



HAL
open science

La discipline au collège à l'épreuve du contexte socioculturel. Une étude comparative entre la Martinique et Sainte-Lucie

Pierre Olivier Weiss, Sohilée Châlons

► To cite this version:

Pierre Olivier Weiss, Sohilée Châlons. La discipline au collège à l'épreuve du contexte socioculturel. Une étude comparative entre la Martinique et Sainte-Lucie. Contextes et Didactiques, 2020, 10.4000/ced.1726 . halshs-02652544

HAL Id: halshs-02652544

<https://shs.hal.science/halshs-02652544>

Submitted on 25 Jan 2022

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

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

Contextes et didactiques

Revue semestrielle en sciences de l'éducation

15 | 2020

Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère :
recherche et pédagogie

La discipline au collège à l'épreuve du contexte socioculturel. Une étude comparative entre la Martinique et Sainte-Lucie

*Discipline in Middle School faced with the sociocultural context. A comparative
study between Martinique and Saint Lucia*

Pierre-Olivier Weiss et Sohilée Châlons



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ced/1726>

ISSN : 2551-6116

Éditeur

Presses universitaires des Antilles

La discipline au collège à l'épreuve du contexte socioculturel. Une étude comparative entre la Martinique et Sainte-Lucie

Pierre-Olivier WEISS¹ et Sohilée CHÂLONS²

¹ Université des Antilles – CRREF (EA 4538) – LAMES (UMR 7305)

² Université des Antilles

Résumé

À partir d'une enquête de terrain qui s'est déroulée entre septembre et mai 2018, les auteurs entendent apporter une réflexion d'ampleur concernant les connaissances scientifiques produites sur l'ensemble de notions de sanction, de discipline et de punition à l'école. Dépeinte à la fois comme le « sale boulot », la discipline est un élément nécessaire au fonctionnement des établissements scolaires du secondaire. Il ressort de l'étude que la manière de réguler les comportements des élèves procède du contexte social dans lequel la règle est construite puis appliquée par les éducateurs. S'il est possible de penser qu'instruire et punir seraient les deux faces nécessaires d'une même pièce, le régime disciplinaire, bien qu'établi dans un établissement scolaire est fonction d'une interprétation sur le terrain, d'une relation éducateur-éduqué et plus globalement d'une interaction sociale qui dépasse ou nie certaines prescriptions. Les pratiques se rapportant à la discipline sont aussi le fruit de constructions sociales issues d'une histoire et d'un contexte socioculturel dont il faut tenir compte. À travers une approche comparative à l'échelle des Antilles, cette étude inédite permet d'apprécier les écarts qui peuvent exister entre les prescriptions réglementaires concernant la discipline et leur application sur le terrain par les professionnels.

Mots-clés

Contexte socioculturel, discipline, punition, règles, sanction.

Abstract

Based on a field survey that took place between September and May 2018, the authors intend to provide a reflection on the scientific knowledge produced on the concepts of punishment in schools. Described both as the "dirty work" and the necessary element in the functioning of secondary schools, the study shows that the way in which students' behavior is regulated stems from the social context in which the rule is constructed and then applied by educators. While it is possible to think that instruction and punishment would be the two necessary sides of the same coin, the disciplinary system, although established in a school, is based on an interpretation on the ground, an educator-educated relationship and, more generally, a social interaction that exceeds or denies certain prescriptions. Discipline-related practices are also the result of social constructions derived from a history and sociocultural context that must be taken into account. Through a comparative approach on the scale of the Caribbean, this original study makes it possible to assess the gaps that may exist between the regulatory requirements concerning the discipline and their application in schools by professionals.

Keywords

Sociocultural context, discipline, punishment, rules, sanction.

1. Introduction

Le mouvement hashtag #PasDeVague né en 2018 sur Twitter dans les établissements du secondaire a relancé les crispations autour de la question des violences à l'école tout en réaffirmant l'actualité de cette thématique. L'émotion que suscite cette thématique ne doit pas nous faire oublier que derrière les accusations des enseignants se joue sans nul doute quelque chose autour du maintien d'une certaine discipline, de la manière dont elle est enseignée et du contexte socioculturel d'où elle est extraite. La deuxième chose à retenir est que ce mouvement revient sur le traitement public de données fournies aux institutions et l'imperfection des logiciels de mesure de la violence scolaire (SIGNA et SIVIS en sont des bons exemples) pour comptabiliser les faits commis, qualifier les auteurs et évince au final les questions se rapportant aux traitements des déviances scolaires et aux réactions sociales mises en place pour y répondre telles que la punition et la sanction.

Les derniers travaux réalisés par Debarbieux (2018) réaffirment la complexité des phénomènes que l'on range trop facilement sous le vocable de « violences scolaires » tout en montrant l'inutilité des sanctions développées par le corps enseignant et les autres personnels administratifs exerçant dans ces lieux du savoir. Ces phénomènes, qui ont toujours existé à l'école (Mucchielli, 2011), doivent être analysés à travers le prisme de la discipline scolaire. Les territoires ultra-marins sont d'ailleurs en reste pour établir une connaissance scientifique solide en ce domaine car peu de recherches y sont menées. L'Observatoire caribéen du climat scolaire, récemment créé permettra de combler le manque de données sur le sujet¹. En effet, les recherches portant sur les sanctions et les punitions données aux élèves se concentrent sur la France hexagonale par une comparaison entre académies métropolitaines. Ainsi, le contexte socioculturel ultra-marin dans lequel la discipline prend place n'est pas suffisamment considéré.

Depuis les années soixante, les sciences sociales s'interrogent sur de grandes questions au sein du système scolaire en France telles que la démocratisation de l'école ou encore l'égalité des chances (Sembel, 1998). Cependant, au fil du temps, d'autres grandes problématiques vont prendre de l'ampleur dans ce domaine de recherche. Bourdieu et Passeron (1964) mettent en lumière la relation entre les inégalités sociales et les inégalités scolaires, à la suite, entre 1970 et 1980, de grandes enquêtes statistiques qui sont menées dans l'hexagone. Dans les années 1990, deux concepts importants secouent les chercheurs en sociologie de l'éducation : la question de l'échec scolaire et celle de la ségrégation à l'école. Debarbieux (2008) aborde en profondeur le thème de la violence en milieu scolaire à partir des années 2000 faisant ainsi sauter le verrou des questions de discipline et de sanction éducative à l'école. Dans un ouvrage récent, ce dernier montre la corrélation positive entre augmentation des punitions et accroissement de la violence (Debarbieux, 2018). Les catégories sociales auxquelles on rattache communément les enseignants ont changé. Associés précédemment au monde des ouvriers, ils font maintenant partie des classes moyennes et supérieures. On peut supposer que ce phénomène induit chez eux une modification d'un ensemble de représentations. Les violences « ce sont bien plutôt les injures, les regards provocateurs, le bavardage incessant, le "je-m'en-foutisme", bref les diverses formes de non-respect de leur autorité et de dénigrement de leur fonction. C'est le durcissement d'un phénomène qui n'est cependant pas nouveau : "le chahut" » (Mucchielli, 2002 : 75).

¹ Pour une présentation détaillée du programme de recherche, le lecteur pourra se reporter à l'adresse suivante : <https://observatoirecaribeenducлимatscolaire.com/projet/>.

Cet article compte fournir des éléments de réflexion sur l'application des règles tout d'abord dans l'académie de Martinique à partir d'une recherche empirique menée dans un collège. Plus précisément, il s'agit d'étudier dans quelles mesures on peut observer des décalages entre d'un côté les lois scolaires dont le règlement intérieur se fait l'écho, et de l'autre, la manière dont sont concrètement appliquées les punitions et sanctions dans un établissement. Premièrement, c'est bien le caractère flou de la discipline et la conception que s'en font les acteurs sociaux dans les collèges qu'il s'agit de mettre en avant. Deuxièmement, il semble de plus en plus clair que le contexte socioculturel a un fort impact sur la gestion de la vie scolaire et les politiques en matière d'éducation. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons entrepris une comparaison entre la Martinique et une île voisine, Sainte-Lucie. Cette comparaison à l'échelle de l'arc antillais trouve de la force et de la pertinence au regard de l'organisation différente des deux systèmes éducatifs. Un des aspects les plus immédiatement visibles est l'absence du conseiller principal d'éducation (désormais CPE) – acteurs clés sur les questions de discipline scolaire – dans le système caribéen anglophone. Le déclin de l'usage à Sainte-Lucie des châtiments corporels (dont le taux réel de prévalence reste encore inconnu à ce jour), inscrits dans les règlements intérieurs jusqu'à leur bannissement en mars 2019, est un second aspect qu'il nous faut considérer. En effet, cette pratique fut condamnée durant les trente dernières années par le système scolaire français, et ce, malgré son interdiction depuis le règlement pour la police des écoles primaires adopté par le Comité d'instruction publique en 1795 (article 5) et réaffirmée en 1834. Dès lors, on peut apprécier plus aisément la manière dont est abordée la discipline sur ces deux territoires et en tirer quelques enseignements plus généraux.

