exercice socialement utilitaire de la pratique de l'insulte, très ancrée dans les us des adultes maliens : le « *synankouya* » ou la parenté à plaisanterie.

Cette pratique sur laquelle nous reviendrons vise le double objectif d'une construction du lien de parenté par la banalisation de l'insulte entre des personnes d'ethnies, de villages et de familles possédant un pacte ancestrale pour ce faire.

La non maîtrise de cette pratique par certains élèves entraîne chez eux une perception négative des insultes pratiquées par des adultes dans ce cadre.

Nous pouvons, noter que la prévalence de la victimation par les insultes en milieu scolaire malien est beaucoup plus celle liée à l'exercice de pratiques verbales particulières de culture et sous-cultures de la société malienne et des chocs de sens qui en découlent.

5.5. Les violences de la corruption scolaire

L'observation, les entretiens à l'origine de cette étude révèlent la cristallisation de la corruption dans l'institution scolaire malienne. La corruption s'affiche au sein des collèges comme un terme inévitable d'échanges autour du savoir et comme un facteur majeur de renforcement des inégalités scolaires.

En effet, la négociation de notes, le trafic du diplôme ou de la place au collège (Lanoue, 2004), le commerce sexuel entre enseignants et élèves (Proteau, 2002) montre la diversité des pratiques liées à la corruption dans les collèges. Cependant, ce phénomène ne fait pas que des heureux. La grande majorité des élèves ne bénéficie pas des avantages de ce commerce autour du savoir, ou plutôt autour du diplôme. Les inégalités entre élèves autour des notes sont par exemple durement ressenties chez les élèves, dont la plupart exprime constamment leurs souffrances liées à la question.

La corruption au sein de l'école malienne participe du dysfonctionnement de l'institution par la mise en place de réseaux et de voies parallèles de la réussite scolaire. Il faut posséder les moyens d'entrer dans ce commerce : il s'agit donc pour l'élève garçon de faire valoir de l'argent ou quelque autre avantage quelconque et pour la jeune fille d'être disposée à des offres sexuelles.

Le problème de la corruption dans les collèges maliens est socialement ancré, il implique des éléments de toutes les catégories d'acteurs de l'école : des enseignants véreux, des élèves et parents d'élèves arrivistes, mais aussi des agents de l'administration scolaire complices dans la falsification des notes, la fuite de sujet... Le phénomène contribue désormais de façon criarde à la chute du niveau scolaire, en témoigne, entre autres, le niveau actuel d'expression écrite et orale en français des jeunes collégiens maliens et les taux de réussite de plus en plus faible au Diplôme d'Etude Fondamental (D.E.F) (32,89% d'admis à l'examen de juin 2010).

Une autre conséquence du phénomène, en lien avec les interactions au sein de l'école est la « décredibilisation » de l'école, de son administration et de ses éducateurs, et l'échec de la culture du travail et de l'effort récompensé.

La mercantilisation du champ scolaire n'est point étrangère à celle de la société malienne elle-même ; elle nous rappelle que l'école est un microcosme en lequel se condensent les biens nombreuses caractéristiques de la société d'origine.

L'esprit de la corruption au sein de cette école s'apparente à une culture, puisque sa pratique ne constitue point une gêne pour ses auteurs, et paraît normale aux yeux de nombreux acteurs

de l'école. En effet, nous avons maintes fois assisté, au cours d'examens du DEF, à l'organisation par les parents des jeunes candidats de festins offerts aux surveillants d'épreuves ; et par la suite à la distribution d'un appui illicite des candidats par les surveillants.

Si l'argent constitue aujourd'hui une source essentielle de déconfiture de l'école parce qu'il contribue à saper dangereusement toutes les normes éthiques indispensables au développement harmonieux du système, la floraison des écoles privées et la gestion qu'en font certains promoteurs posent problème. En effet, la véritable motivation de nombreux promoteurs est aujourd'hui plus l'appât du gain que le souci de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Pour preuve, on constate au niveau de certaines écoles privées une stratégie de marketing à l'endroit des parents d'élèves à travers une gratification de leurs élèves de moyennes de classes surévaluées. Il s'agit pour eux de démontrer par là que leurs établissements offrent de meilleures garanties de succès scolaire.

Ainsi, il n'est point rare de constater que des candidats de ces écoles privées arrivent aux examens avec des moyennes de classe de 16/20, comptant pour un tiers dans la moyenne finale de l'examen ; ces candidats se retrouvent souvent paradoxalement avec des moyennes de 6 à 8 à l'examen. Ces situations assez courantes, on aujourd'hui tendance à disqualifier des collèges privés obnubilés par la recherche d'une clientèle.

Cette perte de crédibilité de l'école est remarquable même dans le regard des élèves. Leurs anecdotes et opinions sur la question en témoignent ici :

Entretien de groupe (Ségou): (élèves des classes de 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème})

Labass : Comment voyez-vous l'école ?

Yacou : Actuellement il y a plus d'intérêt à partir à l'école. Mes parents, eux ils croient en l'école. Même les maîtres n'ont pas le niveau, donc on n'y apprend pas grand-chose.

Djénèba : tout est marchandé, les notes se vendent et s'achètent, donc il ne peut pas y avoir de niveau. Je connais quelqu'un qui s'est arrêté en 7^{ème}, son père lui a acheté un peu plus tard un diplôme et il enseigne maintenant.

Assitan : De toute façon l'école est une obligation pour nous autres enfants de pauvre. Quelque soit ce qui s'y passe on est obligé de réussir à l'école. L'école c'est notre voie de réussite même si cela ne vaut plus rien.

Djénèba : sans l'école tu ne peux rien faire, tu ne peux pas t'en sortir, tu ne peux entrer nulle part.

Awa : nous, dans notre école il y'a un enseignant même quand il a des enfants malades chez lui, il vient présenter des ordonnances à certains élèves. Du coup, les élèves qui l'aident à régler son problème sont mieux traité à la fin du trimestre.

De la chute de la morale, de l'éthique sur l'espace scolaire les élèves sont affectés, particulièrement ceux d'entre eux, qui voient les bénéficiaires de la corruption réussir à leur détriment. Cependant au-delà des lamentations et condamnations, ils « comprennent » l'attitude des auteurs de ces pratiques facteurs d'inégalité et s'invitent à tout un code de conduite pour vivre avec le phénomène.

Un extrait de l'entretien de groupe mené à Ségou nous le certifie :

Entretien de groupe (Ségou): (élèves des classes de 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème})

« **Chaka** : aussi on fait payer 5000 F CFA pour gonfler les notes de certains élèves. Ça aussi ça fait du mal aux gens.

Labass : Mais est-ce que ce n'est pas des rumeurs ça !

Chaka : Non, ils le font le vraiment. J'ai même vu !

Labass : Pourquoi ces parents et élèves payent pour les notes ?

Chaka : c'est à cause de la pauvreté. Si ce n'est pas l'école, les gens vont toujours rester pauvres.

Labass : Pourquoi les enseignants acceptent-ils de vendre des notes ?

Chaka : c'est pas tous, mais certains. C'est aussi à cause de la misère des enseignants...

Du coup, moi je ne respecte pas les enseignants qui se laissent corrompre et favorisent des élèves contre d'autres.

Assitan : *Quand on découvre ce genre de comportement, le respect qu'il y a entre l'enseignant et nous disparaît. On ne peut plus le regarder de la même manière. Même si tu as envie de le respecter, tu ne peux plus.*

Abdoulaye : *De toute façon l'enseignant s'en fout de notre regard. Il faut même faire attention de ne pas trop montrer qu'on n'est pas content, sinon il va vite enterrer ton avenir avec de très mauvaises notes dans sa matière.*

Le champ éducatif est désormais un marché sur lequel sont permanemment négociés, réévalués les valeurs des biens et titres scolaires et où la qualité des rapports entre acteurs n'est plus déterminée par critères strictement scolaires, mais bien plus par le sexe et l'origine socio-économique. Un cadre déloyal par excellence, caractéristique majeure de l'école ouest africaine comme le montre Laurence Proteau dans cette peinture des stratégies des lycéens ivoiriens : « *Les parcours scolaires incertains et instables, sont soumis aux « règles » d'un*

marché sur lequel l'accès à la « réussite » scolaire demeure très largement déterminé par le capital social et capital économique du groupe familial. Parfaitement au fait des pratiques « illégales » ou des recours utilisés par leurs familles pour les maintenir dans le cursus scolaire, les élèves se représentent l'école comme un espace de concurrence déloyale, dans lequel chacun ne dispose pas des mêmes atouts ou « chances » en fonction de son origine sociale. En complément de l'action des parents, qui se réalise de manière ponctuelle à la rentrée des classes, les lycéens ont leurs propres techniques de survie : tricherie, « prostitution », « fayottage », négociation, etc. 51»

En somme, parce qu'elle constitue une atteinte majeure à la personne et aux biens de la majorité des acteurs du collège malien, la corruption est une victimation importante de l'espace scolaire dont le sens et l'impact négatif ne sont pas perçus pareillement par tous. Nombreux acteurs scolaires restent convaincus d'y trouver leur compte.

51 Laurence Proteau, « *Le champ scolaire abidjanais : stratégies éducatives de familles et itinéraires probables* », *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne* In Cahier des sciences humaines vol. 31 – n°3 – 1995, p 650

5.6. Les violences de la tenue scolaire

L'exclusion, la discrimination, l'exacerbation des inégalités sociales sont des atteintes symboliques à la personne que peut entraîner une certaine organisation de la tenue vestimentaire à l'école. La tenue scolaire peut aussi, dans une certaine pratique, constituer une atteinte aux mœurs.

Rappelons tout d'abord que l'uniforme fut obligatoire dans les collèges maliens jusqu'en 1991. Cependant, à l'analyse des acteurs de l'école elle aura établi plus de désordre qu'elle ne devait en évacuer.

En effet, l'uniforme obligatoire n'empêchait pas de voir le sac de classe, les stylos et classeurs de marque que pouvaient se payer seulement certains élèves.

Il apparaissait ainsi qu'être pauvre ou riche, ne pouvait être caché par l'uniforme puisque les familles aisées pouvaient payer à leurs enfants 3 ou 4 ensembles différents afin de se changer souvent. Et il y a des familles modestes, dans lesquelles il faut parfois compter sur la réutilisation des affaires du grand frère/ de la grande sœur. Dans ces familles l'uniforme unique du collégien est soumis à une permanente lessive dans laquelle s'évanouissent les couleurs et la qualité du vêtement.

L'uniforme fut ainsi, le meilleur marqueur social, celui-même qui exposait les élèves d'origine sociale modeste en haillons comme tenue scolaire et les plus aisés à une exhibition de leurs différences socio-économiques. Notons aussi que le port obligatoire de l'uniforme était synonyme pour les familles de l'achat de tissus et la couture couteuse d'une seule tenue quand quelques moindres frais leur auraient permis d'accéder à une meilleure dotation de friperies décentes.

Ainsi, en mars 1991, les mouvements estudiantins, syndicaux, et politiques qui ont, à l'occasion, entraîné la chute du régime militaire dénonçaient aussi les inégalités socio-économiques trop visibles à l'école par le port obligatoire de l'uniforme scolaire. Ils ont par la suite réussi à mettre fin au port obligatoire de la tenue scolaire devenue un luxe pour la majorité des parents d'élèves maliens. Sensée, entre autres, effacer les différences sociales à travers les différences vestimentaires, le port de la tenue scolaire occasionnait à l'école publique en particulier une véritable frustration des moins nantis, une foire de haillons pour les enfants de familles modestes.

Aujourd'hui, l'absence de l'uniforme au collège et donc l'instauration de la tenue libre ont entraîné des conséquences négatives. Les acteurs de l'école, parlent tous, à ce sujet du cadre d'un libertinage favorisé par la trop grande liberté dans la tenue vestimentaire des élèves: les

enseignants affirment être agressés par les indécentes vestimentaires des jeunes collégiennes, cette accusation est aussi reprise par de nombreux garçons.

Cet extrait d'entretien avec un élève de Ségou relatif à la victimation sexuelle est évocateur de la place de la tenue vestimentaire scolaire dans la construction des violences sexuelles :

Labass : Est-ce que vous savez pourquoi ces maîtres se comportent comme ça avec des élèves ?

Abdoulaye : les filles sont à la base de tout ça à cause leurs habillements. Il y a des habits qu'on ne doit pas porter pour aller à l'école. Quand un enseignant voit une fille dans un genre d'habillement et de comportement, il se dit que la fille là le cherche. Les filles font exprès pour provoquer les enseignants.

Aussi, beaucoup plus qu'à l'époque de l'uniforme obligatoire, la culture vestimentaire actuelle au collège malien favorise la mise en exergue des inégalités sociales assez importante dans la société malienne et surtout à l'école publique. L'exhibition de la richesse familiale dans de nombreux collèges conduit à la frustration des enfants de couches sociales défavorisées.

En somme, la qualité d'organisation de la tenue scolaire dans les collèges maliens participe de la dynamique des discriminations et inégalités socioéconomiques à l'école, mais aussi « les incivilités vestimentaires » des élèves filles entrant en jeu dans les stratégies de séduction constituent des facteurs de violences sexuelles.

6. Les paradoxes du climat scolaire au Mali ou l'incorporation de la domination

Notre analyse de l'articulation des victimations au climat scolaire dans les collèges en général au Mali, dans les différentes offres scolaires (publiques, privées et communautaires) et dans les différentes zones (urbaines, périurbaines et rurales) a révélé un paradoxe : l'importance de la prévalence de la violence dans ces collèges n'entraîne point systématiquement une dégradation du climat scolaire.

Le paradoxe, s'approfondit lorsque notre analyse des écoles privées et communautaires montre que plus il y a de violence au collège, plus le climat scolaire s'avère positif.

Le paradoxe malien qui s'oppose à la logique révélée dans les recherches européennes et d'ailleurs découle sans doute d'une intériorisation et d'une relative accoutumance au vécu de la violence, toute chose que nous exprimerons ici comme Bourdieu par le concept de l'incorporation de la domination.

Le même phénomène avait été remarqué par Debarbieux (Debarbieux 2006) dans son analyse du terrain brésilien : *« Une autre explication de cette « paix scolaire » pourrait être sociologiquement et psychologiquement valide : elle est celle de l'incorporation de la domination vécue par les classes sociales les plus matériellement défavorisées de la planète. Autrement dit, l'acceptation de l'ordre mondial inégal est telle que la révolte même n'est pas concevable, car il y a croyance en la fatalité naturelle de celle-ci, croyance renforcée par des siècles de colonisation et d'esclavage tant en Afrique qu'au Brésil, un des tous derniers pays à avoir aboli l'esclavage. »*

Le rapport de la société malienne à la violence en éducation est séculaire, et comme nous le rappelions plus haut, l'éducation traditionnelle dans ce pays fut chargée de façonner la jeunesse en usant de la violence pour lui permettre de s'accoutumer à la souffrance. Cet état de fait et l'histoire de domination qu'a connu le pays à travers les guerres tribales, l'esclavage, les colonisations arabo-islamique et françaises et les dominations économiques actuelles entre couches sociales participe de cette incorporation de la domination; un état qui se traduit à l'école par une complicité passive des victimes dans le processus de leur propre victimation.

« Lorsque les dominés appliquent à ceux qui les dominent les schèmes qui sont les produits de la domination, ou, en d'autres termes, lorsque leurs pensées et leurs perceptions sont structurées conformément aux structures même de la relation de domination qui leur est

imposée, leurs actes de connaissance sont, inévitablement des actes de reconnaissance, de soumission.52 »

Le regard des scolaires sur leur propre victimation est assez révélateur de cette incorporation de la domination. On note par exemple que 35% des collégiens maliens jugent justes les punitions subies à l'école, 26% d'entre eux estiment que ces punitions sont parfois justes et parfois injustes.

30 : Perception de la violence scolaire à l'école selon les victimes sexuelles

violence sexuel	Non réponse	énorm ément	beauc oup	moyenn ement	un peu	pas du tout	TOTAL
Non réponse	9,5%	4,8%	0,0%	9,5%	38,1%	38,1%	100%
oui	0,3%	11,6%	10,9%	13,1%	47,3%	16,8%	100%
non	0,7%	5,9%	7,1%	11,2%	47,6%	27,4%	100%
TOTAL	0,7%	8,1%	8,5%	11,9%	47,4%	23,4%	100%

Mais surtout peut –on noter que les victimes sexuelles à l'école estiment à 47,3% qu'il n'existe qu'un peu de violence à l'école et à 16,8% qu'il n'y existe pas du tout de violence.

L'articulation paradoxale du climat scolaire et de la victimation au Mali est le fruit de la cristallisation d'un conditionnement et d'un assujettissement que Bourdieu explique comme : « *pouvoirs qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force* » (Bourdieu & Passeron, 1970, 18).

Le paradoxe des collèges maliens apparait alors logique si nous partons de la contextualisation de l'étude de la violence scolaire en concevant le collège malien comme la partie d'un tout global qu'est la société malienne⁵³. L'incorporation de la domination est donc inhérente à la société malienne et installée dans la structure mentale des jeunes élèves ; ce que Bourdieu explique ainsi : « les produits dominés d'un ordre dominé par des forces parées de raison ne peuvent qu'accorder leur acquiescement à l'arbitraire de la force rationalisée » (Bourdieu, 1997, p.99). Une réalité que nous confirme Latchoumanin dans le contexte réunionnais « ... *A la Réunion, l'histoire ancienne de nos familles est faite de misère*

⁵² Bourdieu P, *La domination masculine*, Edition Seuil 1998, p 19, 20

⁵³ La société reste aujourd'hui fortement confrontée à des formes de domination très ancrées : la pratique de l'esclavage dans le nord du pays, la survivance des castes dans le reste du pays. La force d'ancrage de ces dominations est telle que les dominés, loin de se révolter accusent souvent les militants de leur émancipation de déracinement culturel.

humaine, sociale et économique, de maladies et de malheurs, de sorcellerie et de superstitions, d'alcoolisme, d'isolement et de violences, de beaucoup de violence ! Et quand la violence s'exerce à l'état brut, l'autorité ne se discute pas, elle s'abat. Mieux, elle est intériorisée et vécue comme normale. Les figures multiples de l'autorité et du pouvoir (père, prêtre, guérisseur...) ont parfois usé de rétorsion morale, d'humiliation et de châtement corporel pour faire plier le rebelle et le fautif.» (Latchoumanin 2007 : 156)

En somme, la condamnation de leurs victimations et la non traduction de ces victimations dans les sentiments qu'ils portent à l'égard de l'école et de ses acteurs nous renvoie à la pensée de La Boétie selon laquelle la première raison de l'acceptation d'une domination est l'habitude : "*On ne regrette jamais ce qu'on n'a jamais eu.*". Les collégiens maliens, de la famille à l'école, en passant par le quartier, ayant grandi dans un rapport permanent à la violence et à la coercition en éducation.

7. Facteurs de risque et de protection de la violence scolaire au Mali

7.1. Les facteurs de risques de violence scolaire

L'étude de la violence scolaire par la détection des facteurs de risque, est au Mali comme ailleurs, une approche pragmatique à la fois pour une meilleure compréhension du phénomène et pour la mise en place de dispositifs pour la prévention.

7.1.1. La précarité des conditions matérielles des établissements

Le collège malien est en général en état de précarité au plan des infrastructures et des équipements. Cette situation n'est pas neutre dans la construction des violences et du climat scolaire. L'architecture de ces établissements est relativement simple, elle se compose le plus souvent de salles de classes, d'un local pour la direction où se réunissent les membres de la direction et du corps enseignant.

Aussi, les collèges ne possèdent pas souvent de clôture, ni de salle d'animation. Si l'analyse des écoles communautaires nous permet d'affirmer que l'ouverture de l'école au quartier est favorable à la paix scolaire ; il s'agit d'une ouverture structurelle et organisationnelle ; celle qui consiste en une implication et responsabilisation des membres de la communauté à la vie scolaire. L'ouverture physique de l'école qui consiste en l'absence de clôture autour de l'établissement pose quant à elle le problème de la violation de l'espace scolaire par des acteurs étrangers à l'école, toute chose favorisant la dégradation du climat scolaire par l'affrontement possible des règles de l'école et de celles propres à la rue, même si comme nous le verrons la rue et quartier sont loin d'être intrinsèquement porteuses de violence.

Aussi, une caractéristique matérielle majeure du collège malien est la pléthore des effectifs que cause l'insuffisance de salle de classe et de table-bancs. Notre entretien avec Boua, élève à Kolokani, témoigne des conflits que cette situation peut occasionner :

Entretien individuel : Boua, élève à Kolokani :

***Boua :** Dans notre classe, nous sommes assis à 5 par petite table – bancs, et même à 8 par grande table – banc, or la petite est prévue pour 2 élèves et la grande pour 4. Alors, chaque fois que le maître sort, il y'a des élèves qui vont s'asseoir à sa place, un peu de temps pour être bien assis.*

Chaque matin, il y'a de petites querelles de places, parce que si tu ne viens pas tôt tu peux perdre ta place. D'ailleurs maintenant beaucoup d'élèves mettent de signes pour marquer

leur place ; mais ça n'empêche pas les querelles. Je connais des élèves qui ne se parlent plus à cause des histoires de place. Tout ça c'est parce que nous sommes très nombreux dans notre classe, nous sommes 109 élèves.

Labass : *en dehors de l'histoire de places, y 'a-t-il souvent des conflits, violences entre élèves dans ton école ?*

Boua : *Non, pas beaucoup. C'est vrai que des garçons qui sont « bandits » mais comme ils ont peur des profs... quand les profs sont là ils restent tranquilles.*

Mais en classe c'est les petites querelles pour le livre ou les histoires de bic (stylo) volé ; ça quand même c'est toujours.

L'état matériel limité, précaire et dégradé, des bâtiments et des locaux crée des conditions de vie dans les collèges affectant le climat d'apprentissage. Un apprentissage dont la pédagogie est affectée par l'insuffisance des équipements et matériels didactiques. Le savoir transmis se présente donc généralement sous une forme théorique, abstraite, toute chose qui développe le désintérêt des cours chez les élèves et contribue à détériorer la qualité des rapports élèves – maître.

Aussi, peut-on noter, le manque de moyens au niveau du personnel éducatifs. Démunis de salle, le personnel éducatif se retrouve, en dehors des heures de cours, à la direction ou sous les arbres. Leurs effectifs limités doivent gérer des classes pléthoriques. Le poste de surveillant, est quant à lui assez problématique, puisque généralement confié à un membre du corps enseignant moins apte à l'enseignement pour des raisons de maladie ou d'âge avancé. Cette inaptitude à l'enseignement dans les classes, ne lui permet pas non plus d'assurer les tâches essentielles de surveillance du portail, quand il existe une clôture à l'école, et d'écoute des élèves en souffrance.

7.1.2. La méconnaissance ou le non respect du règlement intérieur et de la loi

Dans l'œuvre de Platon « les Lois » l'athénien, personnage à travers lequel l'auteur exprime sa pensée, affirme « une déclaration préliminaire s'impose à propos de tous les actes de violence. La voici : “ les hommes doivent nécessairement établir des lois, sinon rien ne permet de les distinguer des bêtes les plus sauvages à tous égards. La raison en est la suivante : aucun être humain ne possède, en vertu de sa nature, le don de connaître ce qui est le plus profitable

aux hommes en tant que citoyen ; et même s'il le connaissait, il ne serait pas toujours en mesure de vouloir et de faire le meilleur 54''.

L'espace scolaire comme tout cadre de vie sociale fonde la cohésion, l'harmonie de son organisation sur des règles établies. Le règlement intérieur scolaire définit ainsi les droits et devoirs des membres de la communauté scolaire. La maîtrise de ce texte permet d'évacuer chez l'élève toute ambiguïté dans sa relation aux pairs, aux enseignants et à l'institution. Donc, la définition du niveau de connaissance de ce texte par l'élève est importante dans l'analyse du climat scolaire et de la victimation et cela, d'autant plus que toute incivilité ou autre violence peuvent découler de la non assimilation par l'élève des codes et normes de la relation à autrui et l'institution scolaire.

Dans le contexte malien, la non assimilation des codes et règles de l'école est préjudiciable au climat scolaire puisqu'il existe parfois un décalage entre les règles apprises en famille et celles du milieu scolaire. Le « droit d'aînesse » qui donne aux plus âgés sur les plus jeunes à la fois le droit de sanction (même physique) et le devoir de protection, est un exemple de pratique admise en famille mais point réglementaire en milieu scolaire.

34 : Connaissance du règlement intérieur par les élèves

R.I.	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	18	1,2%
oui	778	50,9%
non	732	47,9%
TOTAL OBS.	1528	100%

Pourtant, notre enquête révèle que 47,9% des élèves ne connaissent pas le règlement intérieur de leur établissement. Notons que l'essentiel des réponses que représente ce chiffre évoque surtout une méconnaissance même de la notion de règlement intérieur. Aussi les 51% d'élèves affirmant connaître le règlement intérieur de leur établissement, expriment par cette réponse plutôt une connaissance de la notion de règlement intérieur et de l'existence d'un règlement intérieur au sein de l'établissement, mais point une maîtrise du contenu de ce texte. Il semble donc que la maîtrise des règles, des codes de conduite en milieu scolaire ne soit pas chez les élèves maliens la chose la mieux partagée.

L'espace scolaire comme espace régi par un principe de justice n'est pas une réalité de la majorité des établissements scolaires étudiés.

54 Platon, Les lois (extraits) – Pourquoi les lois sont nécessaires, ed Gallimard, 1997, p.195 -6

La méconnaissance du règlement intérieur comme porteuse de violence à l'école n'est pas une exclusivité des seules élèves ; en effet, les adultes de l'école ont une importante confrontation à la violation des textes de l'école, notamment à travers la pratique du châtement corporel. La violence de l'institution et d'une partie de ses agents est elle-même en totale contradiction avec le règlement intérieur et les lois régissant le système éducatif. Des témoignages évoquent ainsi les abus de pouvoir de la part du personnel scolaire et l'absence de recours des élèves. La violence, morale ou physique, de certains agents scolaires, est également mentionnée comme découlant de la méconnaissance et de la non application de la loi sur l'espace scolaire.

7.1.3. Les difficultés de la condition du personnel enseignant

La condition enseignante dans le second cycle de l'enseignement fondamental est peu valorisée, une situation qui handicape l'exercice de la fonction enseignante, affecte à la fois l'éthique et la déontologie du métier, la qualité des enseignements, la nature des rapports élèves – maître ; toutes choses entrant en compte dans la dynamique des victimations et du climat de l'espace scolaire.

On peut noter qu'une des difficultés fondamentales de la condition enseignante porteuses de violence est l'insuffisance ou le manque de formation chez des éducateurs. Sur un total de 12106 enseignants en classe dans le second cycle de l'enseignement fondamental, 3466 n'ont aucun diplôme, seulement 6476 sont sortis des écoles de formation d'enseignants, et 2084 ont subi la SARPE⁵⁵ (en moins de 6 mois) et 369 ont subi la SARPE avec de 6 mois au moins.

La gestion du parcours du personnel enseignant est d'autant plus importante que nous pouvons remarquer les enseignants les moins qualifiés (en terme d'expérience et de qualité de formation) sont ceux la même qui sont mis en service dans les zones les plus difficiles, celles marquées par la pléthore des effectifs et la précarité des infrastructures, du matériel pédagogique et de la pauvreté des populations environnantes.

La condition enseignante aussi constitue un facteur de victimation scolaire dans le sens où la précarité des salaires de la fonction expose de nombreux enseignants à des déviations telles que la corruption, la marchandisation des faveurs scolaires. Le contexte malien est pourtant marqué par la limite des ressources éducatives, les choix politiques d'ajustement économique qui ont conduit à des restrictions sur les salaires du corps éducatif. Un état de fait qui se

⁵⁵ La SARPE est la Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant qui consiste au recrutement de non diplômés de l'enseignement et de leur formation sur le tas au métier de l'éducation, sur période de trois à six mois.

traduit aujourd'hui par le développement d'une culture de la grève et de la crise syndicale permanente dans l'enseignement fondamental.

7.2. Les facteurs de protection contre la violence scolaire au Mali

Il prévaut dans l'enseignement fondamental malien certains dispositifs de protection contre la victimation. Ces dispositifs, qui tentent d'aborder le phénomène à sa racine, sont inhérents soit à la culture locale ou sont mis en place, de façon utilitaire, par les acteurs même de l'école. Nous visiterons ici la parenté à plaisanterie et la bonne gouvernance scolaire comme facteur de protection contre la violence scolaire

7.2.1. La parenté à plaisanterie ou le « *Sanankuya* » comme un facteur socioculturel de protection face à la violence scolaire

La charte de Kurukanfuga (*cf annexe*) est la constitution fondatrice de l'empire du Mali en 1236, parmi ses 44 articles qui traitent de tous les aspects fondamentaux des droits de l'homme (droit à la vie, protection et respect de la femme et de l'enfant...), la charte consacre son article 7 à la pacification des rapports sociaux entre les membres de l'empire comprenant quasiment toutes les communautés ouest-africaines, et ce par l'institution de la parenté ou cousinage à plaisanterie.

La parenté à plaisanterie appelé « *Sanankuya* » construit entre les acteurs sociaux des rapports de convivialité, de solidarité, de tolérance et d'acceptation de la différence. Elle forme un ensemble de liens privilégiés et permanents dépouillés de toute aigreur ou conflit et fonctionnant sur la base de l'humour et de la dérision courtoise. Il consiste, en effet, en une dédramatisation, banalisation des affrontements et conflits dans les relations interindividuelles et interethniques. L'engagement ancestral de la dérision de l'insulte, de la provocation et de la domination se traduit dans les relations interindividuelles par le bannissement entre parents plaisants de toute forme de violence, au risque d'une « malédiction ancestrale ». La parenté plaisante s'applique à presque toutes les structures de la société : la famille, la classe d'âge, les alliés par mariage, les générations alternées, les villages voisins, les territoires voisins, les groupes ethniques voisins.

Ce pacte sacré vieux de plusieurs siècles est ancré dans les schèmes de pensée et d'actions des adultes maliens.

Au collège malien la parenté à plaisanterie est une réalité entre adultes qui avouent qu'elle joue beaucoup dans la qualité de leurs relations. La quasi absence de conflit ou la facilité de résorption de litige entre enseignants, direction et les parents d'élèves peuvent trouver aussi

leur source dans la pratique du « *Sanankuya* ». Cependant, le vécu de la parenté à plaisanterie est tout autre de chez les élèves. La majorité d'entre eux connaît le principe de cette pratique socioculturelle mais ignore les ethnies, et les familles constituant leurs parents plaisants, ou simplement n'adhère-t-il pas à la pratique du pacte sacré. Un état de fait, qui peut sans doute constituer certains malentendus entre adultes de l'école et élèves autour de tentatives de chahuts et désirs de ces adultes à l'endroit d'élèves supposés être leur parents plaisants. Le « *sanankuya* » qui est une réalité ancrée localement et faisant sens chez les adultes, mais pas très largement partagé chez les élèves, reste un véritable facteur de protection contre les conflits en milieu scolaire.

7.2.2. La bonne gouvernance de l'école

Lorsque toutes les voies d'expression sont bouchées, la violence s'affiche comme moyen de communication des victimes. Au regard des réalités de l'espace scolaire malien, la bonne gouvernance s'avère être fondamentale pour la réduction de la violence et l'amélioration du climat scolaire. Nous visitons ici deux expériences de bonne gouvernance favorisant la paix au sein des collèges maliens à savoir le « gouvernement des enfants » et les comités de gestion scolaire.

Le gouvernement des enfants est une initiative d'implication des élèves dans la gouvernance de l'école. Lorsque nous interrogeons Bakari de l'école ECOMA de Bamako sur le « gouvernement des enfants » dont il est membre, il nous explique que : « *les élèves ont élu dans les classes leurs représentants qu'on appelle les "ministres" ou les "conseillers spéciaux". Ces élus forment un gouvernement et doivent travailler pour l'hygiène, la sécurité, ou la santé au sein de l'école. Nous apprenons comme ça à gérer nous même l'école avec les conseils et le soutien de la direction et des enseignants.... Récemment, notre gouvernement a décidé d'interdire à une vendeuse la vente de sandwich dans notre école à cause de son manque d'hygiène et de trois cas de diarrhée qu'elle a causé à parmi les élèves* ».

L'initiative du gouvernement des enfants est née du projet "l'école amie des enfants, amie des filles" introduite par l'UNICEF. Les élèves des collèges qui le pratiquent s'en sont aujourd'hui appropriés et le corps pédagogique l'apprécie. Cet exercice de la gouvernance a aussi l'avantage de favoriser l'expression des jeunes sur toutes les questions qui peuvent sembler difficile à aborder dans un autre contexte : telles les violences sexuelles et la corruption.

Ce gouvernement qui met en place son programme d'activités et rend compte aux élèves et aux enseignants est un bon outil pédagogique et démocratique favorisant la responsabilisation et la conscientisation des élèves, et les mettant à l'abri des déviations.

Cette initiative qui est expérimentée dans certains collèges maliens permet aussi de déceler et d'endiguer des victimations vécues par des élèves.

L'expérience de la mise en place des comités de gestion pour une bonne gouvernance scolaire est, quant – à elle, une initiative gouvernementale en phase de généralisation dans le cadre de la décentralisation de l'éducation. Il s'agit d'un organe de fonctionnement démocratique et de participation à la gestion de l'école des acteurs de l'école. Il est installé par les collectivités territoriales qui lui délèguent ainsi une partie de leurs compétences en matière de gestion de l'éducation. Le comité de gestion scolaire gère l'école, sensibilise les populations, formule des propositions relatives à l'organisation de la vie scolaire. Il entretient les infrastructures et participe au recrutement des élèves et des maîtres entre autres.

Ce programme cherche à faire de l'école « un lieu ouvert sur la communauté » par le siège en son sein des représentants des parents d'élèves, des élèves, des enseignants et de la direction. Et ce, à l'image des écoles communautaires premières usagères du concept de Comité de gestion scolaire.

Le comité de gestion scolaire se présente comme un instrument de meilleure gestion de l'école et de paix scolaire parce que permettant, dans la concertation et la consultation permanente des acteurs scolaires, un examen des différents problèmes de l'espace scolaire, dont ceux liées à la violence et leur résorption.

8. Dynamiques sociopolitiques face à la violence en milieu scolaire au Mali

La violence scolaire au Mali est une problématique très en lien avec les tribulations politiques. Nous tenterons ici de comprendre la dynamique du climat scolaire et des victimations de l'école découlant de l'interaction entre les champs politique et éducatif.

8.1. Jeux et enjeux politiques autour de la violence scolaire

Les violences scolaires entretiennent, sans nul doute, un lien avec les agitations du monde politique. Si les événements de mars 1991 ont marqué le point culminant de cette interaction souvent dangereuse, il reste aujourd'hui encore dans l'esprit des acteurs de l'école la conviction persistante de l'immixtion de la politique sur le champ scolaire, notamment à travers les mouvements syndicaux du monde éducatif.

