

IBRAHIM GBETNKOM

**ÉTUDE EXPLORATOIRE SUR LES PRATIQUES HUMILIANTES
À L'ÉCOLE SECONDAIRE AU CAMEROUN**

Essai présenté
à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval
dans le cadre du programme de maîtrise délocalisée en sciences de l'éducation à Yaoundé
pour l'obtention du grade de Maître ès Arts (M.A.)

Département de didactique, psychopédagogie et technologie éducative
Programme de maîtrise délocalisée en sciences de l'éducation à Yaoundé et à Libreville

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

Décembre 2015

Résumé

En Afrique francophone subsaharienne et au Cameroun en particulier, des cadres législatifs sont élaborés en vue de protéger les enfants contre toute forme de violence. En dépit de l'existence de telles mesures auxquelles s'ajoutent des traités et conventions internationaux, les enseignantes et les enseignants font subir aux élèves des formes de violences que cet essai explore sous l'angle des « pratiques humiliantes », peu étudiées dans les écoles secondaires du Cameroun. L'objectif de ce travail est de dresser un tableau de ces pratiques qui se produisent dans l'interaction entre enseignants et apprenants et de comprendre comment elles se développent et se manifestent. Employant un dispositif méthodologique qualitatif constitué d'entrevues avec deux groupes d'élèves de deux écoles secondaires, et de récits de vie écrits recueillis auprès de deux jeunes issus de ces groupes, une analyse de contenu thématique éclairée par une approche interactionniste a été effectuée. Les résultats documentent des formes de pratiques humiliantes sur les élèves en en proposant des éléments de compréhension, et soulèvent des stratégies développées par ces derniers pour « sauver la face ».

Avant propos

Le présent essai fait partie des exigences à satisfaire dans le cadre des études au master conjoint en sciences de l'éducation que nous avons amorcées en mai 2011, fruit d'un partenariat entre quatre institutions : l'Agence Universitaire de la Francophonie, l'Université Laval au Québec, l'École Normale Supérieure de Yaoundé au Cameroun et l'École Normale Supérieure de Libreville au Gabon. À ces quatre institutions et à ceux qui les ont respectivement représentées, je tiens à exprimer ma profonde gratitude. Mes remerciements au Professeur Jacques Désautels de l'Université Laval, au Professeur Nicolas Andjiga de l'École Normale Supérieure de Yaoundé et au Professeur Barnabé Mbala Zé de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I. Grâce à votre soutien et votre engagement sans failles, j'ai pu réaliser le bonheur de bénéficier des enseignements tant rêvés à l'échelle internationale.

Au niveau individuel, je remercie du fond du cœur toutes celles et tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à l'aboutissement de ce travail. Je pense tout singulièrement à la professeure Marie-Claude Bernard. Professeure, c'est un privilège pour moi d'avoir été votre étudiant, et de m'être ainsi abreuvé aux sources de votre immense savoir. Votre rigueur méthodologique et vos multiples conseils précieux, vos encouragements incessants et votre soutien indéfectible ont inspiré ce travail de bout en bout. Recevez mon éternelle reconnaissance pour votre implication personnelle à la réalisation de cette étude qui est aussi la vôtre.

Un corps professoral compétent et dévoué s'est investi dans ce programme en apportant une plus-value exceptionnelle dans ma formation. Sans les citer nommément, je salue l'inestimable contribution des panels de professeures et de professeurs du Cameroun, du Canada et du Gabon qui nous ont encadrés.

Je voudrais également remercier toute ma famille au sens africain du terme. En premier lieu, mon épouse Fadimatou Chavom et ma fille, Aïcha Hanane Gbetnkom. Vous avez enduré mes longues absences, et vous m'avez soutenu par votre amour sincère. Pour ces sacrifices, « mes perles », je vous dédie ce travail. Ensuite, je témoigne une grande reconnaissance à mes parents : à mon père Njikoufon Abdou pour n'avoir pas lésiné sur les moyens pour que je me hisse à ce niveau d'éducation, et qui aujourd'hui, continue à m'encourager à poursuivre; à ma mère Mondé Mémounati qui m'a enseigné l'humilité et le perfectionnisme, merci maman.

Je voudrais également remercier mes nombreux frères et sœurs qui n'ont cessé de m'exprimer leur attachement et leur admiration, dans l'impossibilité de les citer individuellement, trouvez chacune et chacun l'expression de ma reconnaissance.

Enfin, je tiens à remercier mes camarades de promotion. Grâce à la bonne humeur et à l'esprit d'équipe dont vous avez fait montre, nous avons pu surmonter nos difficultés et cheminer ensemble vers le succès. Avec mes chaleureuses félicitations.

Une pensée spéciale pour Hermine Nguenkeng qui nous a quittés chemin faisant.

Que ce travail soit un hommage à mes grands-parents maternels partis au moment même où j'achève les dernières lignes de cet essai.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	i
Avant propos.....	ii
Table des matières	iv
Sigles, acronymes et abréviations utilisés	vi
Introduction	1
CHAPITRE I. CONTEXTE DE L'ÉTUDE	4
1.1 Aperçu du contexte éducatif camerounais	4
1.2 Système scolaire hérité de la colonisation	6
1.3 La dimension juridique des droits de l'enfant	8
1.3.1 Sur le plan national	8
1.3.1.1 La loi d'orientation scolaire de 1998	8
1.3.1.2 Quelques directives ministérielles	9
1.3.2 Sur le plan africain	10
1.3.3. Sur le plan international	11
1.4 À propos des pratiques humiliantes	11
1.4.1 Essai de définition	11
1.4.2 Pratiques humiliantes à l'école	14
CHAPITRE II. CADRE MÉTHODOLOGIQUE	18
2.1 L'approche de l'interactionnisme symbolique	18
2.2 Une approche méthodologique qualitative	20
2.2.1 L'intérêt des approches qualitatives en éducation	20
2.3 Description de la démarche	22
2.3.1 La sélection des participants et déroulement des entrevues	22
2.3.2 Techniques de collecte des données	23
2.4 Considérations d'ordre éthique	24
2.5 L'analyse et l'interprétation des données	25
CHAPITRE III. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	28
3.1 Formes de pratiques humiliantes sur les élèves	29
3.1.1 Les humiliations physiques	29
3.1.1.1 L'usage du fouet	29
3.1.1.2 D'autres punitions éprouvantes	31
3.1.1.3 Le rôle du chef de classe	32
3.1.2 Les humiliations symboliques	33
3.1.2.1 L'étrangeté de l'école : une prédisposition à l'humiliation	34
3.1.2.2 L'humiliation sur fond de tribalisme ou d'ethnicité	35

3.1.2.3 L'épreuve du passage au tableau	36
3.1.2.4 La communication des résultats d'évaluation	37
3.2 Comprendre les pratiques humiliantes	39
3.2.1 L'humiliation comme affirmation de l'autorité professorale	40
3.2.2 L'humiliation comme méthode régulatrice	41
3.2.3 L'humiliation comme subterfuge à l'incompétence professionnelle	43
3.2.4 L'humiliation comme méthode traditionnelle d'éducation	44
3.2.5 L'humiliation comme héritage d'un passé tumultueux	46
3.3 Stratégies pour « sauver la face »	47
3.3.1 L'affrontement	48
3.3.2 L'ajustement comportemental et/ou la soumission	49
3.3.3 La résignation	50
Conclusion	52
Références bibliographiques	56
Annexe	62
Annexe 1 : Canevas d'entretien	63

Sigles, acronymes et abréviations utilisés

APC : Approche par compétences

APO : Approche par objectifs

BEPC : Brevet d'études de premier cycle

CEP : Certificat d'études primaires

DUDH : Déclaration universelles des droits de l'Homme

FSLC : First School Leaving Certificate

GCE-OL : General Certificate of Education – Ordinary Level

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

LMD : Licence – Master – Doctorat

MINEDUB : Ministère de l'éducation de base

MINEDUC : Ministère de l'éducation nationale

MINEFOP : Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle

MINESEC : Ministère de l'enseignement secondaire

ONU : Organisation des Nations Unies

OUA : Organisation de l'Unité Africaine

UA : Union Africaine

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture)

GCE-AL : General Certificate of Education – Advanced Level

GCE-OL : General Certificate of Education – Ordinary Level

UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund (Fonds des Nations unies pour l'enfance)

Introduction

Dans le domaine de l'éducation, le Cameroun dispose d'un cadre juridique dont la finalité est d'assurer aux apprenants le respect de leur intégrité physique et morale. Ainsi, les sévices corporels et autres formes de violence et discrimination sont proscrits dans les pratiques de classe (Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, 1998). En outre, le Cameroun a ratifié de nombreux traités et conventions africains et internationaux en faveur de la protection et de la sauvegarde des droits de l'enfant. Pourtant, malgré la présence de lois et règlements visant à préserver et à promouvoir la dignité des apprenants au Cameroun, la pédagogie frontale et les punitions corporelles sont encore courantes dans l'espace scolaire africain (Lange, 2007). La pédagogie frontale, dont les origines remontent pour d'aucuns à l'époque coloniale, a été instaurée par l'administration pour maintenir l'ordre colonial et la discipline chez les futurs commis (Marchand, 1971). Elle a contribué à la mise en place d'un système d'éducation dans lequel l'enseignante ou l'enseignant est le « maître » incontesté et l'apprenant celui qui reçoit les connaissances sans se poser de questions.

Personnellement, j'ai vécu ce déphasage entre le cadre juridique et le traitement qui m'a été réservé à l'école, particulièrement au primaire et au secondaire. Ayant fait mon parcours scolaire et académique au Cameroun, j'ai vécu des situations d'humiliation en classe tantôt comme victime, tantôt comme observateur. Des injures aux passages à tabac en passant par des scènes de remise des copies et autres rituels de « mise en cause publique » (pour emprunter l'expression à Merle, 2002), j'ai fait l'expérience de la dureté de l'institution scolaire, de ses acteurs et des relations tendues qui pouvaient exister entre le personnel enseignant d'une part et, nous les élèves, d'autre part. Dans ce contexte, et ce jusqu'à mon passage à l'université, je percevais l'école comme une épée de Damoclès suspendue au-dessus de ma tête, et qui pouvait y tomber à n'importe quel moment. La « psychose » de l'école ne se limitait pas au seul espace scolaire, mais avait étendu ses tentacules jusqu'au domicile familial. Dans un environnement où la réussite à l'école de l'enfant était considérée comme l'unique gage de notoriété sociale pour sa famille, mes parents ne lésinaient pas sur les moyens pour que je ne sois pas une tache dans l'honneur de leur

lignée¹. Je recevais régulièrement des « corrections »² pour la moindre « faute » qu'on détectait dans mes notes de cours ou mes exercices, lors des contrôles que mes parents et mes frères aînés prenaient le soin d'effectuer à mon retour des classes. J'ai ainsi passé les douze premières années environ de mes études dans la peur permanente de l'enseignante ou de l'enseignant³ « méchant » et du « père fouettard », développant un rapport négatif à l'école.

Dans ce cadre, maîtres et élèves se trouvent dans une scène qui, dans certains cas, peut-être interprétée comme celle d'une confrontation dans laquelle ont lieu d'une part des dérives autoritaires et violentes de l'enseignante ou de l'enseignant et d'autre part, la détermination de l'élève de survivre dans l'institution scolaire. Cette opposition soulève des enjeux difficilement conciliables dans l'espace scolaire camerounais, avec des effets parfois néfastes pour les apprenants en difficultés.

Depuis le début de la décennie 1990, l'éducation de qualité est devenue une préoccupation majeure pour les sociétés dites en voie de développement en général, et celles d'Afrique subsaharienne en particulier. On remarque d'ailleurs la floraison de conventions et conférences internationales dont les résolutions sont souvent traduites sur le terrain par l'élaboration d'instruments juridiques et législatifs censés protéger et sauvegarder les droits de l'enfant scolarisé et, par là même, garantir la qualité de l'éducation⁴. La Déclaration universelle des droits de l'Homme, en son article 26 plaide pour une école dont l'une des finalités serait la promotion du plein épanouissement de la personnalité humaine et le renforcement du respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales (Déclaration universelle des droits de l'Homme, ONU, 1948). Or, l'exigence d'une qualité de l'éducation passe aussi par le respect des droits fondamentaux et de la dignité des sujets apprenants. C'est une contribution à l'atteinte de cet objectif que d'investir la problématique des pratiques humiliantes en milieu scolaire.

¹ Dans l'ordre de naissance, je suis quatrième d'une famille de quatorze enfants. Mes trois aînés, dont deux frères et une sœur, avaient, au moment de ma scolarisation, suivi un parcours scolaire sans faute. Ils m'étaient régulièrement brandis comme exemples si je commettais des bêtises.

² Les « corrections » étaient des punitions destinées à me redresser. Alternativement, c'étaient des insultes, des réprimandes, des bastonnades, des privations temporaires de nourriture, des blâmes, etc.

³ Au Cameroun, le terme « maître » ou « maîtresse » est employé pour désigner l'enseignant ou l'enseignante du primaire, alors que le terme « professeur » est employé pour désigner l'enseignant ou enseignante du secondaire ou du supérieur.

⁴ Cette déclaration a été adoptée en 1948, douze ans avant l'accession du Cameroun à la souveraineté internationale. Néanmoins, en obtenant son indépendance en 1960 et en devenant membre de l'ONU, le Cameroun adhère également aux textes en vigueur dans l'Organisation.

C'est dans ce contexte que je me suis intéressé aux pratiques humiliantes à l'école secondaire au Cameroun, plus spécifiquement celles qui se produisent dans l'interaction entre l'apprenant et l'enseignante ou l'enseignant. Dans l'étude de cette interaction où le rapport de force est défavorable à l'apprenant, je tente de broser un tableau des pratiques humiliantes dans l'école secondaire au Cameroun. Plus particulièrement, je cherche à comprendre comment se développent et se manifestent les pratiques humiliantes en classe, et ce à partir de l'analyse des dires (en entrevue et dans des récits de vie écrits) de deux jeunes élèves du secondaire au Cameroun.

La structure de mon travail s'articule sur trois chapitres. Dans le premier, je présente le contexte de l'étude ainsi que les principaux concepts théoriques qui fondent ce travail. Il sera question de présenter une mise en contexte du système éducatif camerounais dans lequel s'est effectuée l'enquête empirique auprès de jeunes du secondaire, la dimension juridique des droits des enfants dans le contexte camerounais, ainsi que de définir des éléments conceptuels qui l'ont guidée. Le deuxième chapitre porte sur la méthodologie. Je présente alors la population ayant participé à l'enquête, ainsi que l'outil de recherche et la démarche empruntée. Dans le troisième chapitre, je présente l'analyse des pratiques humiliantes au secondaire au Cameroun à partir des données recueillies. Le tout bouclé par une conclusion qui retrace brièvement les différentes sections du travail et qui souligne l'intérêt des recherches portant sur les pratiques humiliantes dans la sphère scolaire, et en particulier dans le contexte des pays d'Afrique francophone subsaharienne.

CHAPITRE I

CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Pour d'aucuns, l'école est, après la famille, le cadre par excellence de socialisation de l'enfant (Baux, 2007)⁵. Au Cameroun, comme dans d'autres pays du monde, les jeunes – de la tendre enfance jusqu'à la fin de l'adolescence – dans leur plus grande majorité passent les deux tiers environ de leur temps dans l'espace scolaire. Ainsi, l'école, de par sa mission de bâtisseur de l'individu et de la société sur la base des valeurs citoyennes, est censée être le lieu par excellence du respect et de la promotion des droits fondamentaux de l'Homme. Cependant, les pratiques pédagogiques empreintes d'autoritarisme professoral observées dans les établissements scolaires du secondaire au Cameroun semblent être en déphasage avec les textes promouvant les droits des enfants, laissant envisager la prédominance de la violence à l'école. Dans ce chapitre, je me propose de présenter le contexte de cette étude. Dans un premier temps, je présenterai sommairement le contexte éducatif camerounais dans lequel se situe mon étude, suivi de celui du cadre juridique de protection de l'enfant. Enfin, je définirai les éléments conceptuels qui la sous-tendent.

1.1 Aperçu du contexte éducatif camerounais

Le système éducatif camerounais contemporain est une fusion hétérogène de deux sous-systèmes anglophone et francophone. Il renferme à la fois l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel. Chacun des sous-systèmes se subdivise en quatre niveaux d'enseignement :

- L'enseignement maternel d'une durée de deux ans ;

⁵ La socialisation est comprise ici comme le processus par lequel un individu est intégré dans un groupe et en devient membre à part entière. Elle passe par l'appropriation et l'intériorisation des schèmes et des valeurs du groupe, et cherche à obtenir de l'individu qu'il pense et agisse conformément aux manières du groupe. Les agents de socialisation sont nombreux, l'institution scolaire et la famille pouvant être considérées comme agents privilégiés de socialisation. Pour le cas de l'Afrique francophone, « si l'École est habituellement considérée comme une institution socialisante en ville [...], elle reste marginale dans les espaces ruraux, délaissée au profit de formes de socialisation plus familiales ou communautaires » (Baux, 2007, p. 7).

- L'enseignement primaire d'une durée de six ans, sanctionné par l'obtention du Certificat primaire élémentaire (CEP) dans le sous-système francophone ou du *First School Leaving Certificate* (FSLC) dans le sous-système anglophone ;
- L'enseignement secondaire d'une durée de sept ans. Dans le sous-système francophone, le premier cycle du secondaire a une durée de quatre ans aboutissant à l'obtention du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) et le second cycle une durée de trois ans débouchant sur l'obtention du Baccalauréat. Dans le sous-système anglophone, le premier cycle dure cinq ans et débouche sur le *General Certificate of Education – Ordinary Levels* (GCE-OL), alors que le second cycle dure deux ans et s'achève avec l'obtention du *General Certificate of Education – Advanced Levels* (GCE-AL);
- L'enseignement supérieur, arrimé au système Licence – Master – Doctorat (LMD), dure environ huit ans.

Tel se présente brièvement le système éducatif camerounais. Dans le cadre de ce travail, il est question de traiter des pratiques humiliantes qui ont cours dans une section de ce système, à savoir le secondaire. Au moins deux raisons expliquent ce choix. Le premier est lié au poids de population d'élèves fréquentant le secondaire, et le deuxième est relatif à la tranche d'âge des élèves concernés. Selon le document de stratégie sectorielle de l'éducation (2006), la tranche d'âge d'élèves fréquentant le premier cycle du secondaire se situerait entre 12 et 15 ans pour l'enseignement général, et entre 13 et 17 ans pour l'enseignement supérieur. En cette année 2015, ce cycle atteindra un effectif calculé à 2,2 millions d'élèves. S'agissant du second cycle, la tranche d'âge est comprise entre 16 et 18 ans pour l'enseignement général, et entre 18 et 19 ans pour l'enseignement technique. Quant à son effectif au courant de cette année 2015, il pourrait, selon les mêmes prévisions, atteindre près de 1,4 million d'individus.

