



HAL
open science

Discipline scolaire et contexte caribéen : comparaisons

Châlons C., S. Sohilée, Pierre-Olivier Weiss

► **To cite this version:**

Châlons C., S. Sohilée, Pierre-Olivier Weiss. Discipline scolaire et contexte caribéen : comparaisons. Contextualising Education in Plurilingual and Pluricultural Environments, , 2023, Transversales. hal-04219147

HAL Id: hal-04219147

<https://hal.science/hal-04219147v1>

Submitted on 26 Sep 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

Table des matières

Contributeurs	21
INTRODUCTION	29
ZEHRA GABILLON ET CAROLE ATEM L'éducation en milieu plurilingues et pluriculturels	31
ZEHRA GABILLON AND CAROLE ATEM Education in plurilingual and pluricultural settings	37
 <i>PARTIE 1 Contextualisation de l'enseignement des langues</i>	
JACQUES VERNAUDON 1 Enseigner la filiation des langues polynésiennes	53
FLORENT ATEM 2 Conceptualisation et contextualisation	75
PHILIPPE TREMBLAY 3 Pratiques et limites du coenseignement linguistique	109

PARTIE 2 Relations école-parents-enfants en Polynésie Française

RODICA AILINCAI, SANDRA SRAMSKI AND FRÉDÉRIC ANCIAUX	
4 Interactions and code-switching in parental practices	139
SABINE DUFAY AND ZEHRA GABILLON	
5 The family-school relationships in French Polynesia	183
PHILIPPE KERFOURN	
6 Inclusion et partenariat en territoire insulaire	231

PARTIE 3 Contextualisation pédagogique en mathématiques

ELÉDA ROBO	
7 Contextualisation pédagogique et <i>Pedagogical Content Knowledge</i>	269
MICKAELLE RAMASSAMY, MAURIZIO ALÌ ET ANTOINE DELCROIX	
8 Apprentissage de la preuve au supérieur aux Antilles	299

PARTIE 4 Enjeux sociaux et contextualisation

ALBERTE CABARRUS	
9 Contextualisation didactique et inégalités sociales	329
SOHILÉE CHÂLONS AND PIERRE-OLIVIER WEISS	
10 Discipline scolaire et contexte caribéen : comparaisons	359

<i>Table des matières</i>	19
<i>CONCLUSION</i>	395
CAROLE ATEM L'éducation contemporaine à l'épreuve de l'instabilité	397
CAROLE ATEM Contemporary education in the face of instability	403

Contributeurs

[Par ordre d'apparition]

Antoine DELCROIX

Antoine Delcroix est professeur en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université des Antilles. Après une thèse et une habilitation à diriger les recherches en mathématiques, il s'est intéressé depuis une quinzaine d'années aux phénomènes de contextualisation didactique. Pour développer ce champ de recherche, il a contribué à la création du Centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF), qu'il a dirigé pendant dix ans. Il est actuellement directeur de la revue *Contextes et Didactiques*. Parallèlement à cette activité de recherche, il a exercé de nombreuses responsabilités administratives, pédagogiques et politiques au sein de l'Université des Antilles.

Zehra GABILLON

Zehra Gabillon est maître de conférences (HDR) en études anglophones à l'Université de la Polynésie française. Elle est spécialisée dans le plurilinguisme, les pédagogies et théories des langues additionnelles et l'analyse interactionnelle. Elle est membre de l'équipe d'accueil EASTCO (EA 4241) et mène des recherches sur la didactique des langues, l'apprentissage des langues additionnelles et les représentations sociales dans le contexte éducatif plurilingue/pluriculturel de la Polynésie française. Elle est l'auteure de plusieurs publications – articles, chapitres d'ouvrages et des ouvrages.

Carole ATEM

Carole Atem est maître de conférences en langue et littérature françaises à l'Université – INSPE de la Polynésie française et agrégée de lettres modernes. Membre de l'Équipe d'accueil Sociétés traditionnelles et contemporaines en Océanie (EA 4241 EASTCO) et membre associé de l'Équipe d'accueil Formes et Idées de la Renaissance aux Lumières (EA 174 FIRL) de l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, elle est spécialiste de la littérature française de l'âge classique. Ses recherches portent également sur la littérature francophone océanienne, ainsi que sur la didactique de la littérature et de la langue française en contexte polynésien. Elle est l'auteure de plusieurs ouvrages et articles scientifiques consacrés à la littérature.

Jacques VERNAUDON

Jacques Vernaudon est maître de conférences en linguistique générale et océanienne à l'Université de la Polynésie française (sections CNU 07 et 15) et membre de l'équipe d'accueil Sociétés traditionnelles et contemporaines en Océanie (EASTCO). Ses travaux s'articulent autour de deux axes complémentaires, l'un centré sur la documentation et la description grammaticale et lexicographique de langues océaniques, désormais plus particulièrement les langues de la Polynésie française, l'autre sur la production de supports de valorisation et de transmission de ces langues.

Florent ATEM

Florent Atem est maître de conférences à l'Université de la Polynésie française, où il enseigne la civilisation américaine et la linguistique anglaise. Lauréat du Prix de thèse 2016 d'Aix-Marseille Université en section Arts, Lettres, Langues et Sciences Humaines, il est aussi agrégé externe d'anglais, option Linguistique. Spécialiste de la jeune république nord-américaine, il travaille également dans le cadre de la Théorie des Opérations Énonciatives du linguiste Antoine Culioli. Co-auteur d'un ouvrage d'étude comparative du tahitien, du français et

de l'anglais, il mène aussi des recherches en ethnomusicologie et s'intéresse aux peuples d'Amérique du Nord et du Pacifique.

Philippe TREMBLAY

Aujourd'hui professeur titulaire en sciences de l'éducation à l'Université Laval à Québec, Philippe Tremblay a longuement travaillé en Belgique, d'abord comme instituteur primaire en enseignement ordinaire et spécialisé, puis comme chercheur et assistant à l'Université Libre de Bruxelles. Il est l'auteur de nombreux travaux de recherche sur le co-enseignement et sur l'évaluation de l'enseignement spécialisé et de l'inclusion scolaire.

Rodica AILINCAI

Rodica AILINCAI est Professeur des Universités à l'Université de la Polynésie française et directrice de l'Équipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EASTCO). Par ailleurs, elle a été MCF en Guyane française jusqu'en 2011 et ensuite directrice de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de la Polynésie entre 2011 et 2015. Ses centres d'intérêt et de recherche portent sur : l'étude des pratiques éducatives parentales et du style d'enseignement des parents ; l'étude comparative des interactions éducatives en contexte multiculturel et plurilingue ; l'articulation entre les modes d'apprentissage informels (muséal et familial) et formels (scolaires). Parmi ses nombreuses publications, nous citerons le dernier ouvrage qu'elle a co-coordonné avec Séverine Ferrière : « *Langues et cultures océaniques, école et famille : regards croisés* ».

Sandra SRAMSKI

Sandra Sramski, MCF en sciences du langage – linguistique générale et didactique du Français Langue Étrangère à l'Université de la Polynésie française, est membre du laboratoire EASTCO (EA 4241). Sa thèse sur les représentations interculturelles dans la presse écrite et leurs rôles dans l'imaginaire collectif montre comment elles sont véhiculées par

la langue et pourquoi elles sont à prendre en compte dans l'enseignement d'une langue-culture, seconde ou étrangère. Depuis, les liens entre représentations, langues et cultures font l'objet d'enquêtes sociolinguistiques et d'expérimentations pédagogiques, contribuant à une réflexion sur l'enseignement bilingue, les approches plurielles, l'alternance codique, dans le contexte plurilingue polynésien.

Frédéric ANCIAUX

Frédéric Anciaux est Professeur des Universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'INSPE de l'académie de la Guadeloupe, composante de l'Université des Antilles. Il est directeur adjoint de l'unité de recherche « Contextes, Recherches et de Ressources en Éducation et Formation » (UR6_3). Après une thèse (2003) sur l'enfant, le créole et l'éducation physique et sportive en Guadeloupe, il a présenté son HDR (2013) sur les interactions plurilingues en contexte didactique aux Antilles et en Guyane françaises. Il s'intéresse aux alternances et mélanges des langues, expérimente des dispositifs d'enseignement bi-plurilingue et propose des pistes de réflexion sur la gestion du plurilinguisme en contexte didactique.

Sabine DUFAY

Sabine Dufay est doctorante en sciences de l'éducation au sein de l'Équipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EASTCO) de l'Université de la Polynésie française. Sa thèse de doctorat en cours de réalisation porte sur les représentations des parents et des enseignants de Polynésie française au sujet de l'école. Plus généralement, ses axes de recherche s'articulent autour de la problématique du rapport à l'école des sociétés postcoloniales et ultramarines et s'inscrivent dans l'approche psychosociale des représentations sociales.

Philippe KERFOURN

Philippe Kerfourn est ancien inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers

et des formations des enseignants spécialisés dans les Hauts-de-Seine, en Corse, en Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française. Doctorant en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen Normandie, il est membre du laboratoire CIRNEF (Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation). Ses recherches portent sur le défi de l'inclusion scolaire en territoire insulaire dispersé.

Eléda ROBO

Eléda Robo a été durant une vingtaine d'années professeur de mathématiques dans l'enseignement secondaire, puis formatrice dans les structures de formation des enseignants. Elle s'est d'abord intéressée à la modélisation en mathématiques, puis s'est orientée vers des questions de pédagogie et de didactique. En 2021, elle a soutenu une thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation et didactique des mathématiques au sein du Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRREF, EA 4538, Université des Antilles). Depuis septembre 2022, elle est maîtresse de conférences en didactiques des mathématiques au sein du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF, EA 3749, Université de Montpellier). Ses domaines de recherche sont la didactique des mathématiques, les relations contextes-apprentissage-enseignement, plurilinguisme-mathématiques, les didactiques contextualisées et l'interactionnisme.

Mickaëlle RAMASSAMY

Mickaëlle Ramassamy est professeure agrégée en mathématiques. Après quelques années dans l'enseignement secondaire, elle exerce actuellement à la faculté SciencesTechnologies Environnement de l'Université des Antilles (Pôle Martinique) dont elle est vice-doyenne. Ses travaux de recherche, s'inscrivant dans le cadre d'une thèse en didactique des mathématiques au sein du Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRREF), portent sur l'enseignement des mathématiques dans le supérieur, en particulier sur l'apprentissage de la preuve. Membre de l'IREM des Antilles, elle s'intéresse plus largement à l'acquisition du raisonnement mathématique.