Le phénomène est africain : à Khartoum en 1964, à Tananarive en 1972 et à Addis Abéba en 1974, les élèves et étudiants sont entrés en conflit avec les pouvoirs politiques. Des conflits qui ont souvent conduit à des victimations physiques importantes. Les mouvements scolaires sont ainsi craints et apparaissent plus sensibles aux yeux des régimes pouvoirs politiques que les oppositions, ce qui fait que la stratégie de nombreux partis d'opposition africain consiste à faire adhérer les acteurs scolaires à leur cause et ou inversement à partager le discours contestataire des élèves et étudiants. Dans cette même dynamique, le rapport des mouvements d'élèves au pouvoir politique se manifeste par leurs critiques et leurs contestations des politiques éducatives.

Au Mali, ces événements de la « révolution du 26 mars 1991 » ont scellé le lien entre la vie scolaire et la politique par, entre autres, l'intégration de l'Association des Elèves et Etudiants (AEEM) au sein de l'instance politique suprême du régime de transition. L'AEEM s'était ainsi construit un statut Association au dessus de la loi, un privilège découlant de son rôle dans la chute du régime dictatorial militaire (DIAKITE, 2000). Dès lors la volonté de s'approprier cette organisation historique s'installe chez les acteurs politiques qui n'hésitent pas à envahir le champ scolaire par la manipulation des crises scolaires au profit de leurs desseins politiques.

La multiplication des manipulations de l'AEEM, a engendré l'émergence de tendances rivales au sein du mouvement scolaire et étudiantin, et par là même à renforcer le caractère radical de ses prises de position. Ces rivalités intestines au sein de l'association des élèves ont

souvent engendré à des affrontements sanglants sur l'espace scolaire. Une situation qui a conduit les autorités publiques à interdire l'existence de l'AEEM dans le second cycle de l'enseignement fondamental.

Pourtant, les collèges restent toujours les cibles pour l'AEEM pour sa mobilisation de manifestants ; une mobilisation des collégiens que l'association des scolaires opère par jets de pierre systématique sur les collèges.

Dans la crainte retourner l'AEEM contre son pouvoir et favoriser le rapprochement de l'organisation scolaire avec une quelconque force politique, les autorités de l'école restent laxiste face à la situation et multiplie les négociations et les signatures d'accord pour épargner l'école de toute violence de masse.

Si la racine des violences syndicales et de liens avec le monde politique réside surtout dans la mal gouvernance de l'école et dans le non respect de la loi sur l'espace scolaire, les autorités du système éducatif restent enfermées uniquement dans la conviction d'un « complot politique permanent » qui présiderait au déclenchement des troubles. Un regard lié au survivance des mentalités traditionnelles chez les élites, pour lesquelles « rien de mal n'advient seul, ex-nilo ».

8.2. L'administration scolaire face aux violences à l'école : le black out autour des violences subies par les élèves

Malgré la prévalence importante de violence à l'école, l'autorité scolaire malienne ne dispose d'aucun mécanisme d'information sur le phénomène. Cette absence de dispositif de recensement de la violence scolaire ne relève non pas d'un manque de prise de conscience sur le problème par l'administration scolaire, mais plutôt traduit-elle une stratégie d'évitement du phénomène aux yeux de l'opinion. Cette absence d'information autour des violences scolaires, et plus particulièrement des micro-violences, s'explique surtout par le désintérêt des population vis-à-vis de la problématique, mais aussi par la crainte d'une décredibilisation de l'institution scolaire aux yeux des partenaires sociaux, techniques et financiers.

La quête d'une autorisation de recherche pour notre enquête de victimation scolaire fut pour nous une expérience révélatrice de l'esprit qui caractérise l'approche du phénomène des violences scolaires par l'administration de l'école. En effet, l'étiquette « Observatoire européen de la violence scolaire » que portait notre demande aura constitué un motif de rétraction de l'administration sensées nous accorder le permis de recherche. Il s'agissait plus précisément de la crainte d'autoriser un organisme européen à une mesure de la victimation à l'école malienne mais aussi d'évaluer les pratiques pédagogiques coercitives locales.

Le black-out autour de la violence scolaire est servi par l'autocensure qui prévaut au niveau des agents de l'administration scolaire. Si aucune directive de l'autorité administrative scolaire n'invite à la collecte d'information et de statistiques autour des violences scolaires, aucune ne l'interdit non plus. Cependant, les administrations scolaires sensées procéder à la collecte de cette information travaillent avec la conviction qu'elle dessert les intérêts de l'institution et de la hiérarchie.

C'est dans cette logique que les élèves victimes ne sont point disposés à informer leur administration scolaire de leur victimation.

En somme, la mesure de la violence scolaire au Mali repose essentiellement sur la recherche, et notre étude constitue à cet effet la première du genre dans l'enseignement fondamental.

8.3. Les médias impliqués dans la violence scolaire : un regard partiel et partial ?

Lorsqu'on aborde le rapport des médias à la violence scolaire on évoque le rôle des nombreuses images médiatiques de violences dans la construction d'une certaine représentation du phénomène chez les jeunes.

Cet angle généralement étudié n'est pas ce sur lequel nous mettons l'accent dans l'analyse du rapport des médias maliens à la violence scolaire. Dans le cas du Mali qui n'échappe, certes, pas à l'exposition des jeunes à la violence des écrans, nous évoquons plutôt le silence des médias sur le phénomène, ou plus exactement leur silence sur les micro-violences scolaires, une réalité prévalent fortement au quotidien dans les collèges.

En effet, les médias maliens ont en général un regard sensationnel du phénomène. Leur analyse reste donc cantonnée autour des violences de masse, celle circonstancielle et événementielle découlant en général des mouvements syndicaux de l'école.

Notons que même ces violences de masse, circonstancielle et événementielle sont elles mêmes insuffisamment rapportées et bien souvent biaisées.

La guerre médiatique n'est point rare autour de la violence scolaire, elle oppose les politiques entre eux, les clans à l'intérieur de l'AEEM, et les syndicats enseignants autour de sujets relatifs aux revendications syndicales et aux marches, casses et jets de pierre qui s'en suivent. Et elle mobilise surtout les radios et les journaux qui, de la même façon que l'administration, font table-rase des micro-violences scolaires.

Conclusion Intermédiaire : Règne violences scolaires sous un climat apaisé

L'analyse du climat scolaire et de la victimation dans les collèges maliens révèle le vécu d'une variété de violences scolaires au sein de ces établissements : des violences scolaires ordinaires (lignes à copier, privation de récréation) aux violences les plus particulières (violences sexuelles). Cette étude nous présente une option coercitive importante dans les collèges, une approche en total contradiction avec les textes régissant l'école malienne, mais cependant en phase avec la culture éducative des communautés locales.

Les violences de la pédagogie du redressement, sont en effet encouragées par les parents d'élèves et peu dénoncées par les autres acteurs scolaires. Le collège s'avère être aussi exposé à la mercantilisation du savoir et des interactions élèves – adultes de l'école, ce que traduisent les MST (Moyennes sexuellement transmissibles) et toutes autres formes de corruption scolaire.

La constance majeure décelée dans les collèges maliens par cette étude est la particularité de l'articulation du climat scolaire et de la victimation. En effet, ces établissements présentent une importante prévalence de victimation se traduisant paradoxalement par un climat scolaire très positif. Cela nous amène à conclure que la prévalence d'une intensité considérable de victimation ne conduit pas forcément un climat scolaire dégradé. Cette articulation singulière du climat scolaire et de la victimation au collège malien se confirme dans toutes les offres scolaires de ce ordre enseignement (communautaires, privées et publiques) et dans toutes les zones (urbaines, périurbaines et rurales).

Cet état du climat et de la victimation prouve ce que nous nommons le paradoxe de l'incorporation de la domination. En effet, la fréquence des violences, leur importance numérique et la gravité de certaines d'entre elles (comme les violences sexuelles) juxtaposant à un climat scolaire « très pacifique » convoquent une analyse des schèmes de pensée des acteurs scolaires, plus spécifiquement des élèves. Nous déduisons de cette analyse que le capital social et culturel s'étend indubitablement à l'environnement scolaire. Les dynamiques socioculturelles malienne introduisent l'autoritarisme et les structures hiérarchiques sur l'espace scolaire et entraînent une légitimation de la violence comme la voie idoine de maintien de la discipline et de la transmission du savoir.

L'acceptation des violences des adultes de l'école sur les élèves comme inhérente à la tradition éducative expose à la légitimation d'autres pratiques : le travail abusif des élèves à domicile comme stratégies familiales pour la survie scolaire et/ou la survie tout court des

familles; mais aussi le «commerce sexuels » des élèves contre des faveurs scolaires en terme de notes ou de frais scolaires.

Nous ne manquerons de rappeler qu'un élément majeur du développement de la victimation au collège est l'approche assez utilitariste qu'ont les politiques publiques de l'école. En privilégiant l'accès massif à l'éducation sans tenir suffisamment compte de la nécessité d'améliorer la qualité de l'éducation, les décideurs de l'institution scolaire favorisent la multiplication des victimations. Les enseignants sans formation et sous formés sont recrutés sous des statuts très précaires (vacataires, contractuels)... aucun dispositif de recensement des victimations scolaires n'est en place, et le phénomène reste absents du discours de l'administration scolaire, des politiques publics et de la presse. Toutes choses, révélatrice de la place de la problématique dans les politiques éducatives maliennes.

Enfin, nous aurons compris au fil de cette analyse des victimations et du climat scolaire que le collège malien est confronté une précarité de ses conditions existence, mais aussi et surtout aux non respects des règles et lois sur son espace ; ce qui constituent les véritables facteurs de développement de la violence en son sein.

L'étude nous révèle cependant des facteurs de protection de la violence scolaire au sein des collèges. Certes, ne sont –ils pas une panacée, mais ils peuvent contribuer à l'amélioration du climat scolaire dans les collèges maliens. Il s'agit d'abord de cette pratique socialement ancrée qu'est le cousinage à plaisanterie qui vise à adoucir les rapports sociaux par une banalisation de la violence. Et aussi, des dispositifs visant à moraliser et régler la vie de l'école : tels le « gouvernement des enfants » et les comités de gestion scolaires.

Chapitre VI/ Climat scolaire et victimation : une analyse comparative entre collèges maliens et français

1. Une photographie comparative de la violence scolaire dans les collèges au Mali et en France

Au regard du caractère mondial de la violence scolaire et de la convergence de notre recherche avec celles menées par l'observatoire international de la violence scolaire en France notamment à partir de la mobilisation d'outils méthodologiques communs (questionnaire Debarbieux), nous réalisons ici une comparaison du climat scolaire et de la victimation entre les collèges maliens et ceux de Zones d'éducation prioritaire (ZEP) français.

Parce que « *il ne peut y avoir de savoir total sur la chose violence – sur le fait social violence à l'école – car nous ne pouvons en avoir que des représentations partielles, et il faut l'accepter pour tel, sauf à s'enfermer dans le fantasme de l'omniscience. On remarque là une première possibilité de dépasser certains clivages et certaines divergences, en montrant que les différences de point de vue permettent une pluralité d'éclairage et de représentations, l'approche internationale est en cela d'une immense richesse, en contribuant à relativiser les certitudes ethnocentriques, et ce relativisme là est une nécessité. Une définition trop restreinte n'est-elle pas un colonialisme culturel ? Une méthodologie unique n'est-elle pas un appauvrissement scientifique ?*56 »

Nous avons choisi de limiter l'échantillon français aux seuls établissements classés en ZEP. L'exercice de la comparaison entre ces deux pays aux profils socio-économiques et aux conditions de scolarisation aussi différentes que la France et le Mali, nous fait courir le risque d'un relativisme permanent qui, s'il reste possible malgré cette restriction d'échantillon, est peut-être atténué par notre démarche.

D'abord parce que ces établissements entretiennent une forme de proximité dans les populations qu'ils accueillent avec celle qui compose le public traditionnel de l'école malienne. Même si ces populations scolaires ne sont pas homogènes. Ensuite, on peut imaginer que la composition ethnique des établissements ZEP se rapproche en partie plus que celle de la moyenne des établissements scolaires de la population malienne. Il est difficile de

56 Debarbieux E. La violence à l'école : un défi mondial ? A. Colin, Paris, 2006, p107

préciser ces propos puisque les statistiques ethniques sont indisponibles en France. Reste que de nombreux travaux attestent de la forte présence d'élèves issus de l'Afrique de l'Ouest dans les établissements de ZEP et que cette proximité culturelle atténue la distance même si elle est très loin de la supprimer. Enfin, on peut considérer qu'en utilisant l'échantillon des établissements classés en ZEP, la proximité dans le rap : une école en crise au Mali qui cherche encore une voix vers une forme de démocratisation et de qualité des apprentissages qui puissent répondre aux défis contemporains. Une crise en France dans l'égalité d'accès à des savoirs reconnus et à des conditions de scolarisation satisfaisantes que trop peu d'établissements classés en ZEP connaissent.

Pour mieux situer les analyses qui vont suivre, il convient de revisiter la notion de ZEP.

Dans le système éducatif français, les zones d'éducation prioritaires sont, des zones dans lesquelles sont situés des établissements scolaires (écoles ou collèges) munis de moyens supplémentaires et d'une plus grande autonomie pour faire face à des difficultés d'ordre scolaires et sociales. Ce dispositif consiste à réparer des inégalités en « donnant plus à ceux qui en ont le plus besoin », ce qui constitue une exception dans l'égalitarisme qui caractérise système éducatif français.

Les ZEP qui sont déterminées par le ministère de l'Éducation nationale ont été créées en 1981 par une circulaire interministérielle proposée par le ministre de l'éducation de l'époque, Alain Savary, dans le but de lutter contre l'échec scolaire.

Selon une étude de l'Insee portant sur la période 1982-1992 ⁵⁷, « la mise en place des zones d'éducatons prioritaires n'a eu aucun effet significatif sur la réussite des élèves ». Cette étude en affirmant que les moyens supplémentaires des ZEP profitent aux enseignants et non directement aux élèves, suggère que de ce fait découle la persistance des problèmes, la baisse du nombre d'élèves dans les établissements de ZEP, avec les stratégies de contournement de ces zones par les parents d'élèves.

⁵⁷ Roland Bénabou (Princeton, CEPR et NBER) Francis Kramarz (Crest-Insee et CEPR) et Corinne Prost (Crest-Insee, EHESS-Jourdan), rapport d'étude INSEE : « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992 »

Le rapport Moisan-Simon de 1997⁵⁸ préconise comme solution aux problèmes des ZEP la stabilisation des équipes éducatives. Cependant, il constate que les primes ne suffisent pas pour cela.

La politique des ZEP, après de multiples plans de relance, est reformée en 2006, avec un pilotage accrue au niveau académique, et envisage une plus grande efficacité et efficience par la réduction du nombre d'établissements concernés afin de concentrer les moyens sur les collèges les plus en difficulté.

Le Réseau ambition réussite (RAR) s'articule en 3 niveaux (ep1, ep2, ep3). Son objectif est de favoriser l'égalité des chances et l'articulation du projet entre l'école, la famille et les partenaires.

Au regard des enseignants, les ZEP se caractérisent d'abord par l'origine sociale de leurs élèves : la majorité de ces élèves sont issus de milieux populaires mais, surtout, une grande partie d'entre eux appartiennent à des familles issues de l'immigration et touchées par le chômage ou la précarité.

Ces enseignants des collèges de ZEP sont investis dans le domaine pédagogique et dans le rôle d'éducateurs. Et nombre d'entre eux évoque la pénibilité de l'exercice de leur métier en ZEP. Leur investissement pédagogique supplémentaire s'effectue par une plus importance activité en équipe à travers l'initiation de projets pédagogiques.

Les attentes des acteurs des établissements de ces zones portent sur l'attribution de moyens supplémentaires en postes de personnel enseignant et non enseignant mais aussi en temps pour la concertation et la formation.

Même si certains travaux pointent une attention ancienne pour la question des disparités territoriales de réussites scolaires (Chartier 2006), la mise en place de politiques compensatoires a été formalisée en France par la circulaire du 1 juillet 1981 sur les Zones d'Éducation prioritaire (ZEP). L'arrivée de la gauche au pouvoir s'accompagne alors d'un certain nombre de mesures dans l'éducation nationale visant à réduire les inégalités sociales de réussite scolaires (Pair 2006). Des moyens supplémentaires sont attribués, appuyés par de nouvelles dispositions réglementaires visant à une intervention ciblée que formalise la mise en place des ZEP. La circulaire rappelle ainsi :

⁵⁸ Moisan, Catherine, Simon, Jacky. *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 1997. La Documentation française.

« La création par le gouvernement de 11625 nouveaux emplois dans l'éducation nationale (...) n'a de sens que si elle s'inscrit dans une politique de lutte contre l'inégalité sociale. Son but prioritaire est de contribuer à corriger cette inégalité par un renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échec est le plus élevé ». Extrait Circulaire n° 81-238 du 1 juillet 1981

La question de la correction des inégalités apparaît comme un élément central de la mise en place des ZEP. Les travaux de la sociologie critique des années soixante-dix ont largement contribué à pointer les inégalités sociales de réussites scolaires et le poids de l'école dans leur construction. La mise en place du "collège unique" en 1973 et la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire n'empêchent pas l'avènement d'une forme de démocratisation ségrégative qui révèle des inégalités sociales de scolarisation plus tardives, mais toujours problématiques (Merle 2002). Le climat politique des années soixante-dix et quatre-vingt favorise de fait l'émergence d'une forte préoccupation sur la question du traitement des inégalités sociales de réussites scolaires qui devient, de manière plus large, un enjeu démocratique majeur dans de nombreux pays occidentaux (Giddens & Diamond 2005). La France s'illustre cependant par une approche différenciée de celle que l'on peut alors trouver autour des politiques compensatoires en Angleterre ou aux Etats-Unis par exemple (Meuret 2000). Les premiers textes officiels qui précisent les modalités de mise en place des ZEP en France, reconnaissent ainsi le rôle de l'école, comme institution susceptible de produire des inégalités, et le manque de ressources disponibles sur certains territoires, comme éléments centraux de la construction des difficultés scolaires de certaines catégories d'élèves. Il ne s'agit donc pas d'expliquer l'échec scolaire dans certains territoires par la concentration de populations « à problème », mais bien de considérer les modalités sociales de construction de ces difficultés. L'allocation de moyens supplémentaires et la promotion de nouvelles formes d'organisation de l'école dans les ZEP visent justement à dépasser ces difficultés pour assurer la réussite de tous les élèves sur le territoire national.

Même si les ZEP ont connu de nombreux plans de relance et remaniement, les spécialistes de la question s'interrogent sur l'efficacité de cette politique, tout en restant sceptique sur la possibilité de produire une évaluation sérieuse de ce dispositif avec le peu de moyen consacrer à cette question en France. Les ZEP n'ont peut-être pas radicalement transformées les conditions d'apprentissages des élèves des zones défavorisées, sans que l'on sache ce qu'il

serait advenu de certains établissements si cette politique n'avait pas été mise en place (Rochex, 2009). Reste que dans le cadre de notre recherche et pour ne pas trop nous écarter de notre sujet, la classification des ZEP et le mode de ciblage sur certaines catégories d'établissements nous permet de nous focaliser sur une partie seulement de la population scolaire française qui propose un profil socio-économique et des formes de proximité culturelle –au moins pour une partie d'entre elle- qui nous paraissent plus probante dans l'exercice de la comparaison que si nous considérons l'échantillon français dans son ensemble.

La comparaison que nous proposons ici est une photographie croisée du climat scolaire et de la victimation autour de 23 variables qui sont axées sur : l'appréciation de l'ambiance générale de l'établissement ; les relations entre pairs et entre élèves et adultes ; l'existence de la violence à l'école et autour de l'école ; les punitions ; le racket ; le vol ; les insultes et les insultes racistes ou ethniques.

Nos données associées France – Mali ont pour indicateurs de victimation : le racket, les insultes, le vol, les coups, les punitions.

Nos indicateurs relatifs au climat scolaire restent le sentiment général éprouvé pour l'établissement, pour les relations entre élèves, pour les relations élèves - enseignants, pour les relations élèves - adultes de l'école, pour le quartier de l'école, la perception de la violence à l'école, de l'agressivité entre élèves et enseignants et enfin à la perception de la façon dont on apprend.

La comparaison entre les établissements maliens et les collèges de ZEP nous exige des informations supplémentaires qualitatives sur les établissements de banlieue.

Ainsi, pour affiner notre compréhension des interactions sociales dans les collèges français nous avons en plus des données de l'enquête de victimation scolaire de l'OIVS dans les zones d'éducation prioritaire, effectué 6 entretiens auprès d'élèves des collèges Joliot Curie de Bagneux, Henri-Dunant de Meaux et Arenc Bachas de Marseille. Bien sûr, par leur nombre réduit, ces entretiens ne peuvent pas être considérés comme des données significatives. Ils ont plutôt été un moyen d'aller à la rencontre de la population scolaire française pour tenter de mieux cerner quelques aspects élémentaires des conditions de scolarisation en France, que nous avons croiser avec l'abondante littérature scientifique disponible sur la question.

1.1. Les victimations scolaires dans les collèges au Mali en France

L'analyse comparative de la victimation dans les collèges maliens et français montre en général une prévalence importante de punitions dans les deux pays soit 57% des collégiens maliens affirmant subir des punitions quand plus de 70 % les subissent en France. Le recours des adultes de l'école à la punition traduit une l'importance de la transgression des règles de l'école.

Tableau 35 : prévalence de la punition dans les collèges maliens et français

punition SOURCE	Non réponse	oui	non	TOTAL
Mali	2,0%	57,1%	41,0%	100%
Collèges France	1,8%	70,5%	27,7%	100%
TOTAL	1,9%	66,1%	32,0%	100%

Ce qui signifie que l'espace scolaire français des zones d'éducation prioritaire connaît une plus grande désobéissance et infraction des élèves d'où le recours plus important à la sanction en France.

Tableau 36 : Causes de punitions dans les collèges maliens et français

causes punition SOURCE	Non réponse	Je bav ar dais	ai mal fai mon travail	je n'écou tais pas	impoli avec le maître ou un adulte	e me suis bagarré	pour rien	e n'avais pas fait mes devoirs	je suis venu en retard	TOTAL
Mali	27,0%	35,8%	19,1%	13,0%	5,4%	13,0%	27,4%	16,1%	14,9%	100%
Collèges France	34,0%	32,3%	14,5%	5,6%	7,8%	3,7%	12,0%	0,0%	2,2%	100%
TOTAL	31,7%	33,4%	16,0%	8,0%	7,0%	6,7%	17,1%	5,3%	6,3%	100%

Au Mali, la cause de punition la plus évoquée est le bavardage en classe, 35,8% élèves maliens affirmant avoir été puni pour cette raison. Une cause de sanction qui révèle la difficulté de gestion des classes pléthoriques et les nuisances sonores qui en découlent. Toutefois, cette même difficulté de gestion des classes est perceptible dans les collèges français, avec 32,2 % des élèves français punis pour le bavardage. Les classes des collèges français disposant d'effectifs très réduits d'élèves, la difficulté de gestion de ces classes est alors imputable à la propension des élèves à transgresser l'ordre de la classe. On note qu'un nombre supérieur (7,8%) d'élèves français avoue avoir été puni pour des « impolitesses » quand 5,4% des collégiens maliens sont sanctionnés pour cette raison.

Tableau 37 : Types de punition dans les collèges maliens et français

type punition	SOURCE	Mali	Collèges France	TOTAL
Non réponse		36,0%	64,0%	100%
on m'a donné une mauvaise note		22,8%	77,2%	100%
des lignes à copier		54,2%	45,8%	100%
privé de récréation		25,1%	74,9%	100%
on m'a crié dessus		19,6%	80,4%	100%
on m'a donné une gifle ou une fessée		23,4%	76,6%	100%
on m'a frappé avec un instrument (une règle, une baguette, un tuyau..)		99,4%	0,6%	100%
on m'a tiré les oreilles ou les cheveux ou on m'a pincé		97,4%	2,6%	100%
on a averti mes parents		27,3%	72,7%	100%
on m'a donné des devoirs en plus		68,3%	31,7%	100%
le maître m'a mis dehors de la classe		37,4%	62,6%	100%
A genoux dans la classe ou en dehors		97,9%	2,1%	100%
Le pilori		95,1%	4,9%	100%
on m'a renvoyé de mon école		49,4%	50,6%	100%
on m'a envoyé chez le directeur		98,3%	1,7%	100%
TOTAL		32,8%	67,2%	100%

En explorant les types de punitions auxquels ont recours les équipes éducatives des collèges maliens et français, nous constatons une absolue différence entre les pratiques de punitions dans ces deux pays. Nous notons en effet, que les enseignants français privilégient des types sanctions symboliques : 77,2% des élèves ont été sanctionnés par des mauvaises notes, 74,9% ont été privés de récréation et 62,6 % de ces élèves ont été mis hors de la classe...

Ce qui apparaît pourtant comme une culture de l'institution scolaire française caractérisée par le respect des textes scolaires et la réprobation de la coercition doit être nuancé.

Si les violences dans les pratiques pédagogiques sont interdites en France depuis 1852, les chiffres de cette étude nous un recours certes timide à ces violences notamment à travers la fessée et la gifle.

Si l'école française reproche le recours à la coercition, il apparaît cependant que cette situation n'est point toujours aisée pour certains enseignants dans des situations d'interaction sociale particulière. Debarbieux nous affirme à cet effet que « *C'est une expérience courante d'entendre des enseignants se dire partagés entre une demande de fessée par les parents et la peur que, s'ils tapent même légèrement un enfant, ces mêmes parents portent immédiatement plainte* » (E. Debarbieux, 2006, p.205).

La gestion des questions disciplinaires et des punitions est assez complexe en milieu scolaire français. Alors que dans les collèges maliens les pratiques de la punition sont beaucoup plus celles de violences physiques et de vexation. Elles révèlent des chiffres importants et même

surprenant liés aux châtiments corporels et moraux : ainsi, 99,4% des collégiens maliens punis ont été frappés avec un instrument (règles, bâtons, tuyaux...), 97,4% d'entre eux ont été tirés par les oreilles, les cheveux ou même pincés, 97,9% de ces élèves ont été mis à genoux et 95% ont été mis au pilori...

Ces chiffres qui placent l'école malienne à l'autre extrême de l'école française en matière de coercition posent un certain nombre de question sur le rôle des politiques éducatives pour limiter la victimation, assurer le respect de l'ordre, et des règles sur l'espace scolaire.

Soyons clairs sur ce point. Il nous semble que la volonté politique malienne sur ce point est extrêmement limitée. Les gouvernements successifs se sont plutôt mobilisés sur des faits de violence spectaculaires sans s'intéresser vraiment aux micro-violences et aux effets néfastes d'une forme de pédagogie du redressement, comme nous l'avons déjà évoqué.

Cependant, la dynamique de l'acteur politique éducatif français à ce sujet est assez intéressante. Certes, n'est-elle pas encore concluante pour assurer à l'enseignant l'autorité adéquate pour l'exercice serein de son métier, mais elle garantit à l'élève, la préservation de ses droits en milieu scolaire.

Cette dynamique de l'acteur politique éducatif français dans la quête d'un ajustement nécessaire entre la responsabilité et l'autorité enseignante et les droits de l'élève est témoignée par les dispositifs éducatifs en marche ces dix dernières années.

On note, à cet effet, que le Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) du 13 Juillet 2000 préparé sous le ministre de l'éducation C. Allègre annonçait le grand retour du droit et proposait une lecture juridique des faits d'indiscipline. Ce décret envisageait de faire de la sanction un instrument éducatif pour rappeler à l'élève ses responsabilités mais aussi le sens et l'utilité de la loi.

C'est dans cette logique que les règlements intérieurs de tous les établissements ont repensé la sanction disciplinaire en y développant quatre grands principes du droit pénal : la premièrement consistant à la proportionnalité des sanctions à la gravité de l'acte commis, la seconde étant la légalité des sanctions et des procédures, troisièmement l'individualisation des sanctions et quatrièmement le principe du contradictoire qui exige que toutes les parties en cause puissent être entendues....

Aussi, en 2008, X. Darcos présentait les axes du « code des règles de vie scolaire » une réorganisation disciplinaire de l'école. Le code repose sur trois principes : la recherche systématique de la responsabilité civile lorsque des dégradations sont commises, l'abandon du recours à l'exclusion des élèves et la création d'une commission disciplinaire permettant de réagir plus vite qu'un conseil de discipline formel.

Même si l'autorité éducative française travaille à la mise en place de dispositifs réglementaires de l'espace scolaire réactifs vis-à-vis de l'indiscipline l'enseignant des collèges de ZEP reste démuné face aux nombreuses incivilités peu perceptibles par les textes.

Nous pouvons affirmer la différence d'approche entre collèges maliens et français sur la question de la coercition : une licence de la violence physique chez les enseignants maliens et une option de la « sanction douce » et la réprobation de la pédagogie du redressement chez les enseignants français.

Mais au delà de la communauté éducative, la violence est aussi celle des pairs. L'espace scolaire est aussi un espace d'interaction juvénile et nous relevons à ce niveau une considérable victimation entre élèves, particulièrement prononcé au Mali.

Tableau 38 : Coups portés par des pairs dans les collèges maliens et français

SOURCE	coups	Non réponse	oui	non	TOTAL
Mali		1,3%	35,9%	62,8%	100%
Collèges France		2,2%	25,0%	72,8%	100%
TOTAL		1,9%	28,6%	69,5%	100%

Il apparait dans les deux pays une brutalité des rapports entre élèves : près de 36% des élèves maliens disent avoir été battus par, au moins, un autre élève ; et 25% des collégiens de ZEP ont aussi été frappés par des pairs. Ce développement de la violence physique n'est point une exclusivité des garçons en France ; les filles adoptent des comportements masculins pour se défendre et sont aussi auteurs de coups sur les pairs (S. RUBI 2005).

Si au Mali comme en France les violences physiques entre pairs sont commises à la fois dans l'établissement et dans ses alentours immédiats, elles s'opèrent surtout dans l'enceinte des établissements (la cour de récréation, les couloirs et escaliers).

Ces affrontements physiques sans armes dans les collèges des deux pays confirment une certaine culture de la bagarre inhérente à toutes les cours de récréation et à communauté de collégiens. Une façon, de définir des hiérarchies, de construire une image de soi.

La prévalence importante de violence de violence physique entre élèves pairs s'accompagne du racket.

Ce vol avec violence, intimidation ou chantage est beaucoup plus présent sur l'espace scolaire français.

Tableau 39 : Prévalence du racket dans les collèges maliens et français

rackett SOURCE	Non réponse	oui	non	e ne sais pas	TOTAL
Mali	2,2%	25,3%	37,0%	35,5%	100%
Collèges France	1,7%	40,7%	20,2%	37,4%	100%
TOTAL	1,8%	35,7%	25,7%	36,8%	100%

40,7% des élèves de ZEP affirment l'existence du racket dans leur établissement quand seulement 27,3 des élèves maliens attestent son existence. Par qu'il est une violence qui affecte profondément ceux qui en sont victimes, le racket à l'école fait partie de ces faits de victimation difficiles à quantifier en raison du silence des victimes qui se sentent humiliées et craignent des représailles.

Tableau 40 : élèves rackets dans les collèges maliens et français

racketté SOURCE	Non réponse	oui	non	TOTAL
Mali	1,7%	12,7%	85,6%	100%
Collèges France	4,3%	7,4%	88,3%	100%
TOTAL	3,5%	9,1%	87,4%	100%

On note de ce fait que seulement 7,4% des collégiens français et 12,7 des élèves maliens révèlent leur victimation.

Tableau 41 : prévalence de vol dans les collèges maliens et français

vol SOURCE	Non réponse	oui	non	TOTAL
Mali	0,5%	75,8%	23,8%	100%
Collèges France	2,2%	49,6%	48,2%	100%
TOTAL	1,6%	58,2%	40,2%	100%

Aussi, on peut relever le vol comme victimation majeure des milieux scolaires malien et français. Plus importante dans les collèges maliens (75% d'élèves victimes), cette victimation est aussi subie par 49,6% des collégiens des ZEP. Dans ces collèges français, elle porte des appareils électroniques, gadgets à la mode : téléphones portables, baladeur MP3... comme nous le confirme Mohamed élève au collège Arenc Bachas de Marseille : « ce sont les vols de

téléphones portables qui sont fréquents ; et puis ça se passe aux heures de gymnastique. Les voleurs profitent souvent des heures de sport pour aller fouiller dans les sacs des autres...»

Marie, élève au collège Juliot Curie de Bagneux nous affirme cependant que la multiplication des vols s'explique par le fait que des élèves de son établissement sont envieux des objets de valeur que détiennent certains de leurs camarades.

Ainsi, il existe une communauté de motifs de vols dans les collèges en France et au Mali : envies, pauvreté des familles et mauvaises fréquentations. Aussi, la communauté de caractéristiques de ces vols en milieu scolaire s'étend sur la nature des objets volés ; même si au Mali, en plus des appareils et gadgets, les vols portent sur des fournitures scolaires de base, toute chose qui met l'accent sur les disparités et la précarité des populations scolaires de ce pays.

Tableau 42 : prévalence d'insulte dans les collèges maliens et français

insulte SOURCE	Non réponse	oui	non	TOTAL
Mali	0,7%	77,9%	21,3%	100%
Collèges France	1,7%	74,9%	23,4%	100%
TOTAL	1,4%	75,9%	22,7%	100%

Parmi les victimations scolaires, les injures constituent les plus grandes constantes quotidiennes du climat violent des établissements scolaires français et maliens. Au regard des chiffres des violences verbales, il est évident que les agressions verbales et les injures sont une réelle préoccupation internationale. La prévalence de victimation par l'insulte chez les élèves des collèges maliens est de 77,9% et de 74,9% chez les élèves français.

Nous comprenons ainsi qu'il existe un réel mécanisme interactionnel et humain de la « violence verbale » dans les collèges de ces pays. Ce mécanisme fait référence au langage et à ses signifiants relationnels et sociaux. Autrement dit, nous constatons une culture du langage jeune, une culture qui pose problème parce que constituant une rupture des codes de socialité sur un espace très conservateur et réglementé, l'école. (Lepoutre, 1997)

La gravité de la victimation verbale découlent dans ces collèges dans la non maîtrise de cette culture langagière de génération. De ce fait, le phénomène prend dimension plus importante dans le milieu scolaire français où les cibles de ces victimes peuvent être des enseignants ou membres du corps éducatif. Dans ces collèges français, le « *verbe d'agression* » a un caractère autant victimaire quand il reconnue comme une atteinte à la communauté, à la religion ou à la raison.

Notons que les insultes et autres agressions verbales des espaces scolaires français et maliens constituent une inquiétude sur la civilité, et ce, en raison la banalisation qu'elles incorporent désormais. On peut remarquer, en effet, dans le langage des élèves des expressions qui perdent tout le choc et l'agression de leur sens originel : telles « *Niquer* » en France, et « *my nigger* » au Mali.