Au demeurant, il s'agit d'un niveau scolaire qui, au-delà de son poids démographique assez important sur l'échiquier éducatif camerounais, est composé essentiellement d'une couche sensible de la population : les adolescents. L'adolescence est en effet considérée, notamment par les théories du développement psychologique de l'enfant, comme une période transitoire dans la vie de l'individu, souvent marquée par la modification des rapports entre l'adolescent et les autres qui l'entourent, et par une perception nouvelle de soi. Période située entre 12 et 18 ans, l'adolescence est généralement marquée par la confusion identitaire, l'adolescent étant en quête d'un équilibre entre son identité

personnelle et les interactions avec les autres (Erikson, 1968). La perception que le jeune se construit de lui-même, et plus particulièrement ce que certains psychologues ont conceptualisé comme l'estime de soi, participerait de l'amélioration des performances scolaires et, inversement, les performances scolaires ainsi que les rapports à l'adulte détermineraient la perception (positive ou négative) que les élèves se font d'eux-mêmes (Jendoubi, 2002; Martinot, 2001).

1.2 Système scolaire hérité de la colonisation

Même si les premières écoles de type occidental apparaissent en Afrique bien avant la période coloniale, celles-ci étaient limitées, circonscrites, élitistes et essentiellement vouées à l'œuvre missionnaire (Baux, 2007). L'école formelle, en tant qu'institution, s'est développée en Afrique francophone à la fin du 19^e et au début du 20^e siècle, sous l'emprise de la confrontation entre deux systèmes d'organisation sociopolitique et économique différents, et même antagonistes, l'un dominateur et dominant et l'autre plus ou moins soumis. L'étude des pratiques qui se déroulent à l'intérieur de l'école aujourd'hui ne peut éluder ce contexte sociohistorique qui a présidé la naissance des systèmes éducatifs en Afrique, et qui explique en partie le caractère violent de l'école en Afrique subsaharienne. En étudiant le cas du Togo, Lange (1998) affirme que « le poids du passé [colonial] est encore visible dans l'organisation et la gestion des systèmes scolaires, dans les disparités scolaires, dans le contenu de l'enseignement, dans les représentations de l'école » (p. 19). Le projet colonial prédisposait dès lors à ce rapport éducation-violence, car l'école devait assurer le bon fonctionnement des administrations, des entreprises privées, mais aussi favoriser la création d'un espace culturel légitimant le pouvoir colonial sur les groupes colonisés (Lange, 2006). L'accession à l'indépendance des ex-colonies n'a pas suscité une remise en cause profonde des systèmes éducatifs en Afrique, toujours selon Lange, sociologue de l'éducation et spécialiste des systèmes éducatifs africains.

Cette continuité s'explique par l'influence que peuvent avoir exercée les systèmes politiques en place sur les systèmes éducatifs. En effet, de la décennie 1960 jusqu'au début des années 1990⁶, l'école fut un instrument de propagande aux mains de la classe dirigeante et de ce fait, « fonctionne à l'instar des autres institutions, incorporant les pratiques

⁶ Le processus de décolonisation de l'Afrique francophone est entré dans sa phase décisive après la Seconde Guerre mondiale. En 1960, la plupart de ces pays « obtiennent » leur indépendance, dont le Cameroun. Jusqu'en 1990, la plupart de ces États sont dirigés par des régimes autoritaires, dictatoriaux, sous des systèmes organisés autour d'un parti unique.

autoritaires, les pratiques de clientélisme ou de corruption en vigueur dans la société, utilisant le recours à la violence » (Azoh, Lanoue et Tchombe, 2009, p. 192). Maillon important de l'appareil idéologique de l'État⁷, l'école en Afrique francophone a eu recours à l'appareil répressif pour mieux contrôler la société. En effet, dans les colonies françaises, les enseignants et l'administration coloniale sollicitaient la force publique pour contraindre les familles à scolariser leurs enfants, ou pour dissuader les enfants de quitter l'école. La tentative de caporalisation des consciences par la violence a souvent eu un effet boomerang, car comme le remarque Lange (2009), la pratique de la coercition et des violences au sein de l'école n'a pas empêché l'émergence des résistances passives et même des révoltes. Ainsi, si l'école est le lieu où commencent à s'exercer la répression et la violence sociale, elle est aussi celle où naissent les contestations.

La dualité du système éducatif camerounais composé de deux sous-systèmes, l'un fondé sur le modèle anglo-saxon et l'autre reposant sur le modèle francophone, est donc l'héritage de la colonisation du Cameroun par la Grande-Bretagne et la France. Cette dualité rend difficile un traitement holistique des violences sur les élèves en milieu scolaire au Cameroun, car chaque système colonial s'appuyait sur un système politique, avec des répercussions différentes sur leurs systèmes éducatifs respectifs⁸. À cet effet, je me propose de limiter mon étude sur le sous-système éducatif francophone pour deux raisons : il est majoritaire (il concerne huit des dix régions du Cameroun), et il est celui dans lequel j'ai effectué mon cursus. Il est maintenant utile de situer la dimension juridique des droits de l'enfant dans ce contexte.

⁷ La notion d'Appareil de l'État a été développée par Althusser (1976). Il en distingue deux composantes : d'une part, l'appareil idéologique de l'État (AIE) qui regroupe les institutions fonctionnant à la violence telles que la police, l'armée, la justice, les prisons. D'autre part, l'appareil idéologique de l'État qui intègre l'école, l'église, la culture, etc.

⁸ Le système d'administration coloniale britannique connu sous l'appellation de *Indirect rule* ou « administration indirecte » était plus souple, et « entendaient développer les sociétés africaines à partir des institutions indigènes » (Bonini, 2003, p. 45). Il n'était donc pas question de faire table rase des us et coutumes des peuples africains, mais au contraire d'en tenir compte dans le processus de colonisation. Par contre, le système d'administration coloniale français, fondé sur l'associationnisme, visait à l'europanisation des Africains, avec le risque que leurs cultures disparaissent. Ainsi, le sous-système éducatif anglo-saxon peut être considéré comme ouvert, à l'intérieur duquel l'environnement d'apprentissage est plus convivial. À l'opposé, le sous-système éducatif francophone semble plus rigide, donc plus enclin au développement de l'autoritarisme et de la violence.

1.3 La dimension juridique des droits de l'enfant

Au Cameroun, des textes officiels visant à garantir et à protéger les droits de l'enfant dans l'espace scolaire, dont le plus significatif est la loi d'orientation scolaire (1998), ont été adoptés par le parlement et promulgués par le Président de la République. D'autres textes à caractère international, suivant le même procédé parlementaire, ont été ratifiés. Ces textes répondent au souci de préserver la dignité et l'intégrité physique et morale de l'élève, et engagent la responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant dans cette tâche.

1.3.1 Sur le plan national

Dans la constitution du Cameroun, celle-ci définit les différentes institutions qui organisent l'État, les rapports qui existent entre elles et comporte les droits fondamentaux des populations camerounaises. À cet effet, elle commence par affirmer « son attachement aux libertés fondamentales inscrites dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, la Charte des Nations Unies, la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples et toutes les conventions internationales y relatives et dûment ratifiées » (p. 1). Plus précisément, la constitution de la République du Cameroun affirme solennellement des principes en son préambule, dont celui qui stipule que « toute personne a le droit à la vie et à l'intégrité physique et morale. Elle doit être traitée en toute circonstance avec humanité. En aucun cas, elle ne peut être soumise à la torture, à des peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants » (p. 2). La mention explicite du rôle, plus encore, du devoir de l'État vis-à-vis de la protection des couches vulnérables, dont les jeunes, démontre la volonté de la constitution (émanation de la volonté du peuple)⁹ de préserver l'honneur et la dignité des enfants, y compris ceux implicitement des élèves.

1.3.1.1 La loi d'orientation scolaire de 1998

La loi d'orientation scolaire (1998) peut être considérée comme le texte fondamental dans le secteur de l'éducation au Cameroun de par l'implication des pouvoirs exécutif (exercé par le Président de la République) et législatif (exercé par le parlement). En effet, votée par l'Assemblée nationale (d'où sa légitimité sociale et politique), et promulguée par le Président de la République, cette loi est le cadre juridique qui fixe les grandes orientations

⁹ Au Cameroun, la constitution en vigueur, dont le dernier amendement majeur s'est effectué en 1996, est adoptée par les députés de l'Assemblée nationale. Or les députés sont élus au suffrage universel direct par les citoyens remplissant les conditions de vote (âge, jouissance des droits civiques, etc.). Alors la constitution, dans une certaine mesure, jouit de la légitimité du peuple.

de l'éducation au Cameroun et la réglementation. À ce titre, on peut dire qu'elle émane du peuple, et prend en compte ses aspirations. La loi d'orientation de l'éducation souligne d'une part en son article 35 que « l'intégrité physique et morale des élèves est garantie dans le système éducatif. Sont de ce fait proscrits : les sévices corporels et toutes les autres formes de violences; les discriminations de toute nature » (p. 13). D'autre part en son article 39, la même loi interpelle l'enseignant en le soumettant « à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale. Il est, en outre, soumis au respect des textes en vigueur, notamment le règlement intérieur de l'établissement où il exerce les fonctions d'enseignant » (p. 14). Cette responsabilité d'éducation conférée à l'enseignante et à l'enseignant les engage aussi dans la protection et la promotion des droits de l'enfant et de sa dignité.

1.3.1.2 Quelques directives ministérielles

Dans le même ordre d'idées, une circulaire du Ministère de l'Éducation Nationale (MINEDUC)¹⁰ se veut un rappel à l'ordre adressé aux enseignantes et aux enseignants (MINEDUC, 1987). Elle leur fait par exemple interdiction d'arborer des tenues indécentes ou d'afficher des comportements susceptibles d'écorcher l'image de ceux qui sont, selon la représentation sociale de la déontologie du métier de l'enseignement, les modèles pour la société. Un autre texte à portée plus générale est le décret 94/199 du 7 octobre 1994, portant statut général de la fonction publique (Présidence de la République, 1994). En son article 36, le décret enjoint les fonctionnaires à la nécessité de s'arrimer à la conscience professionnelle, qui implique d'une part qu'ils fassent preuve de responsabilité et de probité morale et d'autre part, qu'ils veillent au respect de l'intérêt public dont ils sont les garants. Or, les enseignantes et les enseignants représentent dans la fonction publique le plus gros effectif par rapport aux autres secteurs. L'enseignement secondaire comptait, selon le troisième rapport périodique du Cameroun au titre de la Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples (2013), 32 698 enseignantes et enseignants en 2012, soit 16 154 Professeurs des Lycées, 12 841 Professeurs des Collèges et 3 703 contractuels. De ce point

¹⁰ Le Ministère de l'Éducation Nationale (MINEDUC) est l'ancien département ministériel en charge de l'éducation et de la formation de la jeunesse aux niveaux pré-primaire, primaire et secondaire. À la faveur des réformes intervenues lors des remaniements ministériels successifs, il y a eu éclatement de ce département ministériel en plusieurs; parmi ceux-ci, le Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB), le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC), le Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (MINEFOP).

de vue, l'enseignante ou l'enseignant du secteur public employé par l'État, en fonctionnaire à part entière, est soumis aux exigences de probité morale dont l'une des facettes peut se décliner en termes du respect des droits et de l'intégrité physique et morale des élèves. En tant que dépositaire du pouvoir moral, tel qu'il est considéré dans les représentations sociales, l'enseignant ou l'enseignante a la responsabilité de conduire les apprenants vers leur plénitude intellectuelle, morale et même spirituelle. Cependant, le texte fait explicitement allusion aux fonctionnaires, excluant de ce fait les autres composantes du corps de l'enseignement à l'instar des vacataires dont le poids statistique dans le système est important.

D'autres instruments continentaux et internationaux auxquels le Cameroun adhère permettent d'éclairer les efforts qui sont déployés à plus large échelle pour protéger les droits et la dignité des enfants. Ils vont des textes spécialisés aux textes généraux, des conventions africaines aux déclarations et traités se voulant universels.

1.3.2 Sur le plan africain

Au niveau africain, la reconnaissance des droits de l'enfant à la protection est contenue dans la Charte africaine sur les droits et le bien-être de l'enfant adoptée par les chefs d'État et de gouvernements de l'OUA¹¹ en 1990. Dans son préambule, la charte rappelle la situation préoccupante de nombreux enfants africains en raison de leur vulnérabilité et pose comme condition d'épanouissement intégral et harmonieux de sa personnalité le recours à une éducation dans une atmosphère de bonheur, d'amour et de compréhension. Dans son article 16, qu'elle consacre à la protection de l'enfant contre l'abus et les mauvais traitements, la charte va plus loin en édictant des mesures législatives, administratives, sociales et éducatives spécifiques pour y parvenir. Elle réaffirme la détermination des pays signataires¹², à protéger l'enfant des abus physique ou mental, de toute forme de torture, traitements inhumains et dégradants, de négligence ou de mauvais traitements lorsqu'il est confié à la garde de l'autorité scolaire¹³ ou de toute autre personne. Ces instruments

¹¹ L'OUA est le sigle de l'Organisation de l'Unité Africaine, organisme créée en 1963 par les chefs d'État et de gouvernements d'Afrique et regroupant tous les pays d'Afrique à l'exception du Maroc. Son but est de promouvoir et de renforcer l'intégration sociale, économique, politique et culturelle du continent africain. Elle est devenue Union Africaine (UA) à l'issue de sa session ordinaire de 2001.

¹² Le Cameroun est l'un des membres fondateurs de l'OUA devenue UA et a ratifié presque tous les textes juridiques adoptés par les États membres.

¹³ L'autorité scolaire dont il est question est en premier lieu le maître, même si les autres acteurs de la communauté éducative sont à prendre en compte dans le processus d'éducation de l'adolescent.

continentaux, parmi d'autres, ont été ratifiés par le Cameroun, et offrent ainsi un cadre légal d'action pour la préservation des droits et de la dignité de l'élève.

1.3.3. Sur le plan international

Au plan international, nous pouvons citer au nombre de ces dispositions la Convention internationale des droits de l'enfant (ONU, 1989) qui sonne comme un plaidoyer en faveur de l'autonomie de l'enfant. En son article 37a, la convention dispose que « les États parties veillent à ce que nul enfant ne soit soumis à la torture ni à des peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants » (p. 10). Cette disposition confirme d'autres engagements généraux internationaux sur les droits de l'Homme, notamment la Déclaration de Genève de 1924 et la Déclaration universelle des droits de l'Homme (DUDH) de 1948, qui préparent les États à accorder à l'enfant la protection nécessaire à son plein épanouissement, et à l'éduquer aux valeurs de paix, de tolérance, de dignité et de liberté. Ainsi, l'article 5 de la DUDH affirme que « nul ne sera soumis à la torture ou à des traitements ou châtiments cruels, inhumains ou dégradants » (p. 2). Plus loin, l'article 37 réprovoque l'usage de toute forme de violence et d'oppression, le milieu scolaire ne peut déroger à une telle préoccupation.

Si les textes juridiques en vigueur au Cameroun, sur le continent africain et à l'échelle internationale, constituent un levier pour la protection des droits des élèves dans l'espace scolaire, certaines pratiques pourtant déloyales résistent à la volonté politique, et le débat reste ouvert sur la légitimité que certains enseignants et enseignantes accordent au recours qu'ils en font. C'est de la polémique légalité/légitimité de certaines pratiques décriées dans l'institution scolaire que se situe l'exploration entreprise dans cet essai et pour laquelle l'éclairage apporté par le concept de pratiques humiliantes, étudié notamment par le sociologue de l'éducation Merle, sera retenu, comme je l'explique dans la section qui suit.

1.4 À propos des pratiques humiliantes

1.4.1 Essai de définition

Dans le registre plus général de la violence scolaire se situe l'expression « pratiques humiliantes » dont cette section tracera les grands traits. Définir l'expression « pratiques humiliantes » est une tâche complexe en raison de son caractère essentiellement subjectif. Dans la langue française, « humiliante » est un adjectif qui vient du verbe transitif « humilier ». En parcourant un dictionnaire général à la recherche de la définition de ce

verbe, on en vient à ceci : « rabaisser quelqu'un en le faisant apparaître comme inférieur, méprisable, indigne de la valeur qu'on lui accordait » (Maubourguet, 1996, p. 523). Le dictionnaire encyclopédique définit l'humiliation comme l' « action d'humilier quelqu'un », le « sentiment de honte de la personne humiliée », « ce qui blesse l'orgueil » d'autrui (Auzou, 2013, p. 966). Ainsi, l'humiliation peut être comprise comme sentiment que l'on éprouve suite à une interaction interpersonnelle émaillée de dissensions, d'oppositions et de luttes identitaires.

Dans le champ de l'éducation et intéressée plus particulièrement par les violences à l'école sous l'angle des parents d'élèves, Lories (2009) part de l'adjectif humiliant qu'elle définit comme « l'agression susceptible de rabaisser une personne » (p. 3). Elle définit l'humiliation scolaire comme : « une volonté consciente ou non chez l'enseignant, de “diminuer” un élève ou un groupe d'élèves » (*Ibid.*). Les pratiques humiliantes à l'école se rapportent à ce que certains auteurs ont nommé *Face Threatening Acts* (Brown & Levinson, 1987; Kerbrat-Orecchioni 1992, 2005) ou actes menaçants envers la face des apprenants selon une traduction de Avodo (2010a) et relève de cette catégorie les faits discursifs tels que l'interpellation violente, les remarques humiliantes, l'ironie offensante et les jugements dévalorisants. Se situant dans la même logique, Pierre (2002), citant l'ouvrage de Caron (1999), parle de pratiques humiliantes et vexatoires en termes de « châtiments », qui, « moins douloureuses pour le corps, n'en brutalisent pas moins l'âme des élèves » (p. 2), affirme-t-il.

En éducation, le concept d'humiliation s'entoure d'un parterre d'expressions et de notions employées pour exprimer plus ou moins la même réalité. C'est ce qui ressort dans la définition que propose Merle (2002) où il assimile les pratiques humiliantes « à un ensemble de situations que les élèves jugent offensantes, outrageantes, rabaissantes et finalement préjudiciables à une reconnaissance minimale de soi inséparable de toute relation éducative et plus généralement sociale » (p. 34). Ainsi, dans la littérature éducative, un réseau lexical particulier faisant état des pratiques professorales jugées humiliantes peut être constitué. Dans cette perspective, l'humiliation scolaire va rimer avec les expressions comme « rabaissement scolaire » (Merle, 2005), « pratiques scolaires dévalorisantes » (Merle, 2002) et « diminution » (Pilote, 2004). Elle est aussi souvent intégrée dans la rhétorique de la violence scolaire en tant que violence symbolique. Cette violence peut être horizontale (entre élèves) ou verticale (de l'enseignante ou de l'enseignant vers l'apprenant). C'est à cette dernière forme que s'intéresse le présent essai. À ce sujet,

beaucoup de chercheurs ont posé la violence symbolique comme terme générique, et ont eu recours à un vocabulaire orienté pour désigner l'ensemble des conduites et des comportements de classe qui, perçus différemment par les enseignantes ou les enseignants et par les élèves, sont de nature à déstabiliser l'ordre scolaire. Entre dans ce registre la notion d'incivilité empruntée à Félonneau et Lannegrand-Willems (2004) ainsi qu'à Coslin (2006), et qu'on peut assimiler à tout délit moral provoqué en situation de classe. Associée aux expériences scolaires traumatisantes, elle est capable d'éveiller chez l'apprenant le sentiment d'insécurité dans une institution qui est censée le protéger (Coslin, 2006). Les incivilités se manifestent à travers les harcèlements, l'agressivité, les insultes, l'irrespect, les désordres, entre autres.

