

L'ACAREF est un vaste réseau de chercheurs francophones et francophiles né à la suite d'une série de colloques, de séminaires et de journées d'études organisés au Département de français à l'Université du Ghana entre 2015 et 2019 rassemblant chaque année plusieurs nationalités de chercheurs et d'experts autour des questions liées à l'Éducation, à la pédagogie, aux langues et aux humanités. L'ACAREF est une vitrine des chercheurs francophones et se présente comme un creuset de documentations, de promotion de la recherche et de l'expertise francophones.

Comité restreint de relecture finale

- YELIAN CONSTANT AGUESSY, Université de Parakou, Bénin
- NORBERT AGOINON, Université de Parakou, Bénin
- AKIMOU TCHAGNAOU, Université de Zinder, Niger
- CHRISTIAN TREMBLAY, Paris, France
- MARC RICHEVAUX, Université de Lille, France
- ABOUBAKAR TANAI, Université de Lomé, Togo
- CHARLES LIGAN, Université de Abomey Calavi, Bénin



COLLECTION RECHERCHES & REGARDS D'AFRIQUE VOL. 2 N° 5 / OCT 2023

ISBN: 978-2-493659-08-8

COLLECTION RECHERCHES & REGARDS D'AFRIQUE

Sous la co-direction de
**Koffi Ganyo AGBEFLE &
Akimou TCHAGNAOU**



ISBN: 978-2-493659-08-8



Tome : Education, Enseignement, Pédagogie,
Didactique



VOL .2 N° 5 / OCTOBRE 2023

Recherches **et Regards** d'Afrique

Sous la co-direction de

Koffi Ganyo AGBEFLE, *Coordonnateur ACAREF-Bureau Afrique*

&

Akimou TCHAGNAOU, *Université André Salifou de Zinder, Niger*

Collection semestrielle publiée chez EFUA
(Editions Francophones Universitaires d'Afrique),
Lomé-Togo

**Tome : Education, Enseignement,
Pédagogie, Didactique**

VOL 2 N° 5 / OCTOBRE 2023

COLLECTION RECHERCHES & REGARDS D'AFRIQUE

ISBN : 978-2-493659-08-8

Lien d’indexation

<https://explore.openaire.eu/search/publication?pid=10.5281%2Fzenodo.10052969>

Indexed in



Publication date:

October 30, 2023

DOI:

10.5281/zenodo.10052969

Keyword(s):

Education, Enseignement, Pédagogie, Didactique

Published in:

COLLECTION REGARDS D'AFRIQUE, 2(5), 335

Collection Recherches et Regards d'Afrique

Directeur de publication : Koffi Ganyo AGBEFLE
(Académie Africaine de Recherches et d'Etudes Francophones-
ACAREF)

Directeur de publication associé : Christian TREMBLAY
(Observatoire Européen de Plurilinguisme- OEP)

Comité restreint de relecture finale

YELIAN CONSTANT AGUESSY, Université de Parakou, Bénin

NORBERT AGOINON, Université de Parakou, Bénin

AKIMOU TCHAGNAOU, Univ. de Zinder, Niger

CHRISTIAN TREMBLAY, Paris, France

MARC RICHEVAUX, Lille, France

ABOUBAKAR TANAI, Université de Lomé, Togo

CHARLES LIGAN, Univ. Abomey Calavi, Bénin

Maquette : AMEWOU Koffi, ACAREF/Bureau Afrique, Lomé

Mise en page : KPATI Adzo Dzinedzomi, ACAREF/Bureau Afrique, Lomé

Comité scientifique élargi

ABOUBAKAR TANAI, Université de Lomé, Togo
CHARLES LIGAN, Univ. Abomey Calavi, Bénin
JULIEN GBAGUIDI, Univ. Abomey Calavi, Bénin
YELIAN CONSTANT AGUESSY, Université de Parakou, Bénin
NORBERT AGOINON, Université de Parakou, Bénin
MARCEL VAHOU, Univ. Cocody, Côte d'Ivoire
SANALIOU KAMAGATE, Univ. Cocody, Côte d'Ivoire
SAMUEL KOFFI, University of Ghana Legon
KADIMOU THIAM, U. Gaston Berger, Sénégal
AKIMOU TCHAGNAOU, Univ. de Zinder, Niger
MAMAN EL HADJ YAWALE, Univ. de Zinder Niger
CHEIK CHEICK FELIX BOBODO OUEDRAOGO, Université
Ouaga 1, Burkina Faso
JULIA ETHE NDIBNU, Université de Yaoundé 1, Cameroun
DIDIER ARCADE ANGE LOUMBOUZI, Univ. Marien Ngouabi,
Congo
VINCENT WERE, University of Kenyatta, Nairobi, Kenya
MILBURGA ATCERO, Makerere University Business School,
Ouganda
CLEMENT BIGIRIMANA, Université du Burundi
BEATRICE YANZIGIYE, Université du Rwanda
ABDELHAMED ELBATRAWY, Université du Caire, Egypte
PIERRE FRATH, Strasbourg, France
CHRISTIAN TREMBLAY, Paris, France
MARC RICHEVAUX, Lille, France
EVA LEMAIRE, Université d'Alberta, Canada
CLEMENT AKASSI, Université de Howard, USA

PRESENTATION DE LA COLLECTION

L'ACAREF et les Editions EFUA, lancent à compter de 2022 une nouvelle collection consacrée prioritairement à la recherche sur le continent africain. Il s'agit d'une initiative qui se propose non seulement de mettre en exergue les résultats des chercheurs, mais aussi et surtout d'affirmer la qualité de la recherche africaine sur l'échiquier international. Les projets d'articles seront évalués par les membres et points focaux de l'ACAREF dans les pays qui y sont représentés. L'évaluation et la sélection à deux tours font la spécificité de cette nouvelle collection.