Comme, nous le suggérons, si crispation est moindre autour des injures interpersonnelles, il y'a par contre plus de tension autour de l'atteinte verbale à la race, à la communauté ou à la religion. Pour le cas français, Felouzis rappelle que « *Dans certaines situations, les relations interethniques se conjuguent sur le mode du racisme qui n'est souvent que la résultante d'un sentiment de déclin d'individus relégués dans les espaces urbains et scolaires marqués par la pauvreté et l'exclusion. Ce phénomène traduit la détresse des milieux populaires face à la crise de la société industrielle et à la menace d'exclusion qui pèse sur eux ou qui, pour certains, est déjà effective. Il procède d'une logique de « bouc émissaire » qui fait des « immigrés » les responsables des maux dont la société est victime. Si ce racisme est souvent externe au système scolaire, l'école crée elle-même les conditions de son renforcement, voire son apparition.* » (Felouzis 2005 :80)

Même si la prévalence de l'insulte raciale ou ethnique est plus importante au Mali (36,3%) qu'en France (24,8%), il convient de relativiser notre regard sur ces chiffres.

Tableau 43 : Prévalence d'insultes raciste ou ethnique dans les collèges maliens et français

racisme SOURCE	Non réponse	oui	non	TOTAL
Mali	1,5%	36,3%	62,2%	100%
Collèges France	6,6%	24,8%	68,6%	100%
TOTAL	4,9%	28,5%	66,5%	100%

En effet, les injures ethniques au Mali sont contrastées et dédramatisées par la pratique de la parenté à plaisanterie (cf annexe) comme évoqué ci-dessus, et par l'absence de tensions interethniques.

Cependant, le phénomène beaucoup moins bien vécu dans les collèges des ZEP en raison du climat de communautarisme latent des banlieues françaises.

Tableau 44 : Prévalence de la drogue dans les collèges maliens et français

drogue SOURCE	Non réponse	oui	non	e ne sais pas	TOTAL
Mali	2,3%	9,0%	25,2%	63,5%	100%
Collèges France	1,4%	15,5%	32,7%	50,4%	100%
TOTAL	1,7%	13,3%	30,3%	54,7%	100%

La question de la consommation de la drogue sur l'espace scolaire est assez problématique. Le phénomène est d'autant plus pernicieux qu'il s'articule aux autres victimations, en cela que son usage peut participer de la construction de comportements sociaux déviants. Mais la consommation de la drogue en milieu scolaire suppose l'existence de réseau de trafic du stupéfiant au sein de l'établissement ou l'existence de lien entre acteurs de l'école et milieux de la drogue dans les quartiers.

9% des élèves interrogés sur le sujet nous révèlent que le phénomène existe bien dans les collèges maliens et plus de 15% des élèves français affirment sa consommation dans les collèges de zones d'éducation prioritaire.

L'existence de la drogue en milieu scolaire rappelle simplement que l'école n'est pas un sanctuaire, elle reste toujours perméable à son environnement social. Ce qui implique que les racines de nombreuses victimations scolaires restent incrustées dans les quartiers. La violence scolaire est aussi et d'abord la violence de la société, elle est la cristallisation des représentations, situations, crises de la société dans le microcosme scolaire.

En somme, nous notons que les collèges maliens et français de ZEP connaissent tous une importante prévalence de violence diverses, même si l'ampleur de ces victimations est plus remarquable au Mali qu'en France.

1.2. Des climats scolaires divers et paradoxaux

Les collèges maliens et français de ZEP malgré leur rapport de victimation relativement similaire, présente des climats scolaires bien différents.

Nous analysons d'abord ici les différents indicateurs du climat scolaires dans ces deux pays. L'évaluation du climat scolaire nous permet, en effet, de constater que les écoliers maliens ont une adhésion enthousiaste à leur école avec une grande majorité des élèves (43,1%) qui qualifie leur établissement de génial et 26,6% des ces élèves qui le de bien.

Tableau 45 : Sentiment général des élèves porté à l'égard de l'école dans les collèges maliens et français

générale SOURCE	Non réponse	nul	pas terrible	moyen	bien	génial	TOTAL
Mali	0,6%	4,9%	3,7%	21,2%	26,6%	43,1%	100%
Collèges France	0,5%	21,7%	27,4%	29,5%	16,3%	4,7%	100%
TOTAL	0,5%	16,2%	19,6%	26,7%	19,6%	17,3%	100%

Le sentiment général à l'égard de l'école est à l'inverse bien négatif dans les collèges français. La majorité des collégiens de ZEP estime que leur établissement (21,7%) est nul et pas terrible (27,4%) et seulement 4,7% de ces collégiens jugent leur établissement génial et 16,3% le qualifie bien.

Le désamour des collégiens français traduit l'image négative qu'ils ont de leur école et les frustrations de la différence que révèlent les particularités de leurs établissements.

Tableau 46 : sentiment des élèves porté par l'égard du quartier dans collèges maliens et français

quartier SOURCE	Non réponse	nul	pas terrible	moyen	bien	génial	TOTAL
Mali	0,2%	5,4%	3,5%	18,7%	27,0%	45,2%	100%
Collèges France	2,4%	20,8%	19,1%	20,8%	24,1%	12,8%	100%
TOTAL	1,7%	15,8%	14,0%	20,1%	25,1%	23,4%	100%

La perception du quartier de l'école par les élèves maliens et français est aussi très différente. On relève que 45,2% des maliens estiment que le quartier est génial et 27% d'entre eux le considèrent « bien ». Par contre, les collégiens français montrent leur désaffection pour le quartier de leur école en le qualifiant à 20,8% de « nul » et à 19,1% de « pas terrible ». Le désamour du quartier s'articule à celui de l'école, les deux constituant pour les élèves un

« tout global » dans leurs représentations d'eux-mêmes et de leur environnement scolaire. En effet, la stigmatisation de la banlieue se cristallise souvent autour de la réputation des écoles mêmes. L'image ici reflétée chez les élèves de banlieues révèle le stigmate ressenti au sujet de leur quartier qui se présente de plus en plus comme synonymes de problèmes sociaux, de communautarisme et d'insécurité.

Tableau 47 : Perception de la relation avec les pairs dans les collèges maliens et français

élèves SOURCE	Non réponse	nulle	pas terrible	moyenne	bonne	géniale	TOTAL
Mali	1,2%	2,9%	2,6%	14,7%	25,9%	52,7%	100%
Collèges France	0,8%	6,8%	13,0%	25,8%	32,3%	21,3%	100%
TOTAL	1,0%	5,5%	9,6%	22,2%	30,2%	31,6%	100%

Au niveau de l'indicateur de climat scolaire qu'est la perception de la relation entre pairs, nous notons qu'au collège malien, les élèves ont un regard très positif de rapports aux autres étudiants avec 52,7% des collégiens jugeant géniale cette relation et 25,9% la jugeant bonne. Le sentiment des élèves français des ZEP sur leurs relations avec les pairs est cependant plus modéré : quand 21,3% des collégiens qualifient la relation entre pairs de génial, 32% l'estiment bonne et 13% la considère comme « pas terrible ».

Tableau 48 : Perception de la relation avec les enseignants dans les collèges maliens et français

profs SOURCE	Non réponse	mauvaises	pas très bonnes	moyennes	bonnes	très bonnes	TOTAL
Mali	1,0%	5,8%	9,9%	19,5%	22,2%	41,6%	100%
Collèges France	1,1%	12,2%	16,0%	33,5%	27,0%	10,2%	100%
TOTAL	1,1%	10,1%	14,0%	28,9%	25,4%	20,5%	100%

La relations élèves-enseignants est quant-à elle jugée très bonne par 41,6% des élèves maliens et bonne par 22,2%. Au niveau des collèges français, cette relation est perçue comme très bonne par seulement 10,2% des élèves et bonne par 27% d'entre eux.

L'appréciation des élèves français est, sur cette relation aussi, modérée et diffère de celle des collégiens maliens. Les sentiments des élèves maliens à l'égard de leurs enseignants paraissent assez surprenants par rapport aux victimations qu'ils subissent de la part de ces éducateurs. A l'inverse, les enseignants français qui ne sont point auteurs d'importantes victimation sur leurs élèves jouissent d'une moins bonne appréciation de ces derniers.

Tableau 49 : Perception de la relation avec les autres adultes dans les collèges maliens et français

autres adultes SOURCE	Non réponse	mauvaises	pas très bonnes	moyennes	bonnes	très bonnes	TOTAL
Mali	0,6%	5,3%	8,8%	20,2%	22,0%	43,1%	100%
Collèges France	1,3%	12,0%	12,0%	28,3%	31,3%	15,1%	100%
TOTAL	1,1%	9,8%	11,0%	25,6%	28,2%	24,3%	100%

La perception de la relation aux autres adultes de l'école reste similaire pour les élèves français et maliens à la perception de leurs relations avec les enseignants. On note en effet, un meilleur regard de la relation chez les élèves maliens et une appréciation plus modérée des collégiens français.

Cependant, même si l'appréciation des scolaires français de leurs relations avec les autres adultes de l'école est moins positive que celle des collégiens maliens, leur perception de cette relation reste cependant meilleure que celle de leur rapport aux enseignants.

La qualité de sentiment des élèves français à l'égard des enseignants et des autres adultes de l'établissement peut aussi s'expliquer à travers l'instabilité du personnel, le niveau de qualification et d'expérience des maîtres des Zones d'éducation prioritaire.

Tableau 50 : Perception de l'agressivité dans les collèges maliens et français

agressivité SOURCE	Non réponse	énormément	beaucoup	moyennement	un peu	pas du tout	TOTAL
Mali	0,5%	7,5%	6,3%	10,1%	34,4%	41,3%	100%
Collèges France	2,3%	15,0%	19,0%	22,9%	32,3%	8,5%	100%
TOTAL	1,7%	12,5%	14,8%	18,7%	33,0%	19,3%	100%

On note que malgré l'absence de violences physiques d'enseignants sur des élèves dans les ZEP, les collégiens français estiment à 15% qu'il existe entre les adultes de l'école et eux énormément d'agressivité et à 19% qu'il existe beaucoup d'agressivité. Cependant, les élèves maliens, en dépit des violences physiques et autres qu'ils ont subis de la part des enseignants affirment à 41% qu'il n'existe pas du tout d'agressivité entre maître et élèves et 34,4% qu'il n'en existe qu'un peu.

Il apparaît une réelle différence dans la signification, perception et la représentation de la notion d'agressivité chez les jeunes français et maliens.

Tableau 51 : Perception de la qualité d'enseignement dans les collèges maliens et français

apprendre SOURCE	Non réponse	mal	assez mal	moynement	assez bien	bien	TOTAL
Mali	0,6%	4,8%	3,8%	10,3%	27,8%	52,7%	100%
Collèges France	2,1%	8,4%	7,9%	26,2%	26,4%	29,1%	100%
TOTAL	1,6%	7,2%	6,6%	21,0%	26,8%	36,8%	100%

Malgré les conditions matérielles précaires des collèges maliens et le recours de ces enseignants à la pédagogie du redressement, la qualité de la transmission du savoir dans ces établissements est appréciée sans équivoque par les élèves : 52,7% des collégiens affirment qu'ils apprennent bien dans leur école et 27,8% estiment qu'ils y apprennent assez bien.

Les sentiments des collégiens français sur le même sujet apparaissent plus contrastés et moins passionnés, mais avec un jugement positif de la qualité de l'enseignement : 29,1% des élèves estiment qu'ils apprennent bien à l'école, 26,4% affirment qu'ils apprennent assez bien et 8,4 disent mal apprendre.

Tableau 52 : Perception de la violence dans les collèges maliens et français

violence SOURCE	Non réponse	énormément	beaucoup	moynement	un peu	pas du tout	TOTAL
Mali	0,7%	8,1%	8,5%	11,9%	47,4%	23,4%	100%
Collèges France	1,7%	18,2%	22,4%	24,3%	28,5%	4,9%	100%
TOTAL	1,3%	14,9%	17,9%	20,2%	34,7%	11,0%	100%

Enfin, sur le dernier indicateur de climat scolaire qu'est la perception de la violence dans l'établissement, les élèves maliens qui vivent une victimation scolaire plus importante affirment paradoxalement à 23,4% qu'il n'existe pas du tout de violence dans leur établissement et à 47,4% qu'il n'existe qu'un peu de violence à l'école. Cette perception est en déphasage avec celle des élèves français. Nous notons effectivement que 93,4% des collégiens français estiment qu'il existe de la violence à l'école ; même s'ils restent partagés sur l'intensité de cette prévalence : ainsi pour 28,5% elle existe un peu ; pour 24,3% moyennement, 22,4% beaucoup et 18,2% énormément.

La combinaison des indicateurs du climat scolaire (intensité des sentiments portés à l'égard des relations entre pairs, des relations avec les autres acteurs de l'école, de l'intensité des sentiments à l'égard de l'école, de l'intensité de l'agressivité perçue entre les acteurs de l'école, et de la perception de la qualité de l'apprentissage...) révèle dans cette étude comparative entre collège français des ZEP et collèges maliens deux climats différents et aux logiques contradictoires et paradoxales. Au sein des écoles maliennes le climat semble très pacifique, couvrant cependant des victimations importantes subies par les élèves. La perception que les élèves maliens se font du climat scolaire semble éclipser les ressentiments de leur victimation, si ressentiments il y'a.

Paradoxalement le climat scolaire français est relativement négatif dans un contexte scolaire marqué par une quasi absence de violence des éducateurs sur les élèves, de respect des règles régissant la vie de l'école, de condition matérielle de travail et d'approche pédagogique de qualité.

Les représentations des collégiens français intègreraient sans doute d'autres considérations plus ou moins extrascolaires dans la construction de leur regard sur l'école. A ce sujet, nous pensons que le caractère marginal que peuvent présenter les collèges de ZEP, en raison des caractéristiques socio-ethniques de leurs élèves et de la paupérisation de son environnement social proche, participent, entre autres, de la construction de cette image négative du climat scolaire chez les élèves. A cet effet, G. Felouzis affirme que « *Les acteurs de l'école, familles, élèves et enseignants, perçoivent le monde scolaire à l'aide de catégories parmi lesquelles la composition ethnique des classes et des établissements est un élément déterminant.* » (Felouzis, 2005 :11)

Cette perception négative du climat scolaire chez les collégiens des ZEP est sans doute liée à la position des élèves sur l'échiquier social de leur pays : stigmatisés et relégués, l'origine étrangère d'un certains nombre d'eux et le traitement qu'ils subissent en conséquence renforcent encore leur amertume envers une école qui n'assure plus le rôle d'ascenseur social qu'on leur a promis. sans doute leur à l'école (Lorcerie 2003). Ainsi, : « *La citoyenneté, principe fondateur du lien social, ne résiste pas longtemps à des contextes scolaires (et simultanément urbains) ségrégués, où par la force des choses, les individus sont définis par leur origine ethnique et culturelle, bien plus que par leur appartenance à la nation.*

....*Il demeure toutefois un « malaise » lié à la question ethnique, essentiellement parce que le décalage entre la conception officielle de l'école et la réalité vécue par les acteurs est trop grand pour ne pas discréditer l'ensemble d'un système qui est pourtant encore, et à plus d'un titre, un puissant facteur d'intégration.* » (Felouzis 2005 :13)

En somme, la comparaison des climats scolaires des collèges maliens et des collèges de ZEP français contredit la constance logique que les nombreuses recherches européennes autour du climat scolaire et de la victimation mettent en perspective : « *Il y a une diminution importante de la perception du climat scolaire, de la confiance aux adultes et du sentiment de sécurité à mesure qu'augmente la victimation. Plus on est victime, plus le monde semble désorganisé, hostile, plus l'école est perçue négativement* » (DEBARBIEUX 2006).

2. Les politiques éducatives dans la construction de la violence et du climat scolaire dans les collèges maliens et français

2.1. La condition enseignante et scolaire face au climat scolaire

Comme nous l'avons affirmé dans la présentation des victimations et du climat scolaire comparés en France et au Mali, la condition des enseignants et de l'école joue un rôle important dans la représentation que les acteurs peuvent se faire de l'école.

Même si le climat des collèges de ZEP n'est pas meilleur que celui des collèges maliens, cela n'implique pas pour autant que la qualité de la condition enseignante et scolaire en ZEP n'est pour rien dans la construction d'un meilleur climat dans ces collèges français. On peut même se demander si le climat scolaire en ZEP ne serait pas encore plus délétère sans l'engagement actuel des enseignants et des conditions d'exercice plus favorable qu'ailleurs.

A cet effet, nous revisitons ici brièvement, cette condition des enseignants et des établissements scolaires en ZEP.

Il apparaît évident que les politiques publiques françaises cherchent à faire des ZEP des pôles d'innovation, d'expérimentation éducative, non pas d'échecs et de violences. Dans cette logique, la relance de la politique de l'éducation prioritaire en 2006 ambitionne d'offrir à tous les mêmes chances en s'attachant à la progression des élèves et en mettant l'accent sur l'innovation pédagogique qui doit permettre de travailler au plus près des besoins et d'individualiser les enseignements.

Concernant les conditions du personnel enseignant en ZEP, on peut tout d'abord noter qu'à la différence du Mali, les enseignants des ZEP sont des professionnels par leur formation. En effet, tous les enseignants de ces établissements ont une formation initiale effectuée en IUFM. Quand à leur formation continue, des outils sont créés en fonction des demandes formulées et des groupes de travail, des groupes de recherche et d'accompagnement répondent aux différents besoins de formations. Cette formation continue est d'autant plus nécessaire que d'une manière générale, les enseignants ne sont guère préparés à la réalité du terrain. La méconnaissance des structures du réseau d'éducation prioritaire, les problèmes liés à l'hétérogénéité des publics, au comportement de certains, à la difficulté de travailler en équipe, aux contacts avec les familles sont, en effet, souvent évoqués par les personnels sortant de l'IUFM comme par ceux déjà en poste.

Il convient de relever que les conditions des collèges en ZEP se caractérisent aussi par la jeunesse du personnel enseignant et l'instabilité des effectifs. Ce manque de stabilité des équipes ne permet évidemment pas de favoriser la construction d'un climat d'établissement serein, d'affirmer une cohérence pédagogique durable.

On peut aussi relever que les enseignants des ZEP bénéficient de mesures attractives (primes, effort en faveur de l'habitat sur place) dans le but de maintenir la motivation du personnels et l'envie de former les élèves de ces quartiers. En effet, selon leur catégorie, les personnels des ZEP bénéficient automatiquement de certaines mesures indemnitaires, statutaires et relatives au mouvement. Il existe, ainsi, plusieurs mesures en faveur des personnels exerçant en ZEP : l'ISS-ZEP (indemnité de sujétion spéciale), la NBI (nouvelle bonification indiciaire), des mesures statutaires et des mesures relatives au mouvement.

La condition des ZEP est aussi caractérisée par des effectifs de classes assez équilibrés. Le nombre moyen d'élèves par classe est ainsi de 21,5, mais ce chiffre varie de 15 à 26 élèves d'une école à l'autre (écart-type de 2,5) et les classes situées en ZEP sont en moyenne moins chargées (20 élèves en ZEP contre 22 en hors ZEP). 59

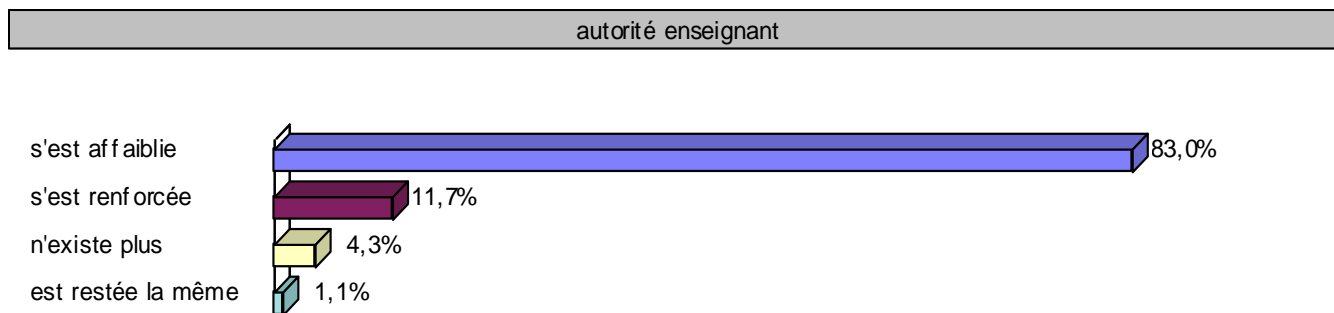
Sur le plan pédagogique, les enseignantes des ZEP ont recours à une discipline souple, et sont en général soudées, réunies en équipe autour du de projet éducatifs innovants.

Un rapport de la cours des comptes 60 conclut sur la condition système éducatif en affirmant : « le paradoxe d'une stigmatisation des résultats du système scolaire dans un double contexte de forte augmentation des moyens et de baisse du nombre d'élèves ». Un paradoxe qui semble bien refléter la situation des collèges de ZEP.

Au Mali la précarité des conditions de gestion, de rémunération, de travail, et de soutien professionnel des enseignants est perçue par ces derniers comme le facteur de dégradation de leur autorité à l'école.

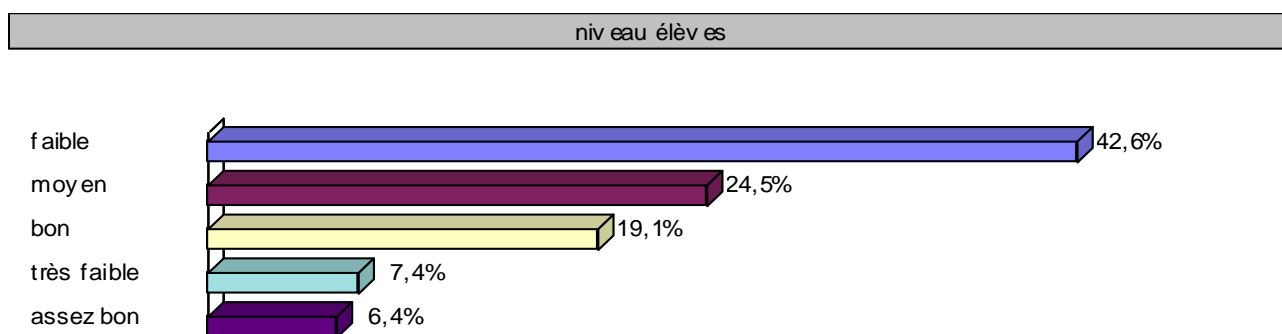
59 Extraits du rapport intermédiaire de Christine Leroy-Audouin et Bruno Suchaut (Irédú-CNRS et Université de Bourgogne) de janvier 2005, sur *la constitution des classes dans les écoles : contraintes de contexte ou stratégies d'acteurs ?*

60 Le Monde de l'éducation, mai 2003, n° 314 « L'éducation doit apprendre à compter » Diane Galbaud



Graphique 24 : perception chez les enseignants maliens de l'évolution de leur autorité à l'école

83% des enseignants sont convaincus que leur autorité s'est affaiblie et 4,3% d'entre eux estiment que cette autorité n'existe plus. La mise en lien de leur condition matériel de travail et rémunération avec leur autorité résulte de la dévalorisation qu'ils ressentent dans l'exercice du métier au regard, entre autres, de la modicité de leurs salaires, de la surpopulation de leurs classes, et de l'absence de toute aide pédagogique. Ce dysfonctionnement de la condition matérielle et de l'organisation de l'école joue en effet un rôle important dans la démotivation des acteurs de l'école mais aussi et surtout dans la dégradation de la qualité des interactions sociales.



Graphique 25 : Perception du niveau des élèves par les enseignants maliens

42,6% des enseignants maliens estiment que le niveau scolaire des élèves est faible et 7,4% affirment qu'il est très faible. La condition enseignante et scolaire est cependant jugée par les enseignants comme le facteur de fondamental de la dégradation du niveau scolaire mais comme le vecteur de la violence scolaire. Faut-il en effet encore rappeler que ce sont les revendications enseignantes et estudiantines autour de la précarité des conditions matérielles de l'école qui ont entraîné un embrasement social et par conséquent la chute du régime politique en 1991 ?

En invitant les enseignants maliens par notre questionnaire à faire des propositions pour améliorer la vie scolaire, nous avons collecté 94 suggestions diverses qui tournent essentiellement autour :

- de la restauration de l'autorité de l'enseignant
- de l'augmentation des salaires, instauration de primes
- de la restauration de la discipline et du sens de la responsabilité chez tous les acteurs ;
- du développement du dialogue entre acteurs de l'école ;
- de l'implication des familles à l'éducation de leurs enfants ;
- du développement l'assistance des CAP aux écoles ;
- du développement de la formation continue ;
- de la réduction les effectifs des classes ;
- de la clôture l'école ;
- de l'équipement de l'école en matériel didactique ;
- du développement du recrutement des enseignants de formation
- de opérationnalisation les comités de gestion
- l'ouverture de nouveaux instituts de formation de maitres IFM

Il apparait donc que selon les enseignants maliens, ce dont leur école a le plus besoin pour la construction d'une meilleure vie scolaire est justement ce qui ne manque pas au collègue français en ZEP à savoir : formation, recrutement et condition salariale des enseignants, qualité des infrastructures et équipements, suivi et organisation pédagogique des enseignants.

Au cœur de ces suggestions d'amélioration de la vie scolaire, une suggestion particulière revient : il s'agit « la légalisation de l'usage du châtimeⁿt corporel » qui rappelle la conviction de ces enseignants que la violence scolaire physique peut être un outil pédagogique.

La question des options pédagogiques nous amène aux clivages des enseignants entre les générations (les anciens et les jeunes) et entre les statuts (enseignants de formation vs enseignants SARPRE ; contractuels vs fonctionnaires...). Un ensemble de confrontation des pratiques, de l'éthique et de la déontologie du métier résultant surtout de l'absence d'une réelle politique de formation, de gestion et de recrutement du personnel éducatif.

Notons que la condition scolaire c'est aussi le vécu des élèves dans les établissements. Au Mali, ce vécu diffère en fonction des zones et des catégories d'école. M.L Lange le rappelle : « *La violence que constitue la mise à l'école est d'autant plus importante que les conditions*

de vie et d'enseignement de la majorité des enfants africains ne sont guère favorables (Lange et al., 2002). La journée de l'élève africain commence souvent par de longues marches pour rejoindre l'école et ces trajets s'avèrent non seulement fatigants, mais parfois périlleux que ce soit en milieu rural ou en milieu urbain. Le droit d'être inscrit à l'école ne garantit pas de pouvoir disposer de locaux scolaires conformes, ni de matériel mobilier adapté ou de moyens didactiques suffisants. » (Lange, 2003).

En effet, les locaux sont parfois peu fonctionnels en raison de l'insalubrité ou de la dangerosité qui caractérise leurs murs souvent fait de banco, exigü ou peu aérés. De même, l'absence de matériel mobilier pose problème au fonctionnement des cours. Et même l'absence de table-bancs, oblige souvent des élèves à adopter des positions, préjudiciables à leur santé et source de fatigue.

En somme, le collège français en ZEP n'est certes pas l'idéal scolaire en termes de condition matériel et de fonctionnement. Cependant, le cadre de sa comparaison avec le collège malien qui définit les termes de sa présentation ici nous permet d'affirmer que le collège français de ZEP est un établissement suffisamment doté en personnel, équipement, infrastructure et en soutien pédagogique par rapport au collège malien pour palier la dégradation du climat scolaire.

2.2. Reforme curriculaire et pédagogique face à la violence scolaire au Mali, en France?

L'école française n'a eu cesse de se confronter au renouvellement de ses approches pédagogiques. La place des pédagogies nouvelles ou plus spécifiquement à l'éducation nouvelle est aujourd'hui plus forte dans la tradition de l'école française que dans celle de l'école malienne. Courant pédagogique qui défend le principe d'une participation active des individus à leur propre formation, l'éducation nouvelle déclare que l'apprentissage, avant d'être une accumulation de connaissances, doit avant tout être un facteur de progrès global de la personne. Elle préconise de ce fait, de partir des centres d'intérêt de l'apprenant et de s'efforcer de susciter l'esprit d'exploration et de coopération. En partant des dispositions de l'apprenant et en l'impliquant dans le processus d'acquisition du savoir l'éducation nouvelle situe l'apprenant au centre de la dynamique éducative.

Le courant s'est intégré dans l'éducation nationale française dès les années 30 à travers des écoles de plein air, des centres de vacances et des écoles maternelles. Sous des concepts divers : éducation active, pédagogie de projet, ouverture de l'école, l'école française a développé à la dynamique pédagogique nouvelle.

Plus récemment, la mise en place d'un temps pour un travail libre personnel, partant des intérêts réels de l'élève, n'est jamais vraiment passée dans les mœurs scolaires, en dépit de la loi Jospin de 1989 plaçant « l'enfant au centre du système ». Le « puérocentrisme » est mis en exergue dans l'article premier de cette loi d'orientation en ces termes : « le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et étudiants le rapport annexé relatif aux missions et aux objectifs fixés stipule « l'enfant au centre de l'éducation ».

Cette conception de l'apprenant par le système éducatif français révèle toute la protection dont l'élève français bénéficie dans son rapport à l'enseignant, tout en nous rappelant aussi la marge de manœuvre limitée dont dispose l'enseignant français dans son rapport à l'élève.

Nombre de pédagogue critique de cette option n'hésite pas à parler du culte de l'enfant-roi disposé à être rebelle à toute discipline. Debarbieux nous rapporte à ce propos une flexion sur un site Internet (jeunesplus.org) sous le titre sans ambiguïté « la pédagogie, source de violence ? » : « *La violence semble commencer de plus en plus tôt. Des enfants réputés plutôt calmes deviennent agités à l'école. Faut-il en déduire quelque chose ? La révolution pédagogique qui a traversé le système scolaire français ces trente dernières années pourrait bien être responsable de nombreuses frustrations et violences. Le site de l'OIPEF explique combien certains enfants ont été mis en échec par des approches inadaptées leur demandant des efforts dont ils n'étaient pas capables.*

A cela, il faut ajouter le fait que ces pédagogies ont mis l'accent sur le sentiment aux dépens de la réflexion. Beaucoup de jeunes n'ont ni les mots, ni la capacité de réflexion qui leur permettrait d'exprimer ce qu'ils ressentent. De la difficulté à se faire comprendre à la violence, il n'y a qu'un pas que beaucoup franchissent. » (Debarbieux 2006 : 146 – 147)

Cette opinion qui interpelle met en cause les nouvelles pédagogies et interroge leur rôle dans la crise de l'autorité que connaît l'école et ses effets sur la violence des jeunes à l'école.

Si certaines critiques des pédagogies nouvelles en France suggèrent plus d'autorité pour l'enseignant dans le processus éducatif comme voie d'une amélioration du climat scolaire, c'est bien le schéma inverse qui est préconisé au Mali. En effet, l'innovation pédagogique en marche au Mali pour une amélioration de la qualité du savoir, projette un cantonnement de l'enseignant malien dans un rôle d'accompagnateur dans le processus éducatif.

L'autorité politique éducative malienne engage effectivement dans son système éducatif une réforme curriculaire par l'approche par les compétences. La réforme curriculaire malienne est inspirée des pédagogies actives, avec pour objectif de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages, afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche. Loin d'être un simple bouleversement pédagogique, la réforme curriculaire bouscule l'enseignant dans son statut traditionnel d'omniscient et de détenteur de la chicotte. Elle met fin à la pédagogie frontale traditionnellement liée à la coercition: « La pédagogie frontale, souvent en pratique dans les écoles africaines, les punitions corporelles, parfois encore utilisées, ne constituent pas non plus des facteurs d'épanouissement. Le style cognitif en application dans les écoles primaires et secondaires est encore plus proche de celui en vigueur au sein des écoles coraniques, des espaces informels de l'apprentissage ou de ceux de la famille que des écoles européennes. Il repose essentiellement sur l'écoute, la mémorisation, la répétition dans un procès de transmission des savoirs où l'acquisition de ceux-ci n'implique que le mimétisme ; la réflexivité, l'analyse critique sont souvent absentes, à l'exception d'expériences éducatives marginales. 61 »

Au Mali, les fondements et les orientations du nouveau curriculum dans l'enseignement fondamental convoquent en effet une redéfinition de la démarche et de la position de l'enseignant et de l'élève dans le processus éducatif ; toute chose entraînant un certain impact

61 M.F. Lange, C. Zoungrana, Y. Yaro « *Education, enfants et sociétés de demain. Exemples africains* ». In « *Enfants d'aujourd'hui, diversité des contextes, pluralité des parcours* » (actes du colloque de Dakar, 2002) Association Internationale des démographes de langue de française

sur cette part importante de la violence scolaire des collèges maliens à savoir : la pédagogie du redressement.

Notons d'abord que le curriculum par l'approche par les compétences qu'instaure la réforme pédagogique se fonde sur deux théories : le constructivisme et le socio-constructivisme. La logique constructiviste conçoit qu'il n'y a de connaissance que construite par l'expérience. Cette approche met en avant l'activité et la capacité inhérentes à chaque apprenant, lui permettant d'appréhender la réalité environnante. Le constructivisme estime que la connaissance de chaque individu est le produit d'une construction de la réalité et non un enregistrement de cette réalité. Il s'intéresse chez le sujet aux mécanismes et processus de la construction de la réalité.

Le socio-constructivisme qui caractérise le curriculum par l'APC tel que conçu au Mali, avance l'idée que les connaissances sont fortement corrélées avec l'environnement social de la personne qui apprend. La construction du savoir bien que personnelle s'effectue donc dans un cadre social. Les informations sont ainsi en lien avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de la propre pensée du sujet et de la modifiabilité interne engendrée par les interactions sociales.

Ce double ancrage théorique suggère le positionnement central du rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Celui-ci s'appuyant, comme nous l'avons évoqué, sur une démarche individuelle (ses ressources d'ordre cognitif et affectif) et sur ses interactions sociales avec le milieu et les autres élèves. De ce fait, il induit à la fois une redéfinition du statut de l'erreur, plus perçue comme négative ; et logiquement une redéfinition de la place de l'enseignant, désormais accompagnateur dans le processus et détenteur de la chicotte pour sanctionner l'erreur.

A la place d'une logique de contenus, de mémorisation par cœur, de cloisonnement des disciplines, de méthodes passives, le nouveau curriculum de l'éducation de base propose des méthodes actives, centrées sur l'enfant, sur son épanouissement et sur son développement personnel (avec notamment beaucoup plus d'études de cas, de simulations, de discussions et de jeux de rôles, de mise en situation problème).