À l'ère de la mondialisation, les grandes nations se comparent et s'examinent. L'enquête PISA, effectuée de manière triennale dans les pays de l'OCDE, symbolise cette évaluation des performances des élèves. Ainsi, dans le domaine éducatif, la France est mise en concurrence avec 72 autres pays participants. Mais, à une échelle caribéenne, il nous semble également intéressant de confronter les systèmes scolaires des différentes îles francophones et anglophones de l'arc antillais. En effet, on pose l'hypothèse que la discipline au collège, question sensible et pourtant centrale de l'éducation, est différente dans sa prescription et sa mise en œuvre en raison du système éducatif, du statut gouvernemental et de l'histoire se rapportant à l'île étudiée. En fin de compte, nous nous intéressons au contexte et à la didactique de la vie scolaire par le biais de l'application des sanctions.

Le régime disciplinaire mis en place dans les établissements scolaires est l'un des garants de la réussite de tous. Pour cela, un protocole clairement établi et harmonisé doit être mis en place, gage d'une efficacité certaine et d'une véritable justice scolaire. Cependant, les observations liminaires en établissement laissent penser que la réalité du terrain n'est pas scrupuleusement en accord avec les textes réglementaires en matière de réponses disciplinaires. Ce constat soulève plusieurs questions. Y a-t-il un décalage entre théorie et pratique au collège dans ce domaine ? S'il existe, comment s'explique-t-il ? Est-ce une particularité du système scolaire français considéré comme plus laxiste que d'autres ? Après avoir donné une définition claire des concepts clés ainsi qu'un état des lieux de la recherche dans le domaine du régime disciplinaire en milieu scolaire et l'exposition de la méthodologie, cette recherche fournira des éléments de réponse à ces interrogations grâce à une étude de terrain comparant la Martinique à Sainte-Lucie.

2. Fondements théoriques

2.1. La discipline

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

2.1.1. Définition du concept

Foucault (1975) a mis en avant le caractère polysémique du terme *discipline*. Ce terme vient du latin *disciplina* issu de *discipulus* qui signifie « élève, disciple », lui-même dérivé de *discere* désignant « apprendre, apprentissage ». La discipline peut se concevoir comme étant, dans un premier temps, une instruction ou une direction morale. Dans un second temps, la notion désignerait une science, ou matière, faisant l'objet d'un enseignement spécifique (mathématiques, français, histoire, médecine, langues, arts, etc.). Cependant, la discipline indiquerait aussi une règle de conduite imposée par quelqu'un ou quelque chose (par l'église pour la discipline ecclésiastique, par l'armée pour la discipline militaire, etc.). C'est aussi un ordre résultant de l'observation d'une règle que l'on s'impose souvent à soi-même.

D'un point de vue étymologique, la discipline fait référence à un massacre ou à un carnage, résultante d'une justice ou d'un châtement au Moyen Âge, puis prend le sens plus spécifique de « châtement corporel » ou de « flagellation » dans un sens religieux avant de devenir l'instrument même de ce châtement (sorte de fouet). En latin ecclésiastique, elle fait référence aussi à la règle monastique, à la correction et au châtement imposés par la règle. La discipline désigne donc l'apprentissage, la matière d'apprentissage ainsi que la mise en place des conditions nécessaires à cet apprentissage.

Dans le champ de l'éducation, le mot « discipline » renvoie aux règles, aux dispositions prises pour maintenir l'ordre et la sécurité des élèves au sein de l'établissement scolaire, à « l'art d'éviter, de contenir ou de réprimer les manifestations d'indiscipline de la part des élèves » (Champy, Etévé et Forquin, 2005 : 275). Toutefois, de nombreux discours existent et se contredisent sur la question, car l'idée même de discipline ne va pas de soi. Le « régime général de discipline » scolaire peut être défini comme « l'ensemble des règles (régulation juridique), des rituels (régulation sociale) et des dispositifs (régulation pédagogique) qui organisent à la fois la cohabitation des élèves et la planification des tâches scolaires » (Prairat, 2002 : 53).

La question de la discipline divise les philosophes en deux grandes catégories générales rassemblées sous l'approche de Kant et celle de Rousseau. Dans ses *Réflexions sur l'éducation*, Kant (1993 : 94) présente le rôle de la discipline dans l'éducation en énonçant que :

« la discipline transforme l'animalité en humanité. Par son instinct un animal est déjà tout ce qu'il peut être ; une raison étrangère a déjà pris soin de tout pour lui. Mais l'Homme doit user de sa propre raison, il n'a point d'instinct et doit fixer lui-même le plan de sa conduite »

Selon la théorie kantienne, une discipline qui ordonne, contraint et punit l'enfant est garante de formation, d'éducation et donc de liberté. Elle est la condition nécessaire au développement de son humanité. Partie « négative » de l'éducation, par laquelle l'humain est dépouillé de ses penchants animaux, elle est le contrepoids de l'instruction qui en est la partie « positive » (Kant, 1855). C'est un guide. L'enfant, une fois adulte, pourra choisir de continuer à en suivre ou non les préceptes. Du point de vue de Rousseau, l'enfant doit être libre. Il ne doit pas avoir d'apprentissage précoce, pas de contrainte ou de punition inutile. C'est par l'expérience que l'enfant apprendra à régler sa seule conduite, sous la surveillance constante de son précepteur. C'est le modèle suivi par Neill, icône des pédagogues progressistes de la seconde moitié du XX^e siècle (Ottavi, 2012).

La divergence des points de départ et des moyens utilisés de ces deux conceptions est évidente bien que la finalité reste identique : il est question d'éduquer, de former à la liberté d'être et de penser. De fait, « l'Homme discipliné est celui capable de se donner librement des règles de conduite conformément à des valeurs et à des objectifs » (Prairat, 2002 : 20).

Dans le cadre scolaire – ou cette « institution disciplinaire » (Foucault, 1975) –, la discipline est définie comme l'ensemble des dispositifs et des règles qui est communément adopté avec pour objectif de permettre le bon déroulement des activités dans la classe et dans l'établissement. Compayré (1895 : 491) affirmait que la discipline :

« est cette partie de l'éducation qui, d'une part, assure immédiatement le travail des élèves en maintenant le bon ordre dans la classe, en excitant leur zèle, et qui, d'autre part, travaillant pour un but plus éloigné et plus élevé, prévient ou réprime les écarts de conduite et tend à former des volontés droites, des caractères énergiques, capables de se suffire à eux-mêmes. Elle a ce double but d'établir le gouvernement actuel de la classe, et d'apprendre aux élèves à se gouverner eux-mêmes, lorsqu'ils auront quitté l'école et auront échappé à la tutelle de leurs maîtres ».

Cette idée est réaffirmée par Prost (2013) lorsqu'il écrit que l'école doit établir les conditions qui rendent possible son propre fonctionnement. En ce sens, la discipline scolaire est le cadre qui « permet » (Prairat, 2002), le cadre qui tolère l'erreur ainsi que sa réparation pour enseigner à chaque élève une culture de la responsabilité. À l'école, il ne s'agit pas de servitude (qui résulterait d'une vision négative), contrairement aux prérogatives de la théorie kantienne précédemment présentée. Cependant, pour Foucault (1975), la discipline n'est rien d'autre qu'un dressage marqué par l'assujettissement des élèves et les rapports de pouvoir. Prairat semble partager ce point de vue lorsqu'il écrit que « la discipline n'est qu'une lente et méthodique entreprise de modelage et de dressage des corps » (2002 : 19).

2.1.2. Les quatre pôles de la discipline

Nous nous appuyons notamment sur les travaux de Prairat (2002) pour montrer que la discipline scolaire, évoluant de façon systémique, est structurée autour de quatre axes majeurs. Premièrement, les comportements font partie de la notion de discipline. À l'école, maîtriser les comportements des élèves, leurs habitudes, c'est en maîtriser l'un des aspects. Il s'agit parfois de les modeler, voire de les manipuler. Ces propos rejoignent l'approche disciplinaire behavioriste de Skinner (1971) – qui tend à développer par un « système de la récompense » un contrôle des comportements et des attitudes d'un sujet au travers de la gestion de stimulus déclencheurs ainsi que des réponses comportementales recherchées qui en résultent – et ses héritiers néo-comportementalistes. Cette méthode a connu un faible succès en France, mais reste un appui théorique important dans les pays anglophones, notamment nord-américains. Une autre orientation plus communément établie en France se base sur le

fait de construire un ensemble clair d'interdits, de devoirs et d'obligations avec la communauté éducative. Ces éléments constitueront le cadre des comportements et des habitudes valorisées sur les bancs des écoles et dans la société.

L'école est, deuxièmement, autant un lieu de règles que de rituels. Ces traditions structurent et rythment la journée de travail (activités alternées et enchaînées, attentes claires, absence de temps morts, etc.). L'élève n'y adhère pas forcément spontanément, mais y participe et adopte ce « carcan » imposé. De plus, la dynamique de projet, impulsée par les enseignants ou les CPE par l'animation éducative (MEN, 2015)², est un autre moyen d'instaurer des activités scolaires qui font sens pour les élèves. Freinet (1976) parle de « pédagogie du travail » où la discipline découle de l'organisation rigoureuse et précise du travail sur le temps scolaire.