L'adjectif « déloyal » est souvent employé dans certains écrits pour référer aux pratiques enseignantes humiliantes. C'est en tout cas à ce rapprochement que se sont prêtés Merle (2002; 2005) et Demba (2011) qui, le premier dans une perspective sociologique et le deuxième dans celle sociodidactique, se sont attelés à étudier la face subjective de l'échec scolaire sous l'angle des expériences des élèves en lien avec leur rapport aux enseignantes et aux enseignants. Dans ce travail, je privilégierai l'emploi des termes pratiques humiliantes, plutôt que pratiques professorales déloyales pour deux raisons principalement. La première raison tient à ce que les pratiques déloyales s'inscrivent en marge des textes règlementaires et des lois en vigueur. Or, une pratique peut ne pas être déloyale et s'avérer pourtant humiliante, puisque l'humiliation est considérée comme telle par l'intention de l'enseignante ou de l'enseignant dans le processus d'interaction et du sentiment de dévalorisation que l'élève subit. Pour illustrer mes propos, je peux citer l'exemple de la remise des copies en salle de classe à l'issue d'une évaluation. Les textes au Cameroun n'ont pas systématisé la pratique de l'anonymat des copies, et nombre d'enseignantes et enseignants profitent de ce vide et, au motif d'encourager l'excellence, se livrent publiquement aux remarques et jugements dénigrants vis-à-vis des élèves en difficultés (Merle, 2002). La deuxième raison qui a déterminé mon choix pour retenir l'étude des pratiques humiliantes est liée au souci de précision et de concision. Dans cette optique, les pratiques professorales déloyales seraient très englobantes, courant le risque d'étaler cette étude dans les méandres de la déontologie professionnelle de l'enseignement qui touche les rapports de l'enseignante ou de l'enseignant aux apprenants, à l'administration, et même à sa vie privée. En effet, une pratique peut être qualifiée de déloyale alors que sa violation par l'enseignante ou l'enseignant n'entamerait pas la dignité de l'apprenant. Par exemple, un enseignant ou une enseignante qui se livre à l'alcoolisme dans l'exercice de sa fonction

s'inscrit dans une démarche professorale non conforme aux règlements scolaires. Cette transgression de l'interdiction de la consommation des boissons alcooliques dans l'établissement n'est pas une atteinte aux droits de l'élève; elle constitue une pratique déloyale (contraire à la loi de l'école) sans pour autant être humiliante pour l'élève. Ainsi notre préférence pour l'expression « pratiques humiliantes » tient non pas nécessairement aux conventions et autres normes sociales, mais plutôt au caractère subjectif, au sentiment qu'éprouve l'élève face à l'action de l'enseignante ou de l'enseignant. En définitive, les pratiques déloyales sont de portée plus générale, et ne rendent pas compte nécessairement de ce qui est ressenti par l'apprenant en termes d'humiliation.

1.4.2 Pratiques humiliantes à l'école

Une fois encore, les études portant sur les pratiques humiliantes à l'école ne sont pas nouvellement explorées, quelques travaux en effet y ont été consacrés. Dans cette sous-section, je présente des éléments conceptuels qui, sans être exhaustifs, permettront d'éclairer la question des pratiques humiliantes afin d'informer l'enquête que j'ai menée auprès de quelques élèves du secondaire au Cameroun.

Un tour d'horizon sur les pratiques humiliantes dans les institutions scolaires m'a permis d'appuyer la pertinence des enjeux de mon étude sous divers angles. Les travaux de Merle à ce sujet et, à sa suite ceux de Demba m'ont semblé incontournables.

Merle fait partie des auteurs les plus prolixes dans le domaine. Comme cité plus haut, il s'agit d'un sociologue de l'éducation et, il est actuellement enseignant à l'IUFM de Bretagne, en France. Cet auteur consacre l'essentiel de ses travaux à l'humiliation des élèves dans l'institution scolaire et à la façon dont ils la ressentent et l'interprètent. D'après une enquête qu'il a réalisée auprès de 495 jeunes étudiants stagiaires de l'IUFM, Merle (2002) soulève que la plus grande majorité d'ex-élèves, en posture de victimes et/ou de témoins, gardent le souvenir des jugements professoraux dénigrants. Dans les fiches recueillies lors de cette enquête, les élèves font part des faits qui se rapportent aux circonstances de dévalorisation sur leurs personnes. Il s'agit, pour les nommer, des insultes, des mises en cause publiques, des références faites au statut social sur fond de dépréciations, des moqueries et des railleries, des attributions de sobriquets, entre autres expressions.

Les publications de Merle s'apparentent à un plaidoyer en faveur d'une meilleure compréhension réciproque dans l'espace scolaire qui passe aussi par la régulation des

rapports entre les élèves et les enseignantes et enseignants débarrassés de l'autorité arbitraire de l'adulte. Dans son développement, il distingue l'humiliation dite « perturbatrice » ou « dérégulatrice » de l'humiliation qu'il qualifie de « régulatrice ». La nuance que l'auteur apporte à ce niveau a le mérite de dissiper l'amalgame qui peut être fait, d'une part, entre l'humiliation liée aux abus et au mode de domination traditionnelle qui considère que l'élève doit être en quelque sorte dressé et, d'autre part, l'humiliation qui trouve son essence dans la nécessité d'instaurer l'ordre en classe. Merle (2002) relève que :

Cette « humiliation régulatrice » des relations maitres-élèves se distingue formellement des humiliations professorales [...] par quatre caractéristiques : elle est directement une réponse à une perturbation antérieure d'un ou plusieurs élèves, elle est strictement limitée à celui ou à des sujets perturbateurs clairement identifiés, elle est proportionnelle au préjudice causé aux autres élèves et au maître, elle ne porte pas sur le niveau scolaire qui ne constitue pas une « perturbation » indépendante des actions du maître et plus généralement du système d'enseignement. Autrement dit, cette humiliation est circonscrite et maîtrisée. (pp. 46-47)

Dans une publication ultérieure, Merle (2005) met en évidence les tensions qui émaillent les rapports entre les élèves et les enseignants avec en toile de fond l'épineuse question de la réussite scolaire comme subterfuge à la déchéance et à l'exclusion sociales. Ce travail se pose ainsi comme le prolongement des réflexions de Merle sur les droits des élèves dans l'institution scolaire.

Pour sa part, Demba, enseignant de didactique de l'histoire et de la géographie à l'École Normale Supérieure de Libreville au Gabon et ancien enseignant d'histoire et de géographie au secondaire, s'intéresse à la problématique socialement vive de l'échec scolaire au Gabon au regard de son envergure et ses répercussions sociales et économiques, plus singulièrement à ce qu'il appelle « la face négative » des rapports entre les enseignants et les élèves. Ses réflexions rejoignent celles de Merle dans la mesure où la compréhension du phénomène de l'échec scolaire est indissociable des rapports des élèves aux savoirs scolaires qui, eux-mêmes, sont une conséquence des rapports verticaux entre les professeurs et les élèves, et surtout du déni des droits de ces derniers dans le système scolaire gabonais (Demba, 2011). Il s'accorde avec d'autres auteurs pour dire qu'une école qui battrait les élèves en échec, qui leur infligerait des humiliations, ne serait certainement pas une école juste (Dubet 2006, *in* Demba, 2011, p. 311).

Cependant, même si les travaux de Merle et de Demba connaissent beaucoup de points d'intersection, certaines particularités sont à relever. Les recherches de Merle se situent dans le contexte européen, plus particulièrement en France, et celles de Demba en Afrique subsaharienne, précisément au Gabon. Les systèmes éducatifs de ces deux pays partagent une histoire commune : l'éducation formelle en Afrique subsaharienne francophone est la conséquence de la colonisation occidentale et beaucoup de chercheurs lui reconnaissent son inféodation à l'ancienne métropole (Marchand, 1971). Mais la contribution supplémentaire que nous fournit Demba réside en ce qu'il étaye la problématique de l'humiliation scolaire en la situant dans le contexte de l'Afrique subsaharienne francophone avec ses particularités sociologiques et culturelles. En effet, s'inscrivant dans la foulée de Lange, Zoungrana et Yaro (2006), Demba (2011) estime que :

(...) le recours au châtement corporel, à l'injure et à diverses autres pratiques humiliantes s'apparente à une forme de « dressage », d'éducation autoritaire ou de « style cognitif » similaire [...] à celui en cours dans des écoles coraniques, mais aussi dans « des espaces informels de l'apprentissage » ou de ceux de certaines familles africaines, ce qui constituerait autant de freins à l'émancipation des élèves, à leur épanouissement. (pp. 311-312)

Dans la même dynamique, Tsafack (1998), auteur d'un ouvrage qui est resté incontournable dans la formation de futurs professeurs des lycées et collèges des écoles normales au cours des quinze dernières années au Cameroun, traite des problèmes d'éthique et de déontologie professionnelles à l'école. Tsafack (1998) insiste sur les responsabilités de l'enseignante et de l'enseignant vis-à-vis de l'enfant considéré comme un dépôt que lui a confié la société. Parlant de la conscience qui doit animer l'enseignante ou l'enseignant, il énonce qu'à l'école, « il s'agit essentiellement de l'influence exercée sur l'intelligence, la sensibilité, la volonté et le caractère, des empreintes laissées sur les pensées, les sentiments, le jugement et la conduite par l'enseignant » (p. 48). À ce titre, continue-t-il, l'éducateur ne doit pas décevoir l'enfant, car la conscience professionnelle implique que l'enseignant s'occupe de l'enfant « comme si une force mystérieuse extérieure le lui commande. Il sait et doit sentir à tout moment qu'il a à rendre compte à l'enfant plus que quiconque » (*Ibid.*). Tout en reconnaissant à l'enseignante et à l'enseignant le dépositaire de l'autorité en classe, il leur prescrit de tempérer la force que leur confère l'exercice de leur métier en dotant leur caractère des qualités de compréhension, de douceur et d'empathie. Dans ce sens, ils ont le devoir de s'abstenir de toute violence, même verbale, des propos jugés injurieux, indécents, voire méprisants.

En rappel, je m'emploie dans cette étude à comprendre comment se développent et se manifestent les pratiques humiliantes dans les salles de classe, et ce à partir de l'analyse des dires (en entrevue et dans des récits de vie écrits) de deux jeunes élèves du secondaire au Cameroun. Dans le chapitre suivant, j'aborde le cadre méthodologique de l'étude menée.

CHAPITRE II

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre porte sur le cadre méthodologique adopté pour répondre à l'objectif de cette étude, à savoir comment se développent et se manifestent les pratiques humiliantes dans les classes du secondaire au Cameroun. Il présentera d'abord l'approche de l'interactionnisme symbolique, choisie pour éclairer cette thématique, ensuite il abordera les techniques de recherche qualitative utilisées pour collecter les données et les outils d'analyse des résultats.

2.1 L'approche de l'interactionnisme symbolique

Afin d'éclairer le problème des pratiques humiliantes à l'école, j'ai fait le choix de l'interactionnisme et, plus spécifiquement de l'interactionnisme symbolique, en tant qu'approche me permettant de mieux comprendre leur émergence dans l'espace scolaire camerounais en général, et au niveau secondaire en particulier, et comment ces pratiques sont vécues et interprétées par les élèves. L'interactionnisme symbolique met en exergue les relations entre les individus en les étudiant au niveau microsocial et s'intéresse à l'expérience subjective des acteurs sociaux. Les travaux des auteurs nord-américains, notamment ceux de Blumer, Mead, Becker et de Goffman ont considérablement contribué à l'essor de ce courant dans le cadre de la tradition sociologique de Chicago. Mon choix pour les travaux de Goffman de façon plus particulière procède de la pertinence de ses analyses sur les interactions sociales qui peuvent éclairer l'objet de cet essai portant sur les pratiques humiliantes en classe. En effet, Goffman (1975) fait appel à des concepts tels que celui de l'« exclusion » et des notions connexes telles que celle de la « face » (et plus spécifiquement en employant l'expression « perdre la face »), la « figuration », « le sujet (self) », « le soi », ou encore le « cadrage », parmi d'autres éléments qui situent l'analyse des interactions dans un lieu donné, un contexte donné. Il développe les concepts de stigmatisme et de stigmatisation comme faisant partie du processus des interactions du quotidien dans certains contextes (l'hôpital psychiatrique, mais aussi l'institution scolaire). Le stigmatisme étant défini comme la situation de l'individu que quelque chose disqualifie et

empêche d'être pleinement accepté, voire intégré par une société donnée (Goffman 1975)¹⁴. Tout en reconnaissant à tout individu le droit au respect et à la considération, Goffman (1975) souligne néanmoins l'influence de la stigmatisation qui naît des relations difficiles entre deux personnes, en l'occurrence l'enseignante ou l'enseignant et l'élève. L'humiliation qui s'ensuit est source de honte, de mépris de soi-même, de sentiments qui sont au centre de ce qu'il nomme « itinéraire moral » que traverse un individu victime de la stigmatisation. Dans cette perspective, la question de l'humiliation des élèves en milieu scolaire sera perçue non pas comme un fait naturel comme aurait pu le suggérer la tendance de la sociologie dite objective, mais plutôt comme un phénomène social en permanente construction et reconstruction, auquel les acteurs en jeu (les élèves ici) donnent un sens. Les expériences scolaires, notamment celles liées aux jugements professoraux ayant résulté des interactions en situation de classe, rendent compte de la façon dont l'exclusion peut être dommageable pour le soi dans l'approche interactionniste symbolique. Ici, le sens que les élèves donnent au discours des professeurs constitue une des données de base sur laquelle devra se pencher le chercheur pour comprendre le mécanisme d'interaction, car l'interaction en classe s'inscrit dans une série complexe d'interprétations, de représentations et de significations. Selon le courant interactionniste symbolique, l'ordre social ne pourra être appréhendé que par la prise en compte de la dimension subjective de la question étudiée.

Du point de vue méthodologique, les sociologues s'inscrivant dans l'approche interactionniste cherchent à appréhender les phénomènes non pas sous un angle macrosociologique, mais en pénétrant la situation en analysant les acteurs en jeu pour ainsi dire, en saisissant les situations d'interaction de l'intérieur. Dans la perspective de l'interactionnisme symbolique, la problématique des pratiques humiliantes à l'école peut revêtir des histoires singulières, singularités construites autour des rencontres, des situations, des événements malheureux ou heureux. Une telle façon d'appréhender les problématiques fait appel aux méthodes d'investigation qualitatives, car les recherches sont fondées sur les observations directes, les récits de vie et les entrevues, et le terrain est le champ de prédilection des tenants de cette approche (Bernard, 2008; Demba, 2010).

¹⁴ Un individu peut être victime d'une stigmatisation, c'est-à-dire d'un rejet, d'une non acceptation par l'autre (ou par un groupe) en raison d'une différence (raciale, ethnique, culturelle, sociale, religieuse, ou autre) qui le caractérise par rapport à l'autre ou au groupe. Ainsi, l'*apartheid* en Afrique du Sud, les racismes dans les stades de football en Europe, le tribalisme en Afrique, ou la xénophobie manifestes dans différentes sociétés sont autant de formes de stigmatisation dont résulte une humiliation à l'égard d'un individu ou un groupe d'individus en position de faiblesse.

2.2 Une approche méthodologique qualitative

La méthodologie qualitative que j'ai empruntée dans le cadre de cette étude est cohérente avec l'approche interactionniste adoptée. Avant d'aller plus loin et de présenter plus en détail la démarche méthodologique suivie, je propose d'approfondir mon choix d'une approche qualitative, car il revêt une importance singulière en regard notamment de mon cheminement universitaire et de jeune chercheur¹⁵.

2.2.1 L'intérêt des approches qualitatives en éducation

Les sciences sociales, dont les recherches en éducation, sollicitent davantage l'approche qualitative, approche qui se veut explicative et interprétative et qui cherche à rendre compte des dimensions sociologiques et anthropologiques des phénomènes sociaux. Cette approche permet, par exemple, d'envisager les questions relatives aux rapports sociaux dans leur complexité en les restituant dans le contexte où ils prennent corps. Il s'agit d'une approche à visée exploratoire, descriptive et théorique, pouvant être utilisée pour explorer, par exemple, les conceptions des acteurs sociaux à propos de notions scientifiques en didactique des sciences ou leur rapport aux savoirs (Bernard, 2013, 2014). Elle se caractérise par une « procédure ouverte, visant à déterminer « qu'est-ce qui est » et « pourquoi il en est ainsi » plutôt que « combien en existe-t-il » (Schumacher, 2002, p. 3). Dans ce sens, elle se propose d'étudier la « réalité sociale » du point de vue des enquêtés, en leur accordant la primauté de la parole et de l'opinion, sans tenir compte nécessairement de l'ampleur numérique du phénomène étudié. En d'autres termes, les méthodes qualitatives de recherche, en utilisant prioritairement des techniques d'observation et en empruntant diverses formes d'entrevues en profondeur, fournissent des éléments d'explications contextuelles basés sur un nombre plus ou moins large de cas et mettent l'accent sur le sens et la signification plutôt que sur la fréquence des phénomènes sociaux étudiés.

¹⁵ D'un point de vue personnel, le choix de cette méthode contraste avec ma formation initiale. En effet, j'ai fait mes premiers pas dans l'enseignement supérieur à l'Université de Yaoundé I, à la Faculté des arts, lettres et sciences humaines (de 2002 à 2007), puis à l'École Normale Supérieure (de 2004 à 2009) où j'ai été familiarisé avec la tradition de recherche dans laquelle la méthode quantitative est restée longtemps prépondérante. Dans cette perspective, l'étude des statistiques appliquée à la recherche a été un passage obligé pour tous les étudiants et étudiantes de notre promotion; la validation des résultats dépend in fine des pourcentages des variables. Par exemple, dans le cadre de cette étude, selon une approche quantitative, je serais préoccupé de savoir quel pourcentage d'élèves a le sentiment d'être victime des pratiques humiliantes qui s'opèrent au sein de leurs établissements scolaires.

Les méthodes qualitatives se démarquent ainsi de la tradition de recherche quantitative qui valorise les statistiques, et dont les résultats de l'enquête menée auprès d'un échantillon aléatoirement constitué sont souvent généralisés. Sous le couvert d'un positivisme utopique, cette méthode place la neutralité du chercheur au centre de son postulat épistémologique¹⁶. Pour certains des tenants des méthodes quantitatives de recherche, le chercheur est censé se caractériser par son objectivité, son impartialité et son détachement de l'objet d'étude. Dans ce contexte, les chiffres seraient neutres, et ils parleraient d'eux-mêmes, sans intervention extérieure possible. Cette posture me semble donc utopique, le chercheur étant d'abord un acteur de la société qu'il étudie. Les chiffres qui sont au fondement de sa démarche sont des constructions sociales. Ils sont interprétés et soumis aux représentations, aux modèles et aux sens codifiés.¹⁷

Dans le cadre de cette étude s'intéressant à la façon dont se développent et se manifestent les pratiques humiliantes en classe au secondaire, le choix d'une approche méthodologique qualitative s'appuie notamment sur les atouts suivants :

- les données recueillies ne sont pas là pour démontrer nécessairement des hypothèses et des théories préconçues ;
- la perspective de recherche est holistique. Elle offre la possibilité d'étudier les phénomènes et les éléments essentiels comme un tout, non comme des variables ;
- elle rejette les préjugés et les croyances préétablies et s'efforce de voir les faits comme des processus de construction, de reconstruction et de co-constructions des acteurs sociaux ;
- elle permet d'intégrer les données du point de vue des répondantes et répondants eux-mêmes;

¹⁶ Le positivisme dont il est question ici peut être qualifié d'« utopique » dans la mesure où la neutralité du chercheur n'existe pas dans l'absolu. En effet, le chercheur est « habité » par ses points de vue, des sentiments. Ainsi, toute observation qu'il est amené à poser sera orientée par le point de vue personnel, par les théories qui alimentent sa position. Aussi le contexte social dans lequel évolue le chercheur joue un rôle primordial dans l'observation dont la neutralité doit être remise en question. À ce propos voir notamment Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy (1997).