Si la réforme curriculaire par l'APC se présente comme l'alternative à une pédagogie de la violence telle que vécue dans les classes maliennes, il convient qu'elle trouve le juste équilibre qui lui permettra dans son exercice sur l'espace scolaire de se prémunir de toute dérive surprotectrice, par conséquent permissive pour l'élève malien. Une prudence nécessaire pour ne point tomber dans la dérive démagogique que Debarbieux évoque ici : «

La démagogie a déclaré que l'Elève devait être heureux en classe et que la transmission de connaissances n'était qu'une des missions secondaires de l'Ecole. C'est ce jour là que le Maître a perdu ce qui faisait son autorité. Les jeunes qui veulent apprendre crient aujourd'hui leur besoin d'être encadrés, dirigés, véritablement enseignés : ils veulent des maîtres qui aient les moyens de se faire respecter. » (Debarbieux 2006 :147)

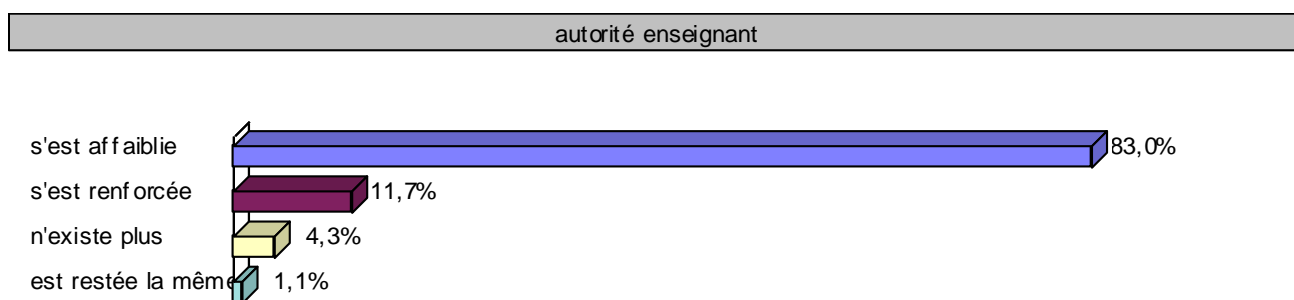
3. Des facteurs sociaux dans la construction de la violence scolaire au Mali et en France

3.1. La notion de l'autorité en transformation

La problématique de la violence scolaire s'articule fondamentalement à la dynamique de l'autorité des acteurs de l'espace scolaire. Au Mali comme en France, on assiste à une évocation permanente de cette problématique de l'autorité particulièrement chez les enseignants. Les acteurs de l'école parle d'une crise de l'autorité, qui n'est point seulement à leur sens celle des seules enseignants, mais de tous les acteurs éducatifs adultes (personnel éducatif, administration scolaire parents d'élèves).

Dépendamment du pays, les raisons de la crise de l'autorité sont diverses. Au Mali la dévalorisation de l'autorité des adultes aux yeux des enfants se construit à travers la paupérisation, la corruption des acteurs, et le manque de niveau de certains enseignants...

Une situation qui rime avec le déclin des moyens de l'institution scolaire et la perte de l'éthique et de la déontologie du métier d'enseignant.

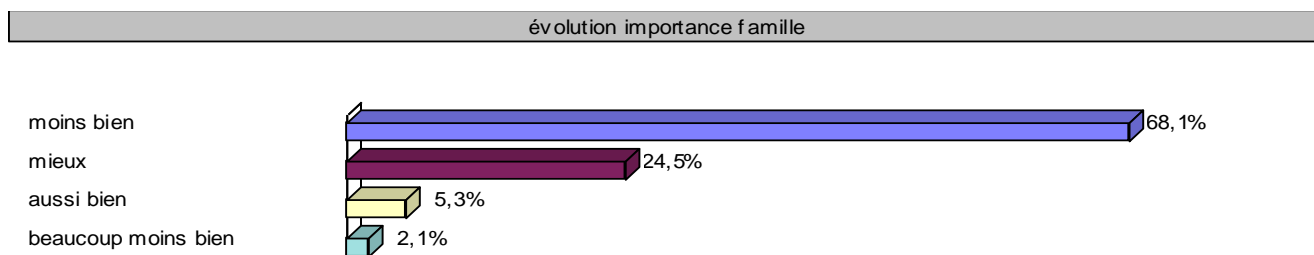


Graphique 24 : perception chez les enseignants maliens de l'évolution de leur autorité à l'école

Nous relevions dans les chapitres précédant que 83% des enseignants estimaient que leur autorité s'est affaiblie. L'affaiblissement de l'autorité enseignante, dans un contexte où ces derniers jouissent d'une latitude à la violence et du silence complice de l'autorité scolaire, s'explique surtout par de nombreuses actions dévalorisante qu'ils mènent sur l'espace scolaire. On notera à cet effet, que la précarité des conditions de vie des enseignants conduit certains de ces acteurs à solliciter couramment l'aide matérielle et/ou financier de certains ou de leurs parents. Une autre catégorie d'adultes de l'école est dévalorisée par la corruption à travers les falsifications de notes scolaires pour les agents de l'administration scolaire et à travers des échanges de privilèges de privilèges scolaires contre des faveurs sexuelles...

Enfin, l'incapacité de certains jeunes enseignants sans formation adéquate à pouvoir assurer les enseignements scolaires en classe participe aussi de la perte de crédit et d'autorité face aux élèves.

On peut aussi noter que la crise de l'autorité sur l'espace scolaire subit l'impact du recul du rôle de la famille dans l'éducation de jeunes.



Graphique 26 : évolution de l'importance de la famille par rapport au passé selon les enseignants maliens

En effet, pour 68% des enseignants la famille joue aujourd'hui moins bien son rôle dans l'éducation que par le passé. Les enseignants entretiennent la conviction que les incivilités dans l'espace scolaire et la dégradation de leur autorité, en somme la crise de l'école malienne prend source dans l'absence de complémentarité entre l'école et la famille dans le processus éducatif. Une position partagée par l'historien malien Drissa Diakité : « *La situation d'instabilité chronique que connaît l'école malienne depuis maintenant deux décennies ne manque pas en effet les parents d'élèves face aux comportements de leurs enfants et face à leur engagement vis-à-vis de l'institution scolaire. Leur rôle ne saurait se limiter à des efforts d'investissements (construction de salles de classes, équipement...) et de prise en charge financière partielle de leurs enfants scolarisés. Ils ont aussi un devoir moral à assumer qui devrait se traduire par une surveillance accrue de la conduite de leurs enfants à l'école, par un engagement actif de la vie de l'école et également par un intérêt permanent manifesté à la scolarité des enfants. C'est seulement de cette manière que l'éducation scolaire et l'éducation familiale pourraient être complémentaires. Or aujourd'hui, la famille elle-même semble traverser une crise profonde, et la faillite de l'autorité parentale à des répercussions incalculables sur l'école. Tout se passe comme si les parents, préoccupés par la survie quotidienne (condiments, habitat, santé, céréales), avaient relégué la question éducative au second plan, tombant ainsi dans une sorte d'inertie et d'attentisme face aux sorties intempestives et répétées de leurs enfants* » (Diakité 2000:13).

La chute de l'autorité est une vision partagée dans la société française et particulièrement dans le milieu éducatif. Alain Landy ⁶² dans une recherche relative à la place du père dans la socialisation des jeunes dans de quartiers populaires évoque l'articulation de cette crise de l'autorité à la crise socio-économique « *comment un père qui doit subvenir aux besoins matériels de la famille, peut-il transmettre les valeurs attachées au travail quand il est lui-même au chômage ?* » s'interroge t-il. Aussi lie t-il la question de l'autorité à la redéfinition des normes et valeurs sociales : « *le modèle d'une famille hiérarchisée où les enfants doivent obéir aux parents et la femme au mari, où les conflits dans le couple sont réglés d'office par la primauté de l'homme, ne correspond plus aux aspirations égalitaires.* »

Landy, parle d'une redéfinition des réalités et rôles du père et de la mère dans la transformation de leur autorité : « *le père absent était un bon père ; plus il était absent, meilleur il était, parti au travail. Aujourd'hui, la nouvelle logique de la concurrence de rôles maternant père-mère, entraîne les pères dans des voies qu'on pouvait croire inexplorées.* »

Malgré la crise de l'autorité le rôle de l'enseignant comme prescripteur de normes et de règle, régente de l'espace scolaire reste encore intact à l'école malienne, du moins jusqu'à la redéfinition de sa place dans le processus éducatif avec l'effectivité de la réforme curriculaire évoquée plus haut.

En somme, l'autorité est en transformation sur l'espace scolaire parce que les mécanismes producteur de l'ordre que la famille, le père, les institutions publiques telle l'école sont de plus en plus en mutation ou simplement inopérantes.

62 LANDY A. « La place du père dans la socialisation des jeunes de quartiers populaires » in « la violence en milieu scolaire » Education et francophonie, volume xxxii :1 printemps 2004

3.2. Des stratégies sociales éducatives vectrices de violences scolaires ?

3.2.1. Le communautarisme en France et le communautaire au Mali

Le climat des collèges français semble affecté par le repli de certaines communautés scolaires sur elles-mêmes ou par le cantonnement d'établissements autour de certaines communautés ethniques, religieuses ou socio-économiques. Cette « dérive communautariste » telle qu'elle est qualifiée en France n'a cessé d'alimenter le débat autour du climat scolaire, mais aussi de la préservation du caractère républicain de la société française.

Il apparaît en effet que des individus soient en quasi rupture avec la société globale mais cependant bien intégrés dans une communauté particulière dont il partage les valeurs et normes avec les autres membres. Le repli des individus et des groupes sur eux-mêmes résulte des dynamiques de la ghettoïsation à travers la réunion des situations problématiques sur un espace commun aux périphéries de la société.

Le communautarisme autour des collèges français interpelle la responsabilité des politiques éducatives et urbaines. Selon Férouzis, ces politiques sont, en effet, en cause dans la construction du stigmat : *« Les acteurs de l'école, familles, élèves et enseignants, perçoivent le monde scolaire à l'aide des catégories parmi lesquelles la composition ethnique des classes et des établissements est un élément déterminant. Dans le cadre des politiques scolaires elles-mêmes, on considère comme un indicateur important le taux d'étrangers et d'origine étrangère dans un établissement pour le classement en ZEP, ou encore pour définir un établissement « sensible » »* (Férouzis, 2005:11)

On note que cette stigmatisation de la couleur, de l'habitat, du culte, fonde le repli de ces communautés sur elle-même au sein de l'école.

Le communautarisme devient effectivement un obstacle à la paix scolaire lorsque les règles et normes de la communauté sont défendues sur l'espace scolaire et se révèlent antagoniques à celles de l'école républicaine.

Cette confrontation des règles et valeurs constitue une réalité du climat scolaire des collèges de ZEP. Férouzis affirme à cet effet que : *« le choc entre ces deux visions contradictoires du monde et des identités individuelles est d'autant plus fort que cela fonctionne comme un « retour du refoulé » : l'affirmation communautaire se nourrit du décalage entre les*

négligences officielles et les discriminations réelles, entre la non – reconnaissance de soi comme appartenant à une communauté et la ségrégation urbaine qui crée les regroupements communautaires. » (Felouzis 2005 :18)

On peut relever qu'il existe une multiplicité des situations de chocs des normes sur l'espace scolaire ou des pratiques « communautarisantes » en milieu scolaire sont nombreuses. L'exemple du collège Henri-Dunan de Meaux où la cantine ne propose jamais de porc, les élèves majorité des élèves étant d'origine malienne et musulmans est assez parlant.

L'on peut aussi évoquer au sein des établissements l'organisation de "*classes ghettos*" qui rassemblent les élèves en fonction de leur appartenance ethnique

Dans ce contexte, dans la plupart des collèges ZEP les interactions scolaires sont avant tout pensées par les acteurs scolaires au travers de catégorie ethniques.

La cristallisation du sentiment d'exclusion chez les scolaires des ZEP issues de l'immigration favorise chez ces derniers la contestation de l'ordre scolaire et sociale.

Pour Debarbieux la violence scolaire qui a toujours existé s'est amplifiée par la montée du chômage et de l'exclusion. Une corrélation entre exclusion sociale et violence scolaire qui marque bien la condition des ZEP et de ses communautés.

Aussi, peut-on noter que la stigmatisation grandissante des ZEP ne participe pas seulement de la dégradation du climat scolaire, mais contribue aussi au développement de stratégies d'évitement des collèges de ces zones par les parents d'élèves.

En somme l'homogénéité ethnique des collèges de ZEP et son corollaire, le communautarisme constitue une dérive de l'école et un obstacle à la paix scolaire.

Si le cantonnement de l'école autour de communautés particulières est un facteur de dégradation du climat scolaire en France, au Mali les écoles conçues et gérées par une communauté spécifique et scolarisant exclusivement les enfants de cette même communauté, révèle paradoxalement un meilleur climat par rapport aux autres types d'école.

Les écoles dites communautaires, opérant dans des conditions matérielles et de fonctionnement beaucoup plus précaires que celles des écoles publiques et privées présentent en effet une meilleure qualité d'interactions sociales et de climat scolaire que ces dernières.

Notre enquête de victimation dans les écoles communautaires montre la force du sentiment d'appartenance des différents acteurs de l'école à la communauté locale.

Dans ces écoles communautaires créées et gérées par les communautés, l'implication des acteurs dans la vie de l'école justifie la qualité du climat scolaire.

Les membres de la communauté au-delà de participer à l'obtention des ressources financières et matérielles de l'école, sont concernés par la vie scolaire avec toutefois une attitude passive sur les questions purement scolaires qu'ils estiment exclusivement dévolues aux enseignants.

Cependant, il convient de noter que si la paix scolaire des écoles communautaires se construit dans une complicité entre corps éducatif et parents d'élèves composant le comité de gestion et l'assemblée générale fondatrice de l'école, cette complicité des partenaires de l'école communautaire implique une licence de l'usage de la violence dans le processus éducatif, une forme de témoignage pour les parents d'élèves de leur confiance au corps enseignant dans l'éducation de leurs enfants.

Il nous apparaît qu'un partenariat entre l'école et la communauté est un facteur déterminant dans la construction d'un climat scolaire positif. Les travaux de B. Moignard nous suggèrent en effet que l'ouverture communautaire est une assurance de tranquillité scolaire et favorise la diminution des conduites délinquantes dans les collèges. Le chercheur français nous démontre qu'au Brésil, « le collège est perçu comme un espace de protection alors qu'il est clairement engagé dans une dynamique d'ouverture à la communauté de vie du quartier. La nature des relations entre les professeurs et les élèves, mais aussi entre les élèves, atteste d'un climat particulièrement favorable malgré un environnement largement détérioré sur le plan de la violence. 63 »

En somme, nous disons que les écoles communautaires ont certes la caractéristique d'exister dans la périphérie des villes maliennes et dans le milieu rural, d'être fréquentées par des populations frappés par l'exclusion économique, mais écoles communautaires ne sont point des écoles communautariste. Même focalisées autour d'une communauté, les écoles communautaires ne sont point pas en rupture avec les normes, les valeurs et les sens de la société globale malienne.

Aujourd'hui au Mali, dans le cadre de la politique de décentralisation de l'éducation, et travers elle la généralisation des comités de gestion impliquant les parents d'élèves à la vie de

63 Benjamin Moignard. *L'école et la rue : fabriques de délinquances*. Presses universitaires de France. 2008

l'école dans l'ensemble du pays, l'autorité éducative fait la promotion du concept et de la démarche de l'école communautaire. Une initiative qui vise essentiellement l'avènement d'un climat scolaire plus serein dans l'ensemble des écoles maliennes.

3.2.2. La rue et la construction de la violence au Mali et dans les banlieues françaises

Dans la construction de la violence à l'école, la rue, le quartier, et la famille sont souvent incriminés. Nous avons en effet vu l'existence du discours autour de la mauvaise éducation découlant de la panne de l'éducation familiale comme facteur d'incivilité à l'école. Ici, nous interrogeons l'interaction entre l'école et la rue dans la construction du climat et des victimations scolaires en France et au Mali.

Si à priori, en France les « quartiers difficiles » dans lesquels se situent en général les ZEP constitue influences négatives probables contre la paix scolaire, des recherches nous prouvent que la réalité se situe à ailleurs. Plutôt que la rue introduise la violence à l'école B. Moignard (Moignard 2008) nous montre qu'en France, le collège peut-être un facteur aggravant dans la construction de la délinquance, d'une part en favorisant le développement les attitudes d'opposition à l'école par le biais de la mise en place d'une logique répressive, et d'autre part obstruant les opportunités d'insertion sociale et d'accès aux savoirs scolaires d'adolescents des collèges, et de ce fait en les conduisant à la construction des bandes.

Moignard, présente les bandes des quartiers leur délinquance comme une conséquence de l'échec de l'école dans sa mission d'insertion sociale.

Ainsi, même si l'école n'est pas à l'abri du milieu social, elle contribue elle-même à la construction de la délinquance juvénile à travers les situations et interactions du milieu scolaire et les modificabilités internes qu'elles y induisent.

Ainsi, Moignard met par exemple en cause les classes « classes de niveaux » qu'il présente comme étant souvent un « prétexte de mise à l'écart des élèves qui se trouvent être pour la plupart issus de l'immigration ». Le ressentiment de l'exclusion qui en découle est tel qu'il évoque cette d'un élève qui interprète le terme de « classe européenne » comme « classe réservé aux élèves européens, donc excluant les élèves d'origines étrangère ».

Cependant, Le quartier et rue sont présentés comme un entre-soi qui permet aux jeunes de se protéger des effets stigmatisation de la société globale. La violence des collèges français de ZEP n'est donc pas forcément celle de la rue et du quartier, quoique sensibles qu'ils soient.

Relativement à l'image du rapport des collèges français à la rue dans la construction de la délinquance juvénile, l'interaction de l'école malienne à la rue et au quartier n'est fondamentalement pas porteuse de violence.

Nous avons vu dans les chapitres précédant que l'ouverture de l'école pouvait être physique par l'absence de clôture ou organisationnelle par une implication des parents et ou du quartier à la vie de l'école à travers, par exemple, la mise en place de comité de gestion.

Dans le contexte malien, nous remarquons que l'école reste en lien avec la rue et le quartier quelque soit sa fermeture (physique ou organisationnelle) à son environnement. En effet, le phénomène des « *grins* », regroupements de jeunes sur l'espace et prolongeant sur la rue met en cause au Mali le caractère de monastère ou de citadelle traditionnellement porté par l'institution. La cité scolaire, entretien au Mali lien permanent avec la rue à travers ces regroupements d'élèves nommés « *grins* », dont les effets sont cependant constitutifs de la sérénité du milieu scolaire.

Cette entité sociale peut trouver son origine dans les associations générationnelles de garçons de la société traditionnelle malienne. Les jeunes garçons de cette époque, à partir du processus de leur circoncision en groupe, restaient ensemble pour traverser les différentes autres étapes de leur socialisation jusqu'à l'âge adulte. En accomplissant les expériences de la confrontation à la douleur et à la violence, étape indispensable de leur socialisation, ces jeunes développaient entre eux un esprit de solidarité et de fraternité générationnelle, qui obligeait à une protection mutuelle et participait même de la consolidation des liens entre les familles. Toute chose, prévenant ou favorisant le règlement des conflits.

Aujourd'hui, la mobilité des familles aidant, et l'avènement de l'école comme espace de socialisation des jeunes est telle que la constitution du « *grin* » s'accompli en général sur l'espace scolaire, sa composition reste assez dynamique et ne correspond plus exactement au club de génération de la société traditionnelle. Cependant, les « *grin* » de jeunes à l'école, autour de l'école et dans la rue se construisent dans le même esprit que le *grin* traditionnel. Avec comme caractéristique de la définition d'un lieu fixe de rencontre et de siège du groupe, au sein de l'école ou dans les alentours, les « *grin* » sont multiples dans tous les collèges maliens, et prolongent leur existence dans la rue et autour de la famille. Il réunit des collégiens sur les bases de la camaraderie, excluant toute considération ethnique ou socio-économique.

La vie du « *grin* » est surtout faite de causerie autour des expériences divers, de jeux communs dans la cours de récréation ou dans le quartier, mais aussi du jeu du « *Kara* » (le jeu du risque et de la confrontation à la souffrance).

Si le « *grin* » est traditionnellement une affaire de garçon, l'école a favorisé la mise en place de cette structure de la camaraderie chez les filles, avec une reproduction des principes du

« *grin* » des garçons, à seule différence qu'en dehors de l'espace scolaire le « *grin* » des filles se reconstitue non pas dans la rue mais autour des familles.

La dynamique interrelationnelle du « *grin* » révèle un lien entre certains « *grins* » répondant à des logiques de tutorat entre un *grin* de jeunes élèves et celui de leurs grand frères ou d'alliance entre un *grin* de garçons et celui comportant certaines de leurs copines ; toute chose qui autorise à l'école où en dehors un certain rapport de contrôle, surveillance, de conseil et d'amitié entre *grins*, *grins* des « grands frères », des « tontons » ou des « copines ».

La dynamique intergénérationnelle qu'il implique, la facilitation de la relation interindividuelle suscite font de cette entité un espace de démocratie, de socialisation, de vivre ensemble. Cependant, le *grin* s'avère être instrument reproducteur de certaines règles fortement traditionnelles tels le droit d'ainesse ou le pouvoir des plus âgés et l'organisation sexée de la société.

En fixant les jeunes sur un espace précis à l'école et en dehors de l'école autour du thé local, en favorisant leur contrôle par des *grins* d'adultes ou de grand frères, mais surtout en facilitant les interactions interindividuelles, le « *grin* » peut être considéré comme cet élément social symbole du lien entre l'école et la rue et aussi comme un vecteur de la paix scolaire.

Conclusion intermédiaire : Une communauté de faits et une diversité d'interprétation

Ce chapitre consacré à la comparaison internationale entre les collèges maliens et français de zones d'éducation prioritaire aura enrichi notre compréhension du climat scolaire et de la victimation au Mali dans le miroir des collèges français.

Nous pu noter tout d'abord dans une photographie comparative des victimation et du climat scolaires des collèges des deux pays que les collèges maliens et français de ZEP connaissent tous une importante prévalence de violence diverses, bien l'intensité de prévalence de ces violence plus prononcée au Mali qu'en France. Aussi, ressort-il que les violences scolaires maliennes sont aussi celle d'une pédagogie du redressement quand celles du collège français relèvent surtout de l'interaction entre pairs.

La comparaison des deux climats scolaires est aussi un moment important de cette analyse. Elle nous aura montré que les collèges maliens et français de ZEP malgré leur rapport à la victimation relativement similaire, présente des climats scolaires différents mais tous deux paradoxaux. Ces deux climats scolaires contredisent la constance qui ressort des études internationales selon laquelle la prévalence importante de victimation scolaire entraine une diminution importante de la perception du climat scolaire, de la confiance aux adultes et du sentiment de sécurité à mesure qu'augmente la victimation. En effet, au Mali il prévaut un climat scolaire très positif articulé à une importante prévalence de victimation scolaire quand en France il prévaut un moins meilleur climat scolaire dans un contexte de quasi absence de violence des adultes et d'existence d'une qualité de conditions matérielles et de fonctionnement de l'école.

Le chapitre aura permis de visiter les politiques éducatives dans la construction de la violence et du climat scolaire dans les collèges maliens et français. A travers laquelle analyse nous avons évoqué condition enseignante et scolaire face au climat scolaire. Une condition des enseignants et de l'école qui nous a parut jouer un rôle important dans la représentation que les acteurs peuvent se faire de l'école. Ainsi, découvrons que la qualité de la condition enseignante et scolaire en ZEP ou dans les collèges maliens n'est pas neutre dans la construction d'un meilleur climat scolaire. Un état de fait, mis en exergue au Mali par l'impact de la précarité des conditions de gestion, de rémunération, de travail, et de soutien professionnel des enseignants dans le processus de dégradation de leur autorité à l'école.

Aussi avons nous perçu les reformes curriculaires et pédagogiques comme déterminant dans la construction de la violence scolaire au Mali et en France.

Au Mali comme en France les réorganisations des politiques éducatives et pédagogiques orientent vers une redéfinition du rôle et de la place de l'enseignant et de l'élève autour du savoir, un repositionnement des choses qui projette un nouveau rapport la coercition en éducation au Mali et à l'autorité de l'enseignant dans les deux pays.

En abordant la communauté de facteurs sociaux dans la construction de la violence scolaire au Mali et France, nous avons pu voir dans ce chapitre que la notion d'autorité, en marge même des reformes pédagogiques, est en transformation dans le milieu éducatif des deux pays. Nous concluons sur la question que l'autorité est en transformation sur l'espace scolaire parce que les instances qui l'incarne dans la société sont, dépendamment des pays, en mutation ou simplement inopérants ; et donc que la crise de l'autorité favorise la dynamique de transgression de l'ordre scolaire.

Enfin, l'analyse de ces stratégies sociale en éducation nous a conduit à l'évocation du communautarisme en France et le communautaire au Mali. L'évocation des deux phénomènes nous aura permis de mesurer la nécessité d'une mise en lien harmonieuse de l'école et de la communauté dans le respect des normes, valeurs et règles de la société globale, une condition *sin qua nun* de la paix scolaire.

Le rapport de l'école à la communauté fut aussi l'occasion d'interroger : La rue et le quartier dans la construction de la violence au Mali et dans les banlieues françaises. A cette interrogation nous avons répondu par l'affirmation que le rue en France ne constitue pas forcément un espace de la construction de la violence scolaire ; une réalité que confirmé au Mali par l'expérience interactive du « grin » entre le collègue et la rue, une expérience porteuse de paix scolaire.

En somme, ce chapitre ce nous aura permis de définir les similitudes et les différences de la dynamique du climat scolaire et de la victimation en France et au Mali. Mais surtout nous a-t-il permis de comprendre la relativité qui caractérise cette dynamique des phénomènes de climat scolaire et de victimation. Cette relativité caractéristique des études de victimation repose sur les spécificités contextuelles.

Les contextes maliens et français sont certes différents, à la fois sur le plan social et économique, mais la dynamique de leurs climats et de leur victimations scolaires présente des similitudes et des différences.

Nous pouvons surtout retenir de cette comparaison entre collèges français et maliens qu'il n'y a pas de discours ou de règle universelle possible autour de cette problématique du climat et de la victimation scolaire.

CONCLUSION GENERALE

Le contexte scolaire malien est marqué par une violence ancrée dans les mœurs éducatives, des structures éducatives traditionnelles à l'école actuelle, en passant par l'école coloniale. La cristallisation et la normalisation de cette violence à l'école se construit à travers les nombreuses crises qui mine l'école.

La précarisation de l'institution scolaire et la dévalorisation de l'enseignant favorisent certes une confrontation des acteurs scolaires à la violence symbolique quotidienne, mais aussi le rapport séculaire de cette société à la violence éducative les démunie des moyens d'une autre lecture du monde. Le monde est tel qu'il a toujours été, et ne peut-être autrement. Et comme le suggère La Boétie, comment ces acteurs pourraient-ils regretter ce qu'ils n'ont jamais connu.

La perception que les acteurs scolaires maliens ont de leur collège est celle qui découle de leurs schèmes de pensées. La paix scolaire qu'ils affirment exister malgré leur expérience victimaire importante correspond à l'interprétation qu'ils ont de la qualité attendue du rapport à leur environnement scolaire.

Nous devons retenir que l'école n'est pas une entité ex nihilo, elle s'incarne en la société globale et porte ses souffrances, ses repères, ses sens et ses normes. Les difficultés de l'école malienne reflètent à leurs manières les crises socioéconomiques et politiques et culturelles que traverse le pays. Ces difficultés, loin d'être résolues, se sont approfondies au travers des analyses « éco centrée » d'experts et des décisions des politiques défaisant l'école de son caractère social ; ce, au point d'affecter fondamentalement aujourd'hui les conditions de vie et de travail des acteurs de l'institution.

Pour présenter une prévalence importante de violence scolaire et corollairement un climat scolaire positif, l'institution scolaire apparaît elle-même avoir incorporé la domination. Comme l'individu scolaire victime, l'institution opère un silence sur toutes ses victimations à savoir sa précarisation, celles de ses acteurs et les violences subies par ses acteurs...

Le paradoxe de la perception des acteurs scolaires maliens de leur victimation et du climat scolaire nous conduit à revisiter les particularités du capital social et culturel malien, construit dans la rencontre des valeurs occidentales et de l'islam et des traditions locales. Parce que ces

sources maliennes de repères, de sens et de normes sont antagoniques sur bien de points, l'homme malien et plus particulièrement le scolaire apparaît comme déchiré entre des normes et des valeurs, ce qui font de lui un « schizophrène ».

Le regard paradoxal de l'acteur scolaire malien est donc construit de ses propres contractions internes et mais aussi de l'influence du contexte scolaire particulier. Comment cet acteur scolaire pourrait-il lire ses interactions en rupture avec les significations que lui livrent son vécu et son contexte ?

En affirmant un rôle déterminant de l'environnement scolaire et social dans la construction des victimations et du climat scolaire nous suggérons que le contexte malien favorise une légitimation de la violence comme la voie de maintien de la discipline et de la transmission du savoir. Dans cette logique la pédagogie du redressement est conçue comme une violence légitime, une violence normalisée. Toutefois, cette légitimation de la violence comme mode d'expression offre le cadre d'une banalisation des victimations découlant de la décadence de l'institution : le « commerce sexuels » des élèves contre des faveurs scolaires en terme de notes ou de frais scolaires ; les diverses corruptions scolaires et le travail abusif des élèves à domicile comme stratégies familiales pour la survie scolaire et/ou la survie tout court des familles.

Il convient, cependant de ne pas voir en l'état du climat scolaire et des victimations au Mali la logique d'une fatalité. Les acteurs de l'école et la société malienne mesurent les enjeux et les risques autour du climat et des victimations scolaires. Leur contexte est aussi riche de mécanismes qui, jusque là, ont jugulé la violence dans certaines mesures, et ce, malgré la réunion de conditions extrêmes favorables à l'embrassement social dans un autre contexte.

Il s'agit, entre autre, du cousinage à plaisanterie qui vise à adoucir les rapports sociaux par une dérision de la violence ; de l'organisation des « grins » ; mais des dispositifs nouveaux ambitionnant la moralisation et une meilleure réglementation de la vie de l'école : tels le « gouvernement des enfants » et les comités de gestion scolaires.

Cependant, le rôle du politique et de la société globale reste essentiel face à la prévalence importante de victimation scolaire au Mali. Le rétablissement d'une école de qualité par la reconstruction de conditions matérielles idoines, de ressources humaines qualitatives et quantitatives et la mise en place d'un code éthique et morale sont, entre autres, des mesures qui participeraient à une réduction importante des victimations scolaires et au renforcement de la qualité du climat scolaire.

Sans pour autant trancher la question la place et la responsabilité déterminante de l'individu scolaire, de l'institution ou de la société globale dans la construction des victimations et du climat des collèges maliens, nous affirmons notre conviction de la nécessité d'un approfondissement de la recherche sur cette problématique ancrée dans son contexte.

En effet, la comparaison internationale, celle avec les collèges français de zones d'éducation prioritaires, nous montre qu'il n'y'a pas de standard type pour une compréhension du climat scolaire et de la victimation et que la dégradation du climat scolaire découle d'une combinaison de facteur et combinaison qui n'a de sens que par rapport au contexte et à ses réalités.