La liaison entre l'individuel et le collectif constitue le troisième pilier. En matière de discipline, ces deux termes antagonistes ont une importance cruciale. En effet, « une articulation de l'individuel et du collectif est non seulement nécessaire, mais aussi souhaitable » (Prairat, 2002 : 55). La première raison consiste à annihiler la question du groupe pour considérer les élèves comme un ensemble d'individus juxtaposés. De fait, « la classe est un lieu (*locus*), mieux une proposition d'ordre (*ordo*), mais pas un groupe » (Prairat, 2002 : 54). Il est question d'éviter le terme « classe » pour désigner l'ensemble des élèves, qui serait ici un abus de langage, et de considérer chacun dans sa singularité. Cependant, la sociologie de l'éducation n'évoque plus seulement la classe, mais le « groupe-classe » qualifié de « primaire ou restreint » par la classification des groupes humains (Anzieu et Martin, 1968 : 42). Il existe une différence entre les comportements solitaires et les comportements adoptés au sein du groupe dont il faut avoir conscience pour bien penser la discipline. Dans le groupe, des rôles sociaux sont attribués à chacun (meneur, suiveur, clown, bouc émissaire, etc.) et les individus sont sujets à des émotions, des relations affectives et psychologiques interpersonnelles telles que l'amour, la haine, la séduction, les rivalités, les projections, les transferts, etc. Kounin (1977) et Redl et Wattenberg (1951), notamment, proposent en ce sens des modèles de discipline basés sur la gestion de la dynamique de groupe.

Enfin, la notion de communication est le dernier pilier de la discipline scolaire. La liberté d'expression fait partie des libertés fondamentales de l'enfant. La classe est un espace de parole commun dans lequel circulent deux canaux de communication : les élèves intéressés qui participent et ceux qui ne participent pas (« les autres »). Le devoir du maître est de gérer la parole et définir une norme. Ces « autres » sont plus enclins à adopter des conduites déviantes.

Toutefois, la discipline scolaire va de pair avec la « logique des besoins » (Prairat, 2005 : 56). Pour ne pas ignorer l'individu, dans le cadre disciplinaire, l'institution doit prendre en compte les besoins inhérents à la condition d'élève³. Quatre besoins fondamentaux peuvent être mis en avant : le besoin de sécurité (se sentir à l'abri des menaces ou des moqueries des autres), le besoin d'appartenance (faire partie d'un groupe solidaire), le besoin de reconnaissance (avoir une existence remarquée et singulière) et le besoin de pouvoir (possibilité de s'exprimer, de communiquer et d'avoir des responsabilités).

² La circulaire stipule que l'animation éducative est une de leurs priorités professionnelles.

³ Dans le cadre de la Convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989, puisqu'il s'agit, au collège, d'enfants mineurs.

2.1.3. Éducation, autorité et discipline

La notion d'autorité est ambivalente à l'école. D'un côté, elle est légitime lorsqu'elle prend en considération le respect naturel qu'inspire l'expérience ou le charisme, d'un autre côté, elle renvoie à une soumission profonde et à une crainte de la part de celui qui est perçu comme « dominé ». L'autorité, universelle, peut s'expliquer par un pouvoir ayant un ascendant sur autrui : l'on peut faire faire, faire obéir, faire écouter et faire dire, mais sans jamais que cela ne relève d'un rapport de force pur, de manipulation ou d'un pouvoir de persuasion (Champy, Etévé et Forquin, 2005). Jolibert (2003) précise ainsi que l'autorité est un échec si elle nécessite la force, la contrainte ou la punition. Sur cette lancée, Husser (2013 : 15-30) montre que « l'autorité se distingue de la force [...] en ce qu'elle implique nécessairement la reconnaissance de celui sur lequel elle s'exerce ». La *potestas* est l'autorité de droit, le pouvoir de diriger ou de prendre des décisions que donne un statut ou une fonction. À l'inverse l'*auctoritas* est le pouvoir « naturel » qui émane de quelqu'un, il n'est pas conféré, « c'est l'art d'obtenir l'obéissance sans recours à la menace ou à la violence » (Prairat, 2002 : 139). Arendt (1989) défend une vision similaire en affirmant que l'autorité réelle est le fait de pouvoir obtenir sans la force ce que seule la force permettrait d'obtenir.

Le débat autour de la notion d'autorité à l'école prend racine dans le constat de l'état des relations interpersonnelles nécessaires à l'éducation (condition de socialisation), dans la nécessité de *manager* l'institution éducative et dans l'autorité comme outil d'enseignement (Champy, Etévé et Forquin, 2005). Toutefois, la crise que connaît actuellement la notion d'autorité n'est pas nouvelle puisque Platon disait que « les fils se veulent les égaux de leurs pères », qu'il n'y avait plus « ni respect ni crainte » et que « le maître a peur de l'écolier et l'écolier a le mépris du maître » (trad. 2004). En matière de discipline, le rôle de l'éducateur est en effet non négligeable. Les origines latines du terme *éducation* sont discutées. En effet, il proviendrait soit d'*educere* qui signifie « faire sortir de », « diriger » ou « conduire », soit d'*educare* qui signifie « nourrir », « prendre soin de » ou « élever ». Par conséquent, ces deux approches élargissent le champ d'action de cette notion.

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

2.1.4. Des modèles de discipline scolaire ?

Les chercheurs qui ont travaillé sur la question disciplinaire à l'école proposent une variété de « modèles de discipline » ou « modèles de gestion des comportements » (*Behavior Management Models*) qui devraient permettre aux éducateurs (en particulier les enseignants) de gérer leurs élèves et de les préparer à s'insérer dans la société. En France, un « modèle traditionnel » de discipline existe depuis le début du XVII^e siècle et demeure identique jusque dans les années 1960 : un espace sériel, des activités ritualisées, un silence soutenu et un contrôle permanent des attitudes en sont l'armature. C'est le modèle sur lequel repose le collège jésuite, qui découle des principes de la Compagnie de Jésus fondée en 1540 par Saint Ignace de Loyola. Cet ordre de confession catholique, à l'origine de la création d'un système scolaire pour l'enseignement secondaire (en France puis dans le reste du monde), tend vers une formation complète de l'humain et repose, pour y parvenir, sur un système disciplinaire strict et hiérarchisé construit autour de sanctions positives et négatives marquées (Mesnard,

1980). Selon Mesnard, « le trait le plus apparent de leurs instituts et peut-être le plus original à l'époque, c'est en effet la discipline » (1980 : 72). Néanmoins, aucun modèle scientifique connu en France (en dehors de la gestion de classe présentée par Prairat) n'est proposé, car l'approche disciplinaire à l'école, dans le système français, est majoritairement législative. On voit donc ici toute l'importance de contextualiser culturellement, socialement et historiquement la gestion de la discipline.

Quoi qu'il en soit, les modèles de discipline qui existent peuvent être rangés en plusieurs catégories. La plus connue est l'école behavioriste de Skinner (1971), psychologue américain du XX^e siècle. Elle prône un modèle particulièrement en vogue dans les pays anglo-saxons et mondialement connu. Il est question de modeler le comportement de l'élève, ainsi que ses habitudes, en utilisant différents types de renforçateurs sous forme de récompenses. Il s'agit de l'application scolaire dans sa conception originelle du fonctionnement du comportement humain. Cette approche propose deux façons principales de modifier un comportement. Une récompense suite à un comportement négatif de l'élève va pousser celui-ci à recommencer. Ainsi, face à un comportement négatif, l'élève qui sera ignoré (ou puni), et qui verra l'éducateur féliciter ou récompenser un élève au comportement positif, changera d'attitude et donc de comportement. Cette façon de faire est réputée efficace, particulièrement dans les salles de cours en matière de contrôle. Cependant, elle doit être utilisée depuis le plus jeune âge, car le processus est plus long et fastidieux s'il s'agit de corriger un mauvais comportement. Ce modèle est très critiqué par ceux qui le considèrent comme potentiellement dangereux, étant perçu à la fois comme une tentative de manipulation mentale de l'individu et de suppression de son libre arbitre. Mais, pour Skinner, il ne s'agit pas d'un problème, car l'être humain n'est jamais complètement libre et agit toujours sous une contrainte qu'elle soit consciente ou inconsciente. De plus, les objectifs du système de récompense sont remis en question : il s'agit d'avoir le bon comportement visant non plus le bien vivre-ensemble, mais l'octroi d'une récompense par l'éducateur. L'élève pourrait alors perdre de vue la véritable priorité de ce système.

Au modèle de Skinner peuvent s'associer d'autres conceptions comportementalistes tels que le modèle néoskinnérien, le modèle de Canter et Canter en 1976 (la discipline assertive axée sur l'affirmation de soi), celui de Dreikurs en 1985 (neutralisation des buts erronés et *self-control*) ou encore celui de Gordon en 1989 (développement de la maîtrise de soi). Rogers (1989) propose un nouveau système : la discipline décisive (*Decisive discipline*). Ainsi, les enseignants reconnaissent leurs difficultés à imposer des règles et une obéissance aux élèves. Dès lors est proposé des « attentes raisonnables ». Il est question de donner aux élèves le choix afin qu'ils prennent l'entière responsabilité de leurs actes. Ce modèle impose aux élèves la notion de responsabilité vis-à-vis de leurs décisions tout comme le disaient Glasser (1969) et le courant interactionniste. De fait, un « langage disciplinaire » bien pensé va améliorer la qualité des transactions disciplinaires en réduisant les échanges émotionnels non nécessaires et en se focalisant sur les problèmes originels (Rogers, 1989). D'autres modèles basés sur la communication existent tels que celui de Ginott en 1972 (messages sains, communication congruente) ou encore celui de Jones développé en 1987 (langage gestuel, aide efficace et système de récompense).