A la première phase de l'évaluation, seuls les articles jugés de bonne qualité seront retenus. Ils sont ensuite soumis à un 2e tour à l'issue duquel ces meilleurs articles seront classés en deux groupes qualifiés de Cote A et Cote B apparaitront tel quel dans le Volume publié.

AUTRE SPECIFICITE DE LA COLLECTION

Les articles contenus dans cette nouvelle collection se focaliseront sur l'Afrique. Les contributeurs auront essentiellement à décrire, analyser, étudier ou présenter avec scientificité les valeurs endogènes africaines au sens large. Il s'agit d'une collection qui se destine à REVISITER L'AFRIQUE et à "rectifier le tir", à défendre ses valeurs, s'il le faut. Les auteurs sont dès lors appelés à trouver l'équilibre entre "science et sensation".

NORMES EDITORIALES DE LA COLLECTION

Les normes rédactionnelles de la collection RECHERCHES ET REGARDS D'AFRIQUE sont exclusivement celles du CAMES connues sous l'appellation de NORMES CAMES/LSH.μ

La structure La structure d'un article, doit être conforme aux règles de rédaction scientifique, selon que l'article est une

contribution théorique ou résulte d'une recherche de terrain. Présentation de la structure d'un article La structure d'un article scientifique en lettres et sciences humaines se présente comme suit :

- Pour un article qui est une contribution théorique et fondamentale Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en français, Mots clés, Abstract, Key words, Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche), Développement articulé, Conclusion, Bibliographie

- Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en français, Mots clés, Abstract, Key words, Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Bibliographie

- Les articulations d'un article, à l'exception de l'introduction, de la conclusion, de la bibliographie, doivent être titrées, et numérotées par des chiffres (exemples : 1. ; 1.1. ; 1.2. ; 2. ; 2.2. ; 2.2.1 ; 2.2.2. ; 3. ; etc.). Les passages cités sont présentés en romain et entre guillemets. Lorsque la phrase citant et la citation dépassent trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (interligne 1) en romain et en retrait, en diminuant la taille de police d'un point. Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, de la façon suivante

- (Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur, année de publication, pages citées)

- Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur (année de publication, pages citées).

- Exemples En effet, le but poursuivi par K. G. Agbefle (2018, p. 223), est « de convaincre les acteurs clés des systèmes éducatifs africains à mettre en place des programmes d'enseignement basés sur un bilinguisme effectif (...), d'accroître les bons résultats scolaires (...) ». Pour clarifier davantage ce qu'est cette capacité de la linguistique urbaine, qui

dans son déploiement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement culturel, C. Trembaly (2020, p. 2) écrit :

Toutes les langues en contexte urbain
XX
XX
C. Trembaly, 2020, p. 2

Les sources historiques, les références d'informations orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, Zone titre, Lieu de publication, Zone Editeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif. Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté en romain et entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique. Dans la zone Editeur, on indique la Maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2nde éd.). Ne sont présentées dans les références bibliographiques que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur.

Voir le site du CAMES.

ADRESSE DE SOUMISSION

Pour soumettre une proposition d'article, Email: revueregards.afrique@gmail.com

TYPE DE PUBLICATION

Publication en ligne et en version numérique

SOMMAIRE

**L'UTILISATION DES QUESTIONS FERMEES EN EVALUATION
DES APPRENTISSAGES PAR LES ENSEIGNANTS DE
KOUDOUGOU (BURKINA FASO) ----- 10**

Abdoulaye OUEDRAOGO, *Ecole Normale Supérieure (ENS)/ Burkina Faso*

**DES NOTIONS DE PUÉRICULTURES ÉVOQUÉES DANS LE
MANUEL D'EXERCICES D'OBSERVATION CM1 ET CM2 DU
BURKINA FASO. ----- 27**

Amadou TAMBOURA & Cyprienne Félicité OUEND-LAMITA/SAGNON,
École normale supérieure/ Burkina Faso

**IMPACT DE LA FORMATION INITIALE SUR LE
DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS ----- 41**

Bérédougou KONE et Al, *Ecole Normale Supérieure de Bamako (ENSup),
Univerté des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (US-LSHB) / Mali*

**PRESSION PERÇUE DE L'EXAMEN, SEXE ET STRESS SCOLAIRE
CHEZ LES LYCEENS A ABIDJAN ----- 58**

Gbomené Hervé ZOKOU, *Institut Pédagogique National de l'Enseignement
Technique et Professionnel (IPNETP)/ Côte d'Ivoire*

**PERCEPTION DES ENSEIGNANTS SUR LES MESURES
ALTERNATIVES A L'EDUCATION DITE VIOLENTE DANS
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ----- 78**

Kouassi Valentin ZANOÛ, *Université d'abomey-calavi / Bénin*

**ANALYSE CRITIQUE DE L'EPREUVE DE SCIENCES PHYSIQUES
AU BACCALAUREAT SESSION 2023 DU BURKINA FASO -----97**

Mahamadi ZONGO et Al. , *Ecole Normale Supérieure/ Burkina Faso*

**« RESPONSABILITE PARENTALE DANS LA CORRELATION
FAMILLE-ECOLE POUR UNE MEILLEURE REUSSITE DU
SCOLAIRE BURKINABE ». ----- 116**

Nébilma Anatole BADOLO & Dougoudia Joseph LOMPO, *Université
Norbert ZONGO/ Burkina Faso*

COMPÉTENCES DOCIMOLOGIQUES ET MISE EN ŒUVRE DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DES APPRENANTS : LE CAS DES INSTITUTEURS DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL DU PRIMAIRE (IEG) ----- 142