De ce fait, une analyse de la dynamique évolutive du climat scolaire et de la victimation au regard de l'évolution des conditions, du rôle des différents acteurs, pourra permettre une meilleure compréhension du climat scolaire et de la victimation au Mali. C'est dans cette logique que concluons en partageant avec de Debarbieux (Debarbieux 2006 : 65) cette réflexion: *« Tout le monde- sauf le FMI sera d'accord sur le fait qu'il faut investir sur l'éducation en Afrique. Mais faut- il investir prioritairement contre la violence à l'école car c'est une des sources d'une possible mauvaise qualité de l'enseignement ? Ou faut-il surtout consacrer les ressources à des équipements scolaires ou à la réduction de la fracture numérique ? Quelle statistique fiable peut aider le décideur à trancher ces questions budgétaires concrètes ? »*

Bibliographie

- Antonioli Albert, *Le droit d'apprendre: une école pour tous en Afrique*, L'Harmattan/ Collection U.C.I., Paris 1993, 186 pages.
- Abega Séverin Cécile, « La violence endémique en Afrique. Editorial », in *Bulletin de l'APAD* « La violence endémique en Afrique », 2003, n° 25, p.5-7.
- Azoh, F.J., Lanoue, E. Mungah Tchombé T. *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*, KARTHALA Editions, 2009 - 249 pages
- Ba Madina Oumar « *Les écoles de base dans le ditric de Bamako-Problemes actuels et perspectives.* », Mémoire de maîtrise, Histoire et Géographie, ENSUP, Bamako 1997, 60 pages.
- Bartoli A., « Le management dans les organisations publiques », Dunod, Paris, 1997, 300 p.
- Becker, H.S. *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Métailié, Paris, 1985 (éd. originale 1963)
- Benbenisthy, R., Astor, R. A. *School Violence in Context : Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. Oxford University Press. New-York. 2005
- Bernard J. M. *La fonction de production éducative revisitée dans le cadre de l'Education Pour Tous en Afrique subsaharienne : Des limites théoriques et méthodologiques aux apports à la politique éducative*, thèse pour le doctorat de l'université de Bourgogne, mention sciences économiques, Dijon le 18 décembre 2007
- Bergeret J., « La violence fondamentale », Editions Dunod, 1ère édition 1984, Nouvelle Edition 2004, 251 p.
- Bonafé-Schmitt, J.-P. " La médiation scolaire: une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ? " In *Violences à l'école. Etat des savoirs*, ed. Charlot, B., Emin, J.-C., p. Armand Colin. Paris: 1997
- Bordet, J. *Les "jeunes de la cité"*. Presses Universitaires de France. Paris. 1998
- Bouaré Amadou « *La participations des communautés dans la gestion de l'éducation de base au Mali* », Mémoire de DEA, ISFRA, Bamako 1998.
- Bourdieu, P. *La misère du monde*. Editions du Seuil. Paris. 1993b
- Bourdieu, P. *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Editions du Seuil. Paris. 1994
- Bourdieu, P. *La domination masculine*. Éditions du Seuil. Paris. 2002
- Bourdieu, P. *Méditations pascalienues*. Éditions du Seuil. Paris. 2003

- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Chamboredon, J.-C. *Le métier de sociologue; préalables épistémologiques*. Mouton. Paris. 1973
- Bourgois, P. *En quête de respect : le crack à New York*. Éditions du Seuil. Paris. 2001
- Brenner, E. *Les territoires perdus de la République*. Mille et une nuits. Paris. 2002
- Broccolichi, S. "Inégalités cumulatives, logiques de marché et renforcement des inégalités scolaires". *Ecole, Ville, Intégration*. 114, p. 1998
- Caillet, V. " Le sentiment d'injustice chez les jeunes en échec scolaire ". In *La place des jeunes dans la cité. Tome 1 : De l'école à l'emploi*, ed. Baron, C., Dugué, E., Nivolle, P. e., p. L'Harmattan. Paris 2005
- Cario, R. *Prévention psychosociale Précoce* In G. Lopez, S. Tzitzis (Dir.), *Dictionnaire des Sciences Criminelles*, Ed. Dalloz, 2004, p747
- Carra, C., Faggianelli, D. "Ecole et violences". *Problèmes politiques et sociaux*. 881, p. 2002
- Carra, C., Sicot, F. " Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation. " In *Violence à l'école. Etats des savoirs*, ed. Charlot, B., Emin, J.-C., p. Armand Colin. Paris: 1997
- Casanova, R., Pain, J. *Prévenir et traiter la violence dans la classe*. Hatier. Paris. 2000
- Cellule de Planification et de Statistique du MEN (Annuaire de statistique de 1989-90 à 2008-09)
- Champagne, P. " « La vision médiatique » ". In *La misère du monde*, ed. Bourdieu, P., p. Seuil. Paris: 1993
- Chapon E., « La responsabilité sociale des établissements scolaires dans la prévention de la violence scolaire ? Quelles pratiques innovantes ? », Colloque de l'ADERSE le 18/10/2005, 16 p.
- Charlot, B., Émin, J.-C. *Violences à l'école : état des savoirs*. A. Colin. Paris. 1997
- Charlot, B., Rochex, J.-Y., Bautier, E. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. A. Colin. Paris. 1999
- Chartier A-M. Regards historiques sur les politiques scolaires et les disparités territoriales. *Diversité*, 2006,,144:15-24
- Chesnais, J.-C. *Histoire de la violence*. Laffont. Paris. 1981
- Combemale P., « La socialisation, entre enjeu social et individuel », *Alternatives économiques* n° 239, sept 2005, p. 79.
- Coulon, A. *L'Ecole de Chicago*. Que sais-je ? Presses Universitaires de France. Paris. 1992
- Crozier M., Friedberg E., « *L'acteur et le système* », Editions du Seuil, 1977, 248 p.
- Cusson, M. *Criminologie*, Paris, Hachette, 2000, p10-11

- Cusson, M. *Le contrôle social du crime*. Presses Universitaires de France. Paris. 1983
- Damon Julien « Problèmes politiques et sociaux – dossier d'actualité du monde – n°83624 mars 2000 « Les incivilités ».
- Dagorn J. *De la différence à l'exclusion. Etude de la culture d'établissement dans trois*
- Debarbieux, E. *Violence à l'école : un défi mondial ?*, Armand Colin, Coll. « Sociétales », janvier 2006, 315 pages
- Debarbieux, E. *La violence en milieu scolaire. Tome 1 : état des lieux* ESF. Issy-les-Moulineaux. 1996
- Debarbieux, E. *L'oppression quotidienne. Recherches sur une délinquance des mineurs*. La documentation Française 2001 a
- Debarbieux, E. " La "violence à l'école" : querelles des mots et défi politique ". In *Violence à l'école et politiques publiques*, ed. Debarbieux, E., Blaya, C., p. ESF. Paris 2001b
- Debarbieux, E. "Noyaux durs ?" *Les cahiers de la sécurité intérieure*. 42, p. 109-125. 2001c
- Debarbieux, E. " Au collège. L'effet de l'organisation scolaire ". In *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, ed. Lorcerie, F., p. 139-145. ESF Editeur Paris: 2003a
- Debarbieux, E. *Microviolences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges*. . Rapport de recherche dactylographié, Ministère de l'Education Nationale. 2003b
- Debarbieux, E. "La violence à l'école : quelques orientations pour un débat scientifique mondial". *International Journal on Violence and Schools*. 1, p. 18-28. 2006a
- Debarbieux, E. *Violence à l'école : un défi mondial*. Armand Colin. 2006b
- Debarbieux, E. "La violence à l'école : quelques orientations pour un débat scientifique mondial". *International Journal on Violence and Schools*. 1, p. Mai 2006
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y., Laurence, T. *La violence en milieu scolaire. Le désordre des choses*. ESF. Paris. 1999
- Debarbieux, E., Montoya, Y. "La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967 - 1997)". *Revue Française de Pédagogie*. 123, p. 93-121. 1998
- Debarbieux, E., Tichit, L. " Le construit "ethnique" de la violence ". In *Violences à l'école. Etats des savoirs*, ed. Charlot, B., Emin, J.-C., p.: 1997
- Debarbieux, E. d. *L'oppression quotidienne. Recherches sur une délinquance des mineurs*. La documentation Française. 2002
- Demeuse Marc, Frandji Daniel, Greger David, Rochex Jean-Yves, *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : Conceptions, mises en oeuvre*, INRP, 2009
- De Queiroz J. M., Ziotkowski M., (1997). - L'interactionnisme symbolique, Rennes : Presses

- Universitaires de Rennes, 140 p.
- Desjeux D., « Les sciences sociales », Editions PUF, 2004, 127 p.
- Detienne, M. *Comparer l'incomparable*. Seuil. 2000
- Deville, J. *Garçons et filles entre école, famille et quartier : l'univers quotidien de lycéens de banlieue. Thèse de doctorat en sociologie*. Université Paris X Nanterre, Paris. 2002
- DIAKITE, Drissa. « La crise scolaire au Mali », in *Nordic Journal of African Studies* 9 (3) : 6-28, 2000
- Diarra Tiowa, « *Un village entre tradition et modernité: le village de Muyini face à son école.* », *Mémoire de maîtrise, ENSUP, Bamako 1985*, pages. D'IRIBARNE P., « La logique de l'honneur », Editions du Seuil, 1989, 279 p.
- Dollard, J. et al., *Frustration and Aggression* (1939), New Haven, Yale University Press, 1969
- Dubet, F. "Les figures de la violence à l'école". *Revue Française de Pédagogie*. 123, p. 35-45. 1998
- Dubet, F. *Le déclin des institutions*. Seuil. Paris. 2002
- Dubet, F. *L'école des chances. Qu'est ce qu'une école juste ?* . La république des idées. Seuil. Paris. 2004
- Dufour-Gompers R. - *Dictionnaire de la violence et du crime*, Toulouse, Editions Erès, 1992 p.407
- Duret, P. *Les jeunes et l'identité masculine*. Presses Universitaires de France Paris. 1998
- Durkheim, E. *L'éducation morale*. Alcan. Paris. 1902
- Durkheim, E. *Education et sociologie*. Alcan. Paris. 1922
- Durkheim, E. *Les règles de la méthode sociologique*. Presses Universitaires de France. Paris. [1895] 1977
- Duru-Bellat, M. *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Unesco Institut international de planification de l'éducation. Paris. 2003
- Duru-Bellat, M. *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Le Seuil. Paris. 2006
- Duru-Bellat, M., Mingat, A. "La constitution des classes de niveau par les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice ". *Revue Française de Sociologie*. 38, p. 759-790. 1997
- Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. *Sociologie de l'école*. Armand Colin. Paris. 1999
- Felouzis G., « Le « bon professeur » : la construction de l'autorité dans les lycées, *Sociologie du travail*, n° 3, 1994.
- Felouzis, G., Liot, F., Perroton, J. "La ségrégation ethnique au collège". *Ville, Ecole*,

- Intégration, Enjeux*. 135, p. 123-135. 2003a
- Felouzis, G., Liot, F., Perroton, J. "La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences ".
Revue française de sociologie. 44, p. 413-447. 2003b
- Felouzis, G., Liot, F., Perroton, J. *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Seuil. 2005
- Fostino G., Horenstein M., « Le climat scolaire passé au crible », Valeurs mutualistes n° 238, juillet/août 2005.
- Galbaud Diane, « *L'éducation doit apprendre à compter* » Le Monde de l'éducation, mai 2003, n° 314
- Geffray, C. *Chroniques de la servitude en Amazonie brésilienne : essai sur l'exploitation paternaliste*. Karthala. Paris. 1995
- Geffray, C. "Le modèle de l'exploitation paternaliste". *Lusotopie*. L'oppression paternaliste au Brésil, p. 153-159. 1996
- Gérard Etienne, « *Entre l'Etat et les populations: l'école et l'éducation en devenir.* » Politique Africaine, n°47, 1992, 180 pages : 59p-69p.
- Gérard Etienne, « *Jeux et enjeux scolaires en au Mali. Le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement et l'évolution de l'école publique.* » in "Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne", *CAHIERS DES SCIENCES HUMAINES* vol.31- n°3, ORSTOM Edition , 1995.
- Gérard Etienne, *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Karthala-ORSTOM, Paris 1997, 283 pages.
- Giddens, A., Diamond, P. *The new egalitarianism*. Polity press. Cambridge. 2005
- Giddens, A. *Les conséquences de la modernité*. L'Harmattan. Paris. 1994
- Girard, R. *Le Bouc émissaire*, Grasset, Paris, 1982
- Glasman, D. d. *La déscolarisation*. La dispute. Paris. 2004
- Goffman, E. *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 : présentation de soi*. Editions de Minuit. Paris. 1973a
- Goffman, E. *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 2 : les relations en public*. Editions de Minuit Paris. 1973b
- Goffman, E. *Les rites d'interaction*. Editions de Minuit. Paris. 1974
- Grawitz Madeleine. *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1996
- Haïdara Mamadou Lamine, « *La perception des parents d'élèves sur l'utilisation de la langue nationale dans l'enseignement : cas de l'inspection d'enseignement fondamental de Ségou I.* », Mémoire de D E A, science de l'éducation, I S F R A, Bamako 1998.

- Heran, F. « sociologie de l'éducation et sociologie de l'enquête », *Revue française de sociologie*, 32 (3), 457-491, 1991
- IEF I Bamako, Rapports de rentrée et de fermeture scolaire de 1989-90 à 1997-98.
- IPN, « *Analyse de l'introduction au rapport de présentation de la réforme: "Pourquoi la réforme"* », 1983.
- Jucquois G. « *Comparatisme. T.2. : la méthode comparative dans les sciences de l'homme* » in Bibliothèque des cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain (48), Edition Peteers Louvain-la-neuve, 1989
- Jucquois, G., Vielle, C. *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires*. De Boeck Université. Bruxelles. 2000
- Kebabza, H., Welzer-Lang, D. *Jeunes filles et garçons des quartiers—une approche des injonctions de genre*. Rapport DIV, Mission de recherche Droit et Justice, Exemple dactylographié. 2003
- Kebabza, H. "La ségrégation sexuée dans les quartiers populaires". *Diversité - VEI*. 138, p. 2004
- La Béotie, Estienne de. - Discours de la servitude volontaire, Périgueux, La Pharmacie de Platon, 1995, 88 p.
- Landy, A. La place du père dans la socialisation des jeunes de quartiers populaires. Bordeaux 2, Bordeaux. 2006.
- Lange Marie-France, « *Système scolaire et développement: discours et pratiques* », *Politique Africaine* n°43, 1991.
- Lange Marie-France, Diarra Sekou Oumar, « *Diversification de l'offre et de la demande d'éducation au Mali* », Atelier international "Savoir et développement", Bondy, Mars 1998.
- Lange, M.F. et Martin, J.Y., « *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne - Le face à face société/ Etat* » in *Cahier des sciences humaines* vol. 31 – n°3 – 1995, p 567
- Lange M.F., Zoungrana C., Yaro, Y. « *Education, enfants et sociétés de demain. Exemples africains* ». In « *Enfants d'aujourd'hui, diversité des contextes, pluralité des parcours* » (actes du colloque de Dakar, 2002) Association Internationale des démographes de langue de française
- Latour, B. *Le métier de chercheur. Regard d'un anthropologue*. INRA Editions. Paris. 2001
- Le Breton D., *L'interactionnisme symbolique*, Paris, PUF, 2004, 249 p.
- Le Potvin Sébastien, « Les fils textuels des violences familiales au Mali », article paru dans *Bulletin de l'APAD*, 27 – 28, 2008.

- Lepoutre, D. *Coeur de banlieue : codes, rites et langages*. O. Jacob. Paris. 1997
- Leroy-Audouin Christine, Suchaut Bruno, rapport intermédiaire sur *la constitution des classes dans les écoles : contraintes de contexte ou stratégies d'acteurs ?* (Irédu-CNRS et Université de Bourgogne) de janvier 2005
- Lompo, Joseph Dougoudia « *Climat scolaire dans les établissements de l'enseignement secondaire du Burkina Faso* », Thèse de doctorat, sciences de l'éducation , université Victor Segalen Bordeaux II 2005
- Lombroso, C. *L'Homme criminel*. Alcan. Paris. [1876] 1895
- Lorcerie, F. *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*. Institut national de recherche pédagogique. Paris. 2003
- Lucchini, R. *Sociologie de la survie : l'enfant dans la rue*. Presse Universitaires de France. Paris. 1996
- Malé Lamine, « *La déperdition scolaire dans l'enseignement fondamental Malien*. », Thèse de doctorat, ISFRA, Bamako 1989.
- Marcoux Richard, « *Entre l'école et la calebasse à Bamako .*», in LANGE M F (sous la direction de) *L'école et les filles en Afrique . Scolarisation sous conditions*, Karthala, Paris 1998, 254 pages.
- Marcoux Richard, « *Fréquentation scolaire et structure démographique des ménages en milieu urbain au Mali* », in "Stratégies éducatives en Afrique subsaharienne", *CAHIERS DES SCIENCES HUMAINES vol.31-n3*, ORSTOM Edition, 1995.
- Marlière, E. *Jeunes en cité : Diversité des trajectoires ou destin commun ?* L'Harmattan. Paris. 2005
- Martin J-Y., 1972, « Sociologie de l'enseignement en Afrique Noire », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol LIII, PUF, Paris, pp 337-362
- Martuccelli, D. *Dominations ordinaires. Explorations de la condition moderne*. Balland. Paris. 2001
- Merle, P., *La démocratisation de l'enseignement*. La découverte, 2002
- Meuret D. 2000. Les pratiques de discriminations positives en France et à l'étranger. In *L'école : l'état des savoirs*, ed. A Van Zanten. Paris: La Découverte
- Ministère de l'enseignement de base, Rapport des travaux de l'atelier sur la problématique " *Les enseignants*", du 11 au 15 Juillet 1997.
- Moignard B., *De l'école à la rue : la construction et la structuration des conduites et des*

- pratiques déviantes et délinquantes des adolescents dans et autour de l'école dans les quartiers populaires. Une étude comparative entre la France et le Brésil*, thèse n°1368 pour le Doctorat de l'Université Bordeaux2, mention Sciences de l'Education, Bordeaux le 27 novembre 2006
- Moisan, C., Simon, J. *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Inspection générale de l'administration de l'Education nationale. Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 1997. La Documentation française.
- Mucchielli, L., Aït-Omar, A. " Les émeutes de novembre 2005 : les raisons de la colère ". In *Quand les banlieues brûlent... Retour sur les émeutes de novembre 2005*, ed. Le Ogieu, A. *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, 1999, 201 p
- Ott, L. " Pourquoi ont-ils brûlé les écoles ? " In *Quand les banlieues brûlent... Retour sur les émeutes de novembre 2005*, ed. Le Goaziou, V., Mucchielli, L., p. 120-138 Paris: 2006
- Pain J, BARRIER. « Violence à l'école : une étude comparative européenne à partir de douze établissements scolaires du deuxième degré en Allemagne, Angleterre et France », in Charlot B. et Emin J.-C. (éd.) *La Violence à l'école : Etat des savoirs*, Paris, Armand Colin.
- Pamanta Demba, « *Bilinguisme et pédagogie convergente : action du Fulfuldé sur le Français à l'école fondamentale* », Mémoire de maîtrise, Lettre, E N SUP Bamako, 1997.
- Pain, J. *L'école et ses violences*. Economica Anthropos. Paris. 2006
- Pair C. 2006. La politique d'éducation prioritaire. *Diversité* 144:25-34
- Payet, J.-P., Van Zanten, A. "L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique". *Revue Française de Pédagogie*. 117, p. 87-149. 1996
- Pergaud, L. *La guerre des boutons*. Gallimard - Poche. Paris. 1972
- Pourtois, J.P., Desmet, H. *L'éducation implicite*, PUF, 2004
- Prairat, E. *Sanction et socialisation, idées, résultats et problèmes*. PUF. Paris. 2001
- Prairat, E. *La sanction en éducation*. PUF. Que sais-je ? Paris. 2003
- Prairat E., « Penser la sanction », Editions L'harmattan, 1999, 127 p.
- Proteau., L. « *itinéraires précaires et expériences singulières. La scolarisation féminine en Côte d'ivoire* », *L'école et les filles en Afrique – scolarisation sous conditions* (Marie-France Lange. dir.), Paris, Kharthala, 1998
- Prost A., « *L'enseignement en France 1800 – 1967* » Editions A. Colin, 1970, 523 p.

- Roblin Stéphanie, André Marie Pierre, « *L'offre scolaire à Bamako : un révélateur de la diversité urbaine ?* », Mémoire de maîtrise, Géographie, Université de Caen, 1994.
- Roché Sébastien, les incivilités, défi à l'ordre social », projet, paris, n°238, 1994, pp. 37-42 (extrait)
- Roland Bénabou (*Princeton, CEPR et NBER*) Francis Kramarz (*Crest-Insee et CEPR*) et Corinne Prost (*Crest-Insee, EHESS-Jourdan* , rapport d'étude INSEE : « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992 »
- Rousseau Jean Jacques, *Emile ou de l'éducation*, Garnier -Flamarion, Paris, 1966, 629 pages.
- Rubi S., *Les crapuleuses, ces adolescentes déviantes*, Paris, PUF, 2005, 207 p.
- Tourneux Henry, Iyébi-Mandjek, *L'école dans une petite ville africaine(Maroua, Cameroun)*, Karthala, Paris 1994, 330pages.
- Vallet, L. A., Caille, J.-P. "Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble." *Les dossiers d'éducation et formations, Ministère de l'éducation nationale.* 67, p. 1996
- Van Zanten A., « L'école, l'état des savoirs », Editions la découverte, 2000, 419 p.
- Van Zanten A, Rayou P., «Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ? », Editions Bayard, 2004, 300 p.
- Van Zanten A., Ball S., « Comparer pour comprendre : globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales », Revue de l'Institut de Sociologie, Vol 1 n° 4, 2000.
- Vigour, C. *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes.* La Découverte. Paris. 2005
- Ville Georges « *Réligion et politique : comment ont pris fin les combats de gladiateurs* », annales économies, sociétés et civilisations, année 1979, volume 34, N°4, pp 651 – 671.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire adressé aux élèves

École de Base Sabu Nyuman

N°: 1120

Enquête Internationale Vie Scolaire

2005/2006 - copyright : Eric Debarbieux

Ce questionnaire essaie de mieux connaître le climat des écoles dans le monde, et les problèmes de violence qui peuvent arriver. Nous avons besoin de tes réponses, merci de nous aider. Nous te garantissons que ce questionnaire ne sera lu que par nous et qu'il ne sera montré à aucune autre personne.

Observatoire Européen de la Violence Scolaire
Université Victor Segalen Bordeaux 2
3 Ter Place de la Victoire
33000 Bordeaux

1. Connais-tu le règlement intérieur de ton établissement scolaire?

1. oui 2. non

2. Comment trouves-tu ton établissement?

1. nul 2. pas terrible 3. moyen
 4. bien 5. génial

3. Comment trouves-tu l'ambiance entre élèves?

1. nulle 2. pas terrible 3. moyenne
 4. bonne 5. géniale

4. Les relations avec les enseignants sont en général :

1. mauvaises 2. pas très bonnes 3. moyennes
 4. bonnes 5. très bonnes

5. Les relations avec les autres adultes (direction, surveillants etc) sont en général

1. mauvaises 2. pas très bonnes 3. moyennes
 4. bonnes 5. très bonnes

6. Est-ce qu'il y a de la violence dans ton établissement scolaire?

1. énormément 2. beaucoup 3. moyennement
 4. un peu 5. pas du tout

7. Où y a-t-il de la violence?

1. les toilettes 2. la classe
 3. la récréation 4. le sport
 5. en dehors de l'école 6. partout dans l'école
 7. nulle part dans l'école

Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).

8. As-tu été puni cette année dans ton établissement ?

1. oui 2. non

9. Quelle sorte de punition as-tu subie?

1. on m'a donné une mauvaise note
 2. des lignes à copier
 3. privé de récréation
 4. on m'a crié dessus
 5. on m'a donné une gifle ou une fessée
 6. on m'a frappé avec un instrument (une règle, une baguette, un tuyau...)
 7. on m'a tiré les oreilles ou les cheveux ou on m'a pi
 8. on a averti mes parents
 9. on m'a donné des devoirs en plus
 10. le maître m'a mis dehors de la classe
 11. A genoux dans la classe ou en dehors
 12. Le pilori
 13. on m'a renvoyé de mon école
 14. on m'a envoyé chez le directeur

Vous pouvez cocher plusieurs cases (8 au maximum).

10. On t'as puni pourquoi?

1. Je bavardais
 2. j'ai mal fait mon travail
 3. je n'écoutais pas
 4. impoli avec le maître ou un adulte
 5. je me suis bagarré
 6. pour rien
 7. je n'avais pas fait mes devoirs
 8. je suis venu en retard

Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).

11. Combien de fois as-tu été puni?

1. jamais 2. 1 à 2 fois 3. 3 à 4 fois
 4. 5 fois et +

12. Est-ce que ces punitions étaient :

1. Justes 2. Injustes
 3. Parfois justes, parfois injustes

13. Est-ce que quelquefois tous les élèves de la classe sont punis?

1. oui 2. non

14. Comment trouves-tu le quartier (le village) où se trouve ton établissement?

1. nul 2. pas terrible 3. moyen
 4. bien 5. génial

15. Est-ce que tu as peur sur le chemin de l'école?

1. énormément 2. beaucoup 3. moyennement
 4. un peu 5. pas du tout

16. Quand tu n'es pas à l'école qu'est-ce que tu fais?

1. Je fais mes devoirs
 2. Je travaille avec mon père
 3. J'aide ma mère
 4. Je garde mes frères et soeurs
 5. Je joue
 6. je fais un métier
 7. marié

Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).

17. Y-a-t-il de la drogue dans ton établissement?

1. oui 2. non 3. je ne sais pas

18. Y-a-t-il du racket dans cet établissement?

1. oui 2. non 3. je ne sais pas

19. As-tu été racketté cette année dans cet établissement?

1. oui 2. non

20. As-tu participé à un racket?

1. oui 2. non

21. Est-ce qu'on t'a déjà insulté cette année?

1. oui 2. non

22. Est-ce que c'étaient des injures racistes?

1. oui 2. non

23. Qui t'as insulté dans cette école?

1. un élève
 2. ton maître (ou ta maîtresse)
 3. un autre maître
 4. le directeur ou la directrice
 5. un autre adulte de l'école
 6. le papa ou la maman d'un élève

Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).

24. Est-ce que tu te bagarres dans cette école?

1. énormément 2. beaucoup 3. moyennement
 4. un peu 5. pas du tout

25. Est-ce que tu t'es déjà fait taper dans cet établissement par un ou des élèves ?

1. oui 2. non

26. Qui t'as frappé?

1. un garçon
 2. plusieurs garçons en même temps
 3. une fille
 4. plusieurs filles en même temps
 5. des garçons et des filles

Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).

27. Est-ce que tu t'es déjà fait frapper par un professeur (ou un adulte) dans cet établissement?

1. jamais 2. 1 ou 2 fois 3. 3 ou 4 fois
 4. 5 fois et plus

28. Est-ce qu'on as déjà lancé une pierre (un caillou) sur toi dans cette école?

1. oui 2. non

29. Est-ce qu'on t'as embêté pour des histoires sexuelles?

1. oui 2. non

30. Si on t'as embêté pour des affaires sexuelles c'était par

1. un garçon
 2. un groupe de garçons, une fille
 3. un groupe de filles
 4. un professeur
 5. un autre adulte de l'école
 6. un adulte hors de l'école

Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).

31. Est-ce qu'on t'a déjà volé quelque chose dans cet établissement ?

1. oui 2. non

32. Y-a-t-il de l'agressivité entre élèves et professeurs?

1. énormément 2. beaucoup 3. moyennement
 4. un peu 5. pas du tout

33. D'après toi dans ton école on apprend

1. mal 2. assez mal 3. moyennement
 4. assez bien 5. bien

34. En quelle classe es-tu?

je suis en 9^e Année A II

35. Es-tu une fille ou un garçon?

1. garçon 2. fille

36. Quel âge as-tu?

1. 10 2. 11 3. 12 4. 13
 5. 14 6. 15 7. 16 8. 17
 9. 18 10. 19 11. 20

37. Quelle est ton ethnie?

1. Bambara 2. Peul 3. Songhrai
 4. Maure: Touareg 5. autres (précise) 6. malinké
 7. dogon 8. sarakolé 9. senoufo

38. code école

Annexe 2 : Questionnaire adressé aux enseignants

Ecole CITE Adam Segou
Enquête Internationale Climat scolaire

②

2006-2007 - OEVS - Université de Bordeaux 2

Pour mieux mesurer l'évolution et la réalité du climat scolaire dans les établissements de tous types sociaux, nous interrogeons dans le cadre de notre thèse et sous l'égide de l'observatoire européen de la violence scolaire les élèves et les membres du personnel d'établissements du second cycle de l'enseignement fondamental au Mali. Nous vous remercions de bien vouloir répondre à nos questions et vous garantissons le total respect de votre anonymat et de celui de votre établissement.

1. la vie scolaire dans votre établissement est-elle?

1. très difficile 2. difficile 3. assez difficile
 4. facile 5. très facile

2. Pourquoi?

l'entente

3. Comment est en général l'ambiance entre élèves?

1. mauvaise 2. pas très bonne 3. bonne
 4. très bonne

4. les relations des élèves avec les enseignants vous paraissent en moyenne:

1. mauvaises 2. pas très bonnes 3. bonnes
 4. très bonnes

5. les relations des élèves avec la direction et les autres membres du personnel de l'école vous paraissent en moyenne

1. mauvaises 2. pas très bonnes 3. bonnes
 4. très bonnes

6. Est-ce qu'il y'a de la violence dans votre établissement scolaire?

1. Enormement 2. Beaucoup 3. Moyennement
 4. un peu 5. pas du tout

7. quelle sorte de violence s'il y'en a?

/

8. Où y'a-t-il de la violence s'il y'en a ?

/

9. Y'a-t-il eu depuis le début de l'année ou l'année dernière des intrusions d'éléments extérieurs à l'établissement?

1. Plusieurs fois 2. une fois 3. jamais

10. S'il y'a eu des intrusions s'agit-il

1. d'éléments inconnus 2. d'anciens élèves
 3. de parents d'élèves 4. autres (précisez)

Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).

11. Dans votre écoles certains enseignants ou autres adultes ont-ils été victimes de violence?

1. oui 2. non

12. Avez-vous été victime de violence dans le cadre de votre travail ces deux dernières années?

1. très souvent 2. assez souvent
 3. occasionnellement 4. jamais

13. Si oui, de quel type de violence?

/

14. Vous arrive-t-il de punir les élèves?

1. très souvent 2. assez souvent 3. quelque fois
 4. jamais

15. quelles sortes de punition leur infligez-vous?

Demande à l'élève de recopier plusieurs fois un texte.

16. Quels sont les motifs des punitions éventuelles?

s'il n'attend pas ou par exemple pour se mettre à jour

17. Pensez-vous que dans cet établissement la discipline est:

1. Plutôt sévèrement appliquée
 2. Plutôt trop appliquée
 3. correctement appliquée

18. Comment trouvez-vous le quartier où se trouve votre établissement?

1. très désagréable 2. désagréable
 3. un peu agréable 4. agréable
 5. très agréable

19. Pourquoi?

L'entente de son voisinage

20. Y'a-t-il de la drogue dans cet établissement?

1. oui 2. non 3. je ne sais pas

21. Y'a-t-il du racket dans cet établissement?

1. oui 2. non 3. je ne sais pas

22. Y'a-t-il de l'agressivité entre les élèves et les professeurs?

1. énormément 2. beaucoup 3. moyennement
 4. un peu 5. pas du tout

23. Dans cette école, avez-vous été injurié par des élèves?

1. souvent 2. assez souvent
 3. occasionnellement 4. jamais

24. Avez-vous été bousculé ou frappé par un élève?

1. oui 2. non

25. Vous êtes-vous fait voler quelque chose dans cet établissement scolaire?

1. oui 2. non

26. Votre véhicule s'est-il fait endommager auprès de cette école?

1. oui 2. non

27. Avez-vous déjà eu une relation sentimentale avec un ou une élève?

1. oui 2. non

28. Avez-vous déjà eu une histoire sexuelle avec un ou une élève?

1. oui 2. non

29. Avez-vous déjà été embêté pour des histoires sexuelles dans votre établissement scolaire?

1. oui 2. non

30. Si oui, s'agit-il par:

1. Un enseignant
 2. une enseignante
 3. le directeur
 4. la directrice
 5. un autre adulte de l'établissement
 6. une élève
 7. un élève
 8. une personne étrangère à l'établissement

Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).

31. Avez-vous été pris à partie par des parents d'élèves?

1. oui 2. non

32. Le niveau scolaire des élèves est-il plutôt:

1. très faible 2. faible 3. moyen
 4. assez bon 5. bon

33. Les relations entre les différents enseignants de l'établissement sont en général:

1. Plutôt mauvaises 2. pas très bonnes
 3. plutôt bonnes 4. bonnes

34. Les relations avec l'équipe de direction sont plutôt:

1. plutôt mauvaise 2. pas très bonnes
 3. plutôt bonnes 4. bonnes

35. Par rapport au passé, la famille joue-t-elle aujourd'hui

1. Beaucoup moins bien 2. moins bien
 3. aussi bien 4. mieux

36. Les relations avec les parents d'élèves sont plutôt:

1. Plutôt mauvaises 2. pas très bonnes
 3. inexistantes 4. plutôt bonnes
 5. bonnes

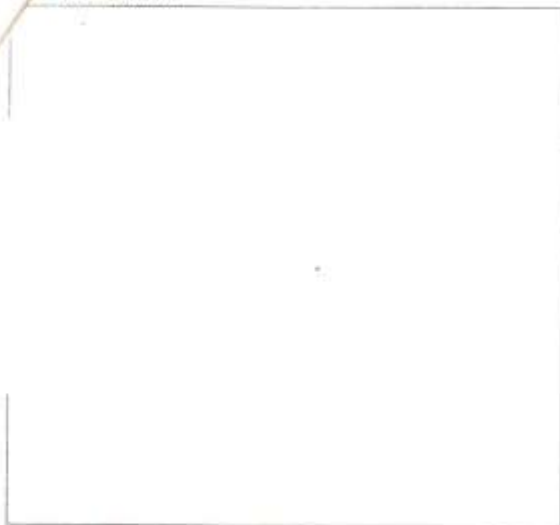
37. L'autorité de l'enseignant ces dernières années:

1. N'existe plus 2. s'est affaiblie
 3. est restée la même 4. s'est renforcée

38. L'équipe éducative (corps enseignants et la direction) vous paraît-elle

1. très éclatée 2. assez conflictuelle
 3. indifférente 4. assez soudée
 5. très soudée

Que proposeriez-vous pour améliorer la vie de l'établissement :



40. Quelle est votre fonction?

1. enseignant 2. direction 3. surveillant

41. Quel est votre âge?

49 ans

42. Quel est votre sexe

1. Masculin 2. Féminin

43. Accepteriez vous un entretien avec un chercheur sur la vie de votre établissement?

1. oui 2. non

44. Si oui, merci d'inscrire votre nom et numero de téléphone ou autre adresse

Boubacar TRAORE - 07 83 83 83 83
Rep. Nat.

Guide d'entretien /Elève :

Comment sont vos rapports avec les enseignants ?

Comment sont vos rapports avec vos camarades élèves ?

Comment voyez-vous l'école ?

Est – ce qu'il y'a de la violence dans votre école ?

Si oui, quels sont les formes de violences qui existent dans votre école?

Est-ce qu'il y'a beaucoup de punitions à l'école?

Que pensez-vous ces punitions?

Comment vos parents réagissent-ils par rapport aux punitions l'école ?

Quels sont vos occupations après l'école?

Est – ce que ces occupations perturbent vos études ?

Est –ce qu'il arrive que des adultes de l'école embêtent des élèves pour des histoires sexuelles ?

Avez-vous vécu une expérience de ce genre ?

Comment réagissent les parents face à ce problème?

Le châtiment corporel, qu'est ce que vous en pensez ?

Pour quelle raison les maîtres frappent-ils à l'école ?

Est-ce qu'il y'a de la corruption dans votre école ?

Qu'est-ce que vous pensez-vous de la corruption ?

Pourquoi des parents ou des élèves payent-ils pour des notes ?

Pourquoi selon-vous les enseignants acceptent-ils de vendre des notes ?

Est-ce que les conditions de travail à l'école entraînent des situations de violences ?

Si, comment ?

Qu'est-ce qui selon vous peut faire que les gens s'entendent bien dans votre école?

Annexe 4 : Guide d'entretien – enseignant

Guide d'entretien /Enseignant :

Comment sont vos rapports avec les élèves ?

Comment sont vos rapports avec les autres enseignants et l'administration scolaire ?

Comment voyez-vous l'école ?

Pensez-vous qu'il y'a de la violence dans votre école ?

Si oui, quels genres de violences ?

Avez-vous recours aux punitions à l'école ?

Comment les parents réagissent-ils par rapport aux punitions l'école ?

Avez-vous recours aux châtimets corporels ?

Comment les parents d'élèves réagissent-ils par rapport à la pratique du châtimet ?

Est –ce qu'il arrive des histoires sentimentales ou sexuelles entre des adultes de l'école et des élèves ?

Avez-vous vécu une expérience de ce genre ?

Que pensez-vous de ces situations ?

Comment réagissent les parents d'élèves face à ce problème ?

Est-ce qu'il y'a de la corruption dans votre école ?

Qu'est-ce que vous pensez de la corruption ?

Pourquoi des parents ou élèves payent-ils pour des notes ?

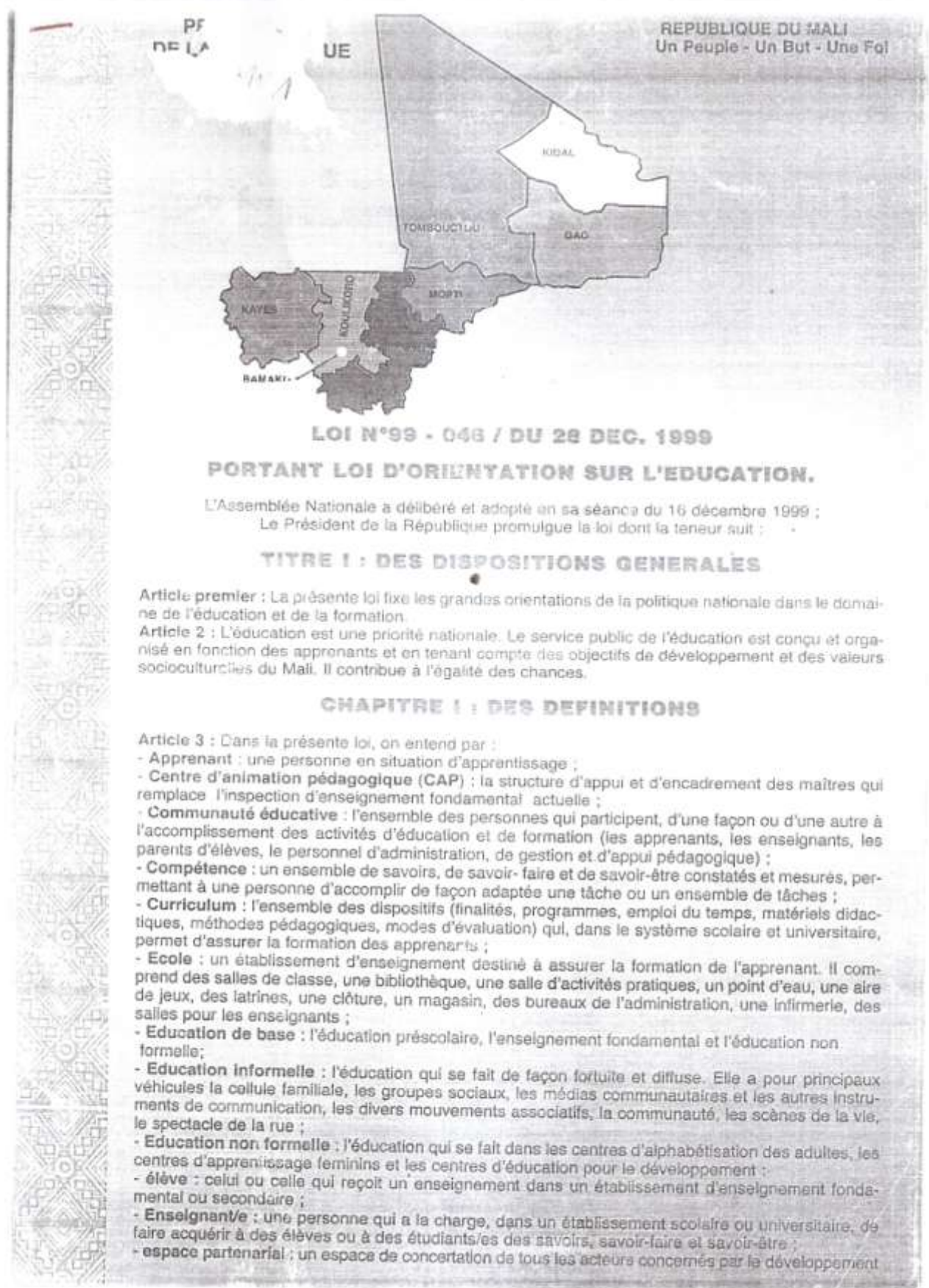
Pourquoi selon-vous les enseignants accepteraient-ils de vendre des notes ?