Maurizio ALÌ

Maurizio Alì est maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Martinique. Spécialiste de la socio-anthropologie de l'éducation et des contextes postcoloniaux (notamment la France d'outre-mer et l'Amérique latine), il est membre titulaire du Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRREF - EA4538, Université des Antilles), membre accueilli de l'Équipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EASTCO - EA4241, Université de la Polynésie Française) et membre associé du Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIERA, Université de Montréal).

Alberte CABARRUS

Alberte Cabarrus est docteur en sciences de l'éducation. Ces travaux de recherches croisent la sociologie *dispositionnaliste* et la didactique par l'approche qualitative. Elle est PRCE à l'IUT de Guadeloupe à l'Université des Antilles et assure une mission de cheffe de département et de coordonnatrice pédagogique pour les DE du travail social. Elle poursuit ses réflexions au CRREF INSPE sur le processus de contextualisation didactique, les dispositions sexuelles et genrées dans le contexte guadeloupéen. Elle est aussi membre du Réseau International de l'Animation et elle questionne l'animation sociale comme modalité d'intervention sociale dans l'innovation sociale.

Sohilée CHÂLONS

Sohilée Châlons est professeur particulier et jeune chercheur, titulaire d'un master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) mention Encadrement éducatif, obtenu à l'Université des Antilles. Elle s'intéresse à la recherche comparée en éducation, plus précisément aux questions disciplinaires et à la gestion des jeunes dits « difficiles » dans des contextes variés. Elle prépare actuellement son projet de thèse.

Pierre-Olivier WEISS

Pierre-Olivier Weiss est sociologue et chercheur post-doctorant à l'Université Côte d'Azur rattaché à l'Unité de recherches migrations et société (UMR-8245). Il est membre associé au Centre méditerranéen de sociologie, de science politique et d'histoire (UMR-7064) d'Aix-Marseille Université et à la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence de l'Université de Laval (Canada). Il s'intéresse particulièrement aux traitements inégalitaires et aux discriminations dans le champ scolaire et universitaire. Il pilote actuellement l'Observatoire caribéen du climat scolaire, un programme de recherche qui porte sur les violences et le bien-être scolaires.

SOHILÉE CHÂLONS

Université des Antilles, France

PIERRE-OLIVIER WEISS

Unité de Recherche Migrations et Société (CNRS-UMR 8245 & IRD-UMR 205), Université Côte d'Azur, France

10 Discipline scolaire et contexte caribéen: comparaisons

Introduction

Les enquêtes menées par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) soulignent depuis plusieurs années la dégradation des relations entre enseignants et élèves et renvoient à la gestion de la discipline scolaire (OCDE, 2019). Déjà en 2015, la France siégeait au troisième rang mondial, derrière l'Argentine et le Brésil, des pays où les élèves « font état des plus grandes préoccupations liées aux problèmes de discipline en classe » (OCDE, 2019, p. 10). En France, « les élèves sont plus souvent préoccupés que dans la plupart des autres pays de l'OCDE par les problèmes de disciplines qui perturbent l'enseignement » (OCDE, 2019, p. 2). Cet article compte fournir des éléments de réflexion sur l'application des règles dans l'Académie de Martinique, et par extension à Sainte-Lucie, à partir d'une recherche empirique menée dans deux collèges. Il est question d'observer les décalages possibles existant entre la réalité de l'application des sanctions et punitions et la règle établie dans les établissements scolaire au travers du règlement intérieur.

En premier lieu, il s'agit de mettre en exergue le caractère pluriel, voire flou, de la conception de la discipline par les différents acteurs

sociaux des collèges. En second lieu, les politiques éducatives implantées dans les Établissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ) ainsi que la gestion de la vie scolaire semblent clairement teintées de l'impact du contexte socioculturel. Une comparaison effectuée à l'échelle de l'arc antillais entre la Martinique et l'île anglophone voisine Sainte-Lucie, dont la pertinence s'évalue au regard de l'organisation différente des systèmes éducatifs, nous permettra de vérifier cette hypothèse.

Le régime disciplinaire mis en place à l'école est l'un des garants de la réussite de chacun. Il se présente sous la forme d'un protocole harmonisé et clair, garantie d'une justice scolaire efficace. Pourtant, les premières observations de terrain semblent montrer que la réalité – en matière de réponses disciplinaires – des établissements scolaires n'est pas scrupuleusement en accord avec les textes réglementaires. Ce constat fait naître plusieurs questionnements. Y a-t-il un décalage entre théorie et pratique au collège dans ce domaine ? S'il existe, comment s'explique-t-il ? Est-ce une particularité du système scolaire français considéré comme plus laxiste que d'autres ?

La discipline en milieu scolaire

La « discipline » en question

Tout porte à croire qu'« il n'y a pas d'école sans discipline. La question est de savoir ce que l'on met derrière ces mots » (Prairat, 2002, p. 19). La question disciplinaire reste source de tensions dans le système scolaire français. En l'absence d'un consensus clair, cette notion reste généralement galvaudée : la discipline à l'école est-elle le reflet d'un autoritarisme scolaire, un préalable aux apprentissages ou encore une forme hybride ?

Lorsqu'il s'agit de la discipline, le rôle de l'éducateur est fondamental. Les origines latines du terme *éducation* sont discutées. En effet, il

proviendrait soit d'*educere* qui signifie « faire sortir de », « diriger » ou « conduire », soit d'*educare* qui signifie « nourrir », « prendre soin de » ou « élever ». Par conséquent, ces deux approches élargissent le champ d'action de cette notion.

Dans la relation de l'enseignant face à l'élève, la question d'autorité est fondamentalement accolée à celle de responsabilité. L'autorité éducative a le devoir de veiller sur l'élève et de tout mettre en œuvre pour qu'il devienne un être humain autonome. Cependant, elle ne doit pas devenir « autoritaire », car elle garderait l'enfant dans son état de minorité, objectif opposé à celui d'une éducation libératrice.

En France, un « modèle traditionnel » de discipline existe depuis le début du XVII^e siècle et reste identique jusque dans les années 1960 : un espace sériel, des activités ritualisées, un silence soutenu et un contrôle permanent des attitudes en sont l'armature. C'est le modèle sur lequel repose le collège jésuite, qui découle des principes de la Compagnie de Jésus fondée en 1540 par Ignace de Loyola. Cet ordre de confession catholique, à l'origine de la création d'un système scolaire pour l'enseignement secondaire (en France puis dans le reste du monde), tend vers une formation complète de l'humain et se repose, pour y parvenir, sur un système disciplinaire strict et hiérarchisé construit autour de sanctions positives et négatives marquées. Selon Mesnard, « le trait le plus apparent de leurs instituts et peut-être le plus original à l'époque, c'est en effet la discipline » (Mesnard, 1980, p. 72). Néanmoins, aucun modèle scientifique connu en France (en dehors de la gestion de classe, par Prairat) n'est proposé. En effet, l'approche disciplinaire à l'école française est majoritairement législative. Contextualiser culturellement, socialement et historiquement la gestion de la discipline semble primordiale pour mieux comprendre ce qui se joue dans les établissements scolaires.

Quoi qu'il en soit, les modèles de discipline qui existent peuvent être rangés en plusieurs catégories. La plus connue est l'école behavioriste de Skinner (1971). Elle prône un modèle particulièrement développé dans le monde anglo-saxon. Ce psychologue américain du XX^e siècle propose de modeler le comportement de l'élève ainsi que ses habitudes, en utilisant différents types de renforçateurs prenant

la forme de récompenses. À l'opposé de ces principes plutôt individualistes, la gestion de l'entité qu'est le groupe est au fondement des modèles de Kounin (discipline par la gestion de classe) ou de Redl et Wattenberg (discipline par l'interaction avec le groupe). Les modèles de Glasser (1969) (pouvoir du choix positif et satisfaction de besoins), de Nelsen (2012) (discipline positive) et de Curwin et Mendler (1988) (discipline axée sur la dignité et l'espoir) sont quant à eux basés sur le développement des compétences psychosociales de l'élève, sur l'aspect « apprentissage » et non l'aspect « punitif » de la discipline. En définitive, aucun modèle disciplinaire n'est parfait ou idéal ; la recherche de l'excellence et la construction d'un système personnalisé de discipline seraient à privilégier (Charles, 1985).

L'indiscipline : une question de climat scolaire

Si la réussite de tous les élèves reste l'objectif premier du système scolaire, en réalité, il ne suffit pas de réussir, mais de faire mieux que les autres. Les élèves sont jugés sur leurs performances scolaires et sont catégorisés en fonction de leurs résultats. Ce constat met en lumière la violence symbolique du jugement scolaire, concept souligné par Peralva (1997). Ce type de violence se manifeste par « l'écart objectif entre la position scolaire de ces élèves et la définition du "devoir-être scolaire" qu'ils ont reconnue comme légitime » (Hambye et Siroux, 2014, p. 8). Certains élèves peuvent se sentir dévalorisés et agressés. Ainsi, l'indiscipline peut être conçue comme un mode de résistance psychologique à la « brutalité symbolique de la sentence scolaire » et la réponse concrète apportée à cette agression (Prairat, 2002, p. 35). Elle est en définitive le revers de la médaille de l'ennui.

De fait, si les incivilités peuvent être associées à la violence (Weiss, 2021), ce n'est pas le cas de l'indiscipline qui reste uniquement scolaire et constitue un des aspects de l'adolescence dont les enseignants doivent se saisir. Il s'agit généralement de bruits de fond, de bavardages, de jets de projectiles, de refus de se mettre au travail, de bousculades souvent liées au mode d'organisation des lieux d'enseignement.

L'indiscipline est par conséquent une question de climat, d'ambiance, d'attitudes et de comportements plutôt que d'infractions à la règle identifiables et ciblées, d'où la présence de règles.