Gaspard ONANA ONGOLO, *Université de Yaoundé I/ Cameroun*

ANALYSE DU NIVEAU DE PERFORMANCE DES ELEVES DU LYCEE D'EXCELLENCE DES JEUNES FILLES « MARIAMA BA » DE GOREE (SENEGAL) DANS LES MATIERES SCIENTIFIQUES. - ----- 194

Salif BALDE et Al., *Université Cheikh Anta DIOP de Dakar / Sénégal*

LA CONTRIBUTION DE L'ENSEIGNEMENT GENERAL DANS L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DANS LA VILLE DE BOUAKE ----- 214

Cyrille Ulrich SANLE et Al., *Université Alassane Ouattara / Côte d'Ivoire*

xMOOCs ET RESORPTION DES RETARDS ACADEMIQUES DANS LES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE RECHERCHE DU BURKINA FASO ----- 234

Simon Pierre TIBIRI, *École Normale Supérieure/Koudougou/ Burkina Faso*

ANALYSE DU DECROCHAGE SCOLAIRE LORS DE LA TRANSITION PRIMAIRE-SECONDAIRE : CAS DU NIGER ----- 261

Tanimoune HASSANE et Al., *Université Abdou Moumouni / Niger*

RESILIENCE DES ENSEIGNANTS SUR L'UTILISATION DES MANUELS « NOUVEAUX HORIZONS D'AFRIQUE » AU CM DANS LA CIRCONSCRIPTION SCOLAIRE DE MADIBOU ----- 285

Virginie KOUYIMOUSSOU, *Université Marien Ngouabi / Congo*

LES PARAMETRES DE L'EVALUATION AU DEPARTEMENT D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE DES SCIENCES DE L'EDUCATION DE L'UNIVERSITE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES DE BAMAKO ENTRE PRATIQUES ECLECTIQUES ET ABSENCE DE REFERENTIELS COMMUNS ---- ----- 306

Idrissa Soïba TRAORE et Al., *Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako/ Mali*

PERCEPTION DES ENSEIGNANTS SUR LES MESURES ALTERNATIVES A L'EDUCATION DITE VIOLENTE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Kouassi Valentin ZANOU

*Enseignant-Chercheur_ Université d'Abomey-Calavi (Bénin)
tinonet20002000@yahoo.fr*

Résumé

L'école est généralement considérée comme le deuxième milieu de socialisation de l'enfant ; le tout premier étant le cercle familial. L'enfant reçoit à l'école des connaissances nécessaires pour se construire moralement et intellectuellement afin de mieux vivre dans la société. Mais, dans ce processus d'éducation, les enfants commettent, en situation de classe, des bêtises ou des aberrations qu'il convient de juger normales parce qu'ils apprennent de leurs erreurs. C'est dire donc que quand nous traitons avec les enfants, les cas d'indiscipline sont légion. Face aux déviances de comportement, les enseignants font souvent recours à des pratiques qui se rapportent à la violence pour sanctionner. Pourtant, on peut procéder autrement en recourant à des mesures alternatives. En effet, les enseignants sont sensibilisés à travers des ateliers de formation et des séances d'animation pédagogique sur comment enseigner et éduquer sans faire recours à la violence. Autrement dit, ils ont connaissance des mesures alternatives à la réaction violente face aux comportements jugés inappropriés des enfants. En dépit de cette connaissance, le recours aux pratiques empreintes de violences est toujours observé. C'est donc dans l'optique d'analyser la perception des enseignants du primaire sur les mesures alternatives à l'éducation dite violente que cet article trouve sa raison d'être. S'inscrivant dans une approche essentiellement qualitative, cette recherche a permis de mener des entretiens avec dix-sept enseignants de l'enseignement primaire choisis au moyen de la technique d'échantillonnage de convenance. Les données collectées indiquent que les enseignants, dans leur grande majorité, sont hostiles à l'usage des mesures alternatives parce qu'ils estiment qu'elles ne sont pas efficaces et ne permettent pas de maintenir l'autorité de l'enseignant.

Mots clés : *perception, éducation violente, mesures alternatives, enseignant.*

Abstract

Generally, school is considered as Childs' second environment of socialisation, after his education in family bowels. As such, child gets during the schooling process, the knowledge, moral values and all necessary skills that could contribute to build his personality and help him living by societys' principles. However, during the schooling process, children make mistakes or some imprudent acts, which can be seen as normal, as they are in a learning process and moreover they start learning from their mistakes. It obvious that while interacting with children, uncomfortable or disrespectful situations are frequent. Face to those misconducting acts, teachers apply some punishment methods which seem violent. Nevertheless, some alternative methods can be used in cas. In fact, teachers have been trained during seminars and workshops on how their can teach and educate learners, without using violence. In a bit more details, it means they do know all about non-violent teaching technics to deal with pupils misconducts. Despit, those mecanism, the spreadness of violent pratice usage in school is vivid. So, this articles' main reason is to analyse junior school teachers' perceptions on non-violent alternative partics. Base on a qualitative approach, the current reseach helps to conduct interviews with seventeen (17) junior school teachers, selected through sampling technics. The different informations we collect reveal that most of teachers are resentful applying alternative methods for the fact that they see it unefficien and doesn't contribute to maintain teachers' influence or authority.

Key-Words: *perception, violent education, alternative methods, teacher*

Introduction

Dans le processus d'éducation, les enfants ou les apprenants posent parfois des actes qui ne sont pas socialement admis. L'enfant étant considéré comme un être immature, les comportements inappropriés sont inévitables. Mais ce n'est pas parce qu'ils sont inévitables qu'ils doivent être toujours exempts de sanctions. C'est ainsi que les enseignants, notamment ceux de l'enseignement primaire, font usage de diverses pratiques pour sanctionner les enfants. Mais les sanctions qui sont souvent infligées comportent généralement des traits de violences. Elles

ont le plus souvent une connotation punitive, or la punition n'est rien d'autre qu'une forme de violence (M. B. Rosenberg, 2017). Au regard des conséquences néfastes que ces pratiques violentes ont sur les apprenants, des mesures alternatives ont été pensées et mises à la disposition des enseignants qui sont les dépositaires de la discipline de classe afin de lutter contre l'éducation violente que d'aucuns qualifient de violence éducative. Malheureusement, face aux mesures alternatives à l'éducation violente, certains enseignants sont frileux et opposent une résistance vis-à-vis desdites mesures.