Est-ce que les conditions de travail à l'école entraînent des situations de violences ?

Si, comment ?

Quels sont selon vous les facteurs qui favoriseraient les tensions ou violences à l'école ?

Quels sont selon vous les facteurs d'amélioration du climat scolaire?



de l'école ;

- **Etudiant/e** : celle ou celui qui reçoit un enseignement dans un établissement d'enseignement supérieur ;
- **Langue maternelle** : la langue que l'enfant parle couramment et la langue dominante de son milieu de vie ;
- **Langues nationales** : les langues telles que définies par la loi portant modalités de promotion des langues nationales ;
- **Langue officielle** : la langue de l'Administration et des Institutions de l'Etat ;
- **Programme** : un ensemble structuré de compétences, d'objectifs et de contenus d'apprentissage visant à orienter et faciliter la formation des apprenants et l'évaluation de leur progression ;
- **Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC)** : la planification stratégique de la politique nationale de refondation du système éducatif pour la période allant de 1998 à 2008.

CHAPITRE 2 : DES PRINCIPES

Article 4 : Le droit à l'éducation est garanti à chaque citoyen. Il s'exerce à travers l'accès à l'éducation et la fréquentation des établissements d'enseignement publics ou privés.

Article 5 : L'école est le cadre de création, de transmission, de construction et de développement des connaissances. A ce titre, elle a pour mission d'éduquer, d'instruire, de socialiser et de qualifier les femmes et les hommes en vue de leur permettre de conduire leur vie personnelle et collective, civique et professionnelle.

Article 6 : L'enseignement est obligatoire dans les conditions déterminées par la loi.

Article 7 : L'enseignement public est gratuit et laïc. L'enseignement privé est reconnu et s'exerce dans les conditions définies par la loi.

Article 8 : Il peut être dispensé un enseignement religieux dans les écoles privées sous réserve qu'il ne porte pas atteinte aux droits et libertés définies par la Constitution et les lois de la République.

Un décret pris en conseil des ministres fixe les modalités d'organisation de l'enseignement religieux.

Article 9 : Le droit d'aller à l'école s'exerce sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race ou la religion.

Article 10 : L'enseignement est dispensé dans la langue officielle et dans les langues nationales. Les modalités d'utilisation des langues nationales et étrangères dans l'enseignement sont fixées par arrêtés des Ministres en charge de l'éducation.

CHAPITRE 3 : DES OBJECTIFS

Article 11 : Le système éducatif malien a pour finalité de former un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique, un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle, maîtrisant les savoir-faire populaires et apte à intégrer les connaissances et compétences liées aux progrès scientifiques, techniques et à la technologie moderne.

A ce titre, le système éducatif a pour objectifs de :

- faire acquérir à l'apprenant, au niveau de chaque ordre d'enseignement, des compétences lui permettant de s'insérer dans la vie active ou de poursuivre ses études ;
- doter l'apprenant des instruments de l'expression et de la communication parlée, écrite, graphique et symbolique, développer ses capacités de compréhension, d'analyse, de raisonnement formel et de résolution de problèmes ;
- amener l'apprenant à analyser, apprécier et exploiter l'histoire et la culture de son pays, les caractéristiques principales de son organisation politique, sociale et économique et l'informer des potentialités et des perspectives de développement dans un contexte de mondialisation ;
- développer les capacités de l'apprenant à planifier et à organiser ses apprentissages et son perfectionnement culturel en lui fournissant les outils de base de son propre travail intellectuel autonome ;
- asseoir chez l'apprenant, par la pratique des méthodes actives, participatives et le dialogue et par l'organisation de la classe et de la vie sociale, l'apprentissage de la vie en commun, du travail en équipe et des bienfaits de la coopération ;
- entraîner l'apprenant à connaître et à pratiquer tant les prérogatives que les obligations d'un membre actif d'une société démocratique respectueuse de la paix et des droits fondamentaux de l'homme et du citoyen ;
- rendre l'apprenant attentif et sensible aux valeurs de l'engagement personnel et de la solidarité familiale et sociale, de la responsabilité parentale, de la préservation de la santé d'autrui et de la protection de l'environnement ;
- créer et stimuler chez l'apprenant l'esprit d'initiative-et d'entreprise ;
- fournir à l'apprenant, tout au long de la scolarité, notamment dans les années terminales de chaque ordre ou type d'enseignement, toute information apte à l'éclairer et à l'orienter sur les débouchés possibles dans la vie active et faciliter ainsi un choix conscient et responsable de ses activités futures ;
- répondre aux besoins du pays en cadres ayant un niveau élevé de savoir-faire, d'expertise et de recherche scientifique et technologique.

Article 12 : Pour l'horizon 2008, la nation malienne se fixe les objectifs spécifiques suivants :

- porter le taux brut de scolarisation au niveau de l'enseignement fondamental à au moins 75%, dont 70% pour les filles ;

- pour : 50% des jeunes déscolarisés et non scolarisés âgés de 9 à 15 ans d'accès minimum ;
- pour : l'éducation des adultes à au moins 50 % dont 40% pour les femmes ;
- pour : la formation professionnelle adaptée aux besoins de l'économie et porter le taux d'accès.

CHAPITRE 1 : DES DROITS ET OBLIGATIONS VS LE SYSTEME EDUCATIF : DES ELEVES ET DES ETUDIANTS

Article 1 : Les élèves et les étudiants, en tant que bénéficiaires du service de l'éducation et de la formation, ont des droits et des obligations.

Article 2 : Les élèves et les étudiants ont droit à l'éducation et à la formation.

Article 3 : Les élèves et les étudiants sont membres de la communauté éducative des établissements d'enseignement et de formation. A ce titre, ils siègent dans les instances délibérantes où leur représentation est requise.

Les règlements intérieurs des établissements déterminent, pour chaque niveau du système éducatif, les conditions de leur représentation et les modalités de leur participation.

Article 16 : Les élèves du secondaire et les étudiants ont le droit de s'organiser en associations pour la défense de leurs intérêts matériels et moraux et le développement de leur établissement ; L'exercice de ce droit se fait dans le strict respect des lois et règlements en vigueur.

Article 17 : Dans la limite de ses moyens, l'Etat ou la collectivité peut accorder une aide à l'apprenant sous forme d'allocation ou de prêt.

Un décret pris en Conseil des Ministres détermine les conditions d'allocation de cette aide.

Article 18 : Les organismes privés peuvent également offrir des allocations ou des prêts aux élèves et étudiants. Les conditions d'octroi de ces allocations ou prêts sont définies à travers des conventions entre les autorités scolaires et les donateurs.

Article 19 : Les obligations des apprenants consistent à accomplir les tâches inhérentes à leur éducation et à leur formation. Ces obligations incluent la ponctualité, l'assiduité, le respect du maître, celui des règles de fonctionnement et de vie collective des établissements.

En tant que membres de la communauté éducative des établissements, les apprenants ont l'obligation de contribuer à créer les meilleures conditions pour l'organisation des activités éducatives.

Ils participent à la préservation et à l'amélioration de leur cadre de vie et de travail dans les établissements.

Les apprenants sont tenus de prendre soin des matériels mis à leur disposition et de contribuer à la sauvegarde du domaine scolaire.

CHAPITRE 2 : DES ENSEIGNANTS

Article 20 : Les enseignants occupent une place de premier ordre dans la communauté éducative des établissements.

Article 21 : L'Etat fixe les normes requises pour être enseignant et délivre, le cas échéant, des autorisations d'enseigner.

Article 22 : Les enseignants sont les principaux responsables des activités pédagogiques des élèves et étudiants. Ils ont le devoir d'assurer l'éducation, l'enseignement et l'évaluation conformément aux objectifs définis par les programmes officiels et dans le respect de l'objectivité scientifique et des obligations professionnelles et morales. Ils contribuent à la rénovation des programmes et méthodes pédagogiques et participent aux activités d'assistance pédagogique, de formation continue, de recherche, de production du matériel didactique et plus généralement, à l'animation de la vie scolaire.

Article 23 : Les enseignants ont droit à la formation et à l'encadrement.

CHAPITRE 3 : DU PERSONNEL D'ADMINISTRATION, DE GESTION, D'ENCADREMENT ET D'APPUI PEDAGOGIQUE

Article 24 : Les personnels d'administration, de gestion et le personnel d'appui pédagogique sont membres de la communauté éducative. Ils doivent accomplir des missions d'éducation et de formation. Ils contribuent à assurer le fonctionnement des établissements.

Le personnel d'administration et de gestion et le personnel d'appui pédagogique assurent, chacun dans le cadre de ses attributions, l'organisation et l'animation de la vie scolaire et universitaire, la coordination entre les différents intervenants dans l'action éducative. Ils bénéficient de la collaboration et de l'aide des collectivités locales et des parents d'élèves.

Article 25 : Le personnel d'encadrement pédagogique assure l'animation et l'encadrement des enseignants en formation initiale et continue.

CHAPITRE 4 : DES PARENTS

Article 26 : Le droit à l'éducation crée une obligation pour les parents d'inscrire leurs enfants à l'école et de les y maintenir au moins jusqu'au terme de l'enseignement fondamental. Les modalités d'exercice et de sanction de l'obligation scolaire sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

Article 27 : Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducationnelle et à l'animation des établissements. Ils siègent aux différentes commissions éducatives dans des conditions fixées par la réglementation.

Article 28 : Les parents ont droit à la formation en vue de leur participation. Un arrêté des ministres en charge de l'éducation fixe les modalités.

TITRE III : DE L'ORGANISATION DU CHAPITRE 1 : DES ORDRES ET TYPES

Article 29 : Le système éducatif en République du Mali comprend les ordres suivants :

- l'éducation préscolaire ;
- l'enseignement fondamental ;
- l'enseignement secondaire ;
- l'enseignement supérieur.

Article 30 : Le système éducatif en République du Mali comprend les types d'enseignement suivants :

- l'éducation non formelle ;
- l'éducation spéciale ;
- l'enseignement normal ;
- la formation technique et professionnelle.

SECTION 1 : EDUCATION PRÉSCOLAIRE

Article 31 : L'éducation préscolaire a pour objet de développer les capacités physiques, morales et intellectuelles des enfants afin de faciliter leur socialisation et leur intégration à l'école.

Article 32 : L'éducation préscolaire s'adresse aux enfants âgés de 0 à 6 ans. Elle est assurée par des institutions spécialisées dont les conditions de création, d'ouverture et les modalités de fonctionnement sont fixées par voie réglementaire.

SECTION 2 : ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

Article 33 : L'enseignement fondamental a pour objet de développer chez les élèves des apprentissages fondamentaux qui contribueront au développement progressif de leur autonomie intellectuelle, physique et morale afin de leur permettre de poursuivre leurs études ou de s'insérer dans la vie active.

Article 34 : L'enseignement fondamental est un bloc unique de 9 ans. Il accueille les enfants à partir de 6 ans.

Article 35 : L'enseignement fondamental est sanctionné par le diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF).

Article 36 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de l'enseignement fondamental sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

SECTION 3 : ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL ET TECHNIQUE

Article 37 : L'enseignement secondaire général et technique a pour mission de faire acquérir aux élèves des connaissances générales et techniques, théoriques et pratiques, des modes et des moyens de pensée constituant la base commune des diverses spécialités du savoir, en vue de leur permettre de poursuivre des études supérieures ou de s'insérer dans la vie active.

L'enseignement secondaire général et technique est dispensé dans les lycées.

Article 38 : L'enseignement secondaire général et technique est sanctionné par le baccalauréat.

Article 39 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de l'enseignement secondaire sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

SECTION 4 : ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Article 40 : L'enseignement supérieur prépare pour toutes les branches de l'activité nationale des spécialistes hautement qualifiés et des chercheurs capables de réaliser un travail créateur dans tous les domaines de la science et de la technologie. Il prépare aux diplômes du premier et du second cycle de l'enseignement supérieur et aux diplômes post-universitaires. L'enseignement supérieur est dispensé dans les Instituts, les Facultés et les Grandes Ecoles.

Article 41 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de l'enseignement supérieur sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

SECTION 5 : EDUCATION NON FORMELLE

Article 42 : L'éducation non formelle a pour but de mettre en œuvre toute forme appropriée d'éducation de jeunes non scolarisés ou déscolarisés et d'adultes en vue d'assurer leur promotion sociale, culturelle et économique.

Article 43 : Le développement des Centres d'Education pour le Développement (CED) se fait à partir du vécu des communautés à la base et dans le cadre d'une politique nationale à la hauteur de l'importance accordée à l'enseignement fondamental.

Article 44 : Les stratégies éducatives dans les Centres d'Education pour le Développement (CED) et celles de l'école formelle doivent s'enrichir mutuellement pour permettre l'émergence d'une école endogène plus ancrée dans les réalités socioculturelles et économiques des communautés à la base.

Article 46 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de l'éducation non formelle sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

SECTION 6 : EDUCATION SPECIALE

Article 47 : L'éducation spéciale a pour objet de donner des soins éducatifs appropriés aux enfants et aux adultes handicapés afin de leur permettre de conquérir ou de reconquérir leur autonomie intellectuelle, physique et morale et de s'insérer harmonieusement dans le contexte social.

Article 48 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de l'éducation spéciale sont fixées par un décret pris en Conseil des Ministres.

SECTION 7 : ENSEIGNEMENT NORMAL

Article 49 : L'enseignement normal a pour mission d'assurer la formation des enseignants pour l'éducation préscolaire et l'enseignement fondamental.

L'enseignement est dispensé dans les structures spécialisées dans la formation des maîtres.

Article 50 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de l'enseignement normal sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

SECTION 8 : FORMATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE

Article 51 : La formation technique et professionnelle a pour objet de développer les compétences requises pour l'exercice d'un emploi ou d'un métier.

La formation technique et professionnelle est donnée dans les centres de formation, les instituts et les entreprises.

Article 52 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de la formation technique et professionnelle sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

SECTION 9 : EDUCATION INFORMELLE

Article 53 : En raison de l'influence considérable qu'exerce l'éducation informelle sur l'individu, les groupes sociaux et la population dans son ensemble, l'Etat, avec le concours de la cellule familiale et des groupes sociaux, exerce un contrôle sur les canaux de sa diffusion et sur les messages diffusés afin que soient respectées les valeurs sociales et culturelles de la société.

CHAPITRE 2 : DES DISPOSITIONS COMMUNES

Article 54 : Les modalités de délivrance des diplômes, des titres et certificats sanctionnant les études au niveau des ordres et types d'enseignement sont fixées par voie réglementaire.

Article 55 : Les handicapés légers sont accueillis dans les différents ordres et types d'enseignement. Ils reçoivent les mêmes apprentissages que les apprenants non handicapés en même temps qu'ils bénéficient de soins éducatifs spéciaux.

Article 56 : La conception, l'édition et la distribution du livre scolaire et universitaire s'organisent dans le cadre d'une politique nationale en vue d'en assurer la disponibilité.

CHAPITRE 3 : DE L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE

Article 57 : L'établissement scolaire et universitaire est un espace qui offre aux élèves et aux étudiants les services éducatifs prévus par la loi.

Article 58 : Il est institué dans chaque établissement scolaire et universitaire un organe de gestion.

Article 59 : L'organisation et les modalités de fonctionnement des établissements scolaires et universitaires et des organes de gestion sont fixées par arrêté des ministres en charge de l'Education.

Article 60 : Les fonctions de chef d'établissement, de conseiller pédagogique, d'inspecteur et de directeur de Centre d'Animation Pédagogique (CAP) sont soumises à un concours.

Les modalités d'organisation de ce concours sont fixées par arrêté des ministres en charge de l'Education.

CHAPITRE 4 : DE L'ESPACE PARTENARIAL

Article 61 : Il est créé un espace de concertation regroupant tous les acteurs concernés par l'éducation. Cet espace partenarial a pour objectifs de :

- créer un réseau d'échanges entre les partenaires de l'éducation afin de favoriser une bonne circulation de l'information et d'aider à des prises de décisions pertinentes ;
- mettre en synergie toutes les potentialités pour le développement de l'école.

Article 62 : Le fonctionnement de cet espace partenarial, les rôles et les responsabilités des différents partenaires sont fixés par conventions.

CHAPITRE 5 : DU CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION

Article 63 : Il est créé auprès des ministres en charge de l'Education un Conseil Supérieur de l'Education.

Article 64 : Le conseil Supérieur de l'Education a pour mission de :

- émettre des avis et formuler des propositions sur les grandes orientations de la politique nationale en matière d'éducation et de formation ;
 - émettre des avis et faire des suggestions sur toutes les questions d'intérêt national relatives à l'éducation et à la formation, et sur la réglementation en ces matières ;
 - délibérer sur toutes les questions qui lui sont soumises par les ministres chargés de l'Education.
- Article 65 :** La composition, l'organisation et les modalités de fonctionnement du Conseil Supérieur de l'Education sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

TITRE IV : DU FINANCEMENT ET DE LA GESTION DE L'EDUCATION

- Article 66 :** Le financement de l'éducation et de la formation est assuré par l'Etat, les collectivités territoriales, les communautés et le privé.
- Article 67 :** Les modalités d'intervention de l'Etat, des collectivités territoriales, des communautés et du privé dans le financement de l'éducation seront déterminées par un décret pris en Conseil des Ministres.
- Article 68 :** L'Etat veille à assurer une allocation équilibrée des ressources destinées à faire face aux charges d'éducation et de formation avec comme priorités l'enseignement fondamental, les Centres d'Education pour le Développement (CED) et la formation technique et professionnelle.
- Article 69 :** L'Etat veille à une gestion rationnelle des ressources allouées au système éducatif.

TITRE V : DE L'EVALUATION DE L'EDUCATION

- Article 70 :** L'évaluation vise le contrôle des connaissances académiques ainsi que l'atteinte des buts et objectifs de la politique éducative.

CHAPITRE 1 : DE L'EVALUATION DES APPRENTISSAGES

- Article 71 :** Les enseignants procèdent périodiquement et de façon continue à l'évaluation des apprentissages. Les résultats de ces évaluations doivent être portés à la connaissance des apprenants, des parents ou des tuteurs.
- Les ministres chargés de l'Education déterminent, pour les différents ordres et types d'enseignement, les modalités de nos évaluations.
- Article 72 :** L'évaluation porte sur les compétences.
- Article 73 :** L'évaluation des apprentissages et l'organisation des examens et concours relèvent de la compétence exclusive des corps et des structures commis à cette tâche.
- Article 74 :** A partir de l'enseignement fondamental, le passage d'un ordre d'enseignement à un autre est subordonné à au moins la détention du diplôme terminal de l'ordre inférieur.
- Les modalités et conditions d'accès aux différents ordres sont fixées par arrêté des ministres en charge de l'Education.

CHAPITRE 2 : DE L'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF

- Article 75 :** L'évaluation du système éducatif doit se faire périodiquement par les corps et structures commis à cette tâche.
- Article 76 :** Les ministres en charge de l'Education présentent, annuellement, devant le Conseil Supérieur de l'Education un rapport sur l'application de la présente loi. Ce rapport est rendu public en début d'année scolaire. Ampliation de ce rapport est faite à l'Assemblée Nationale et au Conseil Economique, Social et Culturel.
- Article 77 :** Un premier rapport d'application de la présente loi est adressé au Premier ministre, trois ans après son adoption. Ce rapport est rendu public.

TITRE VI : DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

- Article 78 :** Les options fondamentales, les objectifs et les stratégies du Programme Décennal de Développement de l'Education constituent des éléments d'application de la présente loi.
- Article 79 :** La politique nationale en matière d'éducation pour la période allant de 1996 à 2008 est énoncée dans le document portant sur les Grandes Orientations de la politique éducative du Programme Décennal de Développement de l'Education et les amendements y afférents.
- Article 80 :** La présente loi abroge toutes dispositions antérieures contraires, notamment la loi N°94-010 du 24 mars 1994 portant réorganisation de l'Enseignement en République du Mali.

Bamako, le 28 Décembre 1999

Le Président de la République,



Alpha Oumar KONARE

Annexe 6 : Arrêté portant règlement intérieur des établissements de l'enseignement
fondamental au Mali

11043
9-07-010

Loaise Euiilet CAP- *Bamankoutouga*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ALPHABÉTISATION
ET DES LANGUES NATIONALES

SECRETARIAT GENERAL

REPUBLICQUE DU MALI
Un Peuple-Un But-Une Foi

DLTG - OK

ARRETE N°10⁰⁶⁸⁸/MEALN-SG

**FIXANT REGLEMENT INTERIEUR DES ETABLISSEMENTS
DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL**

Le Ministre de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales,

VU La Constitution ;
VU la Loi N°99-046 du 28 décembre 1999 modifiée, portant loi d'Orientation sur l'Éducation ;
VU l'Ordonnance N°20/CMLN du 20 avril 1970 portant réorganisation de l'Enseignement en République du Mali ;
VU le Décret N°235/PG-RM du 04 octobre 1962 portant organisation de l'Enseignement Fondamental en République du Mali ;
VU le Décret N°314/PG-RM du 26 novembre 1981 portant règlement de l'obligation de la fréquentation scolaire ;
VU le Décret N°90-200/P-RM du 17 mai 1990 fixant l'organisation et les modalités de fonctionnement de la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental ;
VU le Décret N°09-157/P-RM du 09 avril 2009 portant nomination des membres du Gouvernement ;

ARRETE :

CHAPITRE I : DES DISPOSITIONS GENERALES

Article 1^{er} : Le Règlement Intérieur des Ecoles Fondamentales est fixé conformément aux dispositions du présent arrêté.

Article 2 : Le Règlement Intérieur des Ecoles Fondamentales répond aux objectifs suivants :

1 – Créer les conditions d'une vie collective et la rendre agréable ;
2 – Favoriser une participation responsable de tous les acteurs de l'école à la vie et au fonctionnement de l'établissement par la conjugaison harmonieuse du savoir et du savoir faire en vue d'instituer un savoir-être positif.

A ce titre, il vise à :

- Assurer le calme et la sérénité nécessaires à un bon rendement scolaire ;
- Sauvegarder et protéger le patrimoine de l'établissement (locaux, matériels didactiques, installations de toutes sortes) ;
- Prévenir les accidents ;

- Assurer la formation intellectuelle, physique, civique et morale des élèves en mettant l'accent sur le respect d'autrui et du patrimoine national.

Article 3 : L'administration de l'école relève de la compétence exclusive du personnel enseignant : directeur d'école, surveillants généraux, maîtres d'écoles, chacun dans son domaine. Les gardiens, les manœuvres, le personnel des cantines scolaires et autres constituent les auxiliaires de l'administration de l'école.

Article 4 : L'administration de l'école est chargée de veiller à l'application correcte des lois et règlements régissant la vie de l'école. A ce titre, elle reçoit les instructions des instances hiérarchiques dont elle dépend.

CHAPITRE II : DES INSTITUTIONS ET DES PARTENAIRES

Article 5 : Les institutions et les partenaires des établissements de l'enseignement fondamental sont :

- Le directeur,
- Le directeur adjoint,
- Le surveillant,
- Le conseil des maîtres,
- Le conseil de discipline,
- Le Comité de Gestion Scolaire (CGS),
- L'Association des Parents d'Elèves (APE),
- La commission culturelle et sportive,
- Les syndicats.

Article 6 : Les institutions et les partenaires ci-dessus cités pourraient être élargis.

CHAPITRE III : DU DOMAINE SCOLAIRE

Article 7 : Le domaine scolaire comprend : les classes, la cour et les autres infrastructures scolaires.

Article 8 : Le domaine scolaire est inviolable. Nul n'a le droit de troubler la quiétude à l'école. Les locaux et les dépendances ne peuvent être utilisés sans l'autorisation préalable du Directeur.

Article 9 : Les élèves sont sous la responsabilité du directeur de l'école durant les heures de cours.

Article 10 : Les maîtres doivent être présents à l'école avant l'heure pour la préparation matérielle de la classe.

Article 11 : Il est interdit de soustraire les élèves des cours pour des fins personnelles.

Article 12 : Tous les maîtres sont tenus de présenter leurs préparations au Directeur conformément à un calendrier établi par lui. Les documents officiels et affichages réglementaires doivent être tenus à jour avec le plus grand soin.

Article 13 : Les élèves et les maîtres doivent prendre soin des fournitures, des mobiliers et de l'environnement scolaires.

Article 14 : La propreté et l'embellissement de l'école, l'entretien des arbres et des parterres incombent à tous les acteurs de l'école : maîtres, élèves, Comité de Gestion Scolaire, Association des Parents d'Elèves et auxiliaires de l'administration de l'école. Le balayage à sec est à éviter et le gaspillage de l'eau est interdit.

CHAPITRE IV : DE LA FREQUENTATION SCOLAIRE

Article 15 : Les horaires de travail sont fixés comme suit :

- Matin : de 7h 45 min à 12h tous les jours ouvrables de l'école.
- Après midi : de 15h à 17h 15 min. Lundi, Mardi, Mercredi et Vendredi.

Les élèves bénéficient d'une récréation de 15 minutes le matin de 10h 00 à 10h 15 min et l'après midi de 16h 00 à 16h 15 min

Article 16 : Les horaires peuvent être modifiés selon les cas et les saisons par l'administration scolaire sans pour autant excéder la masse horaire officielle.

Article 17 : Les maîtres sont tenus de respecter les horaires de travail. Le maître de semaine ou le surveillant général ordonne les rentrées et les sorties.

Article 18 : Les élèves retardataires sont admis en classe sur autorisation du maître, du surveillant général ou du Directeur. Aucun élève ne doit traîner dans la cour ou devant les classes pendant les heures de cours.

Article 19 : En cas d'empêchement d'un élève de se rendre à l'école, les parents sont tenus d'en informer l'administration scolaire le plus tôt possible. En cas d'absence non justifiée d'un élève à l'école, passé 48 heures, l'administration scolaire est tenue d'en informer les parents.

Article 20 : Tout élève malade doit se faire inscrire dans le cahier de visite médicale ou sur une fiche délivrée à cet effet.

Article 21 : Tout repos médical concernant un maître ou un élève n'est valable que lorsqu'il est autorisé par l'autorité compétente.

Article 22 : En cas d'épidémie, le directeur est tenu d'informer les autorités sanitaires les plus proches.

CHAPITRE V : DE LA DISCIPLINE

Article 23 : Les rapports entre élèves, entre élèves et professeurs, entre élèves et personnel de service, entre élèves et membres de la Direction doivent être empreints de correction dans les propos, actes et attitudes.

Article 24 : Les maîtres sont responsables du maintien de la discipline sous la supervision du Directeur de l'école, du Surveillant Général et du maître de semaine.

Article 25 : Le port de la tenue est obligatoire. Les élèves doivent se présenter à l'école dans des habits propres dont la décence ne heurte pas la culture du milieu.

Article 26 : Les châtiments corporels sont formellement interdits.

Article 27 : Les élèves doivent être obéissants et disciplinés vis-à-vis des maîtres, respectueux entre eux.

Article 28 : Sont interdits à l'école : les injures, vols, coups et jeux violents, le port d'objets pointus, tranchants ou jugés dangereux.

Article 29 : Tout litige entre élèves ou entre maître (s) et élève (s) doit être porté à la connaissance du directeur de l'école.

Article 30 : Les cas d'indiscipline caractérisée relèvent du conseil de discipline.

Article 31 : Il est formellement interdit aux élèves de fumer dans l'enceinte de l'école.

Article 32 : Il est interdit de satisfaire les besoins naturels en dehors des lieux appropriés, d'écrire ou de cracher sur les murs, les battants et les tables-bancs, et d'avoir tout comportement contraire aux règles d'hygiène.

Article 33 : Les déchets et les ordures doivent être déposés dans des récipients appropriés ou dans des endroits aménagés à cet effet.

Article 34 : Les imprimés et tous documents contraires aux bonnes mœurs sont interdits à l'école.

Article 35 : L'utilisation du téléphone portable est interdite en classe.

Article 36 : Le conseil de discipline statue sur les cas d'indiscipline caractérisée commis par un élève dans son établissement et dûment constatés.

Article 37 : Le conseil de discipline est présidé par le Directeur de l'école ou son remplaçant désigné à cet effet.

Le Conseil de Discipline :1 - COMPOSITION :PRESIDENT :

Le Directeur d'école.

RAPPORTEUR :

- Un Adjoint.

MEMBRES :

- 2 maîtres,
- un représentant du Comité de Gestion Scolaire (CGS),
- un représentant de l'Association des Parents d'Elèves (APE),
- un délégué des élèves,
- le surveillant général.

2 - PROCEDURE :

- Le directeur d'école instruit le cas disciplinaire et dépose un rapport circonstancié ;
- Le Conseil entend l'élève et ses témoins ;
- Le directeur d'école dirige, en sa qualité de Président, les débats et ordonne toute action nécessaire pour éclairer complètement le conseil de discipline ;
- Les délibérations du conseil de discipline sont secrètes ;
- Le conseil de discipline se prononce à la majorité absolue de ses membres et au scrutin secret. Le partage des voix est au bénéfice de l'élève.

Article 38 : Le conseil de discipline se réunit sur convocation du Directeur de l'école ou à la demande de la majorité simple des enseignants de l'établissement. Il siège chaque fois que les circonstances l'exigent.

Article 39 : Le non respect des dispositions du règlement intérieur est considéré comme une faute et est sanctionnée comme telle.

Sanctions :a) Sanctions du Premier Degré :

Les sanctions suivantes sont infligées pour les fautes ci-après :

- Retards successifs et non motivés - avertissement aux parents ;
- Absence non motivée et désobéissance à l'autorité - retenue de 5 points sur la note de conduite ;
- Utilisation du téléphone en classe - retenue de 5 points sur la note de conduite ;
- Fumer dans l'enceinte de l'établissement - retenue de 5 points sur la note de conduite ;

- Inscription sur les murs, les portes et les fenêtres- retenue de 5 points sur la note de conduite ;
- Introduction de publications ou de revues portant atteinte à la morale et à la discipline - retenue de 5 points sur la note de conduite.

b) Sanctions du Second Degré :

Les sanctions graves suivantes sont proposées par le Conseil de discipline pour les fautes ci-après :

- le refus collectif de faire une interrogation écrite ou un devoir : la note zéro (0) dans la matière concernée ;
- le vol : exclusion temporaire de 8 jours ;
- les actes de vandalisme et de dégradation du matériel : réparation du matériel par les parents ;
- l'incitation aux mouvements collectifs de révolte et de désobéissance : exclusion temporaire de 8 jours ;
- l'introduction et/ou la consommation de stupéfiants : exclusion temporaire de 8 jours ;
- l'introduction d'armes : exclusion définitive ;
- les agressions, les coups et blessures : exclusion temporaire de 8 jours ;
- l'affichage de tracts : blâme avec inscription au dossier ;
- l'inscription de grossièretés sur les murs, les tableaux : blâme avec inscription au dossier.

Les sanctions ci-dessus citées sont infligées sur décision du Conseil de Discipline par :

- le directeur de l'école : exclusion temporaire de 3 jours ;
- le directeur du Centre d'Animation Pédagogique : exclusion temporaire de 8 jours ;
- le directeur d'Académie d'Enseignement : exclusion temporaire de 1 mois ;
- le Ministre de l'Education, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales : exclusion définitive.

CHAPITRE VII : DES RECOMPENSES

Article 40 : Les élèves méritants sont récompensés tout au long de l'année par :

- l'encouragement ;
- le tableau d'honneur ;
- les félicitations ;
- La distribution éventuelle des prix consacrant l'effort des élèves méritants sur le plan du travail, de la conduite, des activités culturelles et sportives.

CHAPITRE VIII : DES COOPERATIVES SCOLAIRES

Article 41 : La coopérative scolaire est une institution obligatoire au niveau de toutes les écoles fondamentales du Mali.

Article 42 : La coopérative scolaire a pour but :

- 1°) d'apprendre aux enfants le sens des responsabilités ;
- 2°) de créer entre les membres un climat de confiance, de solidarité et d'entraide ;
- 3°) de donner aux élèves des notions élémentaires de gestion et de cultiver en eux l'esprit d'initiative ;
- 4°) de permettre à l'école de fonctionner et de participer aux œuvres de bienveillance et de secours mutuels ;
- 5°) de cultiver chez les enfants grâce à cette vie communautaire les sens de la relativité et le respect de l'autre ;
- 6°) d'embellir l'école en vue de la faire aimer ;
- 7°) d'entretenir et d'améliorer, entre autres, la bibliothèque et le musée scolaire, le matériel de jeux ;
- 8°) d'organiser des fêtes scolaires et sportives, des voyages d'études et des excursions ;
- 9°) de préserver les liens de solidarité entre l'école et les familles.

Article 43 : Tous les élèves d'une école sont d'office membres de la coopérative de ladite école. Les anciens élèves et les amis de l'école peuvent participer à la vie de la coopérative en tant que membres d'honneur.

Article 44 : Les responsables de classe réunis en assemblée générale élisent le bureau de l'école.

Le Directeur d'école et un représentant de l'Association des Parents d'Elèves et du Comité de Gestion Scolaire (CGS) sont membres de droit du bureau. Ils sont chargés de veiller à la sécurisation des fonds.

Article 45 : Le montant de la cotisation est fixé à 500 (Cinq Cent) Francs par an et par élève.

Article 46 : La coopérative est dirigée par un bureau composé de :

- un Président,
- un Trésorier Général,
- un Trésorier Adjoint,
- un Commissaire aux Comptes.

Article 47: Les ressources de la coopérative proviennent des cotisations des membres, des dons, subventions, legs, secours et autres contributions en nature ou en espèces, les produits des fêtes, kermesses, bals et toutes autres manifestations organisées par les élèves.