¹⁷ Je n'ai pas la prétention de nier en bloc l'apport des approches méthodologiques quantitatives dans les études en sciences sociales. Les méthodes quantitatives peuvent même s'avérer indispensables dans certaines recherches, par exemple quand il s'agit d'étudier l'ampleur quantitativement parlant d'un phénomène; elle peut également être complémentaire à la méthode qualitative dans d'autres contextes.

- enfin, tenant compte que les méthodes qualitatives de recherche peuvent prendre en charge l'étude des interactions, elles sont un support privilégié de la posture constructiviste qui défend l'idée que « la connaissance est construite, inachevée plausible, convenante et contingente, [...] forgée dans et à travers l'interaction du sujet connaissant avec le monde » (Mucchielli, 2005, p. 10).

2.3 Description de la démarche

La démarche méthodologique a consisté à recueillir des données qualitatives auprès de deux élèves fréquentant l'école secondaire au Cameroun. Dans un premier temps, deux entrevues ont été réalisées, l'une collective et l'autre individuelle. Dans un second temps, des récits de vie écrits ont été collectés, dans lesquels les participants, c'est-à-dire les élèves présumés victimes des pratiques humiliantes dans l'espace scolaire, ont relaté leur histoire, leurs expériences, leur vécu et les types de rapports qu'ils entretiennent avec leur environnement scolaire, plus singulièrement avec leurs enseignantes et leurs enseignants¹⁸. C'est l'analyse du sens que les élèves donnent eux-mêmes aux pratiques humiliantes subies en classe qui se trouve au cœur de la démarche méthodologique.

2.3.1 La sélection des participants et déroulement des entrevues

Pour sélectionner les élèves devant servir à l'enquête, mon choix s'est porté sur deux établissements d'enseignement secondaire général : le Lycée de Ngoa-Ekellé, situé en plein cœur de la ville de Yaoundé, et le Lycée d'Eséka, l'établissement dans lequel j'œuvre en tant que professeur d'histoire-géographie et éducation à la citoyenneté et à la morale, situé dans le département du Nyong-et-Kellé, ville secondaire à environ 135 km au sud de Yaoundé. Après les formalités administratives d'usage¹⁹, j'ai présélectionné au départ une dizaine d'élèves pour un entretien semi-directif, soit cinq élèves dans chaque établissement. L'objectif de cette présélection était de détecter et de retenir pour la phase finale deux des élèves jugés plus aptes à se raconter, à livrer leurs réflexions sur la question des pratiques humiliantes en milieu scolaire. Au terme de cet exercice, un élève de troisième (quatrième année du secondaire) du Lycée de Ngoa-Ekellé et une élève de première scientifique

¹⁸ Je suis parti de l'hypothèse, soutenue par ma connaissance du milieu scolaire, que tout élève du secondaire au Cameroun, à un moment ou à un autre de sa scolarisation, a été victime ou témoin d'une pratique humiliante en contexte scolaire. Ce qui explique que la première sélection s'est faite de manière aléatoire.

¹⁹ L'entretien avec les élèves dans l'espace scolaire requiert l'autorisation expresse des autorités scolaires, plus particulièrement du chef d'établissement (proviseur) ou du censeur (préfet des études). S'il devait se poursuivre en dehors de l'école, celle des parents des élèves participants aurait été préalablement requise.

(sixième année) du Lycée d'Eséka ont été retenus pour s'entretenir en entrevues individuelles à propos des pratiques humiliantes à l'école.

Quant au déroulement des entretiens proprement dits, au total six rencontres pouvant être regroupées en deux phases ont été nécessaires, comme le montre le tableau 1.

Tableau 1. Phases du déroulement des entretiens

Dates et lieux	Participantés ou participants	Type de recueil de données	Durée	Observations
Le 15 avril 2015, lycée de Ngoa-Ékellé	Cinq (05) élèves du lycée de Ngoa-Ékellé	Entretien collectif	58 min	L'entretien m'a permis de repérer l'élève « Sabine ».
Le 28 avril 2015, lycée classique d'Eséka	Cinq (05) élèves du lycée classique d'Eséka	Entretien collectif	1h20min	L'entretien m'a permis de repérer l'élève « William ».
Le 22 avril 2015, lycée de Ngoa-Ékellé	« Sabine »	Entretien individuel	40min	
Le 30 avril 2015, lycée classique d'Eséka	« William »	Entretien individuel	30min	
Le 27 avril 2015, lycée de Ngoa-Ékellé	« Sabine »	Collecte écrite du récit de vie	-	
Le 6 mai 2015, lycée classique d'Eséka	« William »	Collecte écrite du récit de vie	-	

2.3.2 Techniques de collecte des données

Les méthodes qualitatives s'associent à une gamme variée de techniques de recueil des données, allant des entretiens non structurés aux récits de vie (ou approches biographiques) en passant par les entretiens structurés, les entretiens de groupe et les observations. Celles auxquelles j'ai eu recours dans le cadre de cette étude sont de deux ordres : les entrevues (collectives et individuelles) et le recueil de récits de vie écrits. S'agissant des entrevues (que je désigne alternativement par le terme entretiens) notamment les entrevues de groupe et les entrevues individuelles approfondies, j'ai conçu un canevas destiné à l'entretien de groupe (voir annexe 1), puis adapté pour les deux entretiens individuels (voir tableau 1). Comportant des questions ouvertes, ce canevas est un guide qui laisse suffisamment de place aux interactions, et permet aux élèves sélectionnés d'exprimer librement leurs points de vue sur le sujet, et à moi (l'enquêteur) de les relancer sur certaines réponses pour obtenir davantage de précisions, de détails, bref à aller plus loin dans l'explicitation de leur pensée.

Le canevas d'entretien a été conçu en deux parties et une introduction. La première partie portant sur les pratiques humiliantes ayant impliqué directement l'élève interviewé. La deuxième partie concerne les cas de pratiques humiliantes dont l'élève interviewé auraient vécu en tant que témoin, et dont elle ou il pourrait reconstituer les scénarios.

Le recueil des données issues des entrevues a nécessité un calepin pour la prise des notes. Aussi ai-je eu recours à un enregistreur phonique incorporé dans un téléphone portable pour les entrevues individuelles, puis les données recueillies ont été transcrites pour être analysées.

Après avoir collecté les données au travers des entretiens, j'ai demandé aux deux élèves participants à l'enquête de me fournir par écrit leurs récits de vie en lien avec leurs expériences entourant des pratiques humiliantes, récentes ou lointaines au cours des interactions avec leurs enseignants ou enseignantes en milieu scolaire. À cet effet, j'ai fourni aux enquêtés des consignes devant leur permettre d'élaborer leurs récits en les orientant vers la thématique de recherche, soit les pratiques humiliantes, afin d'encadrer leur propos. Le but en recueillant les récits de vie écrits étant de croiser les données obtenues avec celles issues des entrevues afin d'élargir l'éventail des réponses des participants. À travers le récit de vie, il est aussi possible que l'élève livre par écrit ce qu'il aurait évité de fournir oralement. Adaptés également à l'étude des trajectoires scolaires, les récits de vie ou histoires de vie « sont une forme particulière d'entretien prolongé qui peut parfois aller jusqu'à l'autobiographie quand on demande à l'enquêté de rédiger lui-même l'histoire de sa vie » (Mendras & Oberti, 2000, p. 134).

2.4 Considérations d'ordre éthique

La demande d'informations auprès des sujets enquêtés peut susciter des doutes et des appréhensions qu'il est nécessaire au chercheur de lever pour établir un lien de confiance nécessaire lorsqu'il s'agit de recueillir les propos d'élèves sur un sujet délicat tel celui des pratiques humiliantes. Ces appréhensions peuvent se résumer en peur de répression ou de stigmatisation. C'est pour cette raison qu'à l'entame de mes entrevues avec les élèves, j'ai tenu à apporter quelques précisions préalables pour les rassurer et les mettre en confiance. Cette mesure, sorte de contrat entre le chercheur et les élèves, vise aussi à créer un climat de travail serein et convivial. La clause la plus importante de ce contrat est celle relative à la confidentialité. En effet, au cours de chacune de nos rencontres, j'ai insisté sur le fait que les données recueillies ne feront l'objet d'aucune exploitation en dehors de celle liée à la recherche en cours. En outre, les élèves participants ont été rassurés de ce que leurs

identités ne seront pas publiées dans les résultats de la recherche ou ailleurs. Une des précautions d'usage pour garder leur anonymat est celle que j'ai prise dès la transcription des données où j'ai eu recours à des prénoms fictifs pour désigner les participants. Ainsi, j'ai attribué comme prénom « William » à l'élève participant du Lycée de Ngoa-Ekellé, et « Sabine » l'élève du Lycée d'Éséka (tableau 1). De même, j'ai respecté le principe d'anonymat pour ce qui est des noms évoqués par les élèves lors des entretiens.

2.5 L'analyse et l'interprétation des données

La méthode d'analyse thématique a été choisie dans le cadre de ce travail. Pour ce faire, j'ai examiné les propos recueillis lors des entretiens en vue de regrouper et repérer par thèmes les sujets abordés. Ayant pour fonctions principales le repérage et la documentation, l'analyse thématique est une opération qui cherche à inventorier et à classifier les données de l'entretien suivant les centres d'intérêt afin de parvenir, dans certaines grandes enquêtes, à l'élaboration d'une théorie sur le sujet étudié. À cet effet, « la thématique constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 123).

Le tableau 2 ci-dessous constitue la grille sur laquelle j'ai construit mon analyse. Il récapitule l'ensemble des thèmes développés en lien avec l'objectif de cerner l'utilisation de pratiques humiliantes auprès d'élèves du secondaire au Cameroun.

Tableau 2. Grille d'analyse

SÉQUENCE THÉMATIQUE	QUESTIONS PHARES TIRÉES DU CANEVAS	LIENS ANALYTIQUES
<p>Éléments permettant de comprendre les types de pratiques humiliantes subies par les élèves au cours de la relation pédagogique</p>	<p>Gardes-tu le souvenir d'une ou des pratique(s) humiliante(s) qu'on t'a personnellement fait subir à l'école? Raconte : - As-tu souvenir d'autres élèves de ta classe qui ont fait l'objet de pratiques humiliantes? Raconte ce qui s'est passé. - Les circonstances (comment en est-on arrivé là?) - Le type de pratique (insultes, coups, etc.) - L'auteur</p>	<p>Pratiques humiliantes en vigueur dans l'espace scolaire camerounais : - violences physiques (Merle, 2002); - violences symboliques (Merle, 2002); - aveu d'incompétence de l'enseignant (Merle, 1998). Fonction régulatrice évoquée : - vertus supposées pédagogiques attribuées à de telles pratiques.</p>
<p>Des pratiques ancrées dans un système</p>	<p>- En as-tu parlé? - À qui? Quand? Comment? - Quelle a été la réponse de la personne à laquelle tu t'es confié?</p>	<p>- Le silence (approbateur implicite) de l'administration scolaire (propos d'élèves); - La complicité active des parents d'élèves (propos d'élèves).</p>
<p>Perception (ou appréciation) par les élèves des pratiques humiliantes dont ils se disent victimes</p>	<p>- Comment as-tu jugé l'offense qui t'a été ainsi infligée? - Comment as-tu apprécié tes rapports avec l'auteur (ou les auteurs) des pratiques humiliantes à votre endroit (comme avant, tout a changé, etc.)? Expliquez. - Qu'as-tu ressenti après cela? - Penses-tu que les élèves méritent qu'on les humilie parfois? Ne font-ils pas des choses qui obligent les autres, les professeurs, par exemple, à les humilier?</p>	<p>- Les pratiques humiliantes, une anomie scolaire; - Désir (d'assouvir) l'autorité par l'enseignante ou l'enseignant; - La nostalgie d'une époque où la discipline était le maître mot; persistance des méthodes traditionnelles d'éducation (Matari, 2014). - Une pratique surannée, source de déstabilisation des élèves (propos d'élèves).</p>

SÉQUENCE THÉMATIQUE	QUESTIONS PHARES TIRÉES DU CANEVAS	LIENS ANALYTIQUES
Stratégies développées par les élèves humiliés pour « sauver la face »	Comment as-tu réagi à l'offense subie?	<ul style="list-style-type: none"> - La confrontation (propos d'élèves); - La soumission (propos d'élèves); - La résignation (Vienne, 2011).
Le modèle de relation pédagogique sous-jacent aux pratiques humiliantes à l'endroit des apprenants	Comment perçois-tu le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant et celui de l'élève dans une telle relation?	<ul style="list-style-type: none"> - Élève : être sans personnalité. Il est perçu comme <i>tabula rasa</i>, qui ne produit rien, et qui attend tout de l'enseignante ou de l'enseignant. - Enseignante/enseignant : omniscient, détenteur du savoir, qui a pour obligation de le transmettre. - Rôle de l'élève : écoute, mimétisme, reproduction, passivité (Lange, 2014). Acteur finalement absent dans le processus de construction du savoir scolaire.
Rapport aux savoirs développé par les élèves humiliés	Comment perçois-tu la discipline de l'enseignante ou de l'enseignant qui a tendance à humilier les élèves?	Dédain, rancœur contre l'institution scolaire, contre celles et ceux qui les incarne (enseignantes et enseignants, administration scolaire, etc.), et contre ce qu'elle représente (savoirs scolaires) (Avodo, 2010b).

CHAPITRE III

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

L'étude des pratiques humiliantes envers les élèves dans l'institution scolaire n'est pas nouvelle. Elle daterait déjà d'environ cinq décennies dans le champ francophone de la recherche notamment en France, en Belgique ou au Canada²⁰. Dans les pays dits en voie de développement, même si l'amorce des questionnements dans ce domaine est encore timide, un certain intérêt commence à se manifester au cours des dernières années. L'intérêt de l'élève est mis au centre du débat éducatif, avec en toile de fond le passage du « droit d'éduquer », hérité de la colonisation, au « droit à l'éducation » impulsé par l'avènement des démocraties en Afrique francophone (Lange, 2014). Par ailleurs, les médias, les bailleurs de fonds, les organismes internationaux et d'autres acteurs de la société civile jouent un rôle avant-gardiste dans la dénonciation des abus dont sont victimes les élèves dans l'espace scolaire, et que les parents acceptent de moins en moins. Ainsi les abus scolaires éloigneraient l'école de l'idéal de démocratisation qu'elle est censée porter, et la réalité de la souffrance se positionnerait comme un nouveau mode d'expression et une nouvelle forme sociale dans l'espace scolaire (Mabilon-Bonfils, 2011).

Sous le générique de pratiques humiliantes que j'emprunte à Merle, j'associe plusieurs thèmes allant aussi bien de la question de la violence scolaire à celle des sanctions éducatives en passant par d'autres formes de souffrance qu'endurent les apprenants dans la relation pédagogique.

Dans ce chapitre, je présente une analyse des propos d'élèves du secondaire au Cameroun à propos des pratiques humiliantes en les classant selon l'éclairage apporté par des recherches antérieures. La première partie traite des formes d'humiliation auxquelles les élèves font quotidiennement face. La deuxième partie est une tentative d'explication des fondements des pratiques professorales humiliantes. La troisième partie examine le regard que les concernés,

²⁰ Selon Lange (2014), en Afrique subsaharienne, l'étude de la violence en milieu scolaire est concentrée autour des rapports de domination des enseignants (producteurs de la violence) sur les élèves (victimes de la violence). À l'inverse, dans les pays occidentaux, l'étude de la violence des enseignants envers les élèves a laissé place à celle de la violence occasionnée par les élèves eux-mêmes envers l'institution scolaire et les adultes.

c'est-à-dire des élèves, portent sur ces pratiques. Enfin, la quatrième partie s'intéresse aux stratégies développées par les élèves pour faire face à ce qui est convenu d'appeler, à la suite de Merle (2002), des « interactions perturbatrices ».

3.1 Formes de pratiques humiliantes sur les élèves

Les pratiques humiliantes qui meublent la vie des élèves en situation d'apprentissage sont nombreuses et variées et peuvent être déclinées principalement, selon Matari (2014), en deux catégories : les humiliations d'ordre physique et les humiliations symboliques. Mais les deux formes ne s'expriment pas avec la même gravité, car comme le souligne Lange (2014), le châtement corporel est la marque la plus expressive de cette forme d'humiliation et, malgré sa considérable diminution au milieu des années 1980 du fait de la désacralisation de l'école, les générations d'élèves de la période coloniale et des deux décennies post-indépendance en ont fait les frais.

3.1.1 Les humiliations physiques

De nombreuses violences physiques infligées aux élèves ont été relevées dans les propos que ces derniers ont tenus lors des entretiens et dans leurs récits de vie. Il s'agit de cas d'agressions brutales, souvent injustifiées du point de vue de la réglementation en vigueur, que les enseignantes et les enseignants font subir aux apprenants, parfois sans motif rationnel.

Il est difficile de lier une sanction précise à un « délit » précis, pas plus qu'on ne peut affirmer que tous les enseignants et enseignantes sont adeptes des pratiques de violence sur leurs élèves. En revanche, selon les dires des élèves, chaque enseignante ou enseignant qui s'inscrit dans cette logique choisit une sanction qu'il estime être la plus douloureuse, celle qui fera souffrir le plus l'élève. C'est alors qu'on peut en répertorier quelques-unes (sans prétendre être exhaustif). Dès lors, les pratiques d'humiliation systématisées et routinières qui reviennent dans les récits des élèves interviewés sont de plusieurs formes.

3.1.1.1 L'usage du fouet

Les textes législatifs qui encadrent l'éducation primaire et secondaire au Cameroun prohibent formellement les châtements corporels. Cette prohibition est reprise par les règlements intérieurs dont se dotent les écoles. Avant, le fouet ou chicote était exposé sur le bureau de l'enseignante ou de l'enseignant. Il s'agissait d'un morceau de bois soigneusement taillé, d'une branche d'arbre ou d'une bande de cuir récupérée sur du vieux pneu d'une roue d'engin

(motocyclette, bicyclette, voiture). Les élèves désignés comme « troubleurs » sont soumis à la bastonnade ou à la chicote. Des coups sont assénés aux mis en cause selon la méthode et l'humeur du professeur. D'aucuns préfèrent frapper un nombre de coups déterminés sur les paumes des mains des élèves, en proférant la menace de recommencer à zéro si, par la faute du supplicé, il manquait la cible. D'autres optent pour les fessées. Ainsi, les élèves incriminés sont invités soit à se coucher à plat ventre pour recevoir leurs « tasses de café »²¹, soit soumis au rite de la balançoire qui consiste à faire tenir les quatre membres de l'élève par quatre gaillards parmi les pairs pour être fessé. Certains professeurs, dans une frénésie déconcertante, frappent les élèves sans aucun contrôle, au point même où des élèves sont blessés. Ces châtiments peuvent s'exécuter lors des rassemblements²² sous la coordination des surveillants généraux, ou dans les salles de classe sous la houlette du professeur. J'en ai été témoin en tant qu'élève, et ces pratiques n'ont pas cessé, selon le dire des élèves, jusqu'aujourd'hui.