Pour comprendre ce qui fonde cette résistance afin de l'expliquer, cette recherche a été initiée pour élucider la perception des enseignants du primaire sur les mesures alternatives à l'éducation violente en République du Bénin.

1. Problématique

La violence est, de nos jours, présente dans notre quotidien et dans pratiquement tous les secteurs d'activités. La fréquence du phénomène devient de plus en plus inquiétante et interpelle plus d'un. C'est d'ailleurs ce qui a poussé l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) à publier régulièrement un rapport mondial dédié au recensement des phénomènes de violence (G. Goettelmann, 2018).

En effet, selon l'OMS (2012) cité par G. Goettelmann (2018, p.7), « *La violence est l'utilisation intentionnelle de la force physique, de menaces à l'encontre des autres ou de soi-même, contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, des dommages psychologiques, des problèmes de développement ou un décès* ». Il en est de même pour C. Moricia (2015, p.6) qui reprend une définition de la violence qu'il considère comme courante et qui stipule que c'est « *l'utilisation de la force physique brutale ou psychologique qu'un être impose à un autre pour le contraindre, le dominer, l'intimider lui causer des dommages ou la mort* ».

Au regard de ces définitions, la violence implique donc l'usage de la force pour contraindre l'autre ; ce qui pourrait conduire à sa destruction.

En se référant à la littérature, on dénombre plusieurs classifications des formes de violences. N. Gaudreau (2018) en distingue quatre :

- la violence verbale qui englobe l'usage d'un langage grossier, les injures, propos humiliants, blâme, etc.
- la violence physique qui regroupe le fait de donner des coups de pied, de gifler, pincer, séquestrer, secouer, etc.
- la violence psychologique qui implique les menaces implicites et explicites, bouderie, fausses accusations, isolement social ou affectif, etc.
- la violence sexuelle qui prend en compte les agressions, la contrainte, le dénigrement à connotation sexuelle.

En outre, C. Moricia (2015) distingue aussi quatre formes de violences, mais avec quelques spécificités :

- la violence verbale qui se résume à des propos insultants et dévalorisants tendant à humilier ;
- la violence psychologique ou morale qui est appréhendée comme une attitude qui tend à dénigrer ou rabaisser quelqu'un. C'est également le fait de faire preuve d'indifférence ;
- la violence physique est caractérisée par l'usage de la force physique qui conduit à l'atteinte à l'intégrité physique ;
- la violence symbolique ou institutionnelle est le fait pour une institution de s'imposer implicitement à un individu. Il précise que cela se traduit en milieu scolaire par exemple par le pouvoir des maîtres sur les élèves.

En dehors de ces quatre formes, C. Moricia (2015) évoque le harcèlement et la discrimination comme de potentielles formes de violences qui s'observent aussi à l'école.

En milieu scolaire, les violences sont légion bien que l'école soit considérée comme un cadre de promotion de comportements socialement admis ; ce qui devrait même prévenir les cas de

violence. C'est dire donc que les différentes formes de violence évoquées plus haut s'observent aussi en milieu scolaire.

L'école étant un milieu d'interaction sociale, il arrive parfois d'observer des comportements déviants surtout au niveau des apprenants. Ces comportements inappropriés débouchent parfois sur des sanctions qui sont appliquées au fautif. Mais l'application de ces sanctions est parfois marquée par des pratiques violentes. On parle généralement d'éducation violente ou de violence éducative ordinaire pour certains. La violence éducative est donc toute forme de violence exercée sur l'enfant dans un but éducatif.

S'opposant à l'usage de sanctions, Durkheim, repris par B. Humbeeck (2020), envisage le recours à la punition comme étant une technique éducative. Ainsi, il faut « *des punitions graduées pour faire de la discipline un ferment de la vie en société* » (B. Humbeeck, 2020, p.77). Mais N. Anton (2012) rappelle aux enseignants qu'ils doivent avoir à l'idée que toute punition doit avoir une connotation éducative. Ainsi, certaines punitions ne doivent pas avoir droit de cité comme par exemple les punitions collectives, arbitraires, les points en moins, etc.

Abordant le recours à la punition physique et à l'humiliation, B. Humbeeck (2020, p.77) affirme que :

« Ces formes de "pénitence" autorisées et même recommandées à l'époque de J.-B. de La Salle ne sont plus du tout acceptables de nos jours. Si un enseignant ou un directeur se réclame de l'illustre pédagogue pour justifier son geste, faites-lui savoir que l'argument ne vaut rien et que son comportement n'est pas seulement contre-pédagogique, il est aussi illégal...Plaider que l'on est soutenu dans ses conduites violentes ou méprisantes par la voix d'un saint homme n'a, en pédagogie, strictement aucune valeur, ni juridique, ni morale ».

Dans le même ordre d'idée, le Bulletin officiel du 13 juillet 2000 et la circulaire d'août 2011 repris par N. Anton (2012) recommande que toute punition doit absolument respecter la personne et la dignité de l'élève. Ainsi, toute forme de violence,

qu'elle soit physique ou verbale et qui tente d'humilier ou ayant une allure dégradante à l'égard des élèves doit être bannie.