La règle à l'école

Une société sans règle, sans frein, sans limitation de la liberté individuelle est difficile à imaginer. De manière générale, la règle correspond à cet ensemble des principes qui encadrent une action, une science ou encore une communauté. Pascal, quant à lui, définit la règle comme une « prescription fondée sur l'usage, les conventions, à laquelle il convient de se conformer en certaines circonstances » (Pascal, 1962, p. 509) alors que Descartes (1644) faisait référence à une loi naturelle ou scientifique. D'un point de vue sociologique, la règle désigne un « principe supposé diriger le raisonnement ou la conduite, et la signification en est fondamentalement normative » (Cometti, 2008). Elle donne du sens à un acte, qu'elle autorise ou interdit : c'est le rôle de la norme. La règle a aussi le pouvoir de régulariser, de façonner ; la loi délie pour ensuite allier sous le signe de l'obligation à l'échange (Imbert, 1994). La notion de règle est un critère majeur du fait social (Durkheim, 1895). Au-delà de son caractère polymorphe, elle a une valeur universelle puisque toutes les cultures et toutes les organisations sociales possèdent des règles.

Le système scolaire n'échappe pas à ce constat. La règle pose en quelque sorte le cadre et cherche à délimiter les conditions d'exercice des libertés à l'école. Pourtant, Prairat défend l'importance du rituel comme palliatif à la règle :

« C'est moins la régularité de la règle que celle du rituel qui organise et scande la vie de la classe, les mouvements, la prise de parole, l'étude elles-mêmes obéissent à des routines structurantes [. . .]. La classe a moins besoin de règles que d'un ensemble de rites stables, repérables et donc facilement observables » (Prairat, 2002, p. 46).

Lors de la prise de décision disciplinaire, trois notions entrent principalement en jeu : la loi, la morale et l'éthique. En effet, la notion de règle

fait cohabiter plusieurs dimensions qui sont de l'ordre du juridique, du légal, de la morale ainsi que de la déontologie.

Dans le système français, toute mesure disciplinaire repose sur cinq principes généraux du droit (MEN, 2011) :

1. Principe de légalité des fautes et des sanctions, selon lequel toute faute et toute sanction doit être inscrite dans la loi (le règlement intérieur pour l'établissement scolaire).
2. Principe du contradictoire, selon lequel la version de chaque protagoniste de la situation doit être entendue.
3. Principe de l'individualisation des punitions et sanctions, selon lequel chacun doit être sanctionné à la hauteur de son implication personnelle dans la situation (les punitions et sanctions de groupe sont illégales).
4. Principe de proportionnalité, selon lequel la punition ou la sanction doit être proportionnelle à l'acte commis.
5. Règle du *non bis in idem*, selon laquelle l'on ne peut pas punir ou sanctionner deux fois pour la même faute.

Il est communément admis que la morale relève de la conscience générale que l'on a du bien et du mal, jugement en partie influencé par les règles de comportement implicitement observées dans une société donnée. La notion de morale repose donc sur l'ensemble des règles, principes et valeurs catégoriques intériorisés par une personne ou une société (morale commune) qui en conditionneront les conduites ou les comportements. La capacité de discernement du bien et du mal chez l'individu (qui ne correspond pas toujours à une définition communément comprise) ainsi que celle de se contrôler (par l'effort, le courage ou la discipline personnelle) en sont supposément les fruits.

De fait, « l'éducation morale est [. . .] un objectif de la discipline » (Le Gal, 2002). L'éthique prend en compte l'ensemble des principes moraux qui sont à la base des conduites individuelles et collectives. L'intention éthique dans la conception de Ricœur (2019) désigne le questionnement qui précède l'idée de la morale en tant que telle. L'éthique éducative a pour objectif la responsabilité de l'éduqué. Le but ultime est de modeler l'individu et de le former à la vie en société.

L'importance de la loi, de la morale et de l'éthique est donc enseignée aux élèves. La compréhension et l'application de ces principes

sont nécessaires à une prise de décision disciplinaire juste, car ils régulent les comportements sociaux et les relations interpersonnelles. Le cadre institutionnel, élément clé du régime disciplinaire mis en œuvre dans un établissement scolaire, provient directement de ces valeurs.

Règlement intérieur et application de la règle au collège

L'article 28 de la Convention des Nations Unies sur les Droits de l'enfant du 20 novembre 1989 (ONU), ratifiée par la France, dispose que :

« Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention. »

En premier lieu, les mesures disciplinaires utilisées dans un établissement scolaire en France sont strictement régulées par le Ministère français et sont inscrites dans le code de l'Éducation, afin de respecter les droits de l'Enfant. À l'échelle de l'établissement scolaire, elles se déclinent dans le règlement intérieur, document officiel de référence. À Sainte-Lucie, le Ministère de l'Éducation est responsable de l'écriture des circulaires qui régissent ce type de mesure. En second lieu, il est essentiel de réguler les tâches, les activités et les comportements des divers individus fréquentant un espace restreint sur une longue période, d'où la nécessité de ce règlement à l'école. Ainsi, d'un point de vue institutionnel, le règlement intérieur établit les règles de vie, les droits et les devoirs de chacun dans un établissement scolaire. Cette règle n'est pas imposée par le chef d'établissement, c'est une loi commune qui relève d'un consensus entre tous les membres de la communauté éducative, qui doivent être « convaincus à la fois de l'intangibilité de ses dispositions et de la nécessité d'adhérer à des règles préalablement définies de manière collective » (MEN, 2000). L'objectif de la circulaire est double : fixer les règles d'organisation propres à chaque établissement scolaire (exemple : heures d'entrées et de sorties, déplacements des élèves, etc.) et, après rappel, déterminer les modalités d'exercice des droits et des obligations de ces derniers (des élèves en particulier).

Quelques différences existent, au sujet du règlement intérieur, entre le système français et le système saint-lucien. La section 5 de la partie II du Code de l'éducation de Sainte-Lucie (Education Act), ratifié en 1999, présente les mesures à prendre en matière de discipline sur l'île. Le point 49 dispose que, dans les écoles, un conseil de management (s'il y en a un) établira le règlement de l'établissement et le présentera à l'ensemble de la communauté scolaire. Le Code indique aussi qu'il devra être approuvé par le *Chief Education Officer* (un équivalent du recteur dans le système français). De plus, les mesures disciplinaires qui y sont inscrites doivent concorder avec les droits et les obligations de chacun inscrits dans le Code de l'éducation. Ce règlement sera finalement signé par les parents. Affiché de manière visible dans l'enceinte de l'établissement scolaire, il sera présenté entièrement à l'ensemble des élèves à chaque début d'année scolaire.

Punition et sanction : une nécessaire distinction

La punition est couramment comprise comme une peine infligée pour un manquement au règlement. Elle vient du mot latin *punitio* qui désigne l'action de punir. Sanction et punition font souvent l'objet d'un amalgame, au point que certains auteurs considèrent les deux notions comme étant des sanctions disciplinaires. Le cadre institutionnel français, quant à lui, fait le distinguo et stipule que « le régime des punitions doit être clairement distingué de celui des sanctions disciplinaires » (MEN, 2011). En effet, la punition scolaire est la réponse apportée aux manquements mineurs aux obligations des élèves. Elle ne tient pas compte des résultats scolaires et ne concerne que le comportement de l'élève. Simple mesure cantonnée à l'enceinte de l'établissement, elle peut être donnée par n'importe quel adulte de la communauté scolaire. La circulaire rappelle que, contrairement à la sanction, la punition n'est pas inscrite au dossier de l'élève et ne peut être susceptible de recours devant un juge administratif. De plus, dans un souci de transparence et de cohérence éducative, les textes précisent que les punitions utilisées dans un établissement scolaire doivent être inscrites au règlement intérieur. Le législateur rappelle, de manière indicative, les mesures punitives applicables dans l'établissement (MEN, 2011) : inscription sur le

carnet de correspondance, excuses publiques orales ou écrites, devoir supplémentaire ou encore retenue. L'exclusion ponctuelle de cours, bien qu'étant une punition, est prévue dans un cadre exceptionnel et doit être accompagnée d'un protocole précis.

À Sainte-Lucie, pour des infractions mineures, un certain nombre de punitions (retenues, écrits réflexifs, lignes à écrire, etc.) existent, mais leur utilisation varie selon les établissements (elles sont préétablies par le conseil de management). Elles ne sont donc pas précisées dans le Code de l'éducation. Le chef d'établissement peut exclure un élève jusqu'à deux jours, mais il doit, durant ce laps de temps, informer et rencontrer la famille pour trouver avec elle une alternative éducative face à la situation (MOE, 1999, Part 2 Division 5.52).

La sanction est, quant à elle, la mesure répressive infligée par une autorité pour la non-exécution d'un ordre, l'inobservation d'un règlement ou d'une loi. Issue du mot latin *sancire*, qui signifie rendre sacré, la sanction, dans son sens positif, est l'acte par lequel un usage, un événement, une action sont reconnus et validés. En tant que concept éducatif, l'utilisation de la sanction reste paradoxale et ambiguë. Son rapport avec l'éducation ne relève pas de l'évidence puisque la sanction a pour effet l'exclusion du groupe ordinaire : les membres de la communauté qui sont à l'origine de perturbations sont rejetés pour permettre au reste de la communauté de continuer à s'épanouir. Pourtant, elle demeure nécessaire dans l'organisation de toute société. À l'école, elle tire sa légitimité de quatre principes : la sanction éducative s'adresse à un sujet, elle porte sur des actes, elle est la privation de l'exercice d'un droit et elle s'accompagne toujours d'une procédure réparatoire (Champy, Etévé et Forquin, 2005).

Les débats sur ce que doit être la sanction à l'école sont nombreux et variés, mais cette recherche est sous-tendue par l'axiome qui pré-suppose le caractère éducatif de la sanction scolaire. La finalité d'une sanction éducative doit rappeler la loi, montrer les limites et surtout responsabiliser l'élève. Dans le système français, l'application de la sanction est régie par le Code de l'éducation précisant que :

« Sauf dans les cas où le chef d'établissement est tenu d'engager une procédure disciplinaire et préalablement à la mise en œuvre de celle-ci, le chef

d'établissement et l'équipe éducative recherchent, dans la mesure du possible, toute mesure utile de nature éducative. » (Circulaire n° 2011–111)

L'échelle des sanctions présentes dans le Code de l'éducation – reprise dans le règlement intérieur (MEN, 2014) – encourues par les élèves va de l'avertissement à l'exclusion définitive en passant par le blâme ou encore l'exclusion temporaire de l'établissement. Cependant l'article R. 511-13-1 dispose que les sanctions les plus sévères peuvent être assorties d'un sursis. La mesure de responsabilisation (MEN, 2011) relative à la discipline dans les établissements d'enseignement du second degré est une nouvelle sanction qui a pour objectif de sensibiliser les élèves à la notion de responsabilité. Elle a aussi une vocation réparatrice : l'élève, qui fait face aux conséquences de son acte, doit participer à des activités de solidarité et de formation. De plus, une commission éducative est mise en place afin d'analyser les situations difficiles et y apporter une réponse, la plus éducative possible.