Si ces bastonnades font rire certains élèves, d'autres y voient plutôt des pratiques surannées, indignes et contraires aux droits de l'enfant. C'est le sentiment de William qui, lors de l'entretien, a affirmé : « Moi, je trouve que frapper un élève à l'école ne devait plus se produire de nos jours. C'est injuste. Si un élève commet une erreur, on doit chercher une autre sanction pour lui, mais pas le fouetter devant ses camarades. Même les animaux n'ont pas droit à ce genre de traitement ». Les enseignantes et les enseignants sont eux aussi conscients de l'inhumanité, de l'illégitimité et de l'illégalité de ces mesures. C'est pourquoi les fouets et autres bâtons sont de moins en moins exposés. Ils disparaissent même carrément au passage des inspecteurs, et refont surface une fois ces derniers partis²³. Certains enseignants parmi les hommes se servent de leurs ceintures, et les rangent dès lors que la besogne est accomplie.

²¹ La « tasse de café » est une expression ironique utilisée dans les milieux carcéraux camerounais pour désigner la torture par des passages à tabac sur des détenus, souvent pour obtenir des aveux ou des informations. Les enseignants l'utilisent pour faire allusion aux châtiments corporels infligés aux élèves.

²² Les rassemblements sont des cérémonies hebdomadaires – généralement les lundis – au cours desquelles le drapeau du pays est solennellement hissé, l'hymne national exécuté, des instructions et des directives pour la semaine données aux élèves et des sanctions disciplinaires publiquement prononcés.

²³ Des inspecteurs venant du Ministère des Enseignements Secondaires effectuent des contrôles de routine, souvent inopinés, dans les établissements publics afin de s'assurer du bon déroulement des activités pédagogiques et du respect des normes de la déontologie professionnelle telles qu'édictees par les textes en vigueur. Des enseignants pris en flagrant délit de violation desdits textes peuvent être sanctionnés.

3.1.1.2 D'autres punitions éprouvantes

L'usage de la chicote diminue au fur et à mesure que les élèves avancent en âge et en niveaux d'études. Ainsi, les élèves du second cycle sont moins soumis au fouet que leurs congénères du premier cycle.

On peut supposer que l'évolution des élèves s'accompagne des mutations physiques, et donc d'un équilibre de rapports de force entre les enseignantes ou enseignants et leurs élèves, particulièrement chez les garçons. Ceci peut donner lieu, comme l'attestent les faits divers livrés par les médias locaux, à des scènes de bagarre entre les enseignantes ou enseignants et les élèves qui ne peuvent plus supporter de tels traitements. Alors, les professeurs préfèrent ne plus prendre trop de risques lorsqu'ils ne sont pas certains de l'issue de la bastonnade, et optent pour d'autres mesures punitives apparemment moins frontales, mais toujours plus éprouvantes d'un point de vue physique. Dès lors, la nouvelle gamme de châtiments corporels déclenche des scènes aussi spectaculaires les unes que les autres selon ce qui a été rapporté lors de nos différents entretiens avec les élèves. Dans la foulée, je cite quelques-uns de ces châtiments, pratiqués au choix ou alternativement, en explicitant les modes d'action qui leur sont sous-jacents.

Pour réduire les perturbateurs et les perturbatrices de la classe au silence, certains enseignants ou enseignantes obligent les élèves à se mettre à genoux le plus longtemps possible. Ils peuvent les laisser dans cette position pendant de longues minutes, et même durant toute la période du cours, laissant parfois des lésions aux genoux des concernés. William se souvient de son professeur de maths qui aimait le silence absolu dans sa classe : « Lorsqu'un bruit se produisait en classe et qu'il avait cherché vainement à en identifier les auteurs, il faisait s'agenouiller toute la classe ». Seuls ceux qui donnaient de bonnes réponses à ses questions étaient réhabilités. Dans ce cas, on note que la punition est d'abord collective, ensuite le tri des acquittés se fait sur la base de la compétence scolaire individuelle.

D'autres professeurs administrent coups de pieds sur la partie postérieure des élèves s'étant comporté de manière jugée « indésirable », des coups de poing, des pincements des joues ou des oreilles, entre autres. Quand ces mesures sont estimées inefficaces, les élèves sont soumis à des corvées. C'est ainsi qu'un élève, fille ou garçon, ou un petit groupe d'élèves qui, pour une raison ou pour une autre, sont tombés dans la ligne de mire d'un professeur se verront obligés de mettre la propreté dans une ou plusieurs salles de classe, parfois sur plusieurs jours. Lorsque l'établissement est situé dans une zone périurbaine, les enfants peuvent purger leur

peine en défrichant les herbes dans et autour de l'établissement. Tout refus de se soumettre à ces injonctions professorales est synonyme d'affront, et des mesures coercitives supplémentaires peuvent être prises à l'encontre des « hors-la-loi ».

Parmi les châtiments corporels qui reviennent dans les récits des élèves, on dénombre l'une des techniques les plus redoutées, celle qui consiste à les contraindre à « planter le chou ». Selon cette technique de punition, l'élève pose un doigt au sol et lève la jambe opposée, restant dans cette position le temps que le professeur le souhaite. D'autres châtiments tendant à ridiculiser les élèves sont légion, telles les gifles. Dans les établissements où les tresses sont permises²⁴, les filles doivent faire face à un autre type de violence : leurs cheveux sont régulièrement arrachés par des professeurs. La contrainte de ne pas pouvoir faire des tresses du fait du règlement intérieur est déjà perçue par les élèves comme une humiliation en soi, à cause de la négation de leur féminité.

Il est important de rappeler que chaque école secondaire au Cameroun, y compris celles dans lesquelles j'ai mené les enquêtes, est dotée d'un règlement intérieur qui reprend les termes de la loi d'orientation scolaire, frappant d'interdit tout châtiment corporel sur les élèves. Si elles ne peuvent trouver une justification dans la législation scolaire, on peut estimer que ces pratiques visent à humilier les élèves. Le caractère humiliant de ces pratiques réside dans la volonté affichée de leurs auteurs d'offrir du spectacle au reste de la classe. En effet, certains enseignants ou enseignantes, dans leur élan de punition, répètent l'acte ou changent de méthode, et ne marquent la trêve que lorsque l'élève, fille ou garçon, humilié est couvert de ridicule et d'ignominie²⁵.

3.1.1.3 Le rôle du chef de classe

Le chef de classe²⁶ joue un rôle important dans ce processus. Lorsqu'on consulte les règlements intérieurs des quelques établissements secondaires au Cameroun, on s'aperçoit que

²⁴ Le règlement intérieur de chaque établissement précise les tenues vestimentaires et les coiffures auxquelles les élèves doivent se soumettre. Pour ce qui est des établissements où j'ai réalisé mes enquêtes, le Lycée de Ngoa-Ékellé admet des tresses chez les filles, ce qui n'est pas le cas au Lycée Classique d'Eséka où celles-ci doivent couper leurs cheveux.

²⁵ Selon les élèves participants aux entretiens, les professeurs, en agissant de la sorte, tenteraient de dissuader de manière préventive d'éventuels élèves qualifiés de « récalcitrants ».

²⁶ Le chef de classe est la ou le délégué de ses camarades auprès de l'administration scolaire. Son mode de désignation diffère d'un établissement scolaire à un autre. Dans certains cas, il est élu par ses pairs, mais généralement, il s'agit du meilleur élève, selon un classement par ordre de mérite après une évaluation séquentielle ou trimestrielle.

le chef de classe est un personnage à la responsabilité bien établie. Il est l'auxiliaire de l'administration scolaire, investi de l'autorité que lui confèrent les textes en vigueur (MINEDUC, 1981). À ce titre, le chef de classe a pour mission, entre autres, d'instaurer aux côtés de l'administration l'ordre et la discipline au sein de la classe pendant le cours, les interours et les permanences. Il dénonce au professeur ou à la surveillance de son secteur tous ceux qui font obstacle au bon déroulement des cours ou des permanences. En tant que collaborateur de l'enseignante ou de l'enseignant, il jouit de privilèges exceptionnels. Dans la plupart de cas, c'est à lui que revient la charge de fournir à l'enseignante ou à l'enseignant, souvent à la demande de ce dernier, la liste des auteurs de troubles qui doivent être soumis à la sanction. Dans l'exercice de ses fonctions, le chef de classe, lorsqu'il n'est pas intègre, a tendance à abuser de son autorité. Il en profite pour régler ses comptes avec ses pairs tombés en disgrâce avec lui, pour dénoncer injustement les élèves timides, par exemple. À l'inverse, il couvre ses complices et ses amis. Parfois, moyennant une somme d'argent ou un arrangement quelconque, il retire de la liste les véritables auteurs de trouble, et livre au professeur les élèves qui refusent de collaborer ou de céder au chantage. Au regard de ce qui précède, on peut remarquer que dans l'entreprise d'humiliation, l'élève est craint tout autant que l'enseignante ou l'enseignant.

Le caractère déloyal de ces actes et pratiques d'humiliation et la montée en puissance des discours sur la promotion des droits de l'enfant dans l'espace scolaire de ces dernières années ont rendu les châtements corporels moins visibles, sans pour autant les supprimer totalement des habitudes professorales. À la place, d'autres formes d'humiliation ont pris le relais : c'est le cas des humiliations symboliques.

3.1.2 Les humiliations symboliques

Une des formes de pratiques humiliantes les plus répandues dans les écoles secondaires au Cameroun est d'ordre symbolique. Cette forme découle de ce qui est convenu de nommer « violence symbolique » et qui s'est progressivement implantée en milieu scolaire du fait du « dépérissement du mode d'imposition "autoritaire" et le renoncement aux techniques les plus brutales de coercition » (Bourdieu & Passeron, 1970). Tout comme les violences physiques, les violences symboliques dont se plaignent les élèves sont nombreuses et variées dans leurs modes de déploiement.

3.1.2.1 L'étrangeté de l'école : une prédisposition à l'humiliation

L'un des traits caractéristiques de l'école est ce que Lange (2014) appelle « l'arbitraire culturel », et cela est particulièrement démontré dans le contexte des pays africains marqué par la jeunesse et l'extériorité²⁷ de leurs systèmes éducatifs. Ainsi, les savoirs diffusés à l'école et les langues qui les véhiculent (en l'occurrence le français) reposent essentiellement sur des valeurs étrangères aux élèves, aboutissant à une pédagogie dont le socle est la violence verbale et physique contre celles et ceux qui peinent ou se refusent à s'y adapter. La dichotomie construite entre l'ordre scolaire et la réalité des élèves peut conduire aux stigmatisations et actes discriminatoires. Les propos suivants, racontés par Sabine, illustrent de façon éloquente cette situation :

En seconde [sixième année du secondaire], notre professeur de français avait l'habitude d'utiliser la « gromologie »²⁸ pendant les cours. Ça nous embrouillait, et je ne comprenais pas grand-chose de ce qu'il disait, tellement ses mots étaient compliqués. Un jour, il faisait la leçon sur la syntaxe. À plusieurs reprises, il a prononcé le mot "ribambelle". Ne sachant pas ce que cela voulait dire, j'ai demandé à mon voisin de banc s'il avait compris, lui. Au moment où je sollicite mon camarade pour m'aider, le prof nous a surpris. Il s'est approché de nous, a demandé pourquoi nous bavardions. Je lui ai dit que je cherchais la définition du mot "ribambelle". Au lieu de répondre à ma question, le prof s'est mis en colère. Il a commencé à gronder en disant : "Je comprends qu'il n'y a pas un dictionnaire chez toi, sinon tu n'aurais pas posé une question aussi bête. L'école n'est pas faite pour des gens comme toi. Tout ce que tu peux faire, c'est déranger tes camarades qui sont concentrés à faire leurs devoirs". Après ce jour, quand il voulait s'adresser à moi, il disait : "Oh! Toi, ribambelle". Et mes camarades avaient fini par me surnommer "ribambelle".

Le cas de Sabine témoigne à quel point les rapports entre les élèves et les enseignantes ou les enseignants peuvent être parfois grippés. Les professeurs créent la distance entre les élèves et eux, et contraignent de ce fait ces derniers à avoir recours à leurs pairs pour combler leurs difficultés. En outre, les élèves en difficulté d'apprentissage, dans leur tentative de recherche d'appui, peuvent être déclarés en flagrant délit de "bavardage" s'exposant ainsi à la répression

²⁷ L'une des critiques formulées constamment à l'endroit des systèmes éducatifs d'Afrique francophone subsaharienne est leur « extériorité » selon la terminologie employée par Lange (2014). En effet, il est reproché à ces systèmes éducatifs de bâtir leurs référentiels sur des valeurs étrangères aux apprenants.

²⁸ Terme utilisé par les élèves Camerounais pour désigner l'art de manier la langue française avec habileté. En général, c'est une technique qui consiste pour les professeurs à se lancer dans une joute oratoire fantaisiste, en rendant leur discours hermétique, le but étant de tenter d'épater ou de séduire les élèves et maintenir sur eux un ascendant intellectuel et moral.

de leurs professeurs. Sabine l'a appris à ses dépens. Elle peut également avoir appris, par son professeur de français, que l'école n'est pas son milieu, qu'elle n'y a pas sa place. Pour finir, elle a essuyé des moqueries, et le sobriquet "ribambelle" que le professeur lui a attribué reste une marque laissée par ces exigences de « l'ordre scolaire » dont parle Vienne (2004).

3.1.2.2 L'humiliation sur fond de tribalisme ou d'ethnicité

Le *Dictionnaire de sociologie* définit la tribu comme « l'unité sociale la plus vaste, composée de groupes multi-familiaux » (Ferréol, 1991, p. 273). Employé dans l'étude des sociétés dites primitives, la tribu désigne un groupement de familles ayant des traits communs : une même origine, vivant dans une même aire géographique, se déplaçant ensemble, se partageant les mêmes croyances et le plus souvent, une langue commune. Aujourd'hui, les anthropologues délaissent le concept de tribu au profit de celui d'ethnie (*Ibid.*).

Au Cameroun, la question tribale est très sensible, et peut être même classée dans le registre des problématiques socialement vives²⁹. Elle n'épargne aucun secteur de la vie nationale, et étend ses ramifications jusque dans les établissements scolaires. Ainsi, certains élèves font face aux stigmatisations d'ordre ethnique ou tribal. Comme le témoigne Sabine, en quatrième (troisième année du secondaire), une élève, *fulbé*³⁰ du Nord, a cessé de venir à l'école au deuxième trimestre. Pour cause, elle avait de mauvaises notes en Espagnol. Un jour, le professeur lui a fait remarquer en pleine classe que cela ne le surprenait pas, car à son âge, « les filles *fulbé* sont mariées depuis fort longtemps et ont déjà plusieurs enfants ». Cette remarque a frustré l'élève qui a préféré quitter l'école – ou changer d'établissement – (Sabine ne sait pas ce qu'est devenue la fille après son départ de l'école) plutôt que de se voir méprisé et, à travers elle, toute sa tribu. Ce type de remarques dépréciatives et stéréotypées, faites à l'égard des élèves au sujet de leur origine tribale est symptomatique de cette anomalie scolaire, et contraste avec la volonté de l'État de « garantir à tous l'égalité de chances d'accès

²⁹ Le Cameroun est souvent présenté comme une « Afrique en miniature » en partie en raison de son caractère multiethnique. Dans ce pays cohabitent plus de 230 ethnies déterminées suivant le critère des langues. Plusieurs groupes religieux foisonnent au sein de ces groupes, au nombre desquels les chrétiens, les musulmans et les animistes. Cette diversité est souvent vantée par les pouvoirs publics comme un atout dans l'œuvre de construction nationale. Mais, cette ambition de réaliser une intégration nationale cache mal l'épineuse question du tribalisme qui continue de gangrener tous les secteurs de la vie du pays. L'école n'en souffre pas moins.

³⁰ Les fulbé sont l'une des composantes ethniques du Cameroun, musulmanes, peuplant majoritairement les régions septentrionales du pays. Longtemps hostiles à l'école occidentale soupçonnée d'être un moyen de les forcer à renier leur foi islamique, ils constituent l'une des ethnies les moins scolarisées du Cameroun, et peinent encore aujourd'hui à combler leur retard sur la moyenne nationale.

à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique ou religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique » (Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, 1998, p. 4). Il ne rend pas non plus la fréquentation scolaire paisible à des minorités qui éprouvent encore des difficultés à intégrer l'école formelle. Comme le souligne Payet (2002) :

(...) l'ethnisation est un terme connoté négativement. Elle décrit une logique négative de soulignement de l'origine ethnoculturelle, qui se décline en stigmatisation, ségrégation, discrimination. Une telle définition décrit en creux l'existence d'une opposition, d'un couple, dont le versant positif est l'universalité, mais, précisons, une universalité sans ethnicité, c'est-à-dire une universalité privilégiant l'unité plutôt que la diversité. (p. 61)

3.1.2.3 L'épreuve du passage au tableau

Le tableau est une ressource pédagogique incontournable dans les écoles d'Afrique subsaharienne. Il se présente sous la forme d'un contre-plaqué ou d'un bloc de béton lisse, rectangle, fixé sur le mûr avant de la salle de classe, légèrement surélevé et peint en noir. Il est au centre des activités d'apprentissage, car c'est le seul support qui cristallise toutes les attentions au même moment. Il porte les résumés des cours, les schémas associés, les mots difficiles à expliciter, des exercices, etc., mais il est aussi le centre névralgique de la relation enseignante-enseignant/élèves.

En effet, dans la relation pédagogique, le tableau reste l'un des symboles de l'humiliation les plus redoutés par les élèves. Dans la représentation populaire, on passe au tableau pour exprimer son talent, son savoir et ses compétences. Mais ce passage peut aussi mal tourner et dériver sur des actes d'humiliation de l'élève. Tout commence généralement par la désignation d'un élève sollicité par le professeur pour corriger un exercice. Le choix peut être porté sur un élève qui le désire volontairement en levant la main. Dans ce cas, le candidat est moins inquiet, puisqu'étant sûr de lui, de ses compétences et de son savoir, il répond à l'appel. Dans d'autres situations, le professeur opère le choix sur une base apparemment aléatoire. Mais le constat est qu'il est souvent question d'élèves timides, peu engagés dans les activités d'apprentissage et sur qui pèsent des soupçons professoraux d'incompétence. Certains perdent leur sang froid et sombrent dans la panique. Ils tremblent de tous leurs membres appréhendant la réaction du professeur à la moindre faute.