Les raisons fondamentales qui obligent à exclure ces formes de sanctions à connotation violente en milieu scolaire sont multiples. Pour B. Galand (2011), les violences engendrent la souffrance chez les élèves et perturbent leur apprentissage. Les « *agissements verbaux (moqueries, menaces, insultes...) ou physiques (coups, vols, etc.), pratiqués à répétition sur un élève, entraînent baisse de concentration, chute des résultats, absentéisme, perte d'estime de soi, dépression, et parfois même, suicide* » (N. Anton, 2012, p.116). J-P. Thielland (2018) quant à lui aborde les effets psychologiques et neurologiques de la violence éducative qui, selon lui, peut engendrer des névroses et entraver les mécanismes d'apprentissage.

Au Bénin, malgré l'existence d'un arsenal juridique non négligeable et les nombreuses actions menées par les organisations nationales et internationales dans le cadre de la lutte contre les violences sous toutes leurs formes, la prévalence des cas de violences, notamment en milieu scolaire, ne cesse d'augmenter. Déjà en 2014, les données de l'enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS) révélaient que le taux de prévalence de violence sur les enfants est estimé à 50 % et 44,1 % d'adultes estimaient que le châtement corporel est nécessaire pour éduquer un enfant (INSAE, 2015). Selon une étude relativement récente menée par C. Napporn en 2019, 50 % des enseignants du primaire ont recours au châtement corporel et ces derniers déplorent son interdiction. Cette perception des enseignants serait fondée sur l'idée selon laquelle « le bâton éduque l'enfant ». L'auteure fait l'amer constat que les punitions sont plus courantes que les sanctions et elle aboutit à la conclusion selon laquelle les sanctions au Bénin ne sont pas pensées dans une perspective éducative (C. Napporn, 2019). Cette perception est soutenue par celle de L. Deuel (2014) qui estime qu'il ne faut pas confondre punition, qui a une

connotation négative et sanction qui a, quant à elle, une connotation plutôt neutre.

Bien que les enseignants soient formés sur les mesures alternatives à l'éducation violente, le recours aux pratiques violentes traditionnelles est fréquent chez eux. Face à un tel constat, il est tout à fait normal de chercher à comprendre cette posture des enseignants et pour y arriver, deux questionnements ont été suscités : Quelles sont les mesures alternatives à l'éducation violente mises à la disposition des enseignants du primaire ? Quelle est leur perception sur lesdites mesures ? Ces différentes préoccupations ont donc permis d'analyser, de façon générale, la perception des enseignants du primaire sur les mesures alternatives à l'éducation violente. De façon spécifique, il a été question, dans un temps, de décrire les mesures alternatives à l'éducation violente dont les enseignants ont connaissance et dans un second temps, d'expliquer la représentation que se font les enseignants du primaire des mesures alternatives à l'éducation violente.

2. Méthodologie

Bien qu'étant une approche essentiellement qualitative de type explicatif, la démarche qui a gouverné la présente recherche a d'abord porté sur un travail exploratoire qui a permis de savoir que certains enseignants de l'enseignement primaire ont été formés sur les mesures alternatives à l'éducation violente. Des ateliers de formation initiés par des organisations internationales se sont déroulés dans les départements du Littoral (une cohorte de 28 participants), du Zou (une cohorte de 15 participants) et de l'Alibori (deux cohortes : l'une de 27 participants et l'autre de 24 participants). Le recours à la technique d'échantillonnage de convenance a donc permis de retenir les enseignants qui ont bénéficié de ladite formation. Nous avons ensuite pris contact avec tous ces enseignants et par l'entremise de la technique du volontariat, des entretiens, au moyen d'un guide d'entretien, ont

pu être menés avec 17 d'entre eux. La taille de notre échantillon s'élève donc à 17 enseignants de l'enseignement primaire issus des trois départements cités plus haut.

Par ailleurs, les résultats issus des entretiens effectués sont présentés sous forme de verbatim. Dans le souci de garantir une certaine confidentialité, des initiales ont été définies pour désigner les auteurs des verbatims.

3. Résultats

Avant d'aborder les résultats proprement dits, il nous a paru opportun de faire un détour sur les lois et textes réglementaires relatifs aux violences en République du Bénin.

3.1 Arsenal juridique en matière de lutte contre les violences au Bénin

Il convient de souligner que le Bénin détient un arsenal juridique en matière de lutte contre les violences de tout genre. Nous pouvons citer entre autres :

- la Loi N° 2006-19 portant répression du harcèlement sexuel et protection des victimes en République du Bénin ;
- la Loi N° 2011-26 du 09 janvier 2012 portant prévention et répression des violences faites aux femmes ;
- la Loi N°2021-12 du 20 décembre 2021 modifiant et complétant la Loi N°2003-04 du 03 mars 2003 relative à la santé sexuelle et à la reproduction ;
- la Loi N° 2021-11 du 20 décembre 2021 portant dispositions spéciales de répression des infractions commises à raison du sexe des personnes et de protection de la femme en République du Bénin ;
- la Loi N° 2015-08 portant Code de l'enfant en République du Bénin ;
- l'Arrêté N° 034/MEMP/DC/SGM/CTJ/DEP/SP/SA 025sgg18 du 26 mars 2018 portant modification du

Règlement intérieur des écoles maternelles et primaires publiques et privées en République du Bénin.

Ces différents textes et lois prescrivent des mesures d'une fermeté certaine. C'est le cas par exemple du Code de l'enfant qui prévoit en son Article 119 que « Toutes les formes de châtiments corporels sont interdites à l'école, dans les centres d'apprentissage professionnel et dans les structures d'accueil ». Le même code indique que : « L'Etat veille à ce que, dans la famille, les établissements scolaires, les institutions privées et publiques, la discipline soit exempte de châtiments corporels ou de toute autre forme cruelle ou dégradante de traitement » (Code de l'enfant, Article 130). Il est également précisé que : « Tout châtiment corporel ou toute forme de violence est interdit sur "l'enfant placé" sous peine de sanction » (Code de l'enfant, Article 220).