D'un point de vue institutionnel, le législateur souligne le fait que les sanctions disciplinaires concernent les manquements graves ou répétés aux obligations des élèves et notamment les atteintes aux personnes et aux biens. La sanction, en tant que réponse disciplinaire, n'est automatique que dans certains cas de violences verbales, physiques ou d'autres faits majeurs. Elle est, en France, inscrite au dossier de l'élève et ne peut être prise que par le chef d'établissement ou le conseil de discipline (MEN, 2011, art. 7), pour lequel il est question de croiser les regards des personnels, gage de l'aspect éducatif de la sanction et d'une meilleure justice scolaire.

L'on observe beaucoup de points communs entre l'échelle générale des sanctions adoptée à Sainte-Lucie et celle utilisée en France, mais les motifs listés dans le point 53 du Code de l'éducation saint-lucien sont plus exhaustifs (possession d'arme, refus de visite médicale obligatoire ou mise en danger d'autrui). Le reste du pouvoir disciplinaire est attribué au *Chief Education Officer* (exclusion plus longue, voire définitive), après consultation du conseil de management (MOE, 1999, Part 2 Division 5.54). Cependant, la plus grande différence réside dans le fait que le Code de l'éducation saint-lucien admet le châtiment corporel comme sanction, avec certaines réserves. Il stipule qu'une

« punition dégradante ou néfaste ne saurait être administrée » [MOE, 1999, Part 2 Division 5.50(1)]. En revanche, cette pratique est abolie en France dès le début du XIX^e siècle, comme le dispose la littérature réglementaire des établissements entre 1834 et 1882. Le châtiment corporel à Sainte-Lucie est présenté comme un dernier recours et est soumis à des modalités d'application strictes qui font partie d'un protocole clairement établi. Seul le chef d'établissement ou un autre professeur qu'il désigne est à même de l'administrer à certaines conditions exposées dans le sous-paragraphe 2 du point 50 du Code ; une trace écrite à valeur de preuve sera conservée. Toute personne non autorisée qui administrerait un châtiment corporel recevrait une amende d'un maximum de mille dollars caribéens (MOE, 1999, Part 2 Division 5.50(4)).

Pourtant, des observations préliminaires montrent que, face à un même écart comportemental, la réponse disciplinaire apportée peut être différente selon le professionnel, l'élève ou la situation. Girardi (1784) déclarait que l'on était plus à même d'énoncer des règles que de les mettre en pratique. Il soulève ainsi l'hypothèse principale de cette recherche : il existe un décalage entre le cadre institutionnel et son application dans chaque système scolaire, en matière de réponses disciplinaires, qui s'explique en grande partie par la polysémie du terme « discipline ». L'étude comparée permet de mettre en avant une seconde hypothèse qui se décline en plusieurs éléments : la Martinique et Sainte-Lucie sont deux îles bilingues (une langue officielle, le français ou l'anglais, et un créole à base française), mais distinctes en matière de culture, d'histoire et de systèmes éducatifs. Ces divergences laissent penser que la vision de la discipline et son mode opératoire ne sont pas les mêmes sur les deux territoires.

Méthodologie

À 82 kilomètres l'une de l'autre, dans l'arc des Petites Antilles, sont situées Castries et Fort-de-France, les capitales de Sainte-Lucie et de la

Martinique respectivement. Indépendante pour la première (bien que rattachée à l'Angleterre par la *Commonwealth*) et département français pour la seconde, leurs systèmes éducatifs sont distincts dans leur structure et leur organisation.

La majeure partie des postes ont des équivalents dans chacun des deux systèmes éducatifs, mais quelques différences sont à noter. Par exemple, les missions du CPE (Conseiller principal d'éducation) du système français comprennent notamment la contribution à la politique éducative de l'établissement, le suivi individuel et collectif des élèves ainsi que le pilotage du service de vie scolaire. Cependant à Sainte-Lucie, le CPE n'existe pas et ses missions sont réparties parmi les autres professionnels. Aussi, le rôle des professeurs saint-luciens englobe plus de responsabilités que celui des professeurs français. Ils doivent enseigner les programmes scolaires, mais aussi consigner les absences des élèves et gérer les difficultés que ces derniers peuvent rencontrer sur les plans pédagogique, éducatif et social. En cas de situation particulièrement difficile, un conseiller psychologue (sorte d'équivalent du psychologue de l'Éducation nationale) peut alors prendre le relais. Chaque professeur peut aussi être un *Homeroom Teacher* (semblable au professeur principal en France). Ce dernier est responsable des élèves d'une classe sur l'ensemble de l'année scolaire, même s'il n'y dispense aucun enseignement. De plus, il existe, pour chaque niveau, des professeurs qui ont le devoir de faire respecter le régime disciplinaire général de l'établissement : les *Year Deans*. Acteurs majeurs de la rédaction du règlement intérieur, ces référents constituent les derniers échelons, dans la hiérarchie disciplinaire, avant le chef d'établissement. Ils ont le pouvoir d'administrer des punitions et de proposer des sanctions au chef d'établissement, à l'image du CPE français. En outre, un système de « préfets de classe » (*Class Prefect*) donne l'opportunité aux élèves plus âgés d'avoir la responsabilité des plus jeunes. Les préfets, élèves de 4^e ou de 5^e année, sont choisis parmi les meilleurs éléments de l'établissement sur les plans scolaire et disciplinaire. Ils sont chargés de surveiller les classes le matin avant les cours, durant le moment d'assemblée du matin et parfois lorsque les professeurs sont absents pendant la récréation ou le déjeuner.

Le point important à prendre en compte dans le cadre de cette étude est celui des contextes socioculturels bien distincts entre les deux territoires, résultat évident d'une histoire coloniale qui, malgré beaucoup de similarités, diffère.

Contexte

La Martinique est l'une des Îles-du-Vent des Petites Antilles de la Caraïbe. Avec une population dépassant 400 000 habitants, elle se situe entre la Dominique (au nord) et Sainte-Lucie (au sud). Le centre (où se situe la capitale Fort-de-France depuis 1902) et le sud sont majoritairement urbains, tandis que le nord reste très rural. La départementalisation de la Martinique révolutionne la vie de ses habitants dans les années 1950 : de nouvelles infrastructures sont installées et le niveau de vie de la population s'élève grandement. Les principales sources de revenus de l'île sont l'agriculture (banane, canne à sucre, production de sucre et de rhum) et le tourisme.

Jadis appelée *Hiwanarau* ou *Hewanorrah*, « là où l'on trouve des iguanes », à la suite du dictionnaire produit par le père Breton¹, aujourd'hui « L'Hélène des Antilles », Sainte-Lucie fait partie, à l'instar de la Martinique, des Îles-du-Vent. Sa population compte à peu près 180 000 habitants (dont environ 50 000 à Castries, la capitale). D'un point de vue géographique, le nord de l'île essentiellement volcanique, le centre montagneux ainsi que le sud globalement plat et forestier, mettent en avant un paysage majoritairement rural. Sainte-Lucie devient un État associé au Commonwealth en 1976 à la suite des changements politiques de la couronne britannique (un gouvernement et un conseil législatif en 1924, puis un suffrage universel en 1951). L'île, dirigée par un gouverneur général, obtient sa pleine indépendance le 22 février 1979, avec la mise en œuvre de sa propre Constitution. L'économie de

1 Raymond Breton (1609–1679) est un linguiste et missionnaire dominicain. Il est l'auteur du premier dictionnaire français-caribé.

l'île dépend du tourisme, en majeure partie, dont 24 % du PIB concerne l'hôtellerie et la restauration, notamment (Sainte-Lucie, 2018).

L'espace caribéen, préoccupé par la question régionaliste, permet à Sainte-Lucie, d'un point de vue économique, de prendre part à la CARIFTA I et II (*Caribbean Free Trade Association*) et au Marché Commun de la Caraïbe de l'Est (MCCE) qui deviendront la CARI-COM (Communauté caribéenne). De même l'OECS (*Organisation of Eastern Caribbean States*), berceau de la monnaie unique de la Caraïbe anglophone de l'Est (dollar E.C.), est créée quelques années plus tard. La Martinique, qui fait partie de la Francophonie, en est un membre officiel depuis 2015. Il est tout de même à noter que Sainte-Lucie a un statut particulier en tant qu'elle appartient aussi à la Francophonie en « conservant l'identité créole héritée du régime français » (Richard, 2013), fruit d'une culture créole commune, héritage culturel direct du système de plantation (Schœlcher, 1842).

Zones d'échanges économiques et d'avantages stratégiques pour les puissances européennes (France, Angleterre, Espagne et Pays-Bas) pendant plus de trois siècles, les deux îles caribéennes partagent aussi un passé en quelques points ressemblant. En effet, les deux territoires ont été à la fois des colonies françaises et anglaises. Pourtant, au début du XX^e siècle, la Martinique, alors française, prend le chemin d'une laïcisation qui marquera une différence significative et qui aura un impact culturel profond sur le milieu scolaire de l'île (Zoïa, 2013). La loi du 9 décembre 1905, votée en France, prône la séparation de l'Église et de l'État. Colonie à l'époque, puis département français en 1946, cette laïcité s'applique à la Martinique depuis le décret de 1911 malgré la présence inexorable d'une culture magico-religieuse forte (Chanson, 2009). L'implantation de la religion, majoritairement catholique, a été un outil efficace du processus de colonisation et d'institutionnalisation de l'esclavage dans les îles caribéennes. En effet, le clergé prenait part à la vie des plantations et maintenait un contrôle des esprits des populations, bien que sous l'autorité des colons (Debien, 1967, p. 551). Cependant, l'abolition de l'esclavage, le 22 mai 1848, donne aux nouveaux libres de nouveaux droits : droit libre au mariage, à la vie de famille, de culte et surtout à l'instruction publique. À cette époque, environ 88 % de la population noire est illettrée, mais sous l'influence des lois

qui seront votées dans la métropole (particulièrement les lois Ferry de 1881–1882), l'école primaire publique, gratuite et obligatoire pour tous est instaurée. Cependant, les écoles religieuses (comme le couvent Notre-Dame-de-la-Délivrance) sont encore nombreuses à cette période malgré la volonté, au sein de la bourgeoisie de couleur, de voir s'ouvrir des écoles laïques, et ce, jusqu'au décret de 1911, qui l'imposera.