À l'opposé de ces principes plutôt individualistes, la gestion de l'entité qu'est le groupe est au fondement des modèles de Kounin (discipline par la gestion de classe) ou de Redl et Wattenberg (discipline par l'interaction avec le groupe). Les modèles de Glasser (pouvoir du choix positif et satisfaction de besoins), de Nelsen en 2006 (discipline positive) et de Curwin et Mendler en 1988 (discipline axée sur la dignité et l'espoir) sont quant à eux basés sur le

développement des compétences psychosociales de l'élève, sur l'aspect « apprentissage » et non l'aspect « punitif » de la discipline. En définitive, aucun modèle disciplinaire n'est parfait ou idéal, la recherche de l'excellence et la construction d'un système personnalisé de discipline seraient à privilégier (Charles, 1997).

2.1.5. La question de l'indiscipline

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

La massification scolaire, l'effondrement du « rapport utilitaire aux études » et l'absence de promesses d'emploi constituent quelques-unes des raisons de la chute de la motivation des élèves. L'origine de l'indiscipline serait à rechercher dans le « monde schizophrénique » (Durif-Varembont, 2006 : 36) qui nous entoure où les principes de l'école s'opposent parfois à ceux de la société. En effet, selon Durif-Varembont (2006), la société se complairait dans l'immédiateté, le zapping, l'hédonisme généralisé, une forte approche utilitariste et la prise en compte des profits. Pourtant, l'école enseigne les valeurs du plaisir différé, de l'abnégation, de l'importance du long terme et de la gratuité de l'effort. Les élèves sont donc pris en étau dans cette double injonction. Néanmoins, il faut cependant faire la différence entre « incivilités » et « indiscipline ». En effet, « on réagit au moindre incident comme si sa gravité ne tenait pas à sa nature même, mais à la valeur de signe avant-coureur » (Ballion, 1999 : 162) et les incivilités comprennent « une large gamme de faits allant de la grossièreté des enfants au vandalisme en passant par la présence de clochards, de groupes de jeunes dans les montées d'immeubles » (Debarbieux, 1996 : 42). De fait, si les incivilités peuvent être associées à la violence, ce n'est pas le cas de l'indiscipline qui reste uniquement scolaire et constitue un des aspects de l'adolescence dont les enseignants doivent se saisir. Il s'agit généralement de bruits de fond, de bavardages, de jets de projectiles, de refus de se mettre au travail, de bousculades parfois liées au mode d'organisation des lieux d'enseignement. De plus, la relation à l'indiscipline des professeurs est tout aussi particulière : ces derniers en sont à la fois victimes (car ils subissent le comportement des élèves) et responsables (car ils sont rapidement accusés de ne pas savoir gérer leur classe).

La notion de chahut scolaire, inhérente à celle d'indiscipline peut être catégorisée en deux formes distinctes : « traditionnelle » et « anomique » (Durkheim, 1893). Sous l'appellation « chahut endémique », Lapassade (1993) décrit ce chahut anomique qui représente une forme de désordre dont la caractéristique est d'empêcher de manière quasi permanente la communication dans la classe. C'est un mal chronique et relativement indifférencié, il attaque et ronge en permanence les dispositifs institutionnels ainsi que les capacités de résistance. En somme, on en conclut que le chahut actuel est une combinaison de perturbations de formes variées, à l'origine sans agressivité envers l'enseignant d'où naît un désordre constant. L'indiscipline est par conséquent une question de climat, d'ambiance, d'attitudes et de comportements plutôt que d'infractions une règle.

2.2. La règle

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

La règle est inhérente au système scolaire. Elle permet d'établir le cadre et de délimiter les conditions d'exercice des libertés à l'école. Pourtant, Prairat (2002 : 46) défend l'importance du rituel comme palliatif à la règle :

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

2.2.1. Les tenants de la décision disciplinaire

Lors de la prise de décision disciplinaire, trois notions entrent principalement en jeu : la loi, la morale et l'éthique. En effet, la notion de règle se rapporte à plusieurs dimensions qui sont d'ordre juridique, légal, moral ainsi que déontologique. Dans le système français, toute mesure disciplinaire repose sur cinq principes généraux du droit (MEN, 2011) :

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

Le sens commun qualifie de moral ce qui relève de la conscience que l'on a du bien et du mal, un jugement en partie conduit par les règles de comportement communément admises dans une société donnée. La notion de morale repose donc sur l'ensemble des règles, principes et valeurs catégoriques intériorisés par un être humain ou une société (morale commune) qui en conditionneront les conduites ou les comportements. La morale sous-entend la capacité de discernement du bien et du mal chez l'individu (qui ne correspond pas toujours à une définition communément comprise) ainsi que celle de se contrôler (par l'effort, le courage ou la discipline personnelle). L'on ne peut réellement parler de moralité que lorsque l'individu manifeste un « souci désintéressé » vis-à-vis de l'autre, jumelé à une poursuite exigeante de la

justice (Champy, Etévé et Forquin, 2005 : 654). De fait, l'éducation morale est un objectif de la discipline (Le Gal, 2002). L'éthique est l'ensemble des principes moraux qui sont à la base des conduites individuelles et collectives. L'intention éthique dans la conception de Ricœur (2019) désigne le questionnement qui précède l'idée de la morale en tant que telle. L'éthique éducative est une éthique de la responsabilité. Le but ultime est de modeler l'individu et de le former à la vie en société.

À l'échelle scolaire, l'importance de la loi, de la morale et de l'éthique est donc enseignée. Ces dernières incarnent les conditions nécessaires à une prise de décision disciplinaire juste, en tant que régulatrices des comportements sociaux et des relations interpersonnelles. C'est de ces principes que découle l'élément central du régime disciplinaire scolaire : le cadre institutionnel.

2.2.2. Un cadre institutionnel scolaire : la règle au collègue

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

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

D'une part, les mesures disciplinaires utilisées dans un établissement scolaire en France sont strictement régulées par le Ministère français et sont inscrites dans le Code de l'Éducation, afin de respecter les droits de l'Enfant. À l'échelle locale, elles se déclinent dans le règlement intérieur de l'établissement, un document officiel de référence. À Sainte-Lucie, le Ministère de l'Éducation assure l'écriture des circulaires qui régissent ce type de mesure. D'autre part, le caractère impératif de ce règlement à l'école est déterminé par la nécessaire régulation des tâches, des activités et des comportements de nombreux individus fréquentant un espace restreint sur une longue période. Ainsi, d'un point de vue institutionnel, le règlement intérieur établit les règles de vie, les droits et les devoirs de chacun dans un établissement scolaire. En France, « le règlement intérieur dans les EPLE » en présente les contours. Loi commune, elle relève d'un consensus entre tous les membres de la communauté éducative qui doivent être « convaincus à la fois de l'intangibilité de ses dispositions et de la nécessité d'adhérer à des règles préalablement définies de manière collective » (MEN, 2000). La circulaire vise un double objectif : fixer les règles d'organisation propres à chaque établissement scolaire (exemple : heures d'entrées et de sorties, déplacements des élèves, etc.) et, après rappel, déterminer les modalités d'exercice des droits et des obligations de ces derniers (des élèves en particulier).

Quelques différences sont à souligner au sujet du règlement intérieur entre le système français et celui de Sainte-Lucie. La section 5 de la partie II du Code de l'éducation de Sainte-Lucie (*Education Act*), ratifié en 1999, présente les mesures à prendre en matière de discipline sur l'île. Le point 49 dispose que, dans les écoles, un conseil de management (s'il y en a un) établira le règlement de l'établissement et le présentera à l'ensemble de la communauté scolaire. Le Code indique aussi qu'il devra être approuvé par le *Chief education officer* (un équivalent du Recteur dans le système français). Puis, ce règlement sera signé par les parents. Posté de manière visible dans l'enclume de l'établissement scolaire, il sera passé en revue avec les élèves au début de chaque année scolaire. De plus, les mesures disciplinaires qui y sont inscrites doivent concorder avec les droits et les obligations présentés dans le Code de l'éducation.

2.2.3. La punition

Dans le langage courant, la punition est une peine infligée pour un manquement au règlement. Elle vient du mot latin *punitio* qui désigne l'action de punir. Elle est souvent comprise comme une sanction ou *vice versa*. Certains auteurs comprennent les deux notions comme étant des sanctions disciplinaires. Le cadre institutionnel français, quant à lui, stipule que « le régime des punitions doit être clairement distingué de celui des sanctions disciplinaires » (MEN, 2011). En effet, la punition scolaire concerne les manquements mineurs aux obligations des élèves. Elle prend en compte le comportement de l'élève indépendamment de ses résultats scolaires. Simple mesure cantonnée à l'enceinte de l'établissement, elle peut être donnée par n'importe quel adulte de la communauté scolaire. La circulaire rappelle que, contrairement à la sanction, la punition n'est pas inscrite au dossier de l'élève et ne peut être susceptible de recours devant un juge administratif. De plus, dans un souci de transparence et de cohérence éducative, les textes précisent que les punitions utilisées dans un établissement scolaire doivent être inscrites au règlement intérieur. Une liste indicative de punitions scolaires est inscrite dans une circulaire (MEN, 2011) : inscription sur le carnet de correspondance, excuses publiques orales ou écrites, devoir supplémentaire ou encore retenue. L'exclusion ponctuelle de cours doit rester exceptionnelle et accompagnée d'un protocole.