Quand on se réfère au Règlement intérieur des écoles maternelles et primaires, il est encore précisé que : « Les châtiments corporels sont formellement interdits » (Règlement intérieur, Article 22). De même, « Il est formellement interdit de soumettre les apprenants aux traitements inhumains et dégradants » (Règlement intérieur, Article 23). Toutes ces dispositions sont prises pour non seulement lutter contre les violences exercées sur les apprenants, mais aussi et surtout pour les protéger. Pour y arriver, le Règlement intérieur a indiqué les punitions qui sont admises dans les écoles primaires. « Les punitions autorisées dans les écoles maternelles et primaires sont : la mise en garde, échanges avec l'élève, changement de place, présentation d'excuses par le coupable, la privation partielle de récréation, recours aux parents, restitution de l'objet volé ou de la vérité, la retenue d'au plus d'une demi-heure après la classe sous la surveillance de l'instituteur, le nettoyage de la salle de classe, la copie en plusieurs exemplaires de l'exercice mal fait,.....». (Règlement intérieur, Article 24).

3.2 Mesures alternatives à l'éducation violente

Au cours des entretiens avec les enseignants, il été d'abord question de passer en revue les mesures alternatives à l'éducation violente dont-ils ont connaissance à l'issue des formations qu'ils ont reçues en la matière. Face à un comportement désobligeant ou inapproprié d'un apprenant, on retient essentiellement les possibilités d'actions suivantes :

- faire preuve de créativité pour trouver des mesures alternatives à la violence
- chercher à comprendre la cause et non à punir systématiquement
- juger l'acte posé et non l'auteur de l'acte
- amener l'enfant à prendre conscience de son comportement
- adoucir la situation qui se pose par l'imaginaire et l'humour
- aider l'enfant à comprendre la portée de ses actes
- déplacer (changer de place) l'élève auteur de trouble
- reconnaître la possibilité de punition sans encre avec la violence (Punition positive)
- développer l'empathie (Se mettre à la place de l'enfant pour comprendre ses émotions)
- demander à l'enfant de procéder (lui-même) à la réparation d'un objet qu'il aurait détruit
- faire reprendre plusieurs fois un exercice à un enfant en attirant son attention sur la recherche de la perfection (en appliquant cette sanction, l'enfant se perfectionne)
- faire appel aux parents si nécessaire, etc.

A toutes ces mesures s'ajoutent d'autres qui sont recommandées par le Règlement intérieur des écoles maternelles et primaires. Mais quelles représentations se font les enseignants du primaire de ces diverses dispositions ?

3.3 Perception des enseignants sur les mesures alternatives

Tenant compte des données collectées, la perception des enseignants du primaire peut être répartie en quatre grandes catégories.

3.3.1 Reconnaissance de la pertinence des mesures alternatives

Certains enseignants ont montré leur approbation face aux mesures alternatives à l'éducation dite violente. Il est donc impérieux, selon eux, de les adopter. C'est le cas par exemple de cet enseignant qui partage avec nous ses expériences :

« En fait les pratiques violentes que nous utilisons pour sanctionner les élèves nous créent parfois des problèmes. Moi j'ai adopté les mesures alternatives depuis que je me suis donné, par mégarde, un coup de lanière sur les testicules lorsque je voulais taper un de mes apprenants ». (M.M).

En outre, c'est l'efficacité même des pratiques violentes qui est remise en cause et qui encourage donc à l'adoption des mesures alternatives. En témoigne la présente déclaration :

« C'est l'ignorance qui fait croire qu'on ne peut pas éduquer sans la chicotte. Moi je privilégie le dialogue. Je ne châtie, ni mes propres enfants, ni mes apprenants ». (E.G).

Cependant, il faut avouer que cette perception n'est partagée que par une infirme partie de nos répondants. La majorité est hostile à ces mesures alternatives pour plusieurs raisons qui sont explicitées dans les rubriques suivantes.

3.3.2 Représentation positive des pratiques violences et idées préconçues

Parmi ceux qui sont contre les mesures alternatives figurent ceux qui positivent et idéalisent les pratiques dites violentes ou qui ont des idées préconçues. C'est le cas de cet enseignant qui valorise le châtiment corporel :

« Dans les milieux reculés comme le nôtre, c'est la chicotte qui discipline les enfants. Nous avons été éduqués par la

chicotte qui a fait ses preuves. Nous ne pouvons pas laisser ça totalement. Nous l'utilisons une fois en passant » (J.B).

Pour lui, le châtiment corporel a toujours fait preuve d'efficacité et donc pas question de s'en passer. Il sera soutenu dans sa perception par un autre enseignant qui quant à lui procède à une comparaison.

«Je vous assure que si nous délaissions définitivement le châtiment corporel, la société de demain sera autre chose. Voyez-vous ce qui se passe dans les pays occidentaux ?» (M.O).

D'autres s'accrochent à des idées préconçues et la fameuse citation « *Qui aime bien châtie bien* » en est une illustration parfaite. Elle est revenue plusieurs fois au cours des entretiens. Pour justifier leur position, d'autres enseignants ne considèrent pas leurs pratiques comme des agissements violents comme on tente de le faire croire, car :

«Donner quelques fessées à un enfant ou le mettre à genou n'est rien de grave. C'est quand on exagère dans les coups donnés à l'enfant que ce n'est pas bon» (I.F).

Cette déclaration suscite un questionnement : quel est l'indice de mesure ou de vérification de la gravité ou non de ces fessées ? Il serait difficile de s'accorder sur une réponse.

3.3.3 Inefficacité des mesures alternatives

Une autre représentation que se font les enseignants du primaire se rapporte à l'inefficacité des mesures alternatives à l'éducation dite violente. En effet, ces mesures seraient à la base de l'augmentation des cas d'indiscipline comme l'indique cet enseignant :

«Le fait pour les apprenants de savoir qu'ils ne doivent plus être châtiés augmente les cas d'indiscipline. C'est le laisser-aller total » (J.S).