Reconnue définitivement en tant que colonie anglaise par le Traité de Paris de 1814 (pour la seconde fois), Sainte-Lucie reste sous la coupe coloniale jusqu'à son indépendance, obtenue en 1979. Entre 1967 et 1977 le système scolaire fut progressivement installé, jalonné par de nombreuses évolutions qui s'expliquent par un nouveau cadre politique mis en place, la contribution active du personnel d'éducation et d'enseignement, un travail de longue haleine mis en œuvre afin de convaincre la population de l'importance de la formation initiale des professeurs pour garantir la réussite des élèves et une planification éducative. L'instauration d'un partenariat entre l'Église et l'État favorise le bon fonctionnement des écoles. Les principaux corps religieux existant à Sainte-Lucie depuis la période coloniale sont l'Église catholique romaine (dominante), l'Église anglicane, l'Armée du Salut, les églises baptistes et l'église adventiste du 7^e jour (les deux dernières ne faisant pas partie du *Saint Lucia Christian Council* fondé en 1971). Le collège de filles *Saint-Joseph de Cluny* (premier dans le classement de l'île, il faut une note de 85 % minimum au *Common Entrance* pour y accéder), et le collège de garçons Sainte-Marie (second dans le classement, il faut une note de 80 % minimum au *Common Entrance*²) sont dirigés à la fois par le Ministère de l'Éducation et le Conseil catholique pour l'éducation (*Catholic Board of Education*). Ainsi, d'un point de vue historique, la différence marquante entre les deux systèmes éducatifs découle de la relation entre l'Église et l'État dans les deux pays, variation à l'origine de singularités dans le régime général disciplinaire des deux îles (Weiss et Butcher, 2019).

2 Ces établissements sont recensés et classés par le *Caribbean Examination Council* (CXC) qui organise le système d'examens commun de l'ensemble de Caraïbe anglophone.

Il est important de signaler que le terrain de recherche de Martinique a été enquêté après celui de Sainte-Lucie, et que tous les choix en matière de protocoles ont été effectués dans une optique de comparabilité.

Population d'enquête

À Sainte-Lucie, l'établissement étudié est un collège situé à Castries, sur une colline en milieu rural. Il compte chaque année environ 700 élèves, 40 professeurs, 5 personnels administratifs, 4 personnels d'entretien, 1 responsable de la maintenance, 1 concierge et 6 personnels de sécurité. Les élèves qui fréquentent l'école sont issus de milieux sociaux plutôt hétérogènes. Des entretiens ont été réalisés dans l'établissement auprès de plusieurs professionnels (chef d'établissement, professeurs, psychologue scolaire, Year Dean³). Au niveau national, le responsable ministériel des conseillers et psychologues scolaires ainsi que la responsable des programmes scolaires dans le domaine de l'éducation à la santé et à la vie de famille (responsable de l'application du programme *Child Friendly School* de l'UNICEF) ont aussi participé à cette étude, afin de mieux appréhender la perception du régime disciplinaire scolaire sur l'ensemble du territoire saint-lucien.

En Martinique, l'établissement, classé en réseau d'éducation prioritaire (REP), qui renferme la population du second terrain, est situé à Fort-de-France, éloigné du centre-ville, dans une cité rendue précaire construite après le collège. Ce dernier compte, pour l'année scolaire 2017–2018, un effectif de 503 élèves, 47 professeurs, 2 conseillères principales d'éducation titulaires, 1 conseillère principale d'éducation stagiaire, 17 personnels de vie scolaire, 1 assistant de prévention et sécurité, 1 professeur documentaliste, 1 infirmière, 1 médecin scolaire et 1 psychologue ainsi que des agents techniques. L'équipe de direction

3 Responsable de la discipline, c'est un professeur référent sur les questions disciplinaires de l'établissement, il contribue à l'écriture du règlement intérieur et peut donner une sanction ou une punition à un élève.

est composée du chef d'établissement, de son adjointe et de la gestionnaire. Sur ce second terrain, les professionnels dont le rôle est en lien avec la question disciplinaire ont été interrogés (chef d'établissement, directrice de SEGPA⁴, conseiller principal d'éducation, professeurs, assistant d'éducation, assistant prévention et sécurité).

Outils de collecte de données

Des observations des collèges et des classes ont été réalisées entre octobre 2017 et mai 2018 – correspondant à environ un mois sur le terrain – afin de pouvoir apprécier les écarts de règlement dans la réalité des établissements. Les observations ont consisté à comprendre le fonctionnement de l'établissement scolaire : organisation des temps de cours et de vie de l'établissement et organisation de la « hiérarchie scolaire ». Un journal ethnographique et une grille préétablie ont permis de recueillir les données nécessaires à la comparaison des indications apposées sur le règlement intérieur avec la réalité de vie du collège. À Sainte-Lucie, pour pouvoir observer, nous nous sommes déplacés dans tout l'établissement au moment d'accueil, de récréation et de déjeuner. Lors des moments de cours, nous nous tenions à un point stratégique du collège. Cependant, les élèves saint-luciens étant laissés en autonomie entre les heures de cours, il a été difficile de suivre tout ce qui se déroulait sur une journée concernant la discipline. En effet, très peu d'écarts à la règle chez les élèves étaient répertoriés sur la journée, nous ne pouvions pas être partout à la fois et souvent ils n'étaient rappelés à l'ordre par un adulte que pour des faits mineurs. Aussi, lorsque nous nous déplaçons dans le collège, les élèves changeaient de comportement, peu habitués à notre présence. Les observations en établissement sont alors restées des observations générales du système scolaire, de la culture d'établissement ainsi que de la gestion disciplinaire des élèves. Dans une optique comparative, la même démarche a été mise en place dans le collège martiniquais.

4 SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté.

Concernant les classes, une grille d'observation a été conçue afin d'observer la gestion des comportements des élèves par les professeurs, en lien avec le règlement intérieur de l'établissement. Les professeurs concernés par ces observations ont été soumis aussi à des entretiens. Il était ici question d'apprécier les différences entre les dires des professeurs et leur pratique éducative effective. À Sainte-Lucie comme en Martinique, nous nous sommes présentés aux élèves au début de ces séances en expliquant que l'on observait l'enseignant(e) et le déroulement d'une séquence pédagogique afin que notre présence influence au minimum le recueil de données. Des entretiens exploratoires et semi-directifs ont été principalement menés. D'une part, les entretiens exploratoires concernaient, en majorité, la découverte du terrain et prenaient la forme de conversations informelles avec l'ensemble du personnel de l'établissement scolaire afin de découvrir la culture de l'établissement en matière de sanctions et de punitions. D'autre part, une quinzaine de questions ont orienté les 17 entretiens semi-directifs autour de plusieurs thématiques telles que la définition de la notion de « discipline », la connaissance personnelle du règlement intérieur et du régime disciplinaire de l'établissement, la gestion des écarts de comportement des élèves, l'usage de la punition et de la sanction. L'absence de données statistiques sur le territoire de Sainte-Lucie nous pousse à travailler de manière qualitative. Comme précisé en introduction, l'accès aux données est une difficulté que les chercheurs doivent surmonter en redoublant d'ingéniosité. Ici, travailler à partir d'une grille d'observation et d'entretien a été le moyen d'approcher la réalité sur les questions que nous soulevons. L'analyse de données de seconde main telles que les textes législatifs et les règlements intérieurs a été pratiquée.

Résultats

La réalité de la gestion des écarts de comportements des élèves et de la prise de décision disciplinaire des professeurs et éducateurs est

influencée par plusieurs critères. Aussi, les protocoles de recueil de données ont révélé des similarités et des différences entre les systèmes éducatifs de chacune des deux îles. C'est ainsi qu'à Sainte-Lucie par exemple,

« nous avons réalisé que d'autres critères devaient être pris en compte quant à la question de la discipline et à son application : "l'autonomie scolaire" des élèves, le type de relation qu'ils développent avec les adultes qui les encadrent et leur sentiment d'appartenance à leur établissement. » [Journal de terrain, 26 octobre 2017].

Manière(s) de concevoir la discipline

La vision de la discipline diffère d'un individu à un autre au sein du système scolaire, bien qu'une base commune soit présente. La tendance générale s'oriente vers le fait que la discipline scolaire est un ensemble de règles communes (le cadre) à respecter et que les éducateurs doivent imposer. Cependant, la discipline englobe aussi les notions de « bien vivre-ensemble », d'éducation, de citoyenneté et de respect. À Sainte-Lucie, l'accent est mis sur l'autodiscipline et la formation du personnel. Seuls deux éducateurs sur les 17 interrogés pensent que la discipline ne devrait pas exister dans un établissement scolaire idéal. Les 15 autres pensent qu'elle est un outil essentiel garantissant la sécurité de chacun et le respect d'autrui comme l'illustre ce passage :

« Idéalement, j'aimerais bien qu'on puisse s'en passer parce que l'idéal serait d'arriver à un consensus où élèves et professeurs savent pourquoi ils sont là et qu'ils cherchent à atteindre un but commun qui est que les élèves apprennent des choses et se développent intellectuellement et socialement. Malheureusement, elle est nécessaire pour instaurer un cadre de travail. » [Enseignant 1, Martinique].

Les éducateurs martiniquais pensent majoritairement que la discipline est utile pour instaurer un climat scolaire serein et éviter l'« anarchie ». Du côté de Sainte-Lucie, en plus de son utilité, sa nécessité est mise en avant : il s'agit de contribuer au développement et à la construction active de l'individu.