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

2.2.4. La sanction

Dans son sens le plus explicite, la sanction est la mesure répressive infligée par une autorité pour la non-exécution d'un ordre, l'inobservation d'un règlement ou d'une loi. Issue du mot latin *sancire*, qui signifie « rendre sacré », la sanction a aussi un sens positif : acte par lequel un usage, un événement, une action reçoivent une sorte de validité. La sanction reste pourtant un concept éducatif paradoxal et ambigu. Son rapport avec l'éducation ne relève pas de l'évidence. La sanction a pour effet l'exclusion du groupe ordinaire : les membres de la communauté qui sont à l'origine de perturbations sont rejetés pour permettre au reste de la communauté de continuer à s'épanouir. Or, l'éducation est un droit. Nécessaire dans l'organisation de toute société, elle tire sa légitimité de quatre principes. Premièrement, la sanction éducative s'adresse à un sujet. Deuxièmement, elle porte sur des actes. Troisièmement, elle est la privation de l'exercice d'un droit et, quatrièmement, elle s'accompagne d'une procédure réparatoire (Champy, Etévé et Forquin, 2005).

Les débats sur ce que doit être la sanction à l'école sont nombreux et variés, mais nous nous appuyons sur l'axiome selon lequel la sanction scolaire est éducative. La finalité d'une sanction éducative doit rappeler la loi, montrer les limites et surtout responsabiliser l'élève. Dans le système français, l'application de la sanction est régulée par le Code de l'éducation précisant que :

« Sauf dans les cas où le chef d'établissement est tenu d'engager une procédure disciplinaire et préalablement à la mise en œuvre de celle-ci, le chef d'établissement et l'équipe éducative recherchent, dans la mesure du possible, toute mesure utile de nature éducative » (JORF, 2011, art. 5).

Le Code expose l'échelle des sanctions – reprise dans le règlement intérieur (JORF, 2014, art. 2) – encourues par les élèves qui vont de l'avertissement à l'exclusion définitive en passant par le blâme ou encore l'exclusion temporaire de l'établissement. Cependant l'article R. 511-13-1 dispose que les sanctions les plus sévères peuvent être assorties d'un sursis. La mesure de responsabilisation (JORF, 2011), relative à la discipline dans les établissements d'enseignement du second degré, est une nouvelle sanction qui a pour objectif de sensibiliser les élèves à la notion de responsabilité. Elle a aussi une vocation réparatrice : l'élève, qui fait face aux conséquences de son acte, doit participer à des activités de solidarité et de formation. De plus, une commission éducative est mise en place afin d'analyser les situations difficiles et y apporter une réponse, la plus souvent éducative.

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

L'échelle générale des sanctions à Sainte-Lucie est très proche de celle qui est adoptée en France. Mais les motifs listés dans le point 53 du Code de l'éducation sont quant à eux plus exhaustifs. On y recense par exemple la possession d'arme, le refus de visite médicale obligatoire ou la mise en danger d'autrui. Le reste du pouvoir disciplinaire est attribué au *Chief education officer* (exclusion plus longue, voire définitive), après consultation du conseil de management (MOE, 1999, Part 2 Division 5.54). Cependant, la plus grande différence réside dans le fait que le Code de l'éducation de Sainte-Lucie soumettait le châtiment corporel comme sanction jusqu'en 2019, avec certaines réserves. Il stipule qu'une « punition dégradante ou néfaste ne saurait être administrée » (MOE, 1999, Part 2 Division 5.50(1)). En revanche, l'abolition de cette pratique en France est établie dès le début du XIX^e siècle comme le dispose la littérature réglementaire des établissements entre 1834 et 1882. Le châtiment corporel à Sainte-Lucie était présenté comme un dernier recours et est contraint à des modalités d'application strictes. Seul le chef d'établissement ou un autre professeur qu'il désigne était à même de l'administrer à certaines conditions ; une trace écrite à valeur de preuve était conservée. Toute personne non autorisée qui aurait administré un châtiment corporel recevrait une amende d'un maximum de mille dollars caribéens (MOE, 1999, Part 2 Division 5.50(4)).

2.3. Problématique et hypothèses

Les chercheurs qui s'intéressent à la question de discipline mettent en avant son caractère pluriel. Elle est définie comme nécessaire à l'apprentissage et comme « apprentissage » en lui-même. Il n'y a pas de « discipline par excellence », mais plusieurs modèles qui sont proposés par des psychologues, psychanalystes ou chercheurs en sociologie de l'éducation tels que Skinner (1971), Dreikurs (1985) ou Nelsen (2006). Ils tentent ainsi, au travers d'approches diverses (comportementaliste, gestion de groupes, travail des compétences psychosociales) de faciliter les conditions d'enseignement, d'apprentissage et de vie dans les établissements scolaires.

Diverses réponses peuvent être proposées suite à l'indiscipline d'un élève (punitions ou sanctions). Mais le législateur met l'accent, sur les deux territoires étudiés, sur l'aspect éducatif de la sanction qui doit mener l'élève à la responsabilisation. Le rôle de l'éducateur est ainsi présenté et explicité. Arendt (1989) notamment, nous rappelle qu'il n'y a pas d'éducation sans discipline et pas de discipline sans autorité. Ainsi, l'importance de la règle, en tant que cadre sécurisant, est mise en lumière par les philosophes et les textes réglementaires. Pourtant, face à un même écart de comportement, la réponse disciplinaire apportée peut être différente selon le professionnel, l'élève ou la situation. Girardi (1784) disait qu'« on parle mieux des règles qu'on ne les pratique ». Il soulève ainsi l'hypothèse principale de cette recherche : il existe un décalage entre le cadre institutionnel et son application dans chaque système scolaire, en matière de réponses disciplinaires, qui s'explique en grande partie par la polysémie du terme « discipline ». L'étude comparée permet de mettre en avant une seconde hypothèse qui se décline en plusieurs éléments : la Martinique et Sainte-Lucie sont deux îles bilingues (une langue officielle, le français ou l'anglais, et un créole à base lexicale française), mais distinctes en matière de culture, d'histoire et de systèmes éducatifs. Ces divergences laissent penser que la vision de la discipline et son mode opératoire ne sont pas les mêmes sur les deux territoires.

3. Le contexte des terrains : deux îles, deux systèmes éducatifs

Les capitales de Sainte-Lucie et de la Martinique sont situées à 82 kilomètres de distance. Ces deux îles ont pourtant un fonctionnement très différent. Respectivement indépendante (bien que rattachée à l'Angleterre par le *Commonwealth*) et département français, leurs systèmes éducatifs sont bien distincts dans leur structure et leur organisation. Il est question ici de comparer de manière succincte le mode de fonctionnement des établissements secondaires niveau collège de l'enseignement général public qui accueillent les élèves entre 10-11 et 15-16 ans (cf. Tableau 1).

	Sainte-Lucie	Martinique
Pays d'origine du système éducatif	Angleterre (rattaché au <i>Commonwealth</i>)	France (Département français depuis 1946)
Organisme de tutelle de l'enseignement public	Ministère de l'Éducation, de l'Innovation, des Relations entre les genres et du Développement durable (gouvernement) Ministre : Hon. Dr. Gale Tracy Christiane Rigobert	Ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'innovation (État) Ministres : Jean-Michel Blanquer et Véronique Vidal
Instruction obligatoire	6 à 16 ans (depuis 1881)	3 à 16 ans (depuis 2019)
Durée scolaire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 7 années de Primaire ➤ 5 années de Secondaire ou 3 années de Primaire en plus pour ceux qui ont échoué au <i>Common Entrance Exam</i> 	4 cycles pédagogiques étalés sur : <ul style="list-style-type: none"> ➤ 9 ans de Primaire (dont 5 obligatoires) ➤ 7 ans de Secondaire (dont 6 obligatoires) 2 à 8 ans de Supérieur (Post-Bac) pour ceux qui le désirent.
Accès au secondaire	Concours national <i>Common Entrance</i> présenté par tous les élèves de 11 ans. Affectation faite dans les collèges en fonction des résultats (en pourcentages) obtenus.	Suite du primaire, inscription obligatoire (sauf pour la scolarisation à domicile)
Enseignement privé	Indépendant	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Établissement sous contrat avec l'État ➤ Établissement hors contrat avec l'État
Recrutement et formation des enseignants	Les enseignants peuvent être recrutés au niveau du CAPE, équivalent du baccalauréat. Ils sont cependant formés pendant 2 ans à la <i>Division of Teacher Education</i> (équivalent de l'INSPÉ) pour la majorité d'entre eux.	Les enseignants sont en principe recrutés par concours (CAPES, Agrégation), mais il y a aussi de nombreux contractuels embauchés au niveau minimum de la Licence (sans concours). La formation est réalisée en Institut national supérieur du professorat et de l'Éducation (INSPÉ).
Examens de la voie générale	<ul style="list-style-type: none"> ➤ CXE (<i>Secondary School</i>) ➤ <i>Caribbean Advanced Proficiency Exam</i> CAPE (<i>Secondary School</i>) Ces examens sont payants.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Brevet des collèges (Fin 3^e) ➤ Baccalauréat (Fin Terminale) Ces examens sont gratuits.