Article 48: La gestion des ressources de la coopérative relève des élèves, du directeur et du CGS.

Le Directeur de l'école est chargé du contrôle de la coopérative.

Article 49: Au niveau du bureau de la coopérative de l'école sont tenus trois (03) registres :

- 1°) Registre de la liste des membres ;
- 2°) Registre de recettes et dépenses ;
- 3°) Registre de la situation des membres du point de vue du paiement des cotisations.

Les registres visés au précédent alinéa sont tenus par les membres du bureau conformément à leurs attributions sous le contrôle du Directeur d'école.

Article 50: Chaque bureau de classe dispose d'un carnet à souches destiné à la délivrance des reçus en bonne et due forme pour les paiements des cotisations.

Article 51: Les cotisations perçues par les trésoriers des bureaux de classe sont versées au Trésorier Général du bureau de la coopérative de l'école contre reçus en bonne et due forme établis à partir d'un carnet à souches.

Article 52: Les ressources de la coopérative ne sauraient en aucun cas être utilisées à des fins personnelles.

Article 53: Les responsables de la coopérative doivent à toute réquisition de l'administration scolaire donner la situation exacte de la caisse.

Article 54: Chaque directeur d'école doit informer le CGS de la situation de la coopérative de son école.

Article 55: Chaque Directeur d'école adresse à son chef hiérarchique un compte rendu mensuel sur la situation de la coopérative.

CHAPITRE IX : DES DISPOSITIONS FINALES

Articles 56: Le directeur d'école, en collaboration avec les adjoints, les responsables de classes, les membres du CGS, APE peut prendre toute disposition nécessaire au bon fonctionnement de son établissement, non mentionnée dans le présent Règlement Intérieur. Il en rend compte à son chef hiérarchique.

Article 57 : Le présent arrêté qui abroge toutes dispositions antérieures contraires, notamment celles de l'Arrêté N°94-4856/MEB-CAB du 08 avril 1994 fixant le règlement intérieur des établissements de l'enseignement fondamental, sera publié et communiqué partout où besoin sera./.

AMPLIATIONS :

- Original.....	01
- P.RM-AN-CS-CC-CESC-SGG- HCCT....	07
- PRIM. et tous Ministères.....	30
- Gouvernorats.....	09
- AE.....	15
- Ttes Dtions Natles./MEALN.....	05
- Etablissements.....	12
- Archives.....	02
- J.O.....	01

Bamako, le 12 MAR 2010

Le Ministre

S. Sanogo

Pr. Salikou SANOGO

Officier de l'Ordre National

LA CHARTE DE KURUKAN FUGA

Les représentants du Mandé traditionnel et leurs alliés, réunis en 1236 à Kurukan Fuga actuel cercle de Kangaba (République du Mali) après l'historique bataille de Kirina ont adopté la charte suivante pour régir la vie du grand ensemble mandingue.

I. DE L'ORGANISATION SOCIALE

Article 1er :

La société du grand mandé est divisée ainsi qu'il suit :

- Seize (16) « Ton ta djon » ou porteurs de carquois ;
- Quatre (4) Mansa si » ou tribus princières ;
- Cinq « Mori Kanda » ou classes de marabouts ;
- Quatre (4) « Nyamakala » ou classes de métiers.

Chacun de ces groupes a un rôle et une activité spécifiques.

Article 2 : les « Nyamakala » se doivent de dire la vérité aux Chefs, d'être leurs conseillers et de défendre par le verbe, les règles établies et l'ordre sur l'ensemble de l'Empire.

Article 3 : les « MoriKanda » sont nos maîtres et nos éducateurs en islam.

Tout le monde leur doit respect et considération.

Article 4 : la société est divisée en classes d'âge. A la tête de chacune d'elles est élu un chef. Sont de la même classe d'âge les personnes (hommes ou femmes) nées au cours d'une période de trois années consécutives.

Les « Kangbé » (classe intermédiaire entre les jeunes et les vieux) doivent participer à la prise des grandes décisions concernant la société.

Article 5 : chacun a le droit à la vie et à la préservation de son intégrité physique. En conséquence, tout acte attentatoire à la vie d'autrui est puni de mort

Article 6 : pour gagner la bataille de la prospérité, il est institué la « Könögbèn Wölö » (un monde de surveillance pour lutter contre la paresse et l'oïveté).

Article 7 : il est institué entre les « Mandenkas le Sanankunya » (cousinage à plaisanterie) et le « Tanamanyöya » (forme de totémisme).

En conséquence, aucun différend né entre ces groupes ne doit dégénérer, le respect de l'autre étant la règle.

Entre beaux-frères et belles-soeurs, entre grands-parents et petits-enfants, la tolérance et le chahut doivent être le principe.

Article 8 : la famille KEITA est désignée famille régnante sur l'Empire.

Article 9 : l'éducation des enfants incombe à l'ensemble de la société. La puissance paternelle appartient par conséquent à tous.

Article 10 : adressons-nous mutuellement les condoléances.

Article 11 : quand votre femme ou enfant fuit, ne le poursuivez pas chez le voisin.

Article 12 : la succession étant patrilinéaire, ne donnez jamais le pouvoir à un fils tant qu'un seul de ses pères vit.

Ne donnez jamais le pouvoir à un mineur parce qu'il possède des biens.

Article 13 : n'offensez jamais les « Nyaras » (paroliers attitrés).

Article 14 : n'offensez jamais les femmes nos mères.

Article 15: ne portez jamais la main sur une femme mariée avant d'avoir fait intervenir sans succès son mari.

Article 16 : en plus de leurs occupations quotidiennes, les femmes doivent être associées à tous nos Gouvernements.

Article 17 : les mensonges qui ont vécu et résisté 40 ans doivent être considérés comme des vérités.

Article 18 : respectons le droit d'aînesse.

Article 19 : tout homme a deux beaux-parents : les parents de la fille que l'on n'a pas eue en mariage et la parole qu'on a prononcée sans contrainte. On leur doit respect et considération.

Article 20 : ne maltraitez pas les esclaves, accordez-leur un jour de repos par semaine et faites en sorte qu'ils cessent le travail à des heures raisonnables. On est maître de l'esclave mais pas du sac qu'il porte.

Article 21 : ne poursuivez pas de vos assiduités les épouses : du chef, du voisin, du marabout, du féticheur, de l'ami et de l'associé.

Article 22 : la vanité est le signe de la faiblesse et l'humilité le signe de la grandeur.

Article 23 : ne vous trahissez jamais entre vous. Respectez la parole d'honneur.

Article 24 : ne faites jamais du tort aux étrangers.

Article 25 : le chargé de mission ne risque rien au Mandén.

Article 26 : le taureau confié ne doit pas diriger le parc.

Article 27 : la jeune fille peut être donnée en mariage dès qu'elle est pubère sans détermination d'âge. Le choix de ses parents doit être suivi quel que soit le nombre des candidats.

Le jeune garçon peut se marier à partir de 20 ans.

Article 28 : la dot est fixée à 3 bovins : un pour la fille, deux pour ses père et mère.

Article 29 : le divorce est toléré pour l'une des causes ci-après :

- l'impuissance du mari ;
- la folie de l'un des conjoints ;
- l'incapacité du mari à assumer les obligations nées du mariage.

Le divorce doit être prononcé hors du village.

Article 30 : venons en aide à ceux qui en ont besoin.

Article 31 : respectons la parenté, le mariage et le voisinage.

Article 32 : tuez votre ennemi, ne l'humiliez pas.

Article 33 : dans les grandes assemblées, contentez-vous de vos légitimes représentants et tolérez-vous les uns les autres.

II. DES BIENS

Article 34 : il y a cinq façons d'acquérir la propriété : l'achat, la donation, l'échange, le travail et la succession. Toute autre forme sans témoignage probant est équivoque.

Article 35 : tout objet trouvé sans propriété connu ne devient propriété commune qu'au bout de quatre ans.

Article 36 : la quatrième mise bas d'une génisse confiée est la propriété du gardien.

Article 37 : un bovin doit être échangé contre quatre moutons ou quatre chèvres.

Article 38 : un oeuf sur quatre est la propriété du gardien de la poule pondeuse.

Article 39 : assouvir sa faim n'est pas du vol si on n'emporte rien dans son sac ou sa poche.

III. DE LA PRESERVATION DE LA NATURE

Article 40 : la brousse est notre bien le plus précieux, chacun se doit de la protéger et de la préserver pour le bonheur de tous.

Article 41 : avant de mettre le feu à la brousse, ne regardez pas à terre, levez la tête en direction de la cime des arbres.

Article 42 : les animaux domestiques doivent être attachés au moment des cultures et libérés après les récoltes. Le chien, le chat, le canard, et la volaille ne sont pas soumis à cette mesure.

IV. DISPOSITIONS FINALES

Article 43 : Balla Fassèkè KOUYATE est désigné grand chef de cérémonies et médiateur principal du mandéen. Il est autorisé à plaisanter avec toutes les tribus, en priorité avec la famille royale.

Article 44 : tous ceux qui enfreindront ces règles seront punis. Chacun est chargé de veiller à leur application sur l'ensemble du territoire impérial.

Transcrit par :

Monsieur Siriman KOUYATE

Conseiller à la Cour d'Appel de Kankan (République de Guinée)

**ACCORD DE PARTENARIAT
POUR UNE ECOLE APAISEE**

ET PERFORMANTE

JUILLET 2005

PREAMBULE

Depuis quelques années, l'école figure parmi les priorités de l'action gouvernementale. La part du budget d'Etat consacrée à l'Education a augmenté et représente 30,06 % des charges de fonctionnement de l'Etat contre 10 % au secteur de la santé.

Le taux brut de scolarisation a évolué de 28,8 % en 1992 pour atteindre 70 % en 2004.

Le Gouvernement a recruté, au cours des dernières années, de nombreux enseignants, qui constituent aujourd'hui les deux tiers du personnel payé sur le budget consacré à l'Education.

Il a réalisé dans toutes les Régions et dans le District de Bamako, d'importantes infrastructures scolaires et universitaires et leur équipement.

En dépit des efforts fournis par le Gouvernement et les partenaires techniques et financiers, l'école malienne connaît une situation de crise permanente. La qualité de la formation dispensée se détériore progressivement.

Dans le cadre de la recherche d'une solution adéquate à cette grave situation, le Gouvernement a entrepris en février 2005 une série de concertations avec ses partenaires dans la gestion de l'école, dans toutes les Régions et dans le District de Bamako. Le diagnostic établi à l'issue de ces concertations fait ressortir de nombreux problèmes, généraux ou spécifiques, qui entravent le fonctionnement normal de l'école. Ce sont notamment :

- le manque ou la vétusté des infrastructures et des équipements scolaires et universitaires ;
- les problèmes d'ordre pédagogique et académique ;
- les dysfonctionnements des administrations scolaires et universitaires ;
- l'inobservation des règles de discipline et de déontologie ;
- les problèmes d'insécurité et de violence dans les établissements scolaires et universitaires ;
- l'intrusion de la politique dans l'espace scolaire et universitaire.

Les participants aux différentes concertations sur l'école (administrations scolaires et universitaires, syndicats d'enseignants, organisations de la société civile et Association des Elèves et Etudiants du Mali) ont proposé au Gouvernement des solutions de sortie de crise dont la mise en œuvre nécessite la mobilisation d'importantes ressources financières et l'accompagnement de l'ensemble des partenaires de l'école.

Ces propositions traduisent la volonté commune de l'ensemble des parties prenantes à créer les conditions optimales indispensables pour l'accomplissement correct par l'école de sa mission d'éducation et de formation.

A cet effet, le Gouvernement et ses partenaires dans la gestion de l'école :

- convaincus de la nécessité d'agir de concert pour sauver l'école malienne ;
- convaincus de la nécessité de réduire l'influence des enjeux politiques sur la gestion des affaires de l'école et d'un traitement moins partisan des problèmes identifiés ;
- soucieux des moyens limités de l'Etat ;
- soucieux de la qualité et de la performance du système éducatif ;
- considérant l'importance et la complexité des défis à relever ;
- considérant les difficultés économiques que traverse le Mali, notamment les effets du déficit pluviométrique, l'invasion des acridiens en 2004, la chute du cours des principaux produits d'exportation tels que le coton et l'or, la situation de crise politique et institutionnelle qui prévaut dans certains pays ouvrant l'accès du Mali à la mer, la flambée du prix hydrocarbures ;

ONT CONVENU ET ARRETE CE QUI SUIT :

I. DISPOSITIONS GENERALES

Article 1^{er} : Le présent Accord pose les principes de base de partenariat entre le Gouvernement et ses partenaires dans la gestion de l'école.

Article 2 : Le Gouvernement et ses partenaires s'engagent à jouer exclusivement le rôle qui est traditionnellement reconnu à chacun dans la gestion de l'école.

En outre, ils s'engagent à combattre la fraude et la corruption dans l'espace scolaire et universitaire.

Article 3 : Toutes les actions à mener visent à réaliser les objectifs de la loi n°99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'Education et du Programme Décennal de Développement de l'Education.

II. LES PARTIES PRENANTES

1. LE GOUVERNEMENT

Article 4 : Le Gouvernement s'engage à :

- poursuivre la construction et/ou la réhabilitation des infrastructures;
- poursuivre la dotation des établissements d'enseignement en équipements et en matériels didactiques adéquats ;
- corriger les disparités d'accès à l'éducation entre filles et garçon ;
- accélérer le transfert des compétences et des ressources de l'Education aux collectivités territoriales ;
- entreprendre la relecture des textes législatifs et réglementaires sur l'éducation apparus inadaptés, en assurer la codification, la diffusion et l'application ;
- clarifier le rôle et les attributions de chacun des intervenants dans la gestion de l'école ;
- élaborer un règlement intérieur adapté à la situation actuelle des écoles ;
- entreprendre l'évaluation des innovations pédagogiques ;
- poursuivre la politique volontariste de formation initiale des enseignants à travers les instituts de formation des maîtres ;
- planifier et renforcer la formation continue des enseignants et des conseillers pédagogiques ;
- poursuivre le recrutement de personnels enseignants ;
- améliorer les conditions de travail des enseignants ;
- veiller à une gestion rationnelle du personnel enseignant ;
- élaborer une véritable politique en matière d'enseignement supérieur et de recherche scientifique ;
- élaborer une politique de l'éducation non formelle et un mécanisme d'appui aux écoles communautaires et privées ;
- procéder à l'évaluation, à la coordination et au renforcement des actions des organisations non gouvernementales œuvrant dans le domaine de l'Education ;

- assurer la sécurité à l'école ;
- développer l'enseignement de l'éducation civique et morale à l'école ;
- poursuivre la mise en œuvre des engagements préalablement pris avec les organisations syndicales ;
- veiller au respect des franchises universitaires.

Article 5 : Le Gouvernement s'engage à créer un cadre de concertation permanent entre lui et ses partenaires dans la gestion de l'école et à promouvoir une politique d'information, d'éducation et de communication autour des enjeux de l'école.

Article 6 : Le Gouvernement s'engage à augmenter le niveau actuel des ressources publiques allouées à l'Education.

Article 7 : Les administrations scolaires et universitaires veilleront au respect strict de la législation scolaire, universitaire et du règlement intérieur dans les écoles.

Elles procéderont à l'évaluation constante des enseignants.

Article 8 : Le Rectorat de l'Université de Bamako et la Direction Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, en relation avec les Facultés, les Grandes Ecoles et les Instituts, procéderont à la mise en place d'un système de gestion informatisé et transparent des flux d'étudiants, de leur cursus scolaire et universitaire ainsi que des bourses scolaires et universitaires.

2. LES PARTENAIRES DU GOUVERNEMENT DANS LA GESTION DE L'ECOLE

Article 9 : Les partenaires du Gouvernement dans la gestion de l'école, à savoir les syndicats d'enseignants, les organisations de la société civile et l'Association des Elèves et Etudiants du Mali (AEEM), s'engagent à s'impliquer aux côtés du Gouvernement dans la recherche de solutions durables aux problèmes de l'école.

A cet effet, ils s'accordent à inscrire dans la durée la mise en application des propositions de solution issues des concertations.

2.1. Les syndicats d'enseignants

Article 10 : Les syndicats d'enseignants s'engagent à faire observer par leurs adhérents les règles d'éthique et de déontologie de l'enseignement.

2.2. Les organisations de la société civile

Article 11 : Les associations de parents d'élèves et les organisations de la société civile s'engagent à apporter leur concours au Gouvernement dans la mise en œuvre de sa politique d'information, d'éducation et de communication en direction du monde scolaire, à accompagner la mise en application des recommandations issues des concertations, à jouer l'intermédiation entre le Gouvernement et les autres acteurs de l'école.

2.3. L'Association des Elèves et Etudiants du Mali (AEEM)

Article 12 : L'Association des Elèves et Etudiants du Mali s'engage à :

- sensibiliser les élèves et les étudiants à observer scrupuleusement le règlement intérieur des écoles ;
- respecter l'autorité de l'administration scolaire et universitaire ;
- s'interdire tout recours ou toute menace de recours à la violence comme moyen de revendication catégorielle ;
- dénoncer tout acte de violence perpétré dans l'espace scolaire et universitaire ;
- privilégier la concertation avec l'administration scolaire directement concernée pour la recherche de solutions aux problèmes posés.

Article 13 : L'association et ses structures de base s'engagent à respecter le droit à l'éducation et à la formation des élèves et étudiants et s'abstiennent de recourir à la violence pour faire aboutir leurs revendications.

Elles s'engagent à épuiser toutes les voies de dialogue et de négociation instituées avant toute décision unilatérale.

Elles s'engagent à tenir des assemblées générales à des heures compatibles avec les heures de cours.

Toutefois, en cas de nécessité, les assemblées générales peuvent se tenir après concertation avec l'administration scolaire directement concernée.

III. DISPOSITIONS FINALES

Article 14 : Le rapport de synthèse des recommandations des partenaires de l'école pour une sortie de crise fait partie intégrante du présent Accord.

Article 15 : Le Gouvernement élaborera, de commun accord avec les partenaires de l'école, un chronogramme de mise en application des recommandations issues des concertations. Ledit chronogramme pourra faire l'objet de révisions annuelles consensuelles pour tenir compte de l'évolution de la situation économique.

Article 16 : Le Ministre de l'Education nationale est chargé du suivi de la mise en œuvre desdites recommandations.

Article 17 : Le présent Accord entre en vigueur pour compter de la date de sa signature par les parties.

Pour toutes questions non précisées, il est fait référence d'une part aux documents relatifs aux concertations, et d'autre part aux orientations de la politique du Gouvernement dans le domaine de l'Education.

Fait à Bamako, le 15 juillet 2005

ONT SIGNE

POUR LE GOUVERNEMENT

- **Le Premier ministre** : Ousmane Issoufi MAIGA ;
- **Le Ministre de l'Administration Territoriale et des Collectivités Locales** : Général Kafougouna KONE ;
- **Le Ministre de la Fonction Publique, de la Réforme de l'Etat et des Relations avec les Institutions** : Badi Ould GANFOUD ;
- **Le Ministre de l'Education Nationale** : Mamadou Lamine TRAORE ;

- **Le Ministre de la Promotion des Investissements et des Petites et Moyennes Entreprises, Ministre de l'Economie et des Finances par intérim** : Ousmane THIAM ;
- **Le Ministre de la Sécurité Intérieure et de la Protection Civile** : Colonel Sadio GASSAMA ;

POUR LES PARTENAIRES DU GOUVERNEMENT

- **La Fédération de l'Education Nationale (FEN)** : Youssouf GANABA, Secrétaire Général ;
- **Le Syndicat National de l'Enseignement Supérieur (SNESUP)** : Lassana B. TRAORE, Secrétaire Général ;
- **Le Syndicat National de l'Education et de la Culture (SNEC)** : Tibou TELLY, Secrétaire Général ;
- **L'Association Malienne des Droits de l'Homme (AMDH)** : Amadou Bocar TEGUETE, Secrétaire Général ;
- **La Fédération Nationale de l'Education, des Sports, des Arts, de la Recherche et de la Culture (FENAREC)** : Abdoulaye BATHILY, Secrétaire Général ;
- **La Fédération Nationale des Associations des Parents d'Elèves et Etudiants du Mali (FENAPEEM)** : Mamadou Lamine DIARRA, Président ;
- **Le Haut Conseil Islamique du Mali (HCIM)** : Thierno Hady Boubacar THIAM, Président ;
- **L'Association Malienne pour l'Unité et le Progrès de l'Islam (AMUPI)** : Issiaka TRAORE, Président ;
- **La Conférence Episcopale du Mali** : Monseigneur Jean-Gabriel DIARRA, Président ;
- **L'Association des Groupements d'Eglises et Missions Protestantes du Mali** : Pasteur Maurice SOGOBA, Délégué Général Adjoint ;
- **Le Conseil National de la Jeunesse du Mali (CNJ-Mali)** : Siriman TRAORE, Secrétaire Exécutif ;

- **La Ligue Nationale des Ecoles et Etablissements d'Enseignement Privé (LINEP) :** Cheick Salla MAÏGA ;
- **L'Amicale des Anciens Militants et Sympathisants de l'Union Nationale des Elèves et Etudiants du Mali (AMS-UNEEM) :** Oumar Arboncana MAÏGA, Secrétaire Général Adjoint ;
- **La Coordination des Associations et ONG Féminines (CAFO) :** Madame TRAORE Oumou TOURE, Secrétaire Exécutive ;
- **L'Association des Elèves et Etudiants du Mali (AEEM) :** Safounè TOGO, Secrétaire Général ;
- **L'Association des Ecoles Privées Agréées du Mali (AEPAM) :** Ibrahima Rémy DOUMBIA, Secrétaire Général.

Annexe 9 : Procédures disciplinaires relatives aux établissements publics français
d'enseignement



Bulletin Officiel du ministère de
l'Éducation Nationale et
du ministère de la Recherche

2000

Spécial N°8 du 13 juillet

www.education.gouv.fr/bo/2000/special8/proced.htm - vague.mestre@education.gouv.fr

PROCÉDURES DISCIPLINAIRES

DÉCRET MODIFIANT LE DÉCRET N°85-924 DU 30 AOÛT 1985 RELATIF AUX ÉTABLISSEMENTS PUBLICS LOCAUX D'ENSEIGNEMENT

D. n° 2000-620 du 5-7-2000. JO du 7-7-2000

NOR : MENE0001587D

RLR : 520-0

MEN - DES CO - INT

Vu Code électoral ; L. n° 83-663 du 22-7-1983, mod. not. par L. n° 85-97 du 25-1-1985 ; L. n° 89-486 du 10-7-1989 mod. ; D. n° 85-924 du 30-8-1985 mod. ; avis du CSE des 1-7-1999, 16-12-1999 et 10-3-2000

Article 1 - Le décret du 30 août 1985 sus visé est modifié conformément aux articles 2 à 10 du présent décret.

Article 2 - À l'article 3, il est **inséré** après le 5° deux nouveaux alinéas ainsi rédigés :

"Le règlement intérieur comporte un chapitre consacré à la discipline des élèves. Les sanctions qui peuvent être prononcées à leur encontre vont de l'avertissement et du blâme à l'exclusion temporaire ou définitive de l'établissement ou de l'un de ses services annexes. La durée de l'exclusion temporaire ne peut excéder un mois. Des mesures de prévention, d'accompagnement et de réparation peuvent être prévues par le règlement intérieur. Les sanctions peuvent être assorties d'un sursis total ou partiel. Il ne peut être prononcé de sanction ni prescrit de mesure de prévention, de réparation et d'accompagnement que ne prévoirait pas le règlement intérieur.
Toute sanction, hormis l'exclusion définitive, est effacée du dossier administratif de l'élève au bout d'un an."

Article 3 - Aux articles 3-1, 3-2 et 3-3, après les mots : "le conseil des délégués" sont **ajoutés** les mots : "pour la vie lycéenne".

Article 4 - L'article 8 est **modifié** comme suit :

I - Au c) du 1°, les mots : "le conseil des délégués des élèves" sont **remplacés** par les mots : "la conférence des délégués des élèves et le conseil des délégués pour la vie lycéenne".

II - Au e) du 2°, la deuxième phrase est **remplacée** par les dispositions suivantes : "À l'égard des élèves, il peut prononcer seul, dans les conditions fixées à l'article 3, les sanctions suivantes : l'avertissement, le blâme ou l'exclusion temporaire, de huit jours au plus, de l'établissement ou de l'un de ses services annexes ainsi que les mesures de prévention, d'accompagnement et de réparation prévues à cet article."

Article 5 - L'article 19 est **modifié** comme suit :

I - Avant la dernière phrase du premier alinéa, est **ajoutée** la phrase suivante :

"Pour chaque titulaire, un suppléant est élu dans les mêmes conditions."

II - Les deux dernières phrases du dernier alinéa sont **remplacées** par la phrase :

"Sont seuls éligibles les élèves des classes d'un niveau égal ou supérieur à la classe de quatrième."

Article 6 - L'article 25 est **remplacé** par les dispositions suivantes :

"**Article 25** - Nul ne peut être membre du conseil d'administration s'il a été frappé d'une des incapacités mentionnées aux articles L. 5, L. 6 et L. 7 du Code électoral."

Article 7 - La section IV est remplacée par une section IV ainsi rédigée :

"Section IV - La conférence des délégués des élèves et le conseil des délégués pour la vie lycéenne.

Article 29 - Dans les lycées, une conférence des délégués des élèves est réunie à l'initiative du chef d'établissement au moins trois fois par an. Formée par l'ensemble des délégués des élèves, elle est présidée par le chef d'établissement. Le ou les adjoints du chef d'établissement, les conseillers principaux d'éducation et les conseillers d'éducation assistent aux réunions.

La conférence des délégués des élèves donne son avis et formule des propositions sur les questions relatives à la vie et au travail scolaires.

Article 30 - Dans les lycées, un conseil des délégués pour la vie lycéenne est composé de dix lycéens, dont trois élus pour un an par les délégués des élèves au scrutin uninominal à deux tours et sept élus pour deux ans par l'ensemble des élèves de l'établissement au scrutin plurinominal majoritaire à deux tours.

Pour chaque titulaire, un suppléant est élu dans les mêmes conditions. Lorsque le titulaire élu par l'ensemble des élèves de l'établissement est en dernière année de cycle d'études, son suppléant doit être inscrit dans une classe de niveau inférieur. Un membre suppléant ne peut siéger qu'en l'absence du titulaire. Lorsqu'un membre titulaire cesse d'être élève de l'établissement ou démissionne, il est remplacé par son suppléant pour la durée du mandat restant à courir.

Le mandat des membres du conseil expire le jour de la première réunion qui suit l'élection de la catégorie à laquelle ils appartiennent.

Assistent, à titre consultatif, aux réunions du conseil des délégués pour la vie lycéenne, des représentants des personnels et des parents d'élèves dont le nombre est égal à celui des membres. Les représentants des personnels sont désignés chaque année, pour cinq d'entre eux, parmi les membres volontaires des personnels d'enseignement et d'éducation et, pour trois d'entre eux, parmi les membres volontaires des personnels administratifs, sociaux et de santé, techniques, ouvriers et de service de l'établissement, par le conseil d'administration du lycée, sur proposition des représentants de leur catégorie au sein de ce conseil. Deux représentants des parents d'élèves sont élus, en leur sein, par les représentants des parents d'élèves au conseil d'administration.

Le conseil est présidé par le chef d'établissement. Les représentants des lycéens élisent, parmi eux, un vice-président pour une durée d'un an.

Le président peut, à son initiative ou à la demande de la moitié des membres du conseil, inviter à participer à la séance toute personne dont la consultation est jugée utile.

Article 30-1 - Le conseil des délégués pour la vie lycéenne exerce les attributions suivantes :

1° Il formule des propositions sur la formation des représentants des élèves et les conditions d'utilisation des fonds lycéens.

2° Il est obligatoirement consulté :

- a) sur les questions relatives aux principes généraux de l'organisation des études, sur l'organisation du temps scolaire et sur l'élaboration du projet d'établissement et du règlement intérieur ;
- b) sur les modalités générales de l'organisation du travail personnel et du soutien des élèves, sur l'information liée à l'orientation et portant sur les études scolaires et universitaires, sur les carrières professionnelles ;
- c) sur la santé, l'hygiène et la sécurité, sur l'aménagement des espaces destinés à la vie lycéenne et sur l'organisation des activités sportives, culturelles et périscolaires.

Ses avis et ses propositions, ainsi que les comptes rendus de séance, sont portés à la connaissance et, le cas échéant, inscrits à l'ordre du jour du conseil d'administration et peuvent faire l'objet d'un affichage dans les conditions de l'article 8-1.

Le conseil des délégués pour la vie lycéenne se réunit, sur convocation du chef d'établissement, avant chaque séance ordinaire du conseil d'administration. Il est, en outre, réuni en séance extraordinaire, à la demande de la moitié de ses membres ou à celle de la conférence des délégués des élèves. L'ordre du jour est arrêté par le chef d'établissement. Sont inscrites à l'ordre du jour toutes les questions, ayant trait aux domaines définis ci-dessus, dont l'inscription est demandée par au moins la moitié des membres du conseil.

Le conseil ne peut siéger valablement que si la majorité des lycéens est présente. Si le quorum n'est pas atteint, le chef d'établissement doit procéder à une nouvelle convocation du conseil dans un délai de trois jours au

minimum et de huit jours au maximum. Le conseil délibère alors valablement quel que soit le nombre des membres présents.

Article 30-2 - Le chef d'établissement assure l'organisation et veille au bon déroulement des élections de l'ensemble des représentants lycéens au conseil des délégués pour la vie lycéenne. Celles-ci doivent avoir eu lieu au plus tard avant la fin de la septième semaine de l'année scolaire.

Pour les sièges à pourvoir au suffrage direct, le chef d'établissement recueille les candidatures qui doivent lui parvenir dix jours au moins avant la date du scrutin. Chaque candidature doit comporter le nom d'un titulaire et celui d'un suppléant. La majorité absolue est exigée au premier tour ; il est procédé, s'il y a lieu, à un second tour à la majorité relative. En cas d'égalité des voix, le plus jeune des candidats est déclaré élu.

Les contestations sur la validité des opérations électorales sont portées dans un délai de cinq jours ouvrables, à compter de la proclamation des résultats, devant le chef d'établissement qui statue dans un délai de huit jours."

Article 8 - Les dispositions de l'article 31 sont remplacées par les dispositions suivantes :

"**Article 31** - I - Le conseil de discipline de l'établissement comprend :

- le chef d'établissement ou son adjoint, président ;
- un conseiller principal d'éducation ou un conseiller d'éducation désigné par le conseil d'administration, sur proposition du chef d'établissement ;
- le gestionnaire de l'établissement ;
- trois représentants des personnels dont deux au titre des personnels d'enseignement et un au titre des personnels administratifs, sociaux et de santé, techniques, ouvriers et de service ;
- trois représentants des parents d'élèves dans les collèges et deux dans les lycées ;
- deux représentants des élèves dans les collèges et trois dans les lycées.

Les représentants des personnels sont élus chaque année en leur sein par les membres du conseil d'administration appartenant à leurs catégories respectives. Cette élection a lieu, pour les personnels d'enseignement au scrutin proportionnel au plus fort reste et pour le représentant des personnels administratifs, sociaux et de santé, techniques, ouvriers et de service au scrutin uninominal à un tour. Les représentants des parents et des élèves sont élus chaque année, par leurs représentants au sein du conseil d'administration au scrutin proportionnel au plus fort reste.

Pour chaque membre élu du conseil, un suppléant est élu dans les mêmes conditions.

II - Le conseil de discipline est saisi par le chef d'établissement. Il a compétence pour prononcer à l'encontre des élèves l'ensemble des sanctions et des mesures mentionnées à l'article 3, dans les conditions fixées par ce même article.

En cas de partage des voix, le président a voix prépondérante.

III - Lorsque, pour des faits d'atteinte grave aux personnes ou aux biens, un chef d'établissement engage une action disciplinaire à l'encontre d'un élève qui a déjà fait l'objet d'une sanction d'exclusion définitive de son précédent établissement ou est l'objet de poursuites pénales, il peut, s'il estime que la sérénité du conseil de discipline n'est pas assurée ou que l'ordre et la sécurité dans l'établissement seraient compromis, saisir le conseil de discipline départemental.

IV - Le conseil de discipline départemental est présidé par l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale ou son représentant. Les autres membres sont deux représentants des personnels de direction, deux représentants des personnels d'enseignement, un représentant des personnels administratifs, sociaux et de santé, techniques, ouvriers et de service, un conseiller principal d'éducation, deux représentants des parents d'élèves et deux représentants des élèves, ayant la qualité de membre d'un conseil de discipline d'établissement. Ils sont nommés pour un an par le recteur d'académie."

Article 9 - Après l'article 31, il est inséré des articles 31-1 et 31-2 ainsi rédigés :

"**Article 31-1** - Toute sanction d'exclusion supérieure à huit jours prononcée par le conseil de discipline ou par le conseil de discipline départemental peut être déferée, dans un délai de huit jours, au recteur d'académie, soit par le représentant légal de l'élève ou par ce dernier s'il est majeur, soit par le chef d'établissement. Le recteur d'académie décide après avis d'une commission académique.

Article 31-2 - Un décret fixe les modalités de la procédure disciplinaire, les modalités de fonctionnement du conseil de discipline, et du conseil de discipline départemental ainsi que la composition et les modalités de fonctionnement de la commission académique d'appel."

Article 10 - Les quatrième et cinquième alinéas de l'article 33 du décret du 30 août 1985 susvisé sont remplacés par l'alinéa suivant : "Le chef d'établissement réunit, au cours du premier trimestre, les responsables des listes de candidats qui ont obtenu des voix lors de l'élection des représentants de parents d'élèves au conseil d'administration, pour désigner les deux délégués titulaires et les deux délégués suppléants des parents d'élèves de chaque classe, à partir des listes qu'ils présentent à cette fin. Le chef d'établissement répartit les sièges compte

tenu des suffrages obtenus lors de cette élection."

Article 11 - Le ministre de l'intérieur, le ministre de l'éducation nationale et le ministre délégué à l'enseignement professionnel sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 5 juillet 2000
Lionel JOSPIN

Par le Premier ministre :

Le ministre de l'intérieur
Jean-Pierre CHEVÈNEMENT

Le ministre de l'éducation nationale
Jack LANG

Le ministre délégué à l'enseignement professionnel
Jean-Luc MÉLÉNCHON

DÉCRET MODIFIANT LE DÉCRET N°85-1348 DU 18 DÉCEMBRE 1985 RELATIF AUX PROCÉDURES DISCIPLINAIRES DANS LES COLLÈGES, LES LYCÉES ET LES ÉTABLISSEMENTS D'ÉDUCATION SPÉCIALE

D. n°2000-633 du 6-7-2000. JO du 8-7-2000

NOR : MENE0001588D

RLR : 551-2

MEN - DES CO B6

Sur le rapport du ministre de l'éducation nationale ; Vu L. n° 89-486 du 10-7-1989 mod. ; Vu D. n° 85-924 du 30-8-1985 mod. ; Vu D. n° 85-1348 du 18-12-1985 ; Vu l'avis du CSE du 10-3-2000 ;

Article 1 - Le décret du 18 décembre 1985 susvisé est modifié conformément aux articles 2 à 6 du présent décret.