L'approche disciplinaire, bien que basée sur des fondements similaires, diffère entre les deux îles. Dans l'établissement de Sainte-Lucie, la discipline avec une grande capacité d'anticipation est de mise : il faut, selon les mesures ministérielles, « mettre en place des activités avant la discipline pour favoriser le climat scolaire positif » [Chargé ministériel des programmes d'éducation à la Santé et à la Vie familiale]. La gestion des comportements inadéquats des élèves est le plus souvent préventive (enseignement des règlements, travail sur l'intelligence émotionnelle de chacun, programmes de gestion de classe pour les professeurs, programmes de résolution de conflits pour les élèves, notamment) et encadrée par les conseillers scolaires et les enseignants les plus expérimentés. Le régime disciplinaire est enseigné aux élèves sous forme de leçons et d'exercices. Ainsi, ils connaissent mieux les attendus. Dans l'établissement de Sainte-Lucie, le niveau qui pose le plus de problèmes de comportements (chahuts, insultes, harcèlement, etc.) est le *Form 1* (1^{er} niveau du collège) : les élèves sont jeunes, primo-arrivants, et ne connaissent pas encore clairement les attendus en matière de comportement. Les élèves plus âgés, mieux dotés au sujet des attentes scolaires seront, quant à eux, plus sévèrement pénalisés pour des problèmes d'ordre sexuel ou de drogues. On observe donc un régime disciplinaire dual :

« L'on explique depuis le début aux élèves le comportement attendu et la façon dont les choses vont se dérouler dans l'école. C'est pour cela que l'on observe deux types de "sanctions finales" utilisés selon les niveaux : Y1-Y2-Y3 plus sévères pour qu'ils intègrent les règles, Y4-Y5 exclusions s'ils ne comprennent pas, car ils connaissent déjà les règles. » [Journal de terrain, octobre 2017].

En Martinique, on observe une démarche plutôt curative : il faut réagir rapidement et efficacement aux situations rencontrées, souvent après coup. Les classes de quatrième sont celles qui posent le plus de problèmes disciplinaires dans l'établissement étudié, sans doute en raison de cette phase de l'adolescence bien connue.

« Dans le système français, si vous avez une élève enceinte, tout de suite on va mettre en place une semaine de prévention contre les grossesses précoces. Cela ne devrait pas être le cas, même si c'est la façon dont fonctionnent les choses

actuellement. Nous sommes dans la réaction. » [Chef d'établissement, Martinique].

Dans le collège saint-lucien, lorsqu'un élève s'écarte du règlement, il est d'abord adressé au préfet de sa classe. Si la situation le demande, l'élève fera ensuite face au *Homeroom Teacher* avant d'avoir un entretien avec le *Year Dean* responsable de son niveau. L'équipe éducative ne fera appel au chef d'établissement qu'en cas de difficultés avec l'élève. En Martinique, cette hiérarchie, moins marquée cependant, s'applique également : les élèves pairs (collégiens formés à la résolution de conflits) peuvent tenter de gérer des situations même si le CPE reste le référent principal en cas de difficulté (comme le *Year Dean*). S'il s'agit d'un cas grave, l'information remontera au chef d'établissement dans les deux cas étudiés afin qu'il puisse statuer sur une décision.

Analyse de la frontière entre punition et sanction

Les observations de terrain, quant aux écarts de comportement des élèves des deux établissements, montrent qu'au quotidien, l'on relève des actes qui devraient entraîner des punitions, tels que les insultes (lancées aux camarades ou aux adultes), les bagarres ou encore les tenues règlementaires non conformes. Les comportements soumis à une sanction sont moins fréquents. Il est important d'ajouter que le système de différenciation marquée entre les punitions et les sanctions en France n'existe pas à Sainte-Lucie. Cependant, tous ne sont pas habilités à prendre des mesures face à un acte grave. Dans la terminologie française, les professeurs punissent et le chef sanctionne.

Les règlements intérieurs des établissements soulèvent en préambule l'importance de valeurs telles que le respect d'autrui, l'égalité des chances et la tolérance ainsi que le devoir de sécurité et de protection de l'école. Le *School Booklet* de l'établissement de Sainte-Lucie indique :

« Il est à noter que le comportement d'un élève de l'établissement doit être exemplaire, à la fois dans l'enceinte de l'école et à l'extérieur. Les pratiques et lignes directrices présentées ci-dessous doivent avoir l'adhésion de tous les élèves de

l'école. Les élèves seront sujets à des actions disciplinaires variées pour la violation de ces pratiques. » [Règlement intérieur, établissement Sainte-Lucie].

Les déviances recensées sont au nombre de 30, y compris les bagarres, les agressions verbales, le langage inapproprié, l'insubordination et même la tenue règlementaire incorrecte. Pourtant, les réponses disciplinaires apportées à ces divers écarts ne sont pas imposées par le règlement et ne sont donc pas toujours identiques pour des faits similaires. Parmi les réponses disciplinaires offertes par le règlement, seules quelques-unes sont utilisées, souvent par habitude :

« Il n'y a pas de méthode fixe pour les punitions et sanctions pour dire "si tu voles, tu seras exclu". Rien n'est fixe. Ce que nous avons, c'est un ensemble de punitions et de sanctions qui vont du châtiment corporel, que j'utilise rarement, aux exclusions, l'appel des parents, les travaux d'intérêt général dans l'enceinte de l'école, etc. Ce sont les diverses punitions et sanctions que nous utilisons souvent » [Chef d'établissement, Sainte-Lucie]⁵.

La complexité des situations de déviance observées est un obstacle à une application automatique d'un texte règlementaire, aussi précis soit-il. Le bon sens et la prise en compte des caractéristiques sociales et scolaires de l'élève font partie du jugement disciplinaire et permettent des modulations dans la réponse apportée à un écart de comportement :

« Il faut avoir une certaine compréhension, une certaine adaptabilité [. . .]. Il peut y avoir des circonstances atténuantes. L'on ne peut pas avoir une grille préétablie [. . .]. On a l'impression que les choses sont codifiées de façon stricte alors que chaque individu est unique. » [Chef d'établissement, Martinique].

Dans le règlement intérieur de cet établissement, les actes non tolérés ne sont pas tous répertoriés, mais une liste indicative des punitions applicables est inscrite (excuses publiques orales ou écrites, devoir supplémentaire, retenue, exclusion ponctuelle de cours). Il est précisé simplement qu'elles concernent des « manquements mineurs aux obligations des élèves et les perturbations dans la vie de classe ou de

5 Pour le confort du lecteur, tous les entretiens recueillis à Sainte-Lucie en langue anglaise ont été traduits en français.

l'établissement » [Extrait du règlement intérieur du collège de Martinique]. De même, une liste exhaustive des sanctions possibles est présentée, conformément aux directives ministérielles, mais n'est pas associée à des faits indiqués de manière précise.

Dans l'établissement martiniquais, les punitions majoritairement infligées aux élèves sont les retenues et l'exclusion ponctuelle de cours. Ce constat est aussi vrai à Sainte-Lucie, qui compte également les lignes à recopier ou le fait de porter une pancarte dans l'établissement qui qualifie l'attitude de l'élève (exemple : « Je suis un harceleur »), pratiques jugées « dégradantes » dans le système français. Les échelles de sanctions sont semblables, à l'exception du châtement corporel utilisé à Sainte-Lucie, résultante culturelle et historique.

Sur l'ensemble des entretiens réalisés, la majorité des personnes interrogées pensent que la punition et la sanction ont une place « méritée » dans le régime disciplinaire d'un établissement, et ce, malgré des alternatives possibles. Certaines personnes montrent pourtant des réticences quant à l'utilisation de la punition ou de la sanction, majoritairement parmi le personnel martiniquais interrogé, lui préférant des alternatives. Un enseignant l'énonce ainsi :

« Je ne pense pas que ce soit dans la crainte et dans la réprimande que l'on arrive à obtenir quelque chose de bon. » [Enseignant 1, Martinique].

« Ce que nous proposons à un élève, qui est conforme à la législation, n'est peut-être pas adapté à son profil », déclare le chef d'établissement de Martinique. D'autres éducateurs de ce collège insistent sur le fait que la punition ou la sanction ne semblent pas toujours être la réponse adéquate à apporter à la problématique d'un élève si l'on cherche à adopter une approche éducative, comme le recommandent les textes réglementaires. En définitive, au-delà de ce paradoxe, la subjectivité de l'enseignant est un élément essentiel pour comprendre l'action qu'il entreprend. L'extrait ci-dessous est emblématique de la subjectivité dont on parle :

« Je reprends et ils arrêtent. À partir du moment où ils ne représentent pas une menace pour les autres, je les laisse dans leur coin. J'essaie d'avoir une approche personnalisée avec certains. J'ai un élève qui a balancé une table dans la salle de

classe. Je suis allée lui demander quel était le problème, il m'a dit que tout allait bien, il s'est assis et est resté tranquille tout le reste du cours. Je n'ai pas jugé bon de punir pour ça. » [Enseignant 2, Martinique].

Par conséquent, on ne peut s'étonner de la forte variabilité des enregistrements d'incidents qui conduisent à sanctionner les élèves. De plus, les grilles d'observations témoignent du fait que les écarts de comportement en classe regroupent surtout des faits considérés dans le règlement comme mineurs. Aussi, la réaction des professeurs ne relève pas de la punition : le rappel à l'ordre est, en revanche, la réponse la plus fréquente.

« La punition pour moi a une importance qui fait qu'on ne va pas la galvauder. C'est-à-dire que je ne vais pas punir parce que j'ai entendu un "ta gueule" dans la salle parce que j'essaie de graduer les punitions [. . .]. Je vais essayer d'abord d'être dans le dialogue et ensuite, si je vois que l'élève continue et que son comportement nuit à un cours, à ce moment-là, oui, je vais faire un rappel à l'ordre de manière écrite, par exemple. » [Enseignant 1, Martinique].

Cet exemple, parmi de nombreux autres, montre que la punition et la sanction vont graduellement et laissent donc place à un accommodement vis-à-vis des textes réglementaires. Une seconde chance est souvent accordée à l'élève dans une optique éducative. L'on va d'abord chercher à comprendre ce qui lui arrive, lui donner une occasion de changer de comportement si le fait qui lui est reproché n'est pas jugé grave. Ceci explique pourquoi la quasi-totalité des éducateurs interrogés, comme le montrent les résultats issus des grilles d'observation, déclare rappeler à l'ordre les élèves très souvent. On peut également penser que l'obligation de consigner l'incident dans un rapport entraîne une hésitation de la part des enseignants, qui y voient un travail supplémentaire ou un « sale boulot » en inadéquation avec la vision qu'ils ont de leur profession. Finalement, il se joue quelque chose dans l'interaction entre adultes et élèves.