Sabine m'a raconté le cas de son professeur de physique de quatrième dont elle garde le souvenir de façon marquée. Celui-ci avait l'habitude d'insulter les élèves qu'il envoyait traiter des exercices au tableau. Un jour, pendant qu'il circulait entre les rangées et faisait traiter des exercices, il vit un élève au fond de la classe qui dormait. Il le fit réveiller, et l'envoya au tableau s'occuper de l'exercice suivant. Le garçon se leva, transpirant à grosses gouttes, ébahi et dérouté. Il tenta d'expliquer au professeur qu'il avait mal à la tête, mais ce dernier insista à l'envoyer au tableau. Il s'y rendit finalement. Là, il se planta devant l'exercice, immobile devant le tableau, ne sachant par où commencer. Un silence total s'empara de la classe. Le professeur le fixait du regard, le toisait et enfin, il finit par l'interpeller par un nom qui n'était pas le sien : « Hé, Toto! N'as-tu pas fini de te faire voir? C'est normal qu'on dorme en classe quand on n'a pas mangé avant de venir à l'école. Bouge vite et épargne les gens de ton odeur, sale bête! »³¹. En creusant auprès de l'élève qui rapporte l'histoire, j'ai appris que ce garçon habitait loin de l'école, et devait parcourir une très longue distance pour rallier son établissement. Il était probablement fatigué par la longue marche, en plus d'éventuelles autres difficultés qu'il peut vivre. L'exposé de ce cas montre à quel point l'écoute et l'aide sont des principes absents chez certains enseignants (Velasquez, West, Graham & Osguthorpe, 2013). Cette histoire souligne l'état de panique qui envahit les élèves lorsqu'ils doivent faire face au tableau et le calvaire qui les y attend. Enfin, l'attitude de l'enseignant traduit la corrélation qui est construite entre la performance scolaire de l'élève et le triste sort qui peut lui être réservé. Ce sort est aussi partagé par les élèves qui font une mauvaise expérience au cours de la remise des notes d'évaluation.

3.1.2.4 La communication des résultats d'évaluation

Le processus d'évaluation et la façon dont les résultats de ces évaluations sont communiqués portent en eux les germes de l'humiliation des élèves. En effet, la note scolaire est un couteau à double tranchant qui élève les uns en les consacrant, et rabaisse les autres en les reléguant au bas de la hiérarchie scolaire. Ainsi, les élèves qui obtiennent de « bonnes notes » sont déclarés « forts ». Par conséquent, ils sont honorés, félicités, portés en triomphe et qualifiés d'élèves « travailleurs », d'exemples à suivre. À l'inverse, celles et ceux qui obtiennent de « mauvaises notes » sont blâmés, et humiliés, taxés de « faibles » et présentés comme éléments infréquentables.

³¹ Dans le langage populaire au Cameroun, Toto est le prototype de la fainéantise et de celui qui ne comprend rien.

Au Cameroun, la notation des évaluations se fait en chiffres et en lettres. Les notes chiffrées sont graduées de zéro à vingt (00-20) et chaque intervalle de notes chiffrées s'accompagne d'une appréciation. Le tableau 2 qui suit reprend les marges des notes chiffrées ainsi que les appréciations qui leur sont affectées.

Tableau 3. Grille des notes d'évaluation

Intervalles de notes chiffrées	Appréciations correspondantes
[00,00-04,00[Nul
[04,00-06,00[Très faible
[06,00-08,00[Faible
[08,00-10,00[Médiocre
[10,00-12,00[Passable
[12,00-14,00[Assez-Bien
[14,00-16,00[Bien
[16,00-19,00[Très Bien
[19,00-20,00]	Parfait

La nomenclature qui précède rend compte de ce que les élèves sont classés selon les critères de performance scolaire³². Tandis que la bonne note engendre la fierté chez les apprenants, la mauvaise note, elle, « produit des sentiments de nullité, honte scolaire, dépréciation de soi, démotivation, haine des professeurs, rejet de l'école, résignation acquise. L'élève finit par faire siennes les appréciations négatives du professeur » (Merle, 2012, p. 221).

Les ressentiments nés de cette fabrication de l'excellence et de la médiocrité scolaires, selon le mot de Perrenoud (1995), ont des effets potentiellement plus destructeurs encore, car les mauvaises notes sont intégrées dans ce que Merle (2012) appelle des « rituels de stigmatisation des élèves ». Il en est ainsi lorsque le professeur range les copies en ordre

³²Les observations sur le lien entre la performance scolaire de l'élève et l'appréciation sont visibles non seulement sur les copies, mais figurent aussi dans les carnets de notes (relevés ou bulletins), et se font également par voie orale.

décroissant, et les remet aux élèves en les faisant suivre de commentaires désobligeants. C'est aussi le cas lorsque l'enseignante ou l'enseignant se permet de lire à haute voix des extraits de « bêtises » et autres « âneries » sur les copies des élèves qu'il considère comme des aventuriers, sous les applaudissements, les rires et les moqueries de leurs pairs. Cette théâtralisation rend l'évaluation pénible et la communication des résultats angoissante plus particulièrement pour les élèves en difficulté. Elle est la forme d'humiliation la plus répandue parce qu'elle atteint la quasi-totalité d'élèves. Même les plus doués auront au moins une matière³³ qui constitue leur talon d'Achille et d'où partira probablement l'humiliation. On est loin de l'idéal d'une école arrimée au « principe du respect » dans laquelle « aucun jugement scolaire ne peut atteindre la dignité de la personne » (Vienne, 2011, p. 130).

Les biais qui entourent la communication des résultats d'évaluation posent également le problème de la confidentialité des élèves, car si on considère que le dossier médical d'un individu doit être tenu au secret professionnel, ce principe est aussi valable lorsqu'il s'agit des notes d'un élève. Les divulguer et de surcroît s'en moquer, c'est porter atteinte à la vie privée de l'élève. Contrairement à une idée que partagent nombre d'enseignantes et d'enseignants des écoles francophones au Cameroun, les notes scolaires traduisent non pas forcément la fainéantise et l'incapacité à s'adapter à l'école du sujet apprenant, mais plutôt procèdent des difficultés et des lacunes qu'il convient au système d'identifier et d'y apporter des solutions.

Certains tentent souvent de justifier les pratiques humiliantes dans l'espace scolaire. Le personnel éducatif y voit une méthode légitime de rappel à l'ordre, dans le cadre des exigences fonctionnelles de l'ordre scolaire (Vienne, 2004). Mais, comment expliquer que ces pratiques soient institutionnalisées dans la relation pédagogique malgré leur proscription par les instruments légaux? Qu'est-ce qui peut justifier la légitimation des pratiques humiliantes à l'école secondaire au Cameroun?

3.2 Comprendre les pratiques humiliantes

Il est impossible d'affirmer que tous les enseignants et enseignantes sont adeptes des pratiques humiliantes sur leurs élèves, tout comme on ne peut considérer tous les élèves fréquentant l'école secondaire au Cameroun comme victimes de ces pratiques. Mais, en tant que pratiques

³³ Le sous-système francophone du système éducatif camerounais est souvent décrié pour le nombre de matières ou de disciplines obligatoires auquel sont soumis ses élèves. Ainsi, les élèves d'une classe des deux cycles de l'enseignement secondaire général peuvent cumuler jusqu'à quinze matières.

subies par les élèves dans l'espace scolaire camerounais, il est nécessaire de les documenter et de chercher le sens que les acteurs octroient à ces pratiques et qui expliquerait en partie les raisons qui les maintiennent en classe. C'est donc sous une perspective compréhensive que j'ai cherché à dégager plusieurs pistes d'explication : lorsqu'elles ne relèvent pas de « fait du Prince »³⁴ avec pour vocation de punir pour dominer, ces pratiques se veulent une méthode régulatrice, destinée à instaurer une discipline perdue, ou alors s'inscrivent dans la « stratégie de face » devant une situation d'incompétence professorale avérée.

3.2.1 L'humiliation comme affirmation de l'autorité professorale

La rencontre entre le corps professoral et les élèves est, dans la majeure partie des cas, considérée comme incommode. Ma propre expérience tirée de mon parcours en tant qu'élève, puis enseignant dans le secondaire au Cameroun me permettent de constater la perpétuation des rituels qui accompagnent les premiers contacts entre enseignantes ou enseignants et élèves, contacts empreints de distanciations et de réserves.

En effet, dès le premier contact, les enseignantes et les enseignants cherchent à imprimer leur marque devant leurs élèves. Dans l'établissement du contrat pédagogique³⁵, ils exposent de façon unilatérale leurs principes et leurs méthodes aux apprenants, discoursent sur ce qu'ils aiment ou qu'ils n'aiment pas, communiquent leurs attentes vis-à-vis des élèves, et comment ils entendent sévir contre les contrevenants. Ils cherchent ainsi à obtenir la soumission du public, et à réduire au silence ceux et celles qui auraient quelque velléité d'irrévérence que ce soit. Il s'agit en général des pratiques d'intimidation, de chantage et de pression psychologique sur les élèves.

Du point de vue des élèves, la méthode martiale ou douce de prise de contact permet d'envisager à quel type d'enseignant ou d'enseignante ils auront affaire tout au long de l'année scolaire. En petits groupes, ils commentent sur le caractère des professeurs, les apprécient ou les déprécient, les comparent les uns aux autres. Ils en viennent même à dresser les portraits de quelques-uns parmi eux, et à leur trouver des sobriquets évocateurs (souvent à

³⁴Par « le fait du Prince », on entend le privilège que s'octroie le plus fort d'agir sans avoir à donner une explication de son acte, ou à le justifier. C'est donc tout fait qui se caractérise par l'arbitraire, qui dépend de la seule volonté ou de l'appréciation personnelle du professeur.

³⁵C'est un abus de parler de contrat à ce niveau, puisqu'un contrat suppose la négociation entre les parties concernées des termes qu'il renferme. Or, dans le cas présent, ce sont les enseignants qui « dictent » aux élèves les termes du contrat (qui cesse de ce fait de l'être). À la place, je préférerais qu'on parle de « diktat pédagogique ».

leur insu). Celles et ceux considérés comme fréquentables sont à l'abri des sobriquets, alors que celles et ceux jugés antipathiques sont rebaptisés des noms de personnages lugubres ou de noms d'acteurs de films populaires qui se sont illustrés par des actes de méchanceté féroce ou d'agressivité supposées.

Les enseignantes et les enseignants, de leur côté, ne sont pas inattentifs à ce que les élèves pensent d'eux. Par l'intermédiaire du chef de classe ou d'autres élèves qui ont le privilège d'être proches d'eux, les enseignantes et les enseignants cherchent à se renseigner sur ce qui se dit à leur sujet. Le simple fait de ne pas pouvoir obtenir ces informations auprès d'élèves eux-mêmes illustre le climat de peur et de crainte que ces élèves nourrissent auprès de leurs enseignantes et enseignants. Dans ce contexte, l'interaction revêt le caractère de *Face Threatening Acts* ou « actes menaçants » dont parlent Brown et Lewinson (1987). Les élèves sont ainsi embrigadés dans une sorte de « politesse positive » qui, selon Avodo (2010b), les amènera à éviter « de commettre des offenses envers leurs enseignants en guise de marque de respect et de considération. La place dominante et d'autorité qu'occupe l'enseignant n'autorise pas de tels comportements, lesquels seraient considérés comme des stratégies de contre-pouvoir » (p. 6). Une prise de parole de l'élève susceptible de contrarier l'enseignante ou l'enseignant serait considérée comme une offense.

3.2.2 L'humiliation comme méthode régulatrice

Dans certaines situations, les pratiques humiliantes sont une réponse à une erreur réelle ou supposée de l'élève. Ainsi, le catalogue des « infractions » est aussi long que celui des répliques encourues par les contrevenants : un élève, fille ou garçon, qui change sa place habituelle en classe, qui « bavarde » pendant le cours, qui donne une « mauvaise réponse » à une question « facile » de l'enseignante ou l'enseignant, qui arrive à l'école en retard, qui est « mal habillé », qui ne garde pas ses cahiers en bon état, qui obtient une mauvaise note après une évaluation, – la liste est loin d'être exhaustive – s'expose à des sanctions sévères de la part de la professeure ou du professeur. Mais, à côté de ces motifs insignifiants pour lesquels les enseignantes et les enseignants sont prêts à infliger de pires punitions aux élèves, d'autres situations extrêmes peuvent pousser l'enseignante ou l'enseignant au dépit, sans pour autant justifier les pratiques d'humiliation sur les apprenants.

D'une part, si on peut relever que les apprenants subissent des pratiques humiliantes au quotidien dans l'espace scolaire du fait des abus des enseignantes et des enseignants, d'autre

part, les élèves ne sont pas exempts de tout reproche dans la relation éducative. À ce propos, il convient d'observer que l'émergence d'une certaine incivilité et de la violence produites par les apprenants sont souvent de nature à générer des pratiques d'humiliations, et qui peuvent se traduire par des « dérégularisations » des relations scolaires. Au cours de nos séances d'interview avec des élèves, ils ont reconnu des exagérations commises par certains de leurs camarades, attitudes qui perturbent le bon déroulement des enseignements et qui, si elles ne sont pas neutralisées, risqueraient de faire tâche d'huile et compromettre collectivement le sort de la classe.

Une autre explication à la propension au désordre scolaire au Cameroun réside dans les effectifs pléthoriques des salles de classe, plus spécifiquement dans les zones urbaines. Dans les normes, une salle de classe au secondaire doit accueillir soixante élèves. Mais, en tenant compte de l'insuffisance d'infrastructures d'accueil et du nombre limité du personnel enseignant, cet effectif est doublé, voire triplé³⁶ dans certaines salles de classe des établissements publics³⁷.

Ainsi, le pronostic vital de la discipline scolaire est engagé dans un tel contexte. Les élèves les moins dociles et plus « incontrôlables », généralement les plus âgés et les redoublants, occupent habituellement les fonds les plus reculés des salles que les élèves appellent communément « chabas »³⁸, difficilement accessibles. Les « chabas » sont les épices des désordres, des tintamarres et des vacarmes qui rendent l'atmosphère en classe insoutenable. Ils sont parfois des foyers de prolifération de consommation de stupéfiants et d'alcool. Y circulent également des brochures et images à caractère pornographique. Les instruments légaux à la disposition des enseignantes et des enseignants ne suffisent plus pour contenir ces vagues de turbulences. Ils se montrent nerveux, réactionnaires et impuissants, et préfèrent avoir recours aux techniques qu'ils jugent nécessaires pour rétablir l'ordre et la discipline. C'est pour faire face à de pareilles situations que les enseignantes et les enseignants déploient

³⁶ En 2007, j'effectuais mon stage professionnel dans un lycée de la ville de Yaoundé, et une classe de 2^{nde} C (5^e année scientifique du secondaire) comptait deux-cent-vingt-cinq (225) élèves.

³⁷ Contrairement aux établissements privés qui sont rigoureux et sélectifs dans le processus de recrutement des élèves, le secteur public de l'éducation joue un rôle avant tout social en accueillant presque tous les candidats à une inscription. D'où la prédisposition à la surpopulation scolaire qui met en péril l'objectif d'éducation de tous les élèves.

³⁸ Le « chabas » est un terme populaire utilisé dans les écoles camerounaises pour désigner le fond de la salle de classe où sont regroupés les plus grands de la classe. De par sa position discrète, le « chabas » est susceptible de générer des troubles divers, et constitue dès lors l'objet de toutes les attentions des enseignantes et des enseignants.

des mesures d'exception telles que les châtiments corporels, les insultes et les autres types d'humiliations. Dans la même perspective, Grimault-Leprince et Merle (2008) soulignent que :

(...) la « gestion de la classe » renvoie, dans le langage métaphorique de l'institution éducative, aux façons les plus appropriées de faire face aux insolences des élèves, à leur absence de travail, aux risques de chahut, aux bons usages des sanctions, omniprésentes dans le processus d'apprentissage dans l'ordinaire des établissements. Ce bon usage reste problématique en l'absence de données comparatives interétablissement. (p. 233)

3.2.3 L'humiliation comme subterfuge à l'incompétence professionnelle

Depuis une décennie environ, les prouesses du continent africain dans l'accès aux ressources technologiques de l'information et de la communication sont remarquables. Avant la fin des années 2000, avoir un ordinateur à sa portée ou un téléphone portable relevait d'un luxe que seule une poignée de privilégiés pouvait s'offrir. Progressivement, on a assisté à un boom technologique qui s'est accompagné par des mutations profondes dans tous les secteurs, y compris dans celui de l'éducation. La jeunesse est friande des microordinateurs et les téléphones portables multifonctions sont à la mode. À longueur de journée, les élèves sont accrochés sur leurs appareils, connectés à Internet ou se livrant aux jeux divers. L'accès aux TIC a ainsi ouvert de multiples horizons à ces jeunes. En réseaux, ils construisent leurs savoirs, partagent des nouveautés dans tous les domaines (culture, société, sciences et technologie, actualité). D'autres, à la faveur de la libéralisation du secteur audiovisuel, sont inondés par les programmes variés de radio et de télévision qui les met en contact avec leur environnement et avec le monde extérieur. En s'appuyant sur ces outils, les élèves s'affranchissent du monopole de l'érudition professorale par la culture de l'esprit critique, de synthèse et de discernement.

Lorsqu'ils se retrouvent dans l'enceinte scolaire avec ces nouveaux outils, qui sont aussi une ressource disponible aux savoirs, beaucoup d'enseignantes et enseignants perçoivent leur habilité comme de la subversion contre l'ordre établi. Ils tolèrent difficilement les remarques d'élèves qui tendraient à remettre en question leur point de vue. L'image qu'ils veulent donner d'eux est celui de l'enseignante ou de l'enseignant omniscient, qui ne peut pas se tromper, encore moins « ne pas savoir ». Ils ont du mal à voir la relation pédagogique verticale qu'ils entretenaient avec leurs élèves se transformer en relation pédagogique horizontale, dans laquelle chaque acteur aurait voix au chapitre dans le processus de la construction du savoir.

Ainsi, l'accès aux savoirs transforme les rapports aux savoirs des élèves et la place de l'enseignante ou enseignant en tant qu'ancien seul détenteur des savoirs.

Au cours d'un entretien, William s'est rappelé une altercation entre son professeur de géographie en sixième (première année du secondaire) et lui au sujet des planètes du système solaire. En effet, le professeur aurait dans son exposé laissé entendre aux élèves qu'il y aurait neuf planètes dans le système solaire. Il leur aurait ensuite demandé de produire le schéma du système solaire comme travail à faire à la maison. Le lendemain, William eut l'imprudence de dire à l'enseignant, source à l'appui, qu'il se serait trompé, et que le système solaire comptait plutôt huit planètes au lieu de neuf. Le professeur s'énerva, lui demandant : « pourquoi ne viens-tu pas te placer ici devant pour enseigner à ma place, toi qui connais trop? » Pour finir, il le traita de « salaud » et l'exclut de son cours.

Ces pratiques sont courantes, et étayent la façon dont les enseignantes et les enseignants camerounais réagissent à l'audace des élèves qui osent chercher de l'autonomie dans leurs apprentissages. Ces élèves, à l'exemple de celui dont il est question dans l'histoire précédente, n'ont sans doute pas l'intention délibérée de confondre le professeur. Les professeurs quant à eux, jouent leur survie en évitant de perdre la face devant les élèves. Ce faisant, ils se confrontent à ce que Dubet et Martuccelli, cités par Grimault-Leprince et Merle (2008), qualifient de « montage hétéroclite » que constitue l'expérience des professeurs de collègue marquée par la contestation de l'autorité, la perception d'une compétition scolaire injuste et la crainte de la dépréciation de soi. À la suite de Woods (1977), ils suggèrent que les explications des pratiques de sanction des enseignants « sont au croisement d'une part de jugements généralisant de théories implicites sur les « bonnes pratiques pédagogiques » et, d'autre part, des contraintes du métier : le sentiment d'impuissance face aux difficultés des élèves et la nécessité de la survie dans la classe face au déshonneur du chahut ». (Grimault-Leprince & Merle, 2008, p. 257).