Pour d'autres, cette inefficacité réside dans la souplesse des dites mesures qui manquent donc de sévérité :

«Il faut reconnaître que les mesures alternatives se sont révélées inefficaces parce qu'elles sont très souples. Or la

réalité a prouvé que la réussite de l'éducation de l'enfant africain réside dans le châtement » (P.A).

Pour cet enseignant, tout porte à croire que seul le châtement peut conduire à une bonne éducation en milieu africain. C'est pour cette raison que les mesures alternatives à l'éducation dite violente sont plutôt destinées, pour certains enseignants, aux pays occidentaux. Et puisque l'éducation formelle au Bénin est influencée par des politiques étrangères, ces mesures semblent être imposées aux dires de certains enseignants :

« Sans vous mentir, les mesures alternatives ont été éditées pour faire plaisir aux partenaires au développement qui nous les ont imposées. Nos autorités mêmes sont conscientes que nous ne pouvons pas les appliquer à la lettre parce que ce n'est adapté à notre contexte » (Y.B).

Ainsi, le recours aux pratiques violentes est récurrent dans les classes pour maintenir l'autorité de l'enseignant qui semble être remise en cause du fait des mesures alternatives.

3.3.4 Remise en cause de l'autorité de l'enseignant

Au regard des perceptions précédentes, certains enseignants aboutissent à la conclusion selon laquelle, les mesures alternatives ne favorisent pas le maintien de l'autorité de l'enseignant. Or, sans cette autorité, la discipline est bafouée. C'est ce que tente d'expliquer cet enseignant :

« A vrai dire, les mesures alternatives font que nous ne valons plus rien aux yeux des enfants. Notre autorité est remise en cause » (H.Z).

A un autre d'ajouter :

« Quand vous appliquez les mesures alternatives, les enfants n'ont plus peur de vous et ne vous respectent plus » (M.F).

Mais le comble est que les apprenants sont mêmes informés de ces mesures alternatives et cela n'est pas du goût de nombre d'enseignants. De même, certains apprenants sont sensibilisés par leurs parents sur la suppression de toute forme de châtement

sur leur personne. Cette situation traduit la désolation de cet enseignant qui se sent affaibli :

« Certains enfants me disent parfois que leurs parents leur ont fait savoir qu'on ne peut pas les taper à l'école et il leur arrive de me rappeler ça quand je tente de les châtier »
(C.B).

Au regard de ces différents résultats, on s'aperçoit que les enseignants, dans leur grande majorité, ne sont pas favorables aux mesures alternatives à l'éducation violente et cela se justifie par les différentes représentations explicitées supra.

Discussion

Les mesures alternatives ont été définies pour lutter contre les pratiques éducatives violentes. Mais le constat est qu'elles ne sont favorablement pas perçues par nombre d'enseignants. Du coup, ces mesures alternatives sont délaissées au profit des pratiques violentes habituelles dans le cadre des sanctions à infliger aux apprenants. Ainsi, l'interpellation brutale des apprenants, les fessées, le fait de tirer les oreilles ou le nez, commenter la production de l'apprenant avec de la moquerie, mettre l'apprenant dans une position inconmode, prédire l'échec de l'apprenant et les menaces de tout genre sont autant de pratiques violentes qui sont toujours de mise dans les classes en dépit de leur interdiction formelle.

A l'analyse des résultats, très peu d'enseignants ont une représentation positive des mesures alternatives à l'éducation violente ; ce qui explique leur adoption. A l'inverse, on observe une désapprobation fulgurante desdites mesures à travers diverses perceptions.

En réalité, quand les enseignants justifient l'inefficacité des mesures alternatives, cela s'explique en grande partie, non seulement par leur attitude de conservateur, mais aussi par la représentation positive qu'ils ont des pratiques dites violentes.

En effet, certains enseignants estiment qu'il est bien de châtier ou de faire recours à des pratiques dites violentes dans l'éducation des enfants parce qu'ils ont été eux aussi châtiés quand ils étaient encore dans la position d'apprenants. C'est cette représentation qui explique, selon O. Maurel (2015), la résistance relative à la lutte contre l'éducation violente puisque les pratiques afférentes se reproduisent de génération en génération. Or, les approches pédagogiques sont fortement influencées par les croyances des enseignants (OMS, 2019).

En outre, on a tendance à croire que l'éducation violente a une source culturelle en Afrique en général et au Bénin en particulier. Cette impression semble erronée, car avant la colonisation, le dialogue était privilégié dans l'éducation de l'enfant. On avait forcément une tante qui était chargée de coacher la fille et un oncle pour le garçon. La tante ou l'oncle était régulièrement sollicité chaque fois qu'il était question d'un comportement inapproprié. Le châtiment corporel intervenait le plus souvent lors des rituels spécifiques qui le nécessitaient. Mais c'est à l'avènement de la colonisation que la violence a été introduite dans l'éducation en Afrique. Pour rappel, les premières écoles au Bénin étaient des écoles confessionnelles et c'étaient les pédagogies dogmatique et traditionnelle qui étaient en vogue en ce moment. Ces pédagogies étaient porteuses des pires formes de violences dans le processus d'enseignement-apprentissage.

De même, l'autorité de l'enseignant peut bel et bien être maintenue avec l'usage des mesures alternatives, contrairement à l'idée que se font certains enseignants. Les enseignants les plus respectés par les apprenants ne sont pas ceux qui usent des pratiques violentes, mais plutôt ceux qui sont accessibles de par la souplesse dont-ils font montre à travers les mesures alternatives (UNESCO, 2015). En paraphrasant l'une des citations de Mahatma GANDHI, les enseignants doivent comprendre que le bien qui semble résulter de la violence n'est que transitoire mais le mal qu'elle produit est permanent. Ce qui

pose la préoccupation relative aux conséquences de l'éducation violente.