L'« effet professeur/éducateur »

Un lien indéniable semble exister entre l'application du régime de discipline de l'établissement et la relation sociale créée entre l'élève et

son professeur/éducateur. Effectivement, l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968), selon lequel les attitudes et les attentes de l'adulte amènent les élèves à agir comme il le souhaite, semble se vérifier à travers les divers entretiens. Cette approche comportementaliste est discutée de façon plus systématique à Sainte-Lucie qu'en Martinique, comme cet extrait le démontre :

« Donc, vous voyez, avant d'arriver à l'étape de la punition, il y a certaines choses qui peuvent être faites. Au lieu du curatif, le préventif. Et c'est quelque chose que j'aimerais que les professeurs mettent en place tout le temps. Si vous parvenez à faire en sorte de vous entendre avec l'élève, il y a de grandes chances qu'il tente de vous faire plaisir. En voulant vous faire plaisir, il respectera les règles. » [Chef d'établissement, Sainte-Lucie].

Cette façon d'appréhender le rapport à la règle pousse à l'instauration d'une relation de confiance entre les professeurs du collège saint-lucien et leurs élèves. Les moments d'assemblée et les « heures de vie de classe » quotidiennes créent une atmosphère d'échanges et de complicité entre les élèves et les professeurs. Ils permettent en définitive de tisser du lien social. Ainsi,

« Les élèves ont l'impression qu'ils peuvent faire confiance à leurs enseignants, qu'ils peuvent être ouverts avec eux. » [Enseignante, Sainte-Lucie].

Les observations ont montré que leurs relations sont plus resserrées qu'en Martinique, devenant presque amicales, voire familiales. Les enseignants sont souvent très affectueux avec leurs classes, celles dont ils sont responsables en particulier. Cette affection s'exprime par des embrassades, des accolades, des surnoms tels que *my kids* (mes enfants), *my loves* (mes amours), *my son* (mon fils). La relation cherche à s'établir de la manière suivante : « je ne veux pas qu'ils aient peur de moi, mais je veux qu'ils me respectent » [Chef d'établissement, Sainte-Lucie]. Cette affection peut s'exprimer ainsi :

« Je donne mes règles et je les mets en place dès le début. Les enfants me manquent rarement de respect. À cause de la façon dont je gère ma classe, ils ne souhaitent pas que je les punisse. Je peux être stricte sur les règles avec eux en cours, tout en étant très joviale avec eux à la fois. Je leur fais beaucoup de câlins. » [Enseignante 3, Sainte-Lucie].

A contrario, dans l'établissement martiniquais, l'approche relationnelle reste très différente et seuls quelques adultes font le choix de développer ce type de relation affectueuse avec les élèves, souvent mal vu par les collègues. Les rapports sont généralement plus distants dans le système français. Le rôle pédagogique et lié à la transmission des savoirs prend le pas sur la construction d'une proximité affective dans la relation éducative. D'autres explications sont à rechercher dans la formation du personnel, dans la législation française (très stricte concernant les mineurs) et dans le regard des parents. Cependant, la relation de respect, à l'inverse des observations réalisées à Sainte-Lucie, reste une priorité, mais s'impose souvent avec autorité et distance.

En Martinique, il n'est pas rare d'entendre dans un établissement un adulte déclarer à un élève : « Je ne suis pas ton/ta camarade ». En effet, les relations amicales et affectueuses sont perçues comme sortant du cadre professionnel. L'accompagnement, la communication et la relation de confiance avec les élèves sont nécessaires à l'efficacité du travail selon le personnel martiniquais interrogé. Il est important de fournir à l'élève un espace de libre parole, de dialogue, où il sera écouté par l'adulte tout en maintenant une relation inégalitaire :

« Je ne vais pas traiter les enfants comme des petits animaux ou du bétail qui doit être marqué, à qui on dit de se taire et qui n'ont pas droit à la parole. Je pense que c'est important de les laisser s'exprimer, mais on n'est pas égaux. » [Enseignant 1, Martinique].

Sur les deux îles, d'autres personnels poussent la réflexion en ajoutant que cette écoute de l'élève devrait avoir pour but d'arriver à une « co-construction » relative d'un cadre basé sur le respect mutuel. Les propos ci-dessous illustrent la teneur de la relation :

« Pour moi, il faut que ce soit une relation gagnant-gagnant. Donc, mon objectif c'est faire en sorte qu'il y ait une entente mutuelle, que l'on soit sur la même base, qu'il y ait des repères communs bâtis ensemble qui font que l'on se respecte mutuellement. On se respecte entre élèves, on respecte le prof et le prof respecte les élèves. Qu'il y ait une certaine complicité, sans tomber dans l'amical. Je vais essayer de m'intéresser à eux pour avoir un climat cordial. » [Enseignant 3, Martinique].

Les données de terrain montrent donc que la question de la relation de confiance, voire amicale à établir avec les élèves a été soulevée directement par le personnel saint-lucien, tandis qu'en Martinique les personnels n'ont pas abordé le sujet de leur propre chef. Cet élément peut être considéré comme un indicateur du degré de priorité de ce critère dans la mise en œuvre de la relation éducative désignant une forte différence culturelle, fruit d'une histoire et d'un contexte social particulier. Il en ressort cependant que, même si le personnel saint-lucien est plus enclin à avoir des relations affectueuses avec les élèves que le personnel martiniquais, l'intérêt de l'enfant reste une priorité dans les deux îles.

Construire l'autonomie par l'école

La notion d'autonomie scolaire peut être questionnée de manière singulière dans le collège, car si en Martinique la vie scolaire est présente et active hors des salles de cours, à Sainte-Lucie, les élèves ne sont pas accompagnés durant ces temps scolaires particuliers. Cette situation questionne l'application des règles et la manière dont sont régulées les interactions par des élèves référents. Ainsi,

« ... à Sainte-Lucie, seuls les gros incidents ou les incidents reportés au principal semblent visibles ou quantifiables. Entre eux, les élèves gèrent beaucoup de situations, mais nous ne savons pas sous quel régime ou sous quelle loi (règlement de l'école ou loi du plus fort ?) » [Journal de terrain, 30 octobre 2017].

Il y a une importante différence entre les deux établissements étudiés dans la gestion du temps scolaire, la supervision des élèves et la question de leur autonomie. À Sainte-Lucie, les élèves sont pris en charge par les professeurs uniquement durant les heures de cours. La journée scolaire s'étale de 8 heures à 14 heures et se découpe en 7 cours (ou périodes). Le reste du temps (accueil du matin, récréation, pause déjeuner), les élèves sont « livrés à eux-mêmes ». L'apprentissage d'une certaine autonomie a été observé sur le terrain. Les élèves préfets sont responsables de leurs camarades et autorisés à leur administrer des punitions (lignes à recopier, retenues) en cas d'écarts comportementaux. Mais les préfets

ne sont pas toujours là et les élèves se protègent souvent mutuellement quand ils font des « bêtises » en dissimulant leurs exactions. Cette situation symbolise la zone d'ombre qui entoure les écarts de comportements et leur éventuelle prise en charge, et surtout le type de punition qui viendra sanctionner les déviants. L'absence de supervision dans les classes est rapportée de la manière suivante par un professeur :

« Ils gèrent leurs propres problèmes. Parce que, pour être honnête, les classes sont laissées sans supervision à certains moments, aussi quand l'enseignant est absent. On ne sait donc pas ce qui se passe dans la salle de classe. » [Professeur 4, Sainte-Lucie].

Absent du paysage éducatif saint-lucien, le rôle du CPE est majeur en Martinique, dans la surveillance des élèves, puisqu'il se charge de leur supervision sur la journée scolaire en temps hors classe. Ainsi, il est rapidement informé – ou constate lui-même – de la majorité des dérives qui peuvent avoir lieu en salle de permanence, dans les couloirs ou encore au réfectoire. À l'inverse, à Sainte-Lucie, l'information concernant les manquements aux règles est plus diffuse et la centralisation absente. Ces précautions peuvent s'expliquer par le fait que le système français soit davantage « procédurier » et que la réglementation de prise en charge des mineurs soit dans l'ensemble plus stricte.

Discussion

Les procédures et les mesures disciplinaires décrites dans le règlement intérieur sont respectées et aucun établissement ne se retrouve dans l'illégalité. Il y a de ce fait une certaine adéquation entre les textes et les pratiques. Néanmoins, les lois n'imposent pas une réponse disciplinaire spécifique à chaque type d'écart comportemental. Ce vide constitue un interstice qui laisse place à l'interprétation de l'adulte, notamment lorsque les faits paraissent peu graves. La marge de manœuvre des éducateurs est donc assez grande dans la mesure où

ils respectent les procédures légales imposées pour des manquements graves au règlement intérieur dans les deux îles. La différence majeure des deux systèmes en matière de régime disciplinaire consiste dans l'approche : majoritairement préventive à Sainte-Lucie et plutôt curative en Martinique. Le décalage qui existe entre les textes réglementaires *stricto sensu* et la réalité des deux terrains de recherche semble en définitive résider dans les adaptations de cette loi par rapport à la singularité de chaque élève, de chaque éducateur et de chaque situation. En matière de décisions disciplinaires, face à la règle, la conception de la discipline chez l'éducateur ne semble pas être le seul critère à prendre en compte pour expliquer le décalage qui existe entre la théorie et la pratique. De plus, le sens éducatif de la punition, la relation de confiance développée avec l'adulte, ainsi qu'une autonomie relative des élèves sont les éléments qui influencent les sanctions et punitions développées sur le terrain.

Ces résultats ont démontré que les différences d'ordre socioculturel et historique supposent une approche différente du régime disciplinaire selon la forme qu'il prend. Cependant, les similitudes sur le fond (perception de la notion de « discipline ») laissent penser que la question de la discipline scolaire possède un ancrage universel. En outre, le caractère « punitif » de la punition/sanction et son impact sont mis en avant dans l'aspect éducatif de la discipline scolaire. En définitive, la peur de la punition/sanction empêche certains agissements et, parfois, la récidive. De ce fait, elle trouve son utilité en tant que réponse légitime à l'offense des sentiments collectifs (Durkheim, 1893), mais doit être assortie d'un accompagnement de l'élève pour devenir éducative. C'est l'idée que défend Kant (1981) lorsqu'il déclare que l'aspect « négatif » de l'éducation repose dans la punition. Instruire et punir seraient donc les deux faces nécessaires d'une même pièce : la véritable éducation qui mènerait à la liberté. Pourtant, la punition n'enseigne rien, mais il est préférable de punir plutôt que de tolérer l'intolérable. Les comportements s'enseignent, « un élève ne sait pas se comporter et il faut le lui enseigner » (Bissonnette, 2017).