Article 2 - Les dispositions de l'article premier sont **remplacées** par les dispositions suivantes :

"Les sanctions et mesures à caractère disciplinaire qui peuvent être prononcées à l'encontre des élèves, la composition du conseil de discipline ainsi que les compétences respectives en matière disciplinaire du chef d'établissement et du conseil de discipline sont fixées par les alinéas 2 et 3 de l'article 3, le e) du 2° de l'article 8 ainsi que par les I et II de l'article 31 du décret du 30 août 1985 susvisé."

Article 3 - L'article 6 est modifié comme suit :

I- Après le premier alinéa, il est **inséré** les alinéas suivants :

"Lorsque le chef d'établissement, saisi par écrit d'une demande de saisine du conseil de discipline émanant d'un membre de la communauté éducative, décide de ne pas engager de procédure disciplinaire, il lui notifie sa décision motivée.

Le conseil de discipline peut, sur décision de son président, être réuni dans un autre établissement scolaire ou dans les locaux de l'inspection académique."

II- A la troisième ligne du cinquième alinéa, les mots : "s'il est majeur ses parents, sauf dans le cas où ceux-ci ont déclaré l'élève responsable de sa scolarité" sont **supprimés**.

Article 4 - Après l'article 7, il est **inséré** un article 7-1 ainsi rédigé :

"Les conditions de saisine et la composition du conseil de discipline départemental sont fixées par le III et le IV de l'article 31 du décret du 30 août 1985.

Les dispositions des articles 2 à 7 du présent décret sont applicables au conseil de discipline départemental, sous réserve de celles relatives aux compétences exercées par le chef d'établissement pour le conseil de discipline de l'établissement, en application des alinéas 4 à 6 de l'article 6 et de l'article 7, qui sont transférées à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale."

Article 5 - L'article 8 du décret du 18 décembre 1985 susvisé est **modifié** comme suit :

I- À la première ligne du premier alinéa, après les mots "conseil de discipline" sont ajoutés les mots "ou du conseil de discipline départemental" et, à la deuxième ligne, les mots "alinéa 2" sont **remplacés** par les mots "alinéa 4".

II- À la première phrase du deuxième alinéa du même article, après les mots "sous sa présidence", sont ajoutés les mots "ou sous celle de son représentant". À la deuxième phrase du même alinéa, après le mot "recteur" sont **ajoutés** les mots "ou son représentant".

Article 6 - L'article 9 du décret du 18 décembre 1985 susvisé est rédigé comme suit :

"Lorsqu'un élève est traduit devant le conseil de discipline ou le conseil de discipline départemental et fait l'objet de poursuites pénales en raison des mêmes faits, l'action disciplinaire peut, en cas de contestation sérieuse sur la matérialité de ces faits ou sur leur imputation à l'élève en cause, être suspendue jusqu'à ce que la juridiction saisie se soit prononcée."

Article 7 - Le ministre de l'éducation nationale et le ministre délégué à l'enseignement professionnel sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 6 juillet 2000

Lionel JOSPIN

Par le Premier ministre :

Le ministre de l'éducation nationale
Jack LANG

Le ministre délégué à l'enseignement professionnel
Jean-Luc MÉLENCHON

ORGANISATION DES PROCÉDURES DISCIPLINAIRES DANS LES COLLÈGES, LES LYCÉES ET LES ÉTABLISSEMENTS RÉGIONAUX D'ENSEIGNEMENT ADAPTÉ

C. n°2000-105 du 11-7-2000

NOR : MENE0001706C

RLR : 551-2

MEN - DES CO - DAJ

Réf. : L. n° 89-486 du 10-7-1989 mod. ; D. n° 85-924 du 30-8-1985 mod. ; D. n° 85-1348 du 18-12-1985 mod. ; C. n° 97-085 du 27-3-1997

Texte adressé aux rectrices et aux recteurs d'académie ; au directeur de l'académie de Paris ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement

PRÉAMBULE

Les équipes éducatives éprouvent des difficultés sans cesse accrues pour porter remède aux comportements inadaptés et parfois violents de certains élèves. Les sanctions prononcées varient considérablement d'un établissement à l'autre et les exclusions sont de plus en plus nombreuses. Il convient donc de pouvoir mettre en œuvre des dispositifs mieux adaptés, pour répondre à ces comportements.

En outre, il a paru utile de renforcer les réponses apportées par les établissements à ces difficultés, en vue d'éviter un recours systématique aux procédures des signalements à la justice qui, à terme, risquent de ne plus produire les effets escomptés.

La circulaire n° 97-085 du 27 mars 1997 a amorcé l'évolution des pratiques en matière de sanctions vers plus de cohérence et d'efficacité en définissant des mesures alternatives au conseil de discipline. Au vu de l'expérience acquise depuis la mise en œuvre de ce texte, il a paru nécessaire de consolider cette procédure en lui conférant une base réglementaire. Tel est l'objet des modifications qui viennent d'être apportées au décret du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement et au décret du 18 décembre 1985 relatif aux procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale.

La cohérence, la transparence et l'effectivité du régime des sanctions sont, en effet, des conditions indispensables à l'acceptation par l'élève des conséquences de la transgression qu'il a commise et à l'instauration d'une valeur formatrice et pédagogique de la sanction, qui s'inscrit ainsi dans la mission éducatrice de l'école.

Le respect des principes généraux du droit permet de conforter les pratiques démocratiques dans la mise en œuvre des sanctions et des punitions dans les établissements scolaires. Il permet d'éviter également, chez les élèves et parfois dans les familles, l'incompréhension et le sentiment d'injustice qui contribuent à fragiliser la notion même d'autorité, comme sa légitimité, et peuvent en conséquence générer des manifestations de violence. Il n'est pas acceptable en effet, que les punitions ou sanctions disciplinaires échappent à la règle, parce qu'elles ne sont pas prévues au règlement intérieur ou infligées en dehors du cadre d'une procédure préalablement établie. Il s'agit donc de présenter le nouveau régime des sanctions et des actions disciplinaires, mais aussi de mieux l'inscrire dans une logique éducative visant à impliquer l'élève dans une démarche de responsabilité vis à vis de lui-même comme vis à vis d'autrui, tout en assurant la justice et la pertinence des réponses apportées par la communauté éducative aux manquements à la règle.

Le conseil de discipline de chaque établissement devient une instance autonome distincte de la commission permanente et est allégé dans sa composition. Ce conseil pourra prendre d'autres sanctions que celles qui ont pour objet l'exclusion de l'établissement. Il pourra également assortir ses décisions de mesures alternatives qu'il revient au règlement intérieur de définir.

Il en va de même pour le chef d'établissement qui, en outre, pourra dans certaines circonstances décider de réunir le conseil de discipline en dehors de l'établissement et, dans des cas exceptionnels, saisir non pas le conseil de discipline de l'établissement, mais un conseil de discipline départemental. Ce dernier est doté des mêmes attributions et se réunit sous la présidence de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education nationale ou de son représentant. Les décisions de ces deux instances restent soumises aux mêmes procédures d'appel auprès du recteur d'académie.

Les dispositions de la présente circulaire entreront en vigueur de manière progressive et **au plus tard au 1er janvier 2001**.

En effet, chaque établissement devra en conséquence modifier son règlement intérieur pour tenir compte des nouvelles dispositions réglementant la procédure disciplinaire. Par ailleurs, les membres du conseil de discipline, dans sa nouvelle composition, seront élus au cours de la première réunion du conseil d'administration mis en place au titre de l'année scolaire 2000-2001.

I - RAPPEL DES PRINCIPES GÉNÉRAUX DU DROIT

Si la mise en œuvre de la procédure disciplinaire relève de l'organisation propre aux établissements scolaires, elle ne saurait en revanche ignorer les principes généraux du droit qui s'appliquent à toute procédure.

1.1 Principe de la légalité des sanctions et des procédures

Déterminer l'ensemble des mesures et des instances disciplinaires par voie réglementaire et fixer la liste des punitions scolaires et des sanctions disciplinaires dans le règlement intérieur de chaque établissement scolaire relèvent du principe de légalité des sanctions et des procédures. Inscrites dans un cadre légal, les sanctions ne sauraient s'appliquer de façon rétroactive et peuvent faire l'objet d'un recours administratif interne, et, pour celles qui ont pour effet d'interrompre de manière durable la scolarité de l'élève, d'un recours devant la juridiction administrative.

Le respect de ce principe général du droit met chacun en mesure de savoir ce qu'il risque lorsqu'il commet une transgression. C'est dans ces conditions seulement que l'adage "nul n'est censé ignorer la loi" peut trouver son application à l'école.

Il permet en outre de proscrire en matière de punition scolaire et de sanction disciplinaire les pratiques individuelles et marginales qui sont susceptibles de contredire le projet éducatif de l'établissement et de générer de l'incompréhension chez les élèves et leurs familles.

1.2 Principe du contradictoire

Avant toute décision à caractère disciplinaire, qu'elle émane du chef d'établissement ou du conseil de discipline, il est impératif d'instaurer un dialogue avec l'élève et d'entendre ses raisons ou arguments. La sanction doit se fonder sur des éléments de preuve qui peuvent faire l'objet d'une discussion entre les parties. La procédure contradictoire doit permettre à chacun d'exprimer son point de vue, de s'expliquer et de se défendre.

Le ou les représentants légaux de l'élève mineur concerné sont informés de cette procédure et sont également entendus s'ils le souhaitent. Il est rappelé que devant les instances disciplinaires, l'élève peut se faire assister de la personne de son choix, notamment par un élève ou un délégué des élèves.

Toute sanction doit être motivée et expliquée.

1.3 Principe de la proportionnalité de la sanction

La sanction doit avoir pour finalité de promouvoir une attitude responsable de l'élève et de le mettre en situation de s'interroger sur sa conduite en prenant conscience des conséquences de ses actes.

Il est donc impératif que la sanction soit graduée en fonction de la gravité du manquement à la règle et du fait d'indiscipline. Ainsi, le fait qu'un élève ait déjà été sanctionné ne justifie pas à lui seul qu'une sanction lourde soit prononcée pour un nouveau manquement de moindre gravité.

Il convient à cet effet d'observer une hiérarchie entre les atteintes aux personnes et les atteintes aux biens, les infractions pénales et les manquements au règlement intérieur, pour ne pas aboutir à des confusions ou des incohérences dans l'échelle des valeurs à transmettre.

Il sera utile de se référer au registre des sanctions disciplinaires qui constitue un gage de cohérence interne spécifique de l'établissement afin d'éviter des distorsions graves dans le traitement d'affaires similaires et permet de se situer dans un créneau de mesures possibles.

1.4 Principe de l'individualisation des sanctions

Toute sanction, toute punition s'adressent à une personne ; elles sont individuelles et ne peuvent être, en aucun cas, collectives.

Individualiser une sanction, c'est tenir compte du degré de responsabilité de l'élève, de son âge et de son implication dans les manquements reprochés ainsi que de ses antécédents en matière de discipline. On ne sanctionne pas uniquement en fonction de l'acte commis, mais également et surtout s'agissant de mineurs, en considération de la personnalité de l'élève et du contexte de chaque affaire.

Mais la réponse apportée en fonction de la gravité des faits reprochés ne doit pas aboutir à une "tarification" des sanctions, car il serait alors porté atteinte au principe de l'individualisation des sanctions.

La sanction doit avoir en effet pour finalité :

- d'attribuer à l'élève la responsabilité de ses actes, et de le mettre en situation de s'interroger sur sa conduite en prenant conscience de ses conséquences ;
- de lui rappeler le sens et l'utilité de la loi ainsi que les exigences de la vie en collectivité (respect de la société et des individus, nécessité de vivre ensemble de manière pacifique).

II - LES PUNITIONS SCOLAIRES ET LES SANCTIONS DISCIPLINAIRES

Par commodité de langage, les punitions scolaires sont distinguées des sanctions disciplinaires proprement dites. Ainsi, dans un établissement scolaire, des faits d'indiscipline, des transgressions ou des manquements aux règles de la vie collective peuvent-ils faire l'objet soit de punitions, qui sont décidées en réponse immédiate par des personnels de l'établissement, soit de sanctions disciplinaires qui relèvent du chef d'établissement ou des conseils de discipline.

C'est pourquoi il est demandé que le règlement intérieur de chaque établissement comprenne des dispositions relatives tant aux punitions scolaires susceptibles d'être prononcées qu'aux sanctions disciplinaires proprement dites. Une telle rédaction des règlements intérieurs est susceptible de donner au régime disciplinaire la cohérence qui est indispensable à l'acceptation par les élèves des conséquences des fautes qu'ils peuvent commettre.

Les sanctions ne prennent en effet sens et efficacité que lorsqu'elles s'inscrivent réellement dans un dispositif global explicite et éducatif, au travers duquel se construisent respect d'autrui, sens de la responsabilité et respect de la loi.

Il convient de prévoir également des mesures positives d'encouragement prononcées par le conseil de classe, qui pourront être définies dans le cadre du règlement intérieur.

2.1 Conditions de mise en œuvre

À toute faute ou manquement à une obligation, il est indispensable que soit apportée une réponse rapide et adaptée : par une réaction et une explication immédiates, il importe de signifier à l'élève que l'acte a été pris en compte.

Dans le même temps, le ou les responsables légaux des mineurs doivent être informés et, s'ils le demandent, pouvoir rencontrer un responsable de l'établissement.

Pour assurer cohérence et harmonisation des pratiques en matière disciplinaire, aussi bien dans la durée qu'entre les différentes classes d'un même établissement, une échelle des punitions et des sanctions figure au règlement intérieur.

Les punitions scolaires doivent être distinguées des sanctions disciplinaires :

- les punitions scolaires concernent essentiellement certains manquements mineurs aux obligations des élèves, et les perturbations dans la vie de la classe ou de l'établissement. Elles sont fixées par le règlement intérieur ;
- les sanctions disciplinaires concernent les atteintes aux personnes et aux biens et les manquements graves aux obligations des élèves. Le règlement intérieur doit reprendre la liste des sanctions fixées par les 2^{ème} et 3^{ème} alinéas de l'article 3 du décret du 30 août 1985 modifié.

2.2 Les punitions scolaires

Considérées comme des mesures d'ordre intérieur, elles peuvent être prononcées par les personnels de direction, d'éducation, de surveillance et par les enseignants ; elles pourront également être prononcées, sur proposition d'un autre membre de la communauté éducative, par les personnels de direction et d'éducation.

La liste indicative ci-après peut servir de base à l'élaboration des règlements intérieurs des établissements :

- inscription sur le carnet de correspondance ;
- excuse orale ou écrite ;
- devoir supplémentaire assorti ou non d'une retenue ;
- exclusion ponctuelle d'un cours. Elle s'accompagne d'une prise en charge de l'élève dans le cadre d'un dispositif prévu à cet effet. Justifiée par un manquement grave, elle doit demeurer tout à fait exceptionnelle et donner lieu systématiquement à une information écrite au conseiller principal d'éducation et au chef d'établissement ;
- retenue pour faire un devoir ou un exercice non fait.

Toute retenue doit faire l'objet d'une information écrite au chef d'établissement.

Les devoirs supplémentaires effectués dans l'établissement doivent être rédigés sous surveillance.

Les punitions infligées doivent respecter la personne de l'élève et sa dignité : sont proscrites en conséquence toutes les formes de violence physique ou verbale, toute attitude humiliante, vexatoire ou dégradante à l'égard des élèves.

Il convient également de distinguer soigneusement les punitions relatives au comportement des élèves de l'évaluation de leur travail personnel. Ainsi n'est-il pas permis de baisser la note d'un devoir en raison du comportement d'un élève ou d'une absence injustifiée. Les lignes et les zéros doivent également être proscrits.

2.3 Les sanctions disciplinaires

Les sanctions sont fixées dans le respect du principe de légalité et doivent figurer dans le règlement intérieur de l'établissement.

L'échelle des sanctions est celle prévue par le décret du 30 août 1985 modifié :

- avertissement,
- blâme,
- exclusion temporaire de l'établissement qui ne peut excéder la durée d'un mois, assortie ou non d'un sursis total ou partiel,
- exclusion définitive de l'établissement assortie ou non d'un sursis.

Le blâme constitue une réprimande, un rappel à l'ordre verbal et solennel, qui explicite la faute et met l'élève en mesure de la comprendre et de s'en excuser. Adressé à l'élève en présence ou non de son ou ses représentants légaux par le chef d'établissement, il peut être suivi d'une mesure d'accompagnement d'ordre éducatif.

Lorsque le sursis est accordé, la sanction est prononcée, mais elle n'est pas mise en exécution, dans la limite de la durée du sursis, en cas de sursis partiel. Il est précisé que la récidive n'annule pas le sursis. Elle doit donner lieu à l'engagement d'une nouvelle procédure disciplinaire.

Le chef d'établissement transmettra au recteur d'académie, sous couvert de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, les procès verbaux des conseils de discipline et un état trimestriel des exclusions éventuellement prononcées avec leurs motifs.

Dès lors que les punitions et les sanctions qui peuvent être prononcées dans l'établissement scolaire sont clairement définies, toute mesure qui a pour effet d'écarter durablement un élève de l'accès au cours et qui serait prise par un membre des équipes pédagogique et éducative en dehors des procédures réglementaires décrites dans la présente circulaire, est assimilable à une voie de fait susceptible d'engager la responsabilité de l'administration.

2.4 Les dispositifs alternatifs et d'accompagnement

2.4.1 Les commissions de vie scolaire

Les commissions de vie scolaire mises en place en application de la circulaire du 27 mars 1997 peuvent utilement compléter le dispositif prévu par les nouvelles dispositions. Il est souhaitable que l'ensemble des membres de la communauté éducative soit représenté dans ces commissions, y compris les personnels ATOSS. Dans les conditions définies par le conseil d'administration, leur champ de compétence pourrait être étendu, par exemple à la régulation des punitions, au suivi de l'application des mesures d'accompagnement et de réparation, ainsi qu'à l'examen des incidents impliquant plusieurs élèves.

Elles pourraient également assurer un rôle de modération, de conciliation, voire de médiation. Elles pourront enfin donner un avis au chef d'établissement concernant l'engagement de procédures disciplinaires.

2.4.2 Les mesures de prévention, de réparation et d'accompagnement

Le règlement intérieur peut prévoir des mesures de prévention, des mesures de réparation prononcées de façon autonome. Il peut également prévoir des mesures de réparation ou d'accompagnement prononcées en complément de toute sanction.

Ces mesures peuvent être prises par le chef d'établissement ou le conseil de discipline, s'il a été saisi.

Les mesures de prévention

Il s'agit de mesures qui visent à prévenir la survenance d'un acte répréhensible (exemple : la confiscation d'un objet dangereux). L'autorité disciplinaire peut également prononcer des mesures de prévention pour éviter la répétition de tels actes : ce peut être d'obtenir l'engagement d'un élève sur des objectifs précis en termes de comportement. Cet engagement donne lieu à la rédaction d'un document signé par l'élève.

Les mesures de réparation

Comme l'a précisé la circulaire du 27 mars 1997, la mesure de réparation doit avoir un caractère éducatif et ne doit comporter aucune tâche dangereuse ou humiliante. L'accord de l'élève et de ses parents, s'il est mineur, doit être au préalable recueilli. En cas de refus, l'autorité disciplinaire prévient l'intéressé qu'il lui sera fait application d'une sanction.

Le travail d'intérêt scolaire,

Mesure de réparation, il constitue également la principale mesure d'accompagnement d'une sanction notamment d'exclusion temporaire ou d'une interdiction d'accès à l'établissement.

En effet, cette période ne doit pas être pour l'élève un temps de désœuvrement, afin d'éviter toute rupture avec la scolarité. L'élève est alors tenu de réaliser des travaux scolaires tels que leçon, rédaction, devoirs, et de les faire parvenir à l'établissement selon des modalités clairement définies par le chef d'établissement en liaison avec l'équipe éducative.

L'élève doit pouvoir à cette occasion rencontrer un membre de l'équipe pédagogique. En effet, un élève momentanément écarté de l'établissement reste soumis à l'obligation scolaire. Il convient donc de prévenir tout retard dans sa scolarité et de préparer son retour en classe.

L'ensemble de ces mesures place ainsi l'élève en position de responsabilité. Elles ne peuvent être prescrites que si elles sont prévues au règlement intérieur.

2.5 La réintégration de l'élève

Il convient de veiller à ce que toute décision d'exclusion temporaire ou définitive soit accompagnée de mesures destinées à garantir la poursuite de la scolarité de l'élève et à faciliter sa réintégration.

Ainsi, dans tous les cas où une mesure d'exclusion aura été prononcée, des modalités de dialogue et de médiation tant auprès des élèves que des enseignants devront être prévues :

- pour faciliter le retour de l'élève dans sa classe ou une autre classe de l'établissement, s'agissant d'une exclusion temporaire ;

- pour permettre une bonne intégration dans un autre établissement, en cas d'exclusion définitive. Il y a lieu à cet effet de s'appuyer, en particulier, sur le service social en faveur des élèves.

Une bonne réintégration après une exclusion suppose que l'élève fasse l'objet pendant la période d'exclusion et à sa réintégration d'un suivi éducatif.

Pour des situations particulièrement difficiles, les dispositifs relais peuvent constituer une réponse adaptée à la prise en charge des élèves pendant ces périodes.

Il est rappelé qu'un élève exclu définitivement, même s'il n'est plus soumis à l'obligation scolaire, doit pouvoir terminer le cursus scolaire engagé, en particulier lorsque l'élève est dans une classe qui se termine par un examen. Le nouvel établissement d'affectation doit être déterminé par l'inspecteur d'académie, le plus tôt possible après le prononcé de la sanction.

2.6 Le suivi des sanctions

2.6.1 Le registre des sanctions

Il est demandé à chaque établissement de tenir un registre des sanctions infligées comportant l'énoncé des faits, des circonstances et des mesures prises à l'égard d'un élève, sans mention de son identité.

Ce registre est destiné à être mis à la disposition des instances disciplinaires à l'occasion de chaque procédure, afin de guider l'appréciation des faits qui leur sont soumis et de donner la cohérence nécessaire aux sanctions qu'elles décident de prononcer.

Véritable mémoire de l'établissement, il constituera un mode de régulation et favorisera les conditions d'une réelle transparence.

2.6.2 Le dossier administratif de l'élève

Toute sanction disciplinaire constitue une décision nominative qui doit être versée au dossier administratif de l'élève. Ce dossier peut, à tout moment, être consulté par l'élève ou par ses parents, s'il est mineur. Hormis l'exclusion définitive, toute sanction est effacée automatiquement du dossier administratif de l'élève au bout d'un an.

Il est rappelé que les lois d'amnistie concernent aussi les sanctions administratives et donc les sanctions disciplinaires prononcées par une autorité administrative. Elles entraînent l'effacement des sanctions prononcées. Les faits commis avant la date qu'elle fixe ne peuvent plus faire l'objet de poursuites disciplinaires. Les sanctions prononcées avant son entrée en vigueur sont regardées comme n'étant pas intervenues, de sorte que si un élève qui a fait l'objet d'une exclusion définitive d'un établissement sollicite une nouvelle inscription, cette demande ne peut être rejetée au motif de ladite sanction à laquelle l'administration ne peut plus faire référence.

III - INSTANCES ET PROCÉDURES DISCIPLINAIRES

Afin d'améliorer les conditions de fonctionnement des instances disciplinaires, la composition du conseil de discipline est modifiée. En outre, la possibilité est donnée au chef d'établissement de le délocaliser et une nouvelle instance est créée, le conseil de discipline départemental, qui doit permettre à titre exceptionnel la prise en compte adaptée de situations locales particulières.

3.1 Les instances

3.1.1 Le chef d'établissement

C'est au chef d'établissement qu'il revient d'apprécier, s'il y a lieu, d'engager des poursuites disciplinaires à l'encontre d'un élève. Il s'entoure à cet effet des avis de l'équipe pédagogique et, le cas échéant, de la commission de vie scolaire prévue ci-dessus (2.4.1).

Les décisions qu'il prend à ce titre ne sont pas susceptibles de faire l'objet de recours en annulation devant le juge administratif, soit que le chef d'établissement renonce à poursuivre, soit qu'il décide d'engager une procédure disciplinaire.

Lorsque le chef d'établissement, saisi par écrit d'une demande de saisine du conseil de discipline émanant d'un membre de la communauté éducative, décide de ne pas engager de procédure disciplinaire, il lui notifie sa décision motivée.

Comme précédemment, le chef d'établissement peut prononcer, seul, c'est-à-dire sans réunir le conseil de discipline, les sanctions de l'avertissement ou de l'exclusion temporaire de huit jours au plus de l'établissement ou de l'un de ses services annexes. Il peut également prononcer une nouvelle sanction qui est le blâme et appliquer les mesures de prévention, de réparation et d'accompagnement prévues par le règlement intérieur.

3.1.2 Le conseil de discipline

Le conseil de discipline de l'établissement, qui n'est plus l'émanation de la commission permanente comprend : le chef d'établissement ou son adjoint, président, un conseiller principal d'éducation ou un conseiller d'éducation désigné par le conseil d'administration sur proposition du chef d'établissement, le gestionnaire, trois représentants des personnels dont deux au titre des personnels d'enseignement et un au titre des personnels administratifs, sociaux et de santé, techniques, ouvriers et de service, trois représentants des parents d'élèves et deux représentants des élèves dans les collèges, et deux représentants de parents d'élèves et trois représentants des élèves dans les lycées.

Le conseil de discipline peut entendre, en tant que de besoin, des personnels qualifiés, susceptibles d'éclairer ses travaux : adjoint au chef d'établissement, directeur adjoint de SEGPA, représentant de la commune ou de la collectivité de rattachement, assistant(e) de service social, infirmière, médecin, conseiller d'orientation psychologue...

Les représentants des personnels sont élus chaque année en leur sein par les membres du conseil d'administration appartenant à leurs catégories respectives. Cette élection est faite, hormis pour le représentant des personnels administratifs, sociaux et de santé, techniques, ouvriers et de service qui est élu au scrutin uninominal à un tour, au scrutin proportionnel au plus fort reste. Pour chaque membre élu du conseil, un suppléant est élu dans les mêmes conditions.

Comme précédemment, le conseil de discipline peut, sur rapport du chef d'établissement, prononcer l'exclusion temporaire supérieure à huit jours et l'exclusion définitive de l'établissement. Toutefois, l'exclusion temporaire ne peut excéder la durée d'un mois. En outre, dès l'instant où le conseil de discipline a été saisi par le chef d'établissement, il peut désormais prononcer les mêmes sanctions que lui, ainsi que toutes les sanctions prévues au règlement intérieur. La procédure de renvoi de l'élève devant le chef d'établissement est ainsi supprimée.

Le conseil de discipline peut également prescrire les mesures de prévention, de réparation et d'accompagnement prévues au règlement intérieur.

3.1.3 Le conseil de discipline délocalisé

Après avis de l'équipe éducative ou de la commission de vie scolaire, le chef d'établissement, en fonction de son appréciation de la situation et des risques de troubles qu'elle est susceptible d'entraîner dans l'établissement et à ses abords, peut décider de délocaliser le conseil de discipline dans un autre établissement ou, le cas échéant, dans les locaux de l'inspection académique.

3.1.4 Le conseil de discipline départemental

Il est apparu que, dans certains cas particulièrement difficiles, ou situations potentiellement violentes, le fait de réunir dans sa composition habituelle le conseil de discipline risque d'entraîner un accroissement des violences. C'est pourquoi il a été décidé d'instaurer un conseil de discipline départemental, que le chef d'établissement, disposant de l'opportunité des poursuites, peut saisir en lieu et place du conseil de discipline de l'établissement, dans les conditions prévues à l'article 31 du décret du 30 août 1985 modifié.

En cas d'atteinte grave portée par un élève aux personnes ou aux biens, et lorsque le chef d'établissement estime que la sérénité du conseil de discipline n'est pas assurée ou que l'ordre et la sécurité dans l'établissement seraient compromis, il peut saisir le conseil de discipline départemental dans les cas suivants :

- l'élève a fait l'objet d'une sanction d'exclusion définitive de son précédent établissement

ou

- il fait parallèlement l'objet de poursuites pénales en raison des mêmes faits.

Cette procédure doit conserver un caractère exceptionnel.

Le conseil de discipline départemental a les mêmes compétences et est soumis à la même procédure que le conseil de discipline de l'établissement.

Il comprend, outre l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, ou son représentant, président, deux chefs d'établissement, deux représentants des personnels d'enseignement, un représentant des personnels ATOSS, un conseiller principal d'éducation, deux représentants des parents d'élèves et deux représentants des élèves ayant tous la qualité de membre d'un conseil de discipline d'établissement.

Ils sont nommés pour un an par le recteur d'académie. Celui-ci, en tant que de besoin, peut recueillir des propositions auprès des associations représentées au conseil de l'éducation nationale institué dans le département pour les représentants des parents d'élèves, auprès du conseil académique de la vie lycéenne pour les représentants des élèves et auprès des organisations syndicales représentatives au niveau départemental pour les représentants des personnels.

Le conseil de discipline départemental siège à l'inspection académique.

3.1.5 Procédure d'appel

Comme auparavant, les sanctions d'exclusion temporaire supérieures à huit jours ou d'exclusion définitive peuvent être déférées, dans un délai de huit jours, devant le recteur d'académie, soit par la famille ou l'élève s'il est majeur, soit par le chef d'établissement. Le recteur d'académie prend sa décision après avis de la commission d'appel académique. Il est à noter que désormais le recteur peut se faire représenter pour présider la commission d'appel. Il veille à ce que ce représentant ne soit pas déjà membre de la commission.

La procédure devant la commission académique d'appel est la même que celle qui est prévue devant les conseils de discipline.

3.2 Articulation entre procédures disciplinaires et poursuites pénales

Ces procédures sont indépendantes et une sanction disciplinaire peut être infligée à un élève sans attendre l'issue des poursuites pénales, dès lors que les faits ainsi que leur imputabilité à l'élève en cause sont établis.

L'article 9 du décret du 18 décembre 1985 a été modifié pour ne plus rendre automatique la suspension de la procédure disciplinaire en cas de contestation sur la matérialité des faits reprochés ou sur leur imputation.

Ce n'est qu'en cas de contestation sérieuse sur ces points que le chef d'établissement peut reporter la procédure disciplinaire à l'échéance des poursuites pénales. Il peut donc, le cas échéant, estimer que la contestation notamment de l'élève ou de ses représentants légaux n'est pas fondée et, sans attendre l'issue des poursuites pénales, engager des poursuites disciplinaires.

À cet égard, il faut souligner que le simple signalement ou le dépôt de plainte auprès des autorités de police ne suffisent pas à déclencher les poursuites pénales. Par poursuites pénales, il faut entendre les poursuites diligentées par le Parquet, c'est-à-dire la citation devant une juridiction de jugement quel qu'en soit le mode (citation directe, comparution immédiate, convocation par officier de police judiciaire ou convocation par procès-verbal), l'ouverture d'une information judiciaire et la mise en examen. Avant d'envisager la suspension des poursuites disciplinaires, il convient donc de s'assurer que des poursuites pénales sont effectivement engagées.

À cet égard, les circulaires interministérielles Justice-Education nationale des 4 mai 1996 et 2 octobre 1998 insistent sur la nécessité pour l'autorité judiciaire d'informer les autorités académiques ainsi que les chefs d'établissement des suites judiciaires données à leurs signalements.

Si des poursuites pénales sont engagées, le chef d'établissement peut comme auparavant décider, à titre conservatoire, d'interdire l'accès de l'établissement à l'élève, jusqu'à ce que la juridiction pénale saisie se soit prononcée.

Cette mesure peut donc se prolonger pendant une durée incompatible avec les obligations scolaires de l'élève, qui demeure inscrit dans l'établissement. Le chef d'établissement doit en ce cas veiller à assortir sa décision des mesures d'accompagnement ci-dessus décrites, et exiger de l'élève qu'il vienne régulièrement remettre dans l'établissement les travaux d'intérêt scolaire qu'il lui aura été demandé d'effectuer. Compte tenu de la durée prévisible de la procédure pénale, une inscription au Centre national d'enseignement à distance (CNED) ou, sous réserve de l'accord des parents, un accueil dans un autre établissement scolaire, peuvent également être envisagés.

Je vous demande de me saisir de toutes les difficultés que vous pourriez rencontrer dans la mise en œuvre des nouvelles dispositions réglementaires et de ces instructions.

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

Le directeur des affaires juridiques
Jacques-Henri STAHL

Annexe

FONDEMENTS DE LA RESPONSABILITÉ PÉNALE

Parallèlement à la procédure disciplinaire et de façon autonome, des poursuites pénales peuvent être engagées contre tous les élèves quel que soit leur âge.

S'agissant d'élèves majeurs, les règles de droit commun s'appliquent. Les élèves de plus de 18 ans sont donc susceptibles d'être poursuivis devant le tribunal de police pour les contraventions, devant le tribunal correctionnel pour les délits, devant la cour d'assises pour les crimes.

S'agissant d'élèves mineurs, leur responsabilité dans la commission d'infractions pénales peut être également recherchée, mais dans le cadre du régime spécifique et protecteur de l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante.

La particularité de la justice des mineurs s'exprime au travers de deux principes fondamentaux :

- priorité des mesures éducatives sur les sanctions pénales,
- règle de l'excuse de minorité qui ne fait encourir aux mineurs que la moitié de la peine prévue pour les majeurs.

En outre, les dispositions légales sont d'autant plus protectrices que le mineur est plus jeune, ce qui implique d'opérer les distinctions suivantes :

les mineurs de moins de 13 ans peuvent être amenés à comparaître devant le juge des enfants ou le tribunal pour enfants. Les juridictions ne pourront pas prononcer à leur égard de condamnations pénales mais uniquement des mesures d'assistance, surveillance, protection, éducation, telles que :

- remise à parents ;
- placement dans un établissement d'éducation, médical ou médico-psychologique, ou en internat ;
- remise au service de l'Aide sociale à l'enfance.

Cette procédure est bien évidemment réservée à des affaires particulièrement graves ou complexes.

Pour les mineurs de 13 à 16 ans, les mesures éducatives précitées ou des sanctions pénales peuvent être mises en œuvre.

Dans ce dernier cas, les mineurs bénéficient alors systématiquement de l'excuse de minorité. Ils peuvent être condamnés à des peines d'emprisonnement ferme, ou avec sursis simple ou bien sursis avec mise à l'épreuve, tâche de réparation, liberté surveillée et amende.

Pour les mineurs de 16 à 18 ans, la juridiction de jugement peut choisir entre les mesures éducatives ou les sanctions pénales précitées. Il peut également être décidé de prononcer la peine de travail d'intérêt général. Le

tribunal pour enfants ou la cour d'assises des mineurs ont la possibilité, à titre exceptionnel, par décision spéciale et motivée de ne pas appliquer l'excuse de minorité. Cette hypothèse est bien entendu réservée aux affaires extrêmement graves où les nécessités de la répression l'emportent sur les considérations éducatives.