S'inscrivant dans ce registre, reconnaissons avec E. Debarbieux (2018) qu'une classe dans laquelle s'applique régulièrement des sanctions ou des punitions est une classe sujette au désordre. Comme pour dire que la violence fait appel à la violence. De même, il arrive que les punitions soient contre-productives au regard de leur récurrence (M. B. Rosenberg, 2017). Il a pu être démontré que les pratiques violentes ont des effets néfastes sur l'apprentissage (B. Galand, 2011 ; N. Anton, 2012).

La meilleure manière d'adopter les mesures alternatives ou de renoncer aux pratiques éducatives violentes est de prévenir les comportements inappropriés chez les apprenants. En la matière, la forme de pédagogie utilisée par un enseignant peut contribuer à l'instauration d'une ambiance d'indiscipline au sein de la classe. En lieu et place des pédagogies rigides, il faut faire appel à des pédagogies de la non-violence qui promeuvent la communication bienveillante et non le « langage chacal »¹⁴ pour reprendre l'expression de M. B. Rosenberg (2017).

En revanche, admettons que l'acte éducatif en lui-même est violent. Certaines pratiques dites violentes trouvent donc leur sens et sont « justifiées » dans une certaine mesure. La plupart des connaissances qui sont apprises par les enfants le sont par contrainte et quand la contrainte intervient, on ne peut que voir une sorte de violence quel que soit son degré. On est donc tenter de se poser la question de savoir s'il peut véritablement avoir éducation sans violence.

Conclusion

Les pratiques liées à l'éducation violente n'ont toujours pas été efficaces au plan pédagogique et engendrent parfois des

¹⁴ *C'est le fait d'avoir des préjugés, des critiques ou de porter un jugement ; langage exempt d'empathie*

conséquences néfastes, non seulement sur l'intégrité physique des apprenants, mais aussi et surtout sur leur apprentissage. Le recours aux mesures alternatives s'avère donc nécessaire. Les éducateurs en général et les enseignants en particulier gagneraient donc à changer de philosophie en se départissant des idées ou croyances personnelles liées à l'efficacité des pratiques empreintes de violences. La violence n'a toujours rien apporté de bien. Au contraire, le mal qu'elle produit est inestimable. C'est pour ça que tout enseignant devrait faire de son Crédo, la présente citation :

« *N'use pas de violence dans l'éducation des enfants, mais fais en sorte qu'ils s'instruisent en jouant : tu pourras par-là mieux discerner les dispositions naturelles de chacun* »
Platon.

Il est donc recommandé de développer une forme de parentalité positive dans le processus d'éducation des apprenants qui n'est rien d'autre qu'un style d'éducation qui associe la fermeté à la bienveillance et qui invite à plus d'humanité.

Références Bibliographiques

Anton N. (2012). *L'art d'enseigner*. Bruxelles : Ixelles éditions.

Arrêté N° 034/MEMP/DC/SGM/CTJ/DEP/SP/SA 025sgg18 du 26 mars 2018 portant modification du Règlement intérieur des écoles maternelles et primaires publiques et privées en République du Bénin.

Debarbieux E. (2018). *L'impasse de la punition à l'école*. Paris : Armand Colin.

Deuel L. (2014). *Les punitions à l'école primaire* (Mémoire pour le bachelor de 3^e année). Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE.

Galand B. (2011). Le rôle de l'environnement scolaire dans le développement des conduites violentes, Dans Bowen, F. et

Desbiens, N., *La violence chez l'enfant : approches cognitive, développementale, neurobiologique et sociale*. Solal Editeur.

Gaudreau N. (2018). PPG-7022 : notes du cours 9 (*Présentation PowerPoint*). Repéré dans l'environnement mon Portail: <https://monportail.ulaval.ca/>

Goettelmann G. (2018). *La prévention de la violence par l'éducation*. Rabat : UNESCO Office Rabat.

Humbeeck B. (2020). *Quelles pédagogies pour mon enfant ? Histoires et contre-histoire de la pédagogie*. Bruxelles : Mardaga.

Institut National de la Statistique et de l'Analyse Economique (INSAE). (2015). *Enquête par grappes à indicateurs multiples 2014, Rapport final*. Cotonou : INSAE.

Loi N° 2015-08 portant Code de l'enfant en République du Bénin.

Maurel O. (2015). *La fessée. Questions sur la violence éducative*. Paris : La Plage. [Consulté le 24/05/2023]. https://www.illfrance.org/vous-informer/fonds-documentaire/autres-textes/1451-consequences-de-la-violence-educative?CD013E348E27C041AC038D0B21208958_kis_cup_C6FA3ED5_6D17_47D1_B6E2_F4B02CC905E0_

Moricia C. (2015). *La violence scolaire*. Education, dumas-01177020ff.

Napporn C. (2019). La sanction dans les établissements scolaires Béninois. Une réflexion sur quelques réalités éducatives au Bénin. *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n. 81, p. 45-54.

OMS. (2012). *Rapport mondial sur la violence et la santé* (synthèse). Genève : OMS.

OMS. (2019). *Prévention de la violence à l'école, guide pratique*. Luxembourg.

Rosenberg M. B. (2017). *Enseigner avec bienveillance*. Paris : Editions Jouvence.

Thielland J.-P. (2018). Violence éducative : quelles conséquences sur le développement psychologique des enfants ? *Le Journal des psychologues*, vol. 1, n. 353, p. 73-77.

UNESCO. (2015). *Positive discipline in the inclusive, learning friendly classroom. A guide for teachers and teacher educators*. Paris: UNESCO.