Les résultats de cette étude ont également montré que le rapport à la discipline scolaire découle en partie de la relation créée entre

les éducateurs et leurs élèves. Les premiers, dans une optique d'efficacité, enseigneront les comportements adéquats et considéreront la singularité de la situation de l'élève avant de prendre une décision disciplinaire. Les seconds, par respect et par affection, respecteront les règles pour plaire aux éducateurs. Ces relations développées sont semblables à celles qui existent entre les parents et leurs enfants. En ce sens, la question de la discipline participe au tissage du lien social à l'école, deuxième instance de socialisation après la famille. En réalité, selon Piaget et Inhelder (2012), les enfants apprennent par l'action et l'interaction avec les autres. Le lien social créé a donc un impact sur l'apprentissage, et même sur celui de la discipline ou de l'autodiscipline. Pour être éducative et efficace, la discipline scolaire (régime général de discipline) doit consister dans le fait de partager, enseigner et transmettre des principes, des valeurs et des méthodes afin que l'on puisse s'autonomiser dans la société. Les éducateurs doivent alors essayer d'instituer des relations positives avec leurs élèves dans le souci d'une didactique de la discipline, gage d'une approche préventive.

En outre, il faut souligner l'importance de la création d'un environnement sécuritaire, prévisible et ordonné. Notre étude met en lumière la prégnance de la règle en tant qu'elle est créatrice du cadre dans lequel les élèves évolueront. Cependant, il est nécessaire de prendre en considération les différences sociales ou familiales qui font la diversité du public scolaire et qui n'imposent pas les mêmes standards à tous les élèves. L'individualité de l'être humain (indépendamment de la culture) transforme donc ce cadre en une ligne directrice plutôt qu'en un mur ou une barrière, si l'on veut agir de manière éducative. Cette ligne directrice laisse alors une place à ce décalage entre la théorie et la pratique. D'un point de vue « négatif », il s'agirait d'un système laxiste. Mais cet écart n'existerait-il pas de manière positive sous la forme d'un concept que l'on pourrait appeler « différenciation éducative » ? Il s'agit bien d'une différenciation, car elle procède d'une prise en compte de la singularité de l'élève et du contexte (son parcours, son histoire scolaire et personnelle, etc.) pour adapter la réponse disciplinaire. Ce concept ne serait-il pas la condition *sine qua non* pour une approche disciplinaire dite personnalisée et donc éducative ? Aussi, ne serait-il pas la condition

d'une équité disciplinaire et d'une justice scolaire, lui redonnant ainsi tout son sens ? Cette recherche a aussi dénoté la faible présence d'un système de récompense dans l'école française, contrairement à l'école saint-lucienne. Si l'on se base sur la définition du mot « sanction », et que l'on considère que la sanction est essentielle à l'éducation, la valorisation des bons comportements des élèves doit faire partie du régime disciplinaire d'une école. Des cérémonies de remise de prix existent, mais elles récompensent surtout des élèves dont les notes sont élevées. Encouragements, tableaux d'honneur et félicitations sont attribués par rapport aux résultats et peuvent être suspendus lors d'écarts de comportement. Il est cependant impossible, dans beaucoup d'établissements, d'obtenir les félicitations avec un excellent comportement si l'on n'a pas un minimum de 15/20 de moyenne dans toutes les matières. Dans ce système éducatif, il faut surtout faire mieux que les autres (système élitiste) : l'excellence est plus encouragée que le progrès. *A contrario*, dans l'école anglo-caribéenne, il faut surtout faire mieux que le « soi » d'hier et c'est le progrès qui est récompensé.

Conclusion

Si le travail répressif est considéré comme la face sombre du travail éducatif, ce « sale boulot » dont on laisserait aisément la gestion à d'autres, nous sommes loin du passage d'une école extrêmement répressive à une école devenue laxiste. En effet, à l'école, ce travail entraîne nombre de conflits et de difficultés. Pendant plusieurs décennies, la question éducative est restée cloisonnée dans l'enceinte de l'école avant d'émerger dans le débat public et scientifique. La discipline propose la création de limites dès lors qu'elle détermine un cadre sécurisant. À la fois enseignement, matière d'enseignement et outil nécessaire à la mise en place des conditions d'enseignement, elle orne les bancs de l'école et œuvre à l'épanouissement personnel des élèves. Si apprendre à « être » permet de s'intégrer dans une société donnée, la discipline participe à la création du lien social.

L'étude comparée des collèges a mis en lumière une certaine hétérogénéité du régime disciplinaire au collège sur le bassin caribéen. Mais cette hétérogénéité reste peu prégnante, révélant, par-delà les quelques singularités, un caractère universel. En effet, c'est bien l'approche disciplinaire qui diffère alors que le but demeure identique. Les données recueillies permettent premièrement d'affirmer que les modalités de gestion de la discipline se divisent en deux catégories : une discipline plutôt préventive à Sainte-Lucie et une discipline plutôt curative à la Martinique. Deuxièmement, les textes législatifs définissant ce cadre font naître un interstice où se loge l'interprétation des éducateurs, une interprétation construite en fonction de l'élève et de la situation d'interaction. Cette adaptation s'explique par la recherche d'une réponse éducative et personnalisée, seul gage de justice scolaire. Cependant, l'étude de ces deux terrains pose un nouveau regard sur les types de régimes disciplinaires en faisant émerger leurs forces et faiblesses respectives.

À l'aune de cette étude, nous proposons de poursuivre les recherches comparatives sur le plan international concernant la discipline en y incluant la notion de justice scolaire (Debarbieux, 2018) et la justice restauratrice. Ainsi, face aux problèmes de discipline que l'école rencontre, la solution ne peut être qu'éducative et non seulement technique. La relation pédagogique, prenant en considération le contexte, est bien au cœur du débat, se posant comme une réalité incontournable. De futures recherches devront aller dans le sens d'une définition et surtout d'une mesure du climat scolaire dans un contexte caribéen.

Références

- Bissonnette, S. (2017). *L'enseignement explicite des comportements*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Champy, P., Etévé, C., Forquin, J.-C. et Robert, A. D. (2005 [1994]). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris : Retz/S.E.J.E.R.

- Chanson, P. (2009). Le magico-religieux créole comme expression du métissage thérapeutique et culturel aux Antilles françaises. *Histoire et missions chrétiennes*, 12(4), 27–51.
- Charles, C. (1985). *Building Classroom Discipline: From Models to Practice*. New York: Longman.
- Cometti, J.-P. (2008). Qu'est-ce qu'une règle. *Éducation et didactique*, 2(2), 139–148.
- Curwin, R. L. & Mendler, A. N. (1988). *Discipline with Dignity*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Debarbieux, É. (2018). *L'impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*. Paris : Armand Colin.
- Debien, G. (1967). La christianisation des esclaves des Antilles françaises aux XVII^e et XVIII^e siècles. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 20(4), 525–555.
- Descartes, R. (1644). *Principes de la philosophie*. Paris : Théodore Girard.
- Durkheim, É. (1895). *Règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion.
- Durkheim, É. (2013 [1893]). *Définitions du crime et fonction du châtiement*. E-Book edition.
- Girardi, M. (1784). *Réflexions et pensées diverses*. Paris : Goujon.
- Glasser, W. (1969). *Schools Without Failure*. New York: Harper et Row.
- Hambye, P. & Siroux, J. L. (2014). D'un arbitraire à l'autre. Réflexion sur la pertinence du concept de « violence symbolique » en sociologie de l'éducation. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 96.
- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.
- Kant, E. (1981). *Traité de pédagogie*. Paris : Hachette Éducation.
- Le Gal, J. (2002). *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles : De Boeck-Belin.
- MEN (2000). Circulaire n° 2000–106 du 11-7-2000. Le règlement intérieur dans les EPLE. Repéré le 10 janvier 2022 à <https://www.education.gouv.fr/bo/2000/special8/regl.htm>
- MEN (2011). Circulaire n° 2011–111 du 01 Août 2011 relative à l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les

- lycées, les EREA, mesures de prévention et alternatives aux sanctions. Repéré le 10 janvier 2022 à <https://www.education.gouv.fr/bo/2011/Special6/MENE1120336C.htm>
- MEN (2014). Arrêté du 24 décembre 2014 relatif au règlement intérieur du Collège de France. Repéré le 10 janvier 2022 à <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000029293340>
- Mesnard, P. (1980). III – La pédagogie des Jésuites : (1548–1762). Dans : Jean Château (dir.), *Les Grands Pédagogues* (p. 57–120). Paris : Presses Universitaires de France.
- MOE (1999). Education Act of Saint Lucia.
- Nelsen, J. & Sabaté, B. (2012). *La discipline positive. En famille et à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance*. Paris : Édition du Toucan.
- Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (2019). Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Note Pays, France.
- Pascal, B. (1962). *Pensées*. Paris : Édition Louis Lafuma.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (2012). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Prairat, E. (2002). *Question de discipline à l'école... et ailleurs*. Paris : Eres.
- Sainte-Lucie : « Présentation Pays ». (2018, 14 mai). *Direction générale du trésor*. <https://www.tresor.economie.gouv.fr/Pays/LC/presentation-pays>.
- Richard, É. (dir.) (2013). Francophonie dans les Caraïbes. Contexte historique. Centre interuniversitaire d'études québécoises (CIEQ), Université Laval. Repéré le 10 janvier 2022 à <http://www.francophoniedesameriques.com/la-francophonie-dans-les-ameriques/caraibes/>.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. F. (1968). Teacher Expectation for the Disadvantaged, *Scientific American*, 218(4), 19–23. DOI : 10.1038/scientificamerican0468-19
- Schœlcher, V. (1842). *Des colonies françaises. Abolition immédiate de l'esclavage*. Paris : Pagnerre. Exemplaire Université de Harvard. Copie numérisée le 13 décembre 2005. Consulté le 11 avril 2019.

- Skinner, B. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf.
- Weiss, P.-O. & Butcher, K. (2019). La recherche en éducation et formation dans la Caraïbe. Études comparatives entre la Martinique et Sainte-Lucie. Rapport de recherche. Université des Antilles, 69 p.
- Weiss, P.-O. (2021). Les étudiants sont-ils en sécurité ? Les enquêtes de victimation comme outil de la connaissance du monde étudiant. *Champ pénal/Penal field* [En ligne], 22. URL : <https://journals.openedition.org/champpenal/12715#quotation>
- Zoïa, G. (2013). Morale laïque et identité à l'école. *Le Télémaque*, 43(1), 73–86.