3.2.4 L'humiliation comme méthode traditionnelle d'éducation

L'humiliation se pose aussi comme méthode d'éducation dans les milieux traditionalistes en Afrique. Certains élèves ayant perdu la face suite aux humiliations professorales cherchent à se réhabiliter en négociant leur honneur avec le professeur. La négociation prend en compte un certain nombre d'éléments, dont les rôles qui sont associés à chaque acteur dans le processus interactionnel, et qui lui confèrent une certaine place. « La place et l'image de

l'enseignant sont si importantes qu'elles conditionnent, dans une certaine mesure, la réussite de l'interaction, c'est-à-dire son bon déroulement » (Avodo, 2010b, p. 6). En tenant compte des privilèges que cette place induit, beaucoup d'élèves humiliés sont conscients de ce que le rapport de force physique ou psychologique leur est défavorable. Très peu de recours sont introduits au niveau de l'administration scolaire, et des plaintes formulées au sein du tutorat familial ont souvent été sans suite probante pour les plaignants, c'est-à-dire les élèves. « Quand un élève est battu ou insulté par un professeur • a regretté Sabine lors de l'entretien •, l'administration est toujours du côté du professeur ». « Même à la maison, tout le monde pense que c'est l'élève qui l'a cherché ». Ces propos sont soutenus par William qui estime que « les professeurs n'ont jamais tort devant leurs élèves ». Les enseignantes et les enseignants sortent renforcés par cette caution morale des autorités scolaires et des familles, et obtiennent ainsi carte blanche pour mener leurs pratiques d'humiliation systématique au détriment des élèves médusés.

Aussi les parents ont une totale confiance aux enseignantes et aux enseignants sous l'autorité desquels ils placent généralement leurs enfants. Lorsqu'ils en ont les moyens, ils motivent parfois ces derniers pour qu'ils suivent particulièrement leurs enfants³⁹. Tout ce que l'enseignante ou l'enseignant peut faire endurer aux élèves dans ce contexte est considéré par les parents comme salutaire pour le devenir de leur progéniture. Pour eux, l'éducation de l'enfant ne peut se faire sans la violence, à l'exemple des rites initiatiques des sociétés traditionnelles africaines dont parle Avodo (2010a) et que corroborent les écrits de Matari (2014). En effet, selon les tenants de ce type traditionaliste d'éducation particulièrement, la violence exercée sur l'enfant apparaîtrait comme une épreuve à surmonter, un moyen de cultiver chez l'apprenant les valeurs de courage et d'endurance dont il aura besoin tout au long de sa vie d'adulte. Cette éducation s'inscrit ainsi dans une sorte de « comparaison que font les enseignants à travers les rapports générationnels : initié/non-initié, aîné/jeune, parent/enfant, enseignant/élève » (Matari, 2014, p. 116).

Il n'est pas question de justifier des pratiques qui laissent des marques douloureuses sur les apprenants, mais d'essayer de comprendre ses ancrages qui, comme l'exprime Payet (2002) en s'appuyant sur des propos du philosophe Avishai Margalit, « ce n'est pas la question de

³⁹ Suivre dans ce sens veut dire veiller sur lui, le discipliner, le corriger s'il le faut et par tous les moyens à sa disposition.

l'intention qui fonde seule la pertinence de la notion d'humiliation, c'est ce qui se passe « aux yeux de ses membres », ce sont les « raisons valables de ressentir l'humiliation » » (p. 59).

3.2.5 L'humiliation comme héritage d'un passé tumultueux

L'ancrage de l'usage des pratiques d'humiliation en Afrique est aussi expliqué par les premiers contacts du « continent noir » avec le monde extérieur, notamment avec l'Occident. La traite esclavagiste pratiquée par les Européens du 16^e au 19^e siècle a donné lieu à des scènes de cruauté et de violences inouïes. Des dizaines de millions de jeunes femmes et hommes étaient pourchassés, capturés, enchaînés et embarqués dans des négriers à destination du continent américain. Une fois dans des exploitations agricoles d'Amérique, ils étaient soumis à des travaux pénibles, harassants et inhumains. Toute tentative d'évasion exposait le présumé fugitif à des scènes d'horreur, dont la plus emblématique était des coups de fouet du maître. Quand les coups de fouet ne parvenaient pas à dissuader les plus récalcitrants, d'autres mesures plus sévères étaient prises telles que l'amputation des membres inférieurs et supérieurs opposés (pied droit et bras gauche, par exemple).

Les élèves ont lu ces pages sombres de l'histoire de l'Afrique⁴⁰. Au cours de nos entretiens, de nombreuses voix les ont même évoquées en établissant la comparaison avec les sévices que certains professeurs administrent aux élèves. Même s'il semble exagéré de se prêter à une telle comparaison, l'histoire de l'éducation en Afrique francophone subsaharienne révèle quelques similitudes avec les pratiques esclavagistes, et les pratiques humiliantes des temps modernes n'en seraient que le triste prolongement. Par exemple, aux premières heures de l'indépendance, l'école avait pour fonction de mettre en condition les futurs commis des nouveaux États. Ces mises en condition s'accompagnaient de l'usage de la force pour contraindre les plus réticents à rejoindre l'école. Cet usage rappelle l'exemple de la France, tel que le documente Lange (2006) :

(...) si des parents refusent d'envoyer un enfant à l'école, ce ne sont pas les enseignants, mais bien les militaires, gendarmes ou gardes de préfecture qui les y contraindront. Même si l'école ne remplit pas encore complètement son rôle d'imposition de *savoir-faire* et de *savoir-être* du fait, en autres, qu'un grand nombre

⁴⁰ De nombreux manuels d'histoire au programme dans les écoles camerounaises accordent une place importante à l'histoire de l'Afrique, notamment celles de l'esclavage et de la colonisation. Les élèves ont affirmé en avoir connaissance soit pour les avoir lus, soit pour avoir visionné des films documentaires y référant.

d'enfants échappent à son emprise, la culture scolaire impose progressivement les règles de l'ordre bureaucratique. (pp. 2-3)

L'usage de coercition dans le processus de scolarisation implique l'absence de la négociation, du consentement, et constitue en soi-même une violence, donc une humiliation. Au Cameroun, la contrainte physique a été utilisée pour scolariser les enfants, de même que la contrainte symbolique. Pour ce qui est de la dimension symbolique de la contrainte, il s'agissait de l'obligation faite aux élèves qui devaient s'inscrire dans les écoles confessionnelles, de se convertir au christianisme (Gbetnkom, 2009)⁴¹. Une fois à l'intérieur de l'école, des générations d'élèves ont fait l'expérience d'autres types de traitements déplorables. Si on considère la violence scolaire comme l'ensemble d'actes susceptibles d'entraîner des souffrances physiques et psychiques chez des personnes agissant dans et autour de l'école, des pratiques extrascolaires instituées telles que l'entretien du jardin du maître (Matari, 2014)⁴² rappellent l'époque de la traite négrière, où le maître représente le propriétaire, l'élève l'esclave et le jardin la plantation. Des décennies après l'indépendance du Cameroun, les enseignantes et enseignants du primaire ont continué à porter le titre de « maîtres », même si celui d'« instituteur » est l'appellation officielle.

3.3 Stratégies pour « sauver la face »

Face à l'humiliation, les élèves développent différentes stratégies pour sauver la face, essayer le déshonneur et la honte subis. Les propos d'Anderson et Snow (2001) vont dans le même sens lorsqu'ils affirment que « les êtres humains prennent, de manière routinière et ingénieuse, des dispositions pour réduire l'occurrence des affronts et de la dégradation, ou pour diminuer la force de leur impact » (p. 21).

Ces stratégies ne sont pas généralisables, mais elles épousent le contexte dans lequel l'humiliation est infligée, le tempérament et l'état psychologique de chaque élève humilié. Ainsi, d'aucuns choisissent d'affronter le professeur humiliateur, d'autres cherchent à négocier leur réhabilitation, et une autre catégorie d'élèves humiliés préfère se résigner à leur sort.

⁴¹ La conversion au christianisme était une condition pour qu'un élève soit admis dans une école confessionnelle de l'église protestante du Cameroun. Cette mesure a été particulièrement appliquée dans le Noun, un département situé dans la région de l'Ouest au Cameroun jusqu'au début des années 1960.

⁴² Cette pratique est très courante dans les milieux ruraux. En effet, sous la bannière du travail manuel (discipline scolaire obligatoire au primaire et au secondaire, mais sans réelle organisation), certains professeurs trouvent chez leurs élèves une main d'œuvre pour leurs travaux champêtres et domestiques, corvéable à merci.

3.3.1 L'affrontement

Dans les récits d'élèves enregistrés au cours de nos entretiens, beaucoup de situations d'affrontements s'étant produites entre les élèves et les enseignantes ou enseignants ont été relevées. Même si ces cas sont rares, ils révèlent néanmoins l'intensité de la tension qui existe entre les enseignantes et les enseignants penchés à l'humiliation et certains de leurs élèves. Au cours de la semaine où j'ai réalisé ces entretiens au Lycée d'Éséka, un affrontement s'étant produit est venu étayer nos discussions. En effet, un professeur d'anglais s'est fait molester par un groupe d'élèves de 3^e où il enseignait. D'après ce que Wiliam (par ailleurs élève de cette classe) rapporte, le professeur avait la réputation d'insulter ses élèves, voire de battre sur eux. Ce lundi matin, à son entrée, il se serait dirigé vers une élève qui s'était déchaussée, et lui aurait ordonné de se rechausser immédiatement, en l'invectivant de propos outrageants. Cette dernière aurait refusé d'obtempérer. Le professeur aurait, sans autre forme de procédure, commencé à la rouer de coups. La fille lui aurait rendu les coups, mais le rapport de force lui aurait été défavorable. C'est alors qu'un autre garçon dans la salle aurait sauté sur le professeur en appui à la fille, puis un deuxième, puis un troisième. En quelques minutes, le professeur fut neutralisé et flagellé par un groupe de ses propres élèves, avant l'intervention des autorités scolaires. Car, comme le confirment Anderson et Snow (2001), « lorsque les acteurs sociaux font face aux affronts et à la subordination qui les diminuent, ils ont tendance à répondre de manière à préserver une partie de leur dignité, leur sens de l'autonomie et même leur propre importance » (p. 21).

À partir de ce récit, on remarque une réaction brusque et spontanée de la classe. Le professeur a eu affaire non plus à une seule élève à laquelle il s'est attaqué, mais à un groupe d'élèves insoumis à la violence. Ce fait traduit l'état de tension dans lequel vivent les élèves victimes d'humiliation scolaire, et que tente de camoufler un climat relatif d'ordre et de discipline précaires que l'école prétend maintenir. C'est aussi l'expression de l'action collective qui toujours selon Anderson et Snow (2001) « fournit non seulement une façon de parer à un traitement matériel et symbolique stigmatisant, et de le mettre au défi, mais aussi un moyen de produire un sens plus aigu de l'efficacité et une image positive tant au niveau individuel que collectif » (p. 23).

3.3.2 L'ajustement comportemental et/ou la soumission

Face à des pratiques d'humiliation dont ils sont victimes, d'autres élèves, conscients des conséquences qu'ils risquent en affrontant les enseignante ou les enseignants⁴³, optent pour la négociation ou la soumission, ou les deux à la fois.

Pour le cas de la négociation, l'élève peut chercher à devenir « l'amie ou l'ami du professeur » qui l'a humilié. Il cherche aussi à éviter ce qui, de son point de vue, aurait conduit le professeur à l'humilier. L'histoire d'un élève en classe de 2nde rapportée par Sabine est évocatrice de cette stratégie. En effet, selon ce récit, le professeur de physique lui aurait attribué la note de 03/20 à une évaluation séquentielle. Au moment de remettre les copies, il lui aurait signifié qu'il ne pourra plus se relever d'une telle chute, et qu'il faisait la honte de tous ses camarades. L'élève a pris cette remarque professorale comme un défi. Il s'est mis à l'œuvre et en fin d'année, ses notes en physique s'étaient nettement améliorées au point où le même professeur qui l'avait humilié devant toute la classe le citait constamment en exemple de travailleur. D'autres faits de ce genre sont cités : des élèves humiliés pour leur retard qui sont devenus les plus ponctuels, de grands bavards qui, après des sanctions déloyales subies, observent le silence pour ne pas irriter le professeur, etc. Cette remarque met en exergue la possibilité que les pratiques humiliantes soient source de mobilisation scolaire, et non pas systématiquement de démobilisation.

D'autres prennent simplement acte de leur infériorité face au professeur et se soumettent. La soumission peut se manifester par une lettre d'excuses adressée par l'élève au professeur, dans laquelle il reconnaît sa faute supposée ou réelle. Cette lettre est parfois exigée par l'administration (lorsque l'affaire est portée à sa connaissance), ou par le professeur en personne, ou encore elle peut émaner de l'initiative de l'élève victime d'humiliation.

L'acceptation de l'ordre scolaire tel qu'il est fait partie des préalables pour la réussite scolaire, martèlent le plus souvent les parents à leurs enfants. Toute forme d'irrévérence,

⁴³ Les règlements intérieurs des collèges et lycées au Cameroun sont calqués sur un même modèle. À travers eux, les établissements ont prévu des sanctions correspondant à des infractions précises. Ainsi, le conseil de discipline qui se penche sur un cas peut retenir des sanctions qui vont d'un avertissement de conduite (pour motif d'« absence » [Règlement Intérieur du Lycée Classique et Moderne de Bafia, 2012, p. 15]) jusqu'à l'exclusion définitive de l'élève (pour motif d'« insubordination envers les personnels du lycée, quel que soit leur rang » [*ibid.*, p. 18]).

d'insoumission ou de rébellion contre l'autorité d'un adulte, qui plus encore est professeur, est mal perçue par la famille qui craint parfois l'effet de contagion dans le cercle familial.

3.3.3 La résignation

Parmi les élèves humiliés, ceux qui ne choisissent pas l'affrontement ou la soumission se retrouvent dans le camp des résignés. Ils se sentent exclus par les actes d'humiliation qu'ils ont subis soutiennent Souto Lopez et Vienne (2011) :

Si les difficultés éprouvées par les élèves peuvent se représenter sous la forme d'un continuum qui va du début de leur carrière (en enseignement fondamental ou maternel) à une fin de carrière d'échec et de relégation (scolaire), pour certains au moins, les dimensions de stigmatisation et de fatalisme vont croissantes au fil de cette carrière, avec des sentiments entremêlés de honte et de résignation, mais aussi de révolte et de colère contre l'institution scolaire. (p. 6)

L'histoire de la fille *fulbé* (voir p. 34) qui a préféré ne plus se présenter à l'école suite aux invectives tribales de son professeur confirme cette tendance. Un autre effet pervers – et pas des moindres – de la résignation causée par les blessures de l'humiliation professorale de l'élève se trouve dans la mobilisation scolaire. Ainsi, la représentation que les élèves se font de leur enseignante ou de leur enseignant détermine en grande partie leur rapport à ce dernier, mais aussi à leur disposition à apprendre la discipline que celui-ci dispense. En effet, à l'instar de Avodo (2010b) :

Si les apprenants sentent que l'enseignant les respecte, se soucie d'eux, les encourage, leur accorde de l'attention ou leur fait confiance, il est possible qu'ils s'attachent à lui et à la discipline qu'il enseigne. S'il les méprise et ne marque aucune considération à leur égard, les apprenants se replient sur eux-mêmes et développent des stratégies de protection de la face et de contre-pouvoir. Parfois même la communication est brisée. À défaut de se révolter, les apprenants peuvent développer un sentiment de victimisation et de résignation. (p. 14)

Au demeurant les enseignantes et les enseignants « punissent » ou « sanctionnent » les apprenants à leur manière, et ne parviennent plus à marquer la limite entre les punitions ou sanctions légales, prévues par les règlements intérieurs, et les humiliations qui relèvent des pratiques déloyales. Les élèves ne sont pas indifférents aux situations d'humiliation qui leur sont imposées et tentent, individuellement ou collectivement, d'entreprendre des stratégies actives ou passives, pour y répondre, sauver leurs faces et survivre symboliquement dans l'espace scolaire.

En somme, cette analyse soulève l'importance des gestes, des paroles et autres actions posées par les enseignantes et les enseignants envers les élèves porteuses d'enjeux de taille dans le processus de la formation des jeunes. Ces enjeux sont liés, entre autres, au besoin d'édification d'une société plus pacifique, car la vie de l'école prépare à une école de la vie, la société et l'école faisant partie l'une de l'autre. Le refus de la violence contenu dans les propos d'élèves témoigne aussi de la nécessité qu'il y a pour les sociétés africaines actuelles à œuvrer pour la promotion, la protection et le respect des droits des enfants dans l'enceinte scolaire.

Conclusion

Dans le cadre de cet essai, il a été question de réaliser une étude des pratiques humiliantes à l'école secondaire au Cameroun selon une approche compréhensive. Plus spécifiquement, l'étude a exploré les pratiques humiliantes manifestées en classe dans l'interaction entre enseignantes ou enseignants et élèves en situation implicite d'apprentissage racontées par des élèves de deux écoles Secondaires. Ma préoccupation pour cet objet d'étude est née du constat sur les contradictions entre les lois et règlements autour de la protection et de la promotion des droits et de la dignité des enfants dans l'espace scolaire et les pratiques professorales dominées non seulement par une pédagogie frontale, mais par une pédagogie que l'on peut nommer, à l'instar de Merle (2002), de l'humiliation. Pour mener à bien ce travail, j'ai compartimenté le texte en trois chapitres.

Dans le premier chapitre, il a été question de présenter le contexte de l'étude ainsi que les principaux concepts théoriques qui la fondent. Il a permis une mise en contexte du système éducatif camerounais dans lequel s'est effectuée l'enquête empirique auprès de jeunes du secondaire, et de préciser l'aspect juridique des droits des enfants dans le contexte camerounais, de même qu'il a servi de cadre pour la définition des éléments conceptuels qui l'ont guidée. À propos du système éducatif, à l'instar de la quasi-totalité des pays d'Afrique francophone subsaharienne, il est hérité de la colonisation. Mais la particularité camerounaise repose sur sa dualité soutenue par la double colonisation franco-britannique ayant donné lieu à deux sous-systèmes, l'un inspiré du sous-système français et l'autre du sous-système anglo-saxon. Devant cette complexité, j'ai choisi de m'intéresser au sous-système éducatif francophone dans lequel j'ai évolué en qualité d'élève, puis en tant que praticien aujourd'hui, plus singulièrement à l'enseignement secondaire général. S'agissant du cadre juridique, plusieurs lois et textes à portée nationale, africaine et internationale en vigueur au Cameroun convergent dans le sens de la prohibition des actes pouvant mettre en péril les droits de l'enfant en tout lieu et en toutes circonstances, y compris à l'école. C'est au travers de ces canaux juridiques et légaux que les pratiques humiliantes revêtent d'un caractère déloyal, au fondement desquelles des enseignantes et des enseignants cherchent à s'affirmer face à ce qu'il convient d'appeler, à la suite de Prairat (2010), érosion de l'autorité professorale.