Tableau 1 : Comparaison des systèmes scolaires

À la fin de l'école primaire, les élèves du système scolaire français intègrent automatiquement un collège. Les élèves saint-luciens doivent, quant à eux, se présenter à un concours très sélectif, le *Common Entrance Exam*, qui leur permet, en fonction de leurs résultats, de prétendre à un collège (*Secondary school*). Le collège, dans le système français, se compose de quatre niveaux sur 4 ans : 6^e, 5^e, 4^e et 3^e. À la fin de la classe de 3^e, les élèves se présentent au Brevet des Collèges, premier examen national. À Sainte-Lucie, cinq niveaux, appelés *Forms*, composent la scolarité des collégiens. À la fin de *Form 5* (équivalent de la classe de seconde), les élèves se présentent à un examen national, le CXE (voir les équivalences des classes : Annexe 1).

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

L'établissement scolaire est un lieu d'apprentissage de savoirs, mais aussi de savoir-vivre et de savoir-être. Il est question de former le jeune individu à divers niveaux afin qu'il puisse devenir un être socialement accompli. Ainsi, de nombreuses activités sont proposées à l'école et font partie de la vie des élèves. Dans le système français, cette « vie scolaire » est rythmée par des animations ou des initiatives éducatives mises en œuvre par le conseil de vie collégienne (CVC), le foyer socio-éducatif (FSE), les professeurs ou le CPE. Ils peuvent prendre la forme de projets (dans le cadre de thématiques comme la « lutte contre le cyberharcèlement », par exemple) ou de clubs réguliers (avec diverses activités : danse, cinéma, jeu d'échecs, etc.) durant la pause méridienne. Des représentations peuvent être organisées durant les temps forts de l'année scolaire. De même, dans le système saint-lucien, ces moments de « vie scolaire » ont lieu après les cours. Le sentiment d'appartenance développé chez les élèves est ici très fort. L'école a un hymne chanté régulièrement, un *motto* et un écusson. Un esprit de compétition, intrascolaire, est institué au travers du système des *houses* qui est mis en place. Lors de son inscription, chaque élève est affecté à une *house* dont il portera l'honneur et les couleurs tout au long de sa scolarité. Les maisons de l'établissement se rencontrent fréquemment dans les domaines sportifs et associatifs. Aussi, des comités sont

régulièrement créés afin d'organiser et de promouvoir les multiples événements qui auront lieu pendant l'année. Cependant, la différence majeure à prendre en compte dans le cadre de cette étude est celle de contextes socioculturels bien distincts entre les deux territoires, résultat logique d'une histoire coloniale différente.

3.1. Implantation du collège en Martinique et à Sainte-Lucie

Zones d'échanges économiques et d'avantages stratégiques pour les puissances européennes (France, Angleterre, Espagne et Pays-Bas) pendant plus de trois siècles, les deux îles caribéennes partagent aussi un passé en quelques points similaires. En effet, les deux territoires ont été des colonies françaises et anglaises. Pourtant, au début du XX^e siècle, la Martinique, alors française, prend le chemin d'une laïcisation qui marquera une différence significative et qui aura un impact profond sur le milieu scolaire (Zoïa, 2013). La France est un pays laïque soumis à la loi du 9 décembre 1905 qui prône la séparation de l'Église et de l'État. Colonie à l'époque, puis département français en 1946, cette laïcité s'applique à la Martinique depuis le décret de 1911 malgré la présence probante d'une culture magico-religieuse forte (Chanson, 2009). L'implantation de la religion, majoritairement catholique, a été un outil efficace du processus de conquête et d'institutionnalisation de l'esclavage dans les îles caribéennes. En effet, le clergé s'est rapidement posé comme un soutien efficace à l'asservissement et à la soumission des peuples esclaves. Il prenait part à la vie des plantations et maintenait un contrôle des esprits des populations, bien que sous l'autorité des colons (Debien, 1967 : 551). Cependant, l'abolition de l'esclavage, le 22 mai 1848, donne aux nouveaux libres de nouveaux droits : droit libre au mariage, à la vie de famille, de culte et surtout à l'instruction publique. À cette époque, environ 88% de la population noire est illettrée. Sous l'influence des lois qui seront votées en métropole (particulièrement les lois Ferry de 1881-1882), l'école primaire publique, gratuite et obligatoire est instaurée. Cependant, les écoles religieuses (comme le couvent Notre-Dame-de-la-Délivrance) sont encore nombreuses à cette période malgré la volonté, au sein de la bourgeoisie de couleur, de voir s'ouvrir des écoles laïques, et ce, jusqu'au décret de 1911, qui l'imposera.

Parallèlement, Sainte-Lucie a changé quatorze fois de mains entre les deux nations colonisatrices (Renard, 2002) en près de 140 ans, résultat des diverses guerres menées en Europe entre les puissances coloniales du XVIII^e siècle. Reconnue définitivement en tant que colonie anglaise par le Traité de Paris de 1814 (pour la seconde fois), elle reste sous la coupe coloniale jusqu'à son indépendance, obtenue en 1979. L'installation du système scolaire à Sainte-Lucie fut progressive et marquée par des évolutions entre 1967 et 1977. Ces changements s'expliquent par un nouveau cadre politique mis en place, la contribution active du personnel d'éducation et d'enseignement, un travail de longue haleine mis en œuvre afin de convaincre la population de l'importance de la formation initiale des professeurs pour garantir la réussite des élèves et une planification éducative. De même, un partenariat mis en place entre l'Église et l'État favorise le bon fonctionnement des écoles. Les principaux corps religieux existant à Sainte-Lucie depuis la période coloniale sont l'Église catholique romaine (dominante), l'Église anglicane, l'Armée du Salut, les églises baptistes et l'église adventiste du 7^e jour (les deux dernières ne faisant pas partie du *Saint Lucia Christian Council* fondé en 1971). Il y a actuellement plus de 40 écoles publiques catholiques. Le collège de filles *Saint Joseph de Cluny* (premier dans le classement de l'île, il faut une note de 85% minimum au *Common Entrance* pour y accéder), et le collège de garçon *Sainte-Marie* (second dans le classement, il faut une note de 80% minimum au *Common Entrance*⁴) sont dirigés à la fois

⁴ Ces établissements sont recensés et classés par le *Caribbean Examination Council* (CXC) qui organise le système d'examens commun de l'ensemble de Caraïbe anglophone.

par le ministère de l'Éducation et le Conseil catholique pour l'éducation (*Catholic Board of Education*). Ainsi la différence majeure, d'un point de vue historique, entre les deux systèmes éducatifs découle de la relation entre l'Église et l'État dans les deux pays. Cette variation est aussi à l'origine de singularités dans le régime général disciplinaire des deux îles.

3.2. Contextes socio-économiques locaux

La Martinique est l'une des Îles-du-Vent des Petites Antilles caribéennes. Avec une population dépassant 400 000 habitants, elle se situe entre la Dominique (au nord) et Sainte-Lucie (au sud). Le centre (où se situe la capitale Fort-de-France depuis 1902) et le sud sont majoritairement urbains, tandis que le nord reste très rural. D'un point de vue socioéconomique, le taux de chômage des 15-64 ans s'élève à environ 26,1% (Insee, 2016). Dans les années 1950, la départementalisation de la Martinique révolutionne la vie de ses habitants : de nouvelles infrastructures sont installées et le niveau de vie de la population s'élève grandement. Les principales sources de revenus de l'île sont l'agriculture (banane, canne, production de sucre et de rhum) et le tourisme. Jadis appelée *Hiwanarau* ou *Hewanorrah* « là où l'on trouve des iguanes » à la suite du dictionnaire produit par le père Breton⁵, aujourd'hui « L'Hélène des Antilles », Sainte-Lucie fait partie, à l'instar de la Martinique, des Îles-du-Vent. Sa population compte à peu près 180 000 habitants (dont environ 50 000 à Castries, la capitale). D'un point de vue géographique, le nord de l'île essentiellement volcanique, le centre montagneux ainsi que le sud globalement plat et forestier, mettent en avant un paysage majoritairement rural. À la suite des changements politiques de la couronne britannique (un gouvernement et un conseil législatif en 1924, puis un suffrage universel en 1951), Sainte-Lucie devient un État associé au Commonwealth en 1976. L'île, dirigée par un gouverneur général, obtient sa pleine indépendance le 22 février 1979, avec la mise en œuvre de sa propre Constitution. L'économie de l'île dépend du tourisme, en majeure partie, dont 24% du PIB concerne l'hôtellerie et la restauration, notamment (ministère de l'Économie et des Finances, 2018).

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

3.3. Terrains et méthode de recherche

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

⁵ Raymond Breton (1609-1679) est un linguiste et missionnaire dominicain. Il est l'auteur du premier dictionnaire français-caraïbe.

3.3.1. Population interrogée

À Sainte-Lucie, l'établissement étudié est un collège situé à Castries, sur une colline en milieu rural. Il fut ouvert en 1985 par la reine Élisabeth II d'Angleterre. Il compte chaque année environ 700 élèves, 40 professeurs, 5 personnels administratifs, 4 personnels d'entretien, 1 responsable de la maintenance, 1 concierge et 6 personnels de sécurité. Les élèves qui fréquentent l'école sont issus de milieux sociaux plutôt hétérogènes. Plusieurs professionnels ont été soumis à des entretiens dans l'établissement (chef d'établissement, professeurs, psychologue scolaire, *Year Dean*⁶). Au niveau national, le responsable ministériel des conseillers et psychologues scolaires ainsi que la responsable des programmes scolaires dans le domaine de l'éducation à la santé et à la vie de famille (responsable de l'application du programme *Child Friendly School* de l'UNICEF) ont aussi participé à cette étude. Ils ont permis de mieux appréhender la perception du régime disciplinaire scolaire sur l'ensemble du territoire saint-lucien.

En Martinique, l'établissement, classé en réseau d'éducation prioritaire (REP), qui accueille la population du second terrain est situé à Fort-de-France, éloigné du centre-ville, dans une cité rendue précaire construite après le collège. Ce dernier compte, pour l'année scolaire 2017-2018, un effectif de 503 élèves, 47 professeurs, 2 conseillères principales d'éducation titulaires, 1 conseillère principale d'éducation stagiaire, 17 personnels de vie scolaire, 1 assistant de prévention et sécurité, 1 professeur documentaliste, 1 infirmière, 1 médecin scolaire et 1 psychologue ainsi que des agents techniques. L'équipe de direction est composée du chef d'établissement, de son adjointe et de la gestionnaire. Sur ce second terrain, les professionnels dont le rôle est en lien avec la question disciplinaire ont été interrogés (chef d'établissement, directrice de SEGPA, conseiller principal d'éducation, professeurs, assistant d'éducation, assistant prévention et sécurité).

3.3.2. Outillage méthodologique

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

⁶ Responsable de la discipline, c'est un professeur référent sur les questions disciplinaires de l'établissement, il contribue à l'écriture du règlement intérieur et peut donner une sanction ou une punition à un élève.

Concernant les classes, une grille d'observation a été mise en place afin d'observer la gestion des comportements des élèves par les professeurs en lien avec le règlement intérieur de l'établissement. Les professeurs concernés par ces observations ont été soumis aussi à des entretiens. Il était ici question d'apprécier les différences entre ce que les professeurs disaient et leur pratique éducative effective. À Sainte-Lucie comme en Martinique, nous nous sommes présentés aux élèves au début de ces séances en expliquant que l'on observait l'enseignant(e) et le déroulement d'une séquence pédagogique afin que notre présence influence au minimum le recueil de données.

Deux types principaux d'entretiens ont été menés sur les deux îles : exploratoires et semi-directifs. D'une part, les entretiens exploratoires concernaient, en majorité, la découverte du terrain et prenaient la forme de conversations informelles avec l'ensemble du personnel de l'établissement scolaire afin de découvrir la culture de l'établissement en matière de sanctions et de punitions. D'autre part, une quinzaine de questions ont orienté les 17 entretiens semi-directifs autour de plusieurs thématiques telles que la définition du terme « discipline », la connaissance personnelle du règlement intérieur et du régime disciplinaire mis en place dans l'établissement, la gestion des écarts de comportement des élèves, l'utilisation de la punition et de la sanction. L'absence de données statistiques sur le territoire de Sainte-Lucie nous pousse à travailler de manière qualitative. Comme précisé en introduction, l'accès aux données est une difficulté que les chercheurs doivent surmonter en redoublant d'ingéniosité. Ici, travailler à partir d'une grille d'observation et d'entretien a été le moyen d'approcher la réalité sur les questions que nous soulevons. De plus, l'analyse de données de seconde main telles que les textes législatifs et les règlements intérieurs a été pratiquée.

4. Résultats

Les entretiens et les observations ont fait émerger quelques enseignements généraux que nous allons développer. La réalité de la gestion des écarts de comportements des élèves et de la prise de décision disciplinaire des professeurs et éducateurs est influencée par plusieurs critères. Aussi, les protocoles de recueil de données ont soulevé des similarités et des différences entre les systèmes éducatifs de chacune des deux îles. C'est ainsi qu'à Sainte-Lucie par exemple :

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

4.1. Conception de la discipline

Les entretiens ont montré que la vision de la discipline diffère d'un éducateur à un autre, malgré l'existence de quelques similarités. La tendance générale s'oriente vers le fait que la discipline scolaire est un ensemble de règles communes (le cadre) à respecter et que les éducateurs doivent imposer. Cependant, la discipline engloberait aussi les notions de « bien vivre-ensemble » d'éducation, de citoyenneté et de respect. Pourtant, à Sainte-Lucie, un accent semble être mis sur l'autodiscipline et la formation du personnel. Seuls deux éducateurs sur les 17 interrogés pensent que la discipline ne devrait pas exister dans un établissement scolaire idéal. Le reste du corpus montre qu'elle est un outil essentiel afin de garantir la sécurité de chacun et le respect d'autrui comme l'illustre ce discours :

« Idéalement, j'aimerais bien qu'on puisse s'en passer parce que l'idéal serait d'arriver à un consensus où élèves et professeurs savent pourquoi ils sont là et qu'ils cherchent à

atteindre un but commun qui est que les élèves apprennent des choses et se développent intellectuellement et socialement. Malheureusement, elle est nécessaire pour instaurer un cadre de travail » [Enseignant, Martinique].

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

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

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

En Martinique, on observe une démarche plutôt curative : il faut réagir rapidement et efficacement aux situations rencontrées, souvent après coup. Les classes de 4^e sont celles qui posent le plus de problèmes disciplinaires dans l'établissement étudié, sans doute en raison de cette phase de l'adolescence bien connue :

« Dans le système français, si vous avez une élève enceinte, tout de suite on va mettre en place une semaine de prévention contre les grossesses précoces. Cela ne devrait pas être le cas, même si c'est la façon dont fonctionnent les choses actuellement. Nous sommes dans la réaction » [Chef d'établissement, Martinique].

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

4.2. Perception de la punition ou de la sanction

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

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

« Il est à noter que le comportement d'un élève de l'établissement doit être exemplaire, à la fois dans l'enceinte de l'école et à l'extérieur. Les pratiques et lignes directrices présentées ci-dessous doivent avoir l'adhésion de tous les élèves de l'école. Les élèves seront sujets à des actions disciplinaires variées pour la violation de ces pratiques » [Règlement intérieur, établissement Sainte-Lucie].

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

« Il n'y a pas de méthode fixe pour les punitions et sanctions pour dire "si tu voles, tu seras exclu". Rien n'est fixe. Ce que nous avons, c'est un ensemble de punitions et de sanctions qui vont du châtiment corporel, que j'utilise rarement, aux exclusions, l'appel des parents, les travaux d'intérêt général dans l'enceinte de l'école, etc. Ce sont les diverses punitions et sanctions que nous utilisons souvent » [Chef d'établissement, Sainte-Lucie]⁷.

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

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

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

⁷ Pour le confort du lecteur, tous les entretiens recueillis à Sainte-Lucie en langue anglaise ont été traduits en français.

présentée, conformément aux directives ministérielles, mais n'est pas associée à des faits indiqués de manière précise.

Dans l'établissement martiniquais, les punitions majoritairement infligées aux élèves sont les retenues et l'exclusion ponctuelle de cours. Ce constat est aussi vrai à Sainte-Lucie, qui compte également les lignes à recopier ou le fait de porter une pancarte dans l'établissement qui qualifie l'attitude de l'élève (exemple : « Je suis un harceleur »), pratiques jugées « dégradantes » dans le système français. Les échelles de sanctions sont semblables à l'exception du châtement corporel utilisé jusqu'en 2019 à Sainte-Lucie, résultante culturelle et historique.

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

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

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

« Je reprends et ils arrêtent. À partir du moment où ils ne représentent pas une menace pour les autres, je les laisse dans leur coin. J'essaie d'avoir une approche personnalisée avec certains. J'ai un élève qui a balancé une table dans la salle de classe. Je suis allée lui demander quel était le problème, il m'a dit que tout allait bien, il s'est assis et est resté tranquille tout le reste du cours. Je n'ai pas jugé bon de punir pour ça » [Enseignant 2, Martinique].

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

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

Cet exemple, parmi de nombreux autres, montre que la punition et la sanction vont graduellement et laissent donc place à un accommodement vis-à-vis des textes réglementaires. Une seconde chance est souvent accordée à l'élève dans une optique éducative. L'on va d'abord chercher à comprendre ce qui lui arrive, lui donner une occasion de changer de comportement si le fait qui lui est reproché n'est pas jugé grave. Ceci explique pourquoi la

quasi-totalité des éducateurs interrogés, à l'instar des résultats issus des grilles d'observation, déclare rappeler à l'ordre les élèves très souvent. On peut également penser que l'obligation de consigner l'incident dans un rapport entraîne une hésitation de la part des enseignants qui y voient un travail supplémentaire ou un « sale boulot » en inadéquation avec la vision qu'ils ont de leur profession. Au final, il se joue quelque chose dans l'interaction entre adultes et élèves.