Le deuxième chapitre traite de la méthodologie. Dans un premier temps, j'ai fait le choix de l'interactionnisme symbolique comme approche éclairant ma démarche. La pertinence de ce choix est liée au fait que l'interactionnisme met en exergue les relations entre les individus en les étudiant au niveau microsocial (école) et s'intéresse à l'expérience subjective des acteurs sociaux (les élèves). Les expériences scolaires et le sens que les élèves donnent aux pratiques humiliantes, notamment celles liées aux jugements professoraux et aux sévices physiques ayant résulté des interactions en situation de classe, ont donc été analysés sous l'approche de l'interactionnisme symbolique. Cette approche fait appel aux méthodes qualitatives de recherche, car fondées sur des observations de terrain, des entrevues ou des récits de vie. À cet effet, j'ai privilégié les entrevues à deux niveaux. Dans une première étape, j'ai mené des entrevues de groupes avec les élèves scolarisés dans le secondaire du Cameroun et au terme de celles-ci, j'ai sélectionné deux élèves pour des entrevues individuelles dans la deuxième étape. L'exploitation des données collectées au cours d'entrevues individuelles m'a permis de construire une grille d'analyse de contenu thématique.

Le troisième chapitre présente les résultats de l'analyse concernant les pratiques humiliantes manifestes au secondaire au Cameroun dans les dires des élèves. Il ressort de cette étude que les pratiques humiliantes ayant cours dans les écoles secondaires du Cameroun se matérialisent essentiellement sous deux formes : elles sont tant physiques que symboliques. Pour ce qui est des pratiques humiliantes de formes physiques, il s'agit des châtiments corporels tels que les fessées, les coups divers sur l'élève, les mises à genoux, pour ne citer que ceux-là. S'agissant des pratiques humiliantes d'ordre symbolique, j'ai recensé les pratiques professorales telles que des insultes, les allusions dépréciatives de l'ordre de l'apparence physique, l'origine ou à la performance de l'élève.

L'analyse des pratiques humiliantes infligées par les enseignantes et les enseignants à l'endroit des élèves a permis d'en distinguer quelques-unes et à réaliser un premier essai d'explication. De prime abord, elles relèvent de l'arbitraire professoral, c'est-à-dire, leur raison d'être est tributaire de la volonté d'affirmer l'autorité de l'enseignante ou de l'enseignant. Elles peuvent aussi être considérées comme héritières d'un passé colonial où les populations colonisées étaient forcées à l'obéissance par les moyens les plus cruels, dont l'indigénat était le pilier (Merle, 2004). Favorisée par une pédagogie frontale, l'humiliation se poserait donc comme un moyen d'affirmation de l'autorité professorale ; comme méthode régulatrice de l'ordre et d'instauration de la discipline scolaire ; comme subterfuge à l'incompétence professionnelle ; ainsi que comme prolongement dans l'espace scolaire des procédés traditionnels d'éducation.

Face aux pratiques professorales déloyales qui touchent à leur dignité et à leur intégrité physique, les élèves ne restent pas insensibles. Ils développent différentes stratégies pour ne pas perdre la face. Ainsi, pendant que d'aucuns optent pour l'affrontement avec les professeurs mis en cause, d'autres, par crainte de compromettre leur parcours scolaire, choisissent de se soumettre. Une autre catégorie d'élèves penche pour la résignation, préférant quitter l'institution scolaire pour se mettre à l'abri de la honte et du déshonneur.

L'apport de cette étude est substantiel tant pour les chercheuses et les chercheurs que pour le restant des acteurs du champ éducatif en général, et ceux du Cameroun en particulier. Pour la recherche, l'étude sur la question des pratiques humiliantes en milieu scolaire n'est pas une pionnière, néanmoins, elle balise la voie pour le contexte camerounais dans lequel cette problématique reste encore peu explorée. Sans sous-estimer la portée des travaux de quelques auteures et auteurs ayant abordé la problématique de la violence en milieu scolaire en Afrique francophone subsaharienne, le présent travail, qui s'appuie sur une méthode qualitative, innove en ceci qu'elle donne la parole à celles et ceux qui la subissent. Donner la parole aux élèves, leur permet de livrer leurs points de vue et raconter les expériences qui sont les leurs dans leurs interactions quotidiennes avec leurs professeurs en contexte d'apprentissage et enseignement.

Sur le plan professionnel, l'étude est une contribution pour appréhender les sujets oubliés dans l'implémentation de l'approche par les compétences (APC) dans le système éducatif camerounais. En effet, depuis une décennie environ, l'une des réformes introduites dans le système éducatif camerounais est le passage de l'APO (approche par les objectifs) à l'APC. Les discours sur l'APC placent l'élève au centre de l'apprentissage. Or, l'autorité professorale telle qu'exercée dans le contexte de classe au Cameroun et les abus qui en découlent sont incompatibles avec les principes d'autonomisation de l'apprenant, et la prise en compte de toutes les dimensions de l'apprentissage que sont le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. La position de l'apprenant comme acteur central de son apprentissage requiert que soit pris en compte le respect de sa dignité.

Pour les acteurs de la communauté éducative (parents d'élèves, élèves, praticiens de l'éducation et administration scolaire), ce travail offre un cadre de réflexion sur les pratiques enseignantes et peut inspirer des actions pour une meilleure prise en compte des préoccupations des apprenants dans le processus enseignement / apprentissage.

Enfin, sur le plan institutionnel, le travail que j'ai mené est une contribution aux organisations nationales et internationales. Au niveau national, il permet de mesurer la distance entre les

textes en matière de protection des droits des élèves dans l'institution scolaire et d'ajuster la formation initiale et continue du personnel enseignant en conséquence. Au niveau international, à l'instar de l'Unicef ou l'Unesco, les organismes pourront trouver dans ce travail des éléments contextuels devant être intégrés dans l'élaboration des textes internationaux en matière de la protection et de la promotion de l'enfant dans l'espace scolaire en Afrique francophone subsaharienne en général, et au Cameroun en particulier. Il en va de même pour les autres organismes qui interviennent dans le processus éducatif du Cameroun, depuis l'élaboration des visées éducatives plus larges jusqu'à leur mise en œuvre spécifique dans les classes.

Comme tout travail de recherche, celui-ci présente des limites que l'honnêteté scientifique recommande de reconnaître. Parmi lesquelles :

- La problématique des pratiques humiliantes à l'école est très peu explorée par les chercheuses et chercheurs camerounais. Par conséquent, ce domaine est faiblement documenté. Pour combler cette carence documentaire, j'ai eu recours à des écrits généraux et aux documents propres à d'autres contextes.
- La complexité du système éducatif camerounais rend particulièrement difficile la prise en compte de toute sa diversité (deux sous-systèmes, trois grands cycles, quatre ordres d'enseignement, technique et général, etc.).
- Certains pourraient aussi reprocher à cet essai d'être un plaidoyer en faveur des élèves du secondaire et contre les enseignantes et enseignants, sans pour autant analyser tous les contours qui peuvent mener aux dérives des pratiques humiliantes. Il serait donc aussi intéressant de s'intéresser aux violences dans l'autre sens : celle des élèves vis-à-vis des enseignantes et enseignants.

En définitive, l'étude sur les pratiques humiliantes à l'école secondaire au Cameroun s'inscrit dans le vaste champ des problématiques de la violence scolaire. Elle ouvre la voie sur d'autres pistes possibles de recherche, notamment une étude sur les conditions sociales, familiales et professionnelles d'enseignement qui prédisposeraient les enseignantes et les enseignants à ces types de pratiques.

Références bibliographiques

- Althusser, L. (1976). Idéologie et appareils idéologiques d'État. *La Pensée*, 151, 67-125.
- Anderson, L. & Snow, D. A. (2001). L'exclusion sociale et le soi : une perspective d'interactionnisme symbolique. *Sociologie et sociétés*, 33(2), 13-27.
- Auzou, P. (éd.). (2013). *Dictionnaire encyclopédique Auzou*. Paris : Philippe Auzou Éditeur.
- Avodo, J. (2010a). De la violence à l'école à l'école de la violence. Essai d'analyse de la pratique pédagogique comme forme de violence. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 10, 21.
- Avodo, J. (2010b). Discours, interaction et mise en scène des faces dans la relation éducative institutionnelle. *Signes, Discours et Sociétés*, 6. Discours et institutions, 23 décembre. En ligne, <http://www.revue-signes.info/document.php?id=2237>
- Azoh, F.-J., Lanoue É, & Tchombe T. (dir.) (2009). *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique*. Paris : Karthala.
- Baux, S. (2007). *Les familles lobi et l'École : entre rejets mutuels et lentes acceptations. Socio-anthropologie du système scolaire et des pratiques familiales de scolarisation au Burkina Faso*. Thèse de doctorat en sociologie. Paris : École des Hautes études en Sciences sociales.
- Bernard, M.-C. (2008). *Les approches du vivant à travers les récits de vie d'enseignants et enseignantes de biologie au collège et au lycée*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Québec / Paris : Université Laval et Paris Descartes. Lille : Atelier national de reproduction des thèses.
- Bernard, M.-C. (2013). Intégration de questions socialement vives (QS) en cours de biologie par des enseignants et enseignantes du collégial et du lycée. *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education/Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 13(4), 386-399.

- Bernard, M.-C. (2014). Rapports aux savoirs relatifs aux vivants chez des enseignants et enseignantes de biologie du collégial et du lycée. In Bernard, M.-C., Savard, A., & Beaucher, C. (dir.). (2014). *Le rapport aux savoirs: une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (pp. 106-119). Québec : Livres en ligne du CRIRES, http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf
- Bonini, N. (2003). Un siècle d'éducation scolaire en Tanzanie. *Cahiers d'études africaines*, 169-170, 41-62.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 3, 325-347.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bugnard, P.-P. (2004). La note, invention des Temps modernes, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 89-95.
- Coslin, P.-G. (2006). Violences et incivilités au collège. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(2), 163-182.
- Demba, J. J. (2010). *La face subjective de l'échec scolaire: récits d'élèves gabonais du secondaire*. Thèse de doctorat en psychopédagogie. Québec : Université Laval.
- Demba, J. J. (2011). L'échec scolaire et le rapport aux enseignants et enseignantes : aperçu du point de vue de jeunes du secondaire au Gabon. *Recherches Qualitatives*, 30(1), 224-246.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Félonneau, M.-L. & Lannegrand-Willems, L. (2004). Territoires scolaires, incivilités dans les lycées et normativités adolescentes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(2), 271-287.
- Ferréol, G. (dir.) (1991). *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Armand Colin.
- Fourez, G., Englebert-Lecomte, V. & Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Paris/Bruxelles: De Boeck Université.

- Gbetnkom, I. (2009). *Naissance et évolution de l'enseignement privé islamique au Cameroun : 1946-2008*. Mémoire de DIPES II. Yaoundé : École Normale Supérieure, Université de Yaoundé I.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Minuit.
- Grimault-Leprince, A. & Merle, P. (2008). Les sanctions au collège : Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue française de sociologie*, 49(2), 231-267.
- Jendoubi, V. (2002). Estime de soi et éducation scolaire. *Évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire. Document de travail n°3*. République et Canton de Genève, Département de l'Instruction Publique, Service de la recherche en éducation.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*, tome 2. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Lange, M.-F. (1998). *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*. Paris : Karthala.
- Lange, M.-F. (2000). Naissance de l'école en Afrique subsaharienne. *Éducation, société*, 165, 51-59.
- Lange, M.-F. (2006). Violences scolaires, autoritarisme et rapports de domination dans la transmission des connaissances : le champ éducatif est-il autonome ? Communication au *Colloque international Éducation, violences et conflits en Afrique*. Yaoundé, mars. En ligne, <http://www.rocare.org/Lange.pdf>
- Lange, M.-F. (2007). Espaces scolaires en Afrique francophone. *Ethnologie française*, 37(4), 639-645.
- Lange, M.-F. (2014). Relation pédagogique et violence des enseignants en Afrique subsaharienne francophone. *Éducation comparée / nouvelle série*, 10,15-48.
- Loriers, B. (2009). Les pratiques d'humiliation scolaire. *Analyse UFAPEC* 1, 1-9.
- Lycée Classique et Moderne de Bafia (2012). *Règlement intérieur*, Bafia, 1-20.

- Mabilon-Bonfils, B. (2011). Mutations sociétales et souffrances ordinaires des élèves à l'école. *Les collectifs du Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques*, 2, 330-346.
- Marchand, C. (1971). Idéologie coloniale et enseignement en Afrique noire francophone. *Revue canadienne des études africaines*, 5(3), 349-358.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- Matari, H. (2014). École et violence au Gabon : une lecture critique de l'usage du châtiment corporel et de la violence verbale en milieu scolaire en Afrique subsaharienne francophone. *Éducation comparée / nouvelle série*, 10, 107-137.
- Maubourguet, P. (dir.) (1996). *Le Petit Larousse (grand format)*. Rubrique « humilier » (p. 523). Paris : Larousse.
- Mendras, H. & Oberti, M. (2000). *Le sociologue et son terrain. Trente recherches exemplaires*. Paris : Armand Colin.
- Merle, P. (1998). L'efficacité de l'enseignement. *Revue française de sociologie*, 39(3), 565-589.
- Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 31-51.
- Merle, I. (2004). De la « légalisation » de la violence en contexte colonial. Le régime de l'indigénat en question. *Politix*, 66(17), 137-162.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (2012). L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 218-230.
- Ministère de l'Éducation de Base, Ministère des Enseignements Secondaires, Ministère de l'Enseignement Supérieur, Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (2006). *Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation*. Yaoundé : Commission Technique d'Élaboration de la Stratégie.

- Ministère de l'Éducation Nationale. (1981). *Circulaire N°24/A/371/*. Yaoundé : MINEDUC/17.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1987). *Circulaire ministérielle N°18/B1/1464/* du 20 avril 1987. Yaoundé : MINEDUC.
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Actes du colloque Recherche qualitative et production des savoirs*, UQAM, Association pour la recherche qualitative.
- Organisation de l'Unité Africaine. (1990). *Charte africaine des droits et le bien-être de l'enfant*. OUA : Addis-Abeba.
- Organisation des Nations Unies. (1948). *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*, Assemblée Générale.
- Organisation des Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*, Assemblée Générale, résolution 44/25.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Payet, J.-P. (2002). « L'ethnicité, c'est les autres ». Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés. *Ville-École-Intégration Enjeux* (hors-série) 6, 55-64.
- Perrenoud, P. (1995). La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Genève : Droz, 2^e éd. augmentée.
- Pierre, É. (2002). « Jean-Claude Caron, À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle ». *Revue d'histoire du XIXe siècle*, 24, 181-184. En ligne, <http://rh19.revues.org/385>
- Pilote, A. (2004). *La construction de l'identité politique des jeunes en milieu francophone minoritaire : le cas des élèves du Centre communautaire Sainte-Anne à Fredericton au Nouveau-Brunswick*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Québec : Université Laval.
- Prairat, É. (2010). *L'érosion de l'autorité éducative : éléments de diagnostic*. Conférence à l'École supérieure de l'éducation nationale (ESEN). Paris. Disponible en fichier audio (mp3), 39min 13 sec, en ligne, <http://ressources.creteil.iufm.fr/ressources/service-audiovisuel/conferences-de-consensus/pratiques-de-classe-et-autorite/>

- Présidence de la République du Cameroun. (1994). *Décret n° 94/199 du 07 octobre 1994 portant Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat*. Yaoundé : PRC.
- Présidence de la République du Cameroun. (1998). *Loi N° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun*. Yaoundé : CEPER, 1-15.
- République du Cameroun (2013). 53^{ème} session de la Commission Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples de l'Union Africaine. 3^{ème} rapport périodique du Cameroun au titre de la Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples. Banjul, du 09 au 24 avril 2013, 1-89.
- Schumacher, R. (2002). Méthodes qualitatives en recherche sociale. In R. Schumacher, B. Obrist van Eeuwijk, K. Wyss & M. Tanner *PNUD/OMS/TDR, Méthodes qualitatives en recherche sociale sur les maladies tropicales Rapport du matériel didactique*, (pp. 3-9). Bâle/N'Djamena : TDR/RCS/MQRS/02.1. En ligne <http://www.who.int/tdr/publications/documents/rcs-methods.pdf>
- Souto Lopez, M. & Vienne, P. (2011). *Les difficultés des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire*. Rapport de recherche pour le Service du Pilotage de l'enseignement de la Communauté française de Belgique, Centre de sociologie de l'éducation (Université libre de Bruxelles) et Groupe de Sociologie-Action-Sens (Facultés universitaires catholiques de Mons).
- Tsafack, G. (1998). *Éthique et déontologie de l'éducation*. Yaoundé : Presses Universitaires d'Afrique.
- Velasquez, A., West, R., Graham, C. & Osguthorpe, R. (2013). Developing caring relationships in schools: a review of the research on caring and nurturing pedagogies, *Review of Education*, 2(1), 162-190.
- Vienne, P. (2004). Au-delà du stigmaté : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires. *Éducation et Sociétés*, 13(1), 177-192.
- Vienne, P. (2011). Les pièges et dilemmes de l'exclusion scolaire. *Éducation et Formation*, e-295, 79-94.

Annexe

Annexe 1

Canevas utilisé pour les entretiens

1. Pratiques humiliantes ayant impliqué directement l'élève interviewé

1.1 Questions axées sur la maîtrise du sujet de discussion

- Selon toi, que doit-on entendre par « pratiques humiliantes »?
- Cite quelques exemples de ce que tu considères comme pratiques humiliantes.

1.2 Questions axées sur l'expérience personnelle et les types des pratiques humiliantes à l'école

- Gardes-tu le souvenir d'une ou des pratique(s) humiliante(s) qu'un professeur ou une professeure t'a personnellement fait subir à l'école?
- Peux-tu rappeler les circonstances qui ont conduit à cela? Qu'est-ce qui a amené le professeur ou la professeure à agir ainsi?
- Quel type d'humiliations as-tu subi? (insultes, coups, etc.)

1.3 Questions axées sur les sentiments et la réaction de l'élève humilié

- Qu'as-tu ressenti après cela?
- Comment as-tu réagi? Comment a réagi ton entourage (tes camarades)?
- En as-tu parlé aux parents? À l'administration scolaire? Quelle a été leur réponse?

1.4 Questions axées sur les rapports de l'élève ayant subi l'humiliation aux enseignants et aux savoirs scolaires

- Quel type de rapports as-tu gardé avec le professeur ou la professeure qui t'a soumis à des pratiques humiliantes?
- Comment as-tu considéré sa discipline après cela?
- Comment apprécies-tu les pratiques humiliantes des professeurs sur les élèves telles que tu les as décrites?

2. Pratiques humiliantes ayant impliqué un camarade ou une connaissance de l'élève interviewé

- Gardes-tu le souvenir d'autres pratiques humiliantes dont a fait l'objet un élève de ta classe (ou de ta connaissance) venant d'un professeur ou d'une professeure? En as-tu été témoin?

- Peux-tu rappeler les circonstances qui ont conduit à cela? Qu'est-ce qui a amené le professeur ou la professeure à agir ainsi?)
- De quel type d'humiliations a-t-il été question? (insultes, coups, etc.)
- Qu'a-t-elle/il ressenti après cela?
- Comment a elle/il réagi?
- Comment a réagi son entourage (ses camarades de classe)?
- En a-t-il/elle parlé à ses parents ou l'administration scolaire?
- Quelles ont été leurs réponses respectives?
- Quels rapports a-t-elle/il gardé avec le professeur ou la professeure qui l'a soumis à des pratiques humiliantes?
- Penses-tu que les élèves méritent qu'on les humilie parfois? N'est-ce pas une punition méritée que les professeurs leur administrent?