4.3. Relations adultes/élèves et l'« effet professeur/éducateur »

Un lien indéniable semble exister entre l'application du régime de discipline de l'établissement et la relation sociale créée entre l'élève et son professeur/éducateur. Effectivement, l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968), selon lequel les attitudes et les attentes de l'adulte amènent les élèves à agir comme il le souhaite, semble se vérifier à travers les divers entretiens. Cette approche comportementaliste est discutée de façon plus systématique à Sainte-Lucie qu'en Martinique comme cet extrait le démontre :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4. Autonomie scolaire

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

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

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

comportements et leur éventuelle prise en charge et surtout le type de punition qui viendra sanctionner les déviants. L'absence de supervision dans les classes est rapportée de la manière suivante par un professeur :

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

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

5. Discussions des résultats

Les procédures et les mesures disciplinaires décrites dans le règlement intérieur sont respectées et aucun établissement ne se retrouve dans l'illégalité. Il y a de ce fait une certaine adéquation entre les textes et les pratiques. Néanmoins, les lois n'imposent pas une réponse disciplinaire spécifique à chaque type d'écart comportemental. Ce vide constitue un interstice qui laisse part à l'interprétation de l'adulte, notamment lorsque les faits paraissent peu graves. La marge de manœuvre des éducateurs est donc assez grande dans la mesure où ils respectent les procédures légales imposées pour des manquements graves au règlement intérieur dans les deux îles. La différence majeure des deux systèmes en matière de régime disciplinaire repose dans l'approche : majoritairement préventive à Sainte-Lucie et plutôt curative en Martinique. Le décalage qui existe entre les textes réglementaires *stricto sensu* et la réalité des deux terrains de recherche semble en définitive résider dans les adaptations de cette loi par rapport à la singularité de chaque élève, de chaque éducateur et de chaque situation. En matière de décisions disciplinaires, face à la règle, la conception de la discipline chez l'éducateur ne semble pas être le seul critère à prendre en compte pour expliquer le décalage qui existe entre la théorie et la pratique. De plus, le sens éducatif de la punition, la relation de confiance développée avec l'adulte, ainsi qu'une autonomie relative des élèves sont les éléments qui influencent les sanctions et punitions développées sur le terrain.

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

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

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

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

6. Conclusion

Le travail répressif doit être considéré comme la part sombre du travail éducatif en ce sens qu'on le laisserait volontiers à d'autres, c'est le « sale boulot ». Dans la classe comme dans l'établissement, ce travail est source de difficultés et de conflits. La question disciplinaire, taboue pendant de longues années, reste une facette fondamentale de l'éducation de l'enfant puis de l'élève. Créatrice de limites, elle est aussi un cadre sécurisant lorsqu'elle est imposée par des personnes en qui l'on peut avoir confiance. À la fois enseignement, matière d'enseignement et outil nécessaire à la mise en place des conditions d'enseignement, elle est présente sur les bancs de l'école et garante de l'éducation complète de l'élève ainsi que de son épanouissement personnel. Il est question d'apprendre à « être » afin de s'intégrer dans la société. En ce sens, la discipline scolaire est créatrice de lien social.

L'étude comparée des collèges a mis en lumière quelques divergences dans la forme que prend le régime disciplinaire scolaire sur une île française et une île anglophone de la Caraïbe. Toutefois, elle montre pourtant que la question de la discipline et son objectif restent théoriquement universels quand bien même l'approche utilisée est différente selon les systèmes scolaires. Le premier enseignement de cette recherche est que la discipline à Sainte-Lucie reste majoritairement axée sur la prévention, tandis qu'elle est principalement curative en Martinique. Ensuite, les textes réglementaires qui définissent ce cadre laissent place à une adaptation relative, en matière de mesures disciplinaires face aux écarts de comportement des élèves, en fonction de l'éducateur, de l'élève et de la situation. Cette adaptation s'explique par la recherche d'une réponse éducative et personnalisée, seul gage de justice scolaire. Cependant, l'étude de ces deux terrains offre un regard nouveau sur les types de régimes disciplinaires mis en place dans les établissements et permet d'en faire émerger faiblesses et forces respectives.

À l'issue de cette étude, il serait intéressant d'interroger plus amplement la question de la justice scolaire face aux pratiques punitives puisqu'on sait désormais que clarté et consistance des règles d'un côté, et taux de victimation, de l'autre, entretiennent un lien fort à l'échelle internationale (Debarbieux, 2018 : 23). Dans tous les cas, face aux problèmes de discipline que l'école rencontre, la solution ne peut être qu'éducative et non technique. La relation pédagogique, prenant en considération le contexte, est bien au cœur du problème, se posant comme une réalité incontournable.

Références bibliographiques

- Anzieu, D. et Martin J.-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Presses universitaires de France.
- Arendt, H. (1961). La crise de l'éducation. Dans A. Arendt (dir.), *La crise de la culture*. Paris : Galimard.
- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Ballion, R. (1999). Les conduites déviantes des lycéens et l'éducation à la citoyenneté. *Ville école intégration*, 118, 144-160.
- Bissonnette, S. (2017). *L'enseignement explicite des comportements*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Canter, L et Canter, M. (1976). *Assertive Discipline: A Take Charge Approach for Today's Educator*.

- Champy, P., Etévé, C., Forquin, J.-C. et Robert, A. D. (2005 [1994]). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris : Retz/S.E.J.E.R.
- Chanson, P. (2009). Le magico-religieux créole comme expression du métissage thérapeutique et culturel aux Antilles françaises. *Histoire et missions chrétiennes*, 12(4), 27-51.
- Charles, C. (1985). *Building Classroom Discipline: From Models to Practice*. New York : Longman.
- Charles, C.-M. (1997). *La discipline en classe, modèles doctrines et conduites*. Montréal : Édition du renouveau pédagogique.
- Compayré, G. (1895). *Cours de pédagogie. Théorique et pratique*. Librairie classique Paul Delaplane.
- Cometti, J.-P. (2008). Qu'est-ce qu'une règle. *Éducation et didactique*, 2(2), 139-148.
- Curwin, R. L. et Mendler, A. N. (1988). *Discipline with Dignity*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Debarbieux, É. (1996). *La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux*. Paris : ESF.
- Debarbieux, É. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob.
- Debarbieux, É. (2018). *L'impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*. Paris : Armand Colin.
- Debien, G. (1967). La christianisation des esclaves des Antilles françaises aux XVII^e et XVIII^e siècles. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 20(4), 525-555.
- Delahaye, J.-P. (2009). *Le Conseiller principal d'éducation. De la vie scolaire à la politique éducative*. Boulogne-Billancourt : Berger-Levrault.
- Dreikurs, R. (1985) *Happy Children. A Challenge to Parents*. Glasgow : Fontana.
- Descartes, R. (1644). *Principes de la philosophie*. Paris : Théodore Girard.
- Durkheim, É. (2013 [1893]). *Définitions du crime et fonction du châtiment*. Ink Book edition.
- Durkheim É. (2007). *De la division du travail social* (1^{ère} éd., 1893). Paris : PUF.
- Durkheim, É (1895). *Règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion.
- Durif-Varembont, J. (2006). L'ennui apprécié par les élèves. Dans J. Clerget et J. Durif-Varembont (dir.), *Vivre l'ennui : À l'école et ailleurs* (p. 23-46). Toulouse : Eres.
- Freinet, C. (1976 [1924]). *Vers l'école du prolétariat : la dernière étape de l'école du capitalisme. Partisans*. Toulouse : Privat.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Girardi, M. (1784). *Réflexions et pensées diverses*. Paris : Goujon.
- Ginott, H.G. (1972). *Teacher and child: A book for parents and teachers*. New York : Macmillan.
- Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. New York : Harper et Row.
- Gordon, T. (1989). *Comment apprendre l'autodiscipline aux enfants ?* Montréal : Le Jour.
- Hambye, P. et Siroux, J. L. (2014). D'un arbitraire à l'autre. Réflexion sur la pertinence du concept de « violence symbolique » en sociologie de l'éducation. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 96.
- Husser, A. (2013). L'autorité. *Le Télémaque*, 43(1), 15-30.
- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.
- Insee (2016). RP2009 et RP2014. Exploitations principales en géographie au 01/01/2016.
- Jolibert, B. (2003). L'autorité et ce qu'elle n'est pas. Dans J. Lombard (dir.), *L'école et l'autorité*. Paris : L'Harmattan.
- Jones, F. H. (1987). *Positive classroom discipline*. New York : McGraw-Hill.
- JORF (2011). Décret n° 2011-728 du 24 juin 2011 relatif à la discipline dans les établissements d'enseignement du second degré.

- JORF (2014). Décret n° 2014-522 du 22 mai 2014 relatif aux procédures disciplinaires dans les établissements d'enseignement du second degré.
- Kant, E. et Philonenko, A. (1993). *Réflexions sur l'éducation*. (A. Philonenko, Trad.) Paris : Vrin.
- Kounin, J. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. New York : Holt, Rinehart, et Winston.
- Lapassade G. (1993). *Guerre et paix dans la classe*. Paris : Armand Colin.
- Le Gal, J. (2002). *Les droits de l'enfant à l'école, Pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles : De Boeck-Belin.
- MEN (2000). Circulaire n° 2000-106 du 11-7-2000. Le régaliment intérieur dans les EPLE.
- MEN (2011). Circulaire n°2011-111 du 01 Août 2011 relative à l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées, les EREA, mesures de prévention et alternatives aux sanctions.
- Mesnard, P. (1980). III - La pédagogie des Jésuites : (1548-1762). Dans : Jean Château (dir.), *Les Grands Pédagogues* (p. 57-120). Paris : Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'Économie et des Finances (2018). Sainte-Lucie, présentation pays. Repéré à <https://www.tresor.economie.gouv.fr/Pays/LC/presentation-pays/>.
- MOE (1999). Education Act of Saint Lucia.
- Mucchielli, L. (2002). Violences et insécurité. Fantômes et réalités dans le débat français. *Revue française de sociologie*, 43(3), 602-606.
- Mucchielli, L. (2011). *L'invention de la violence. Des peurs, des crimes, des faits*. Paris : Fayard.
- Nations Unies (1989). Article 28 de la Convention des Nations Unies sur les Droits de l'enfant du 20 novembre 1989.
- Nelsen, J. (2006). *Positive Discipline*. Couverture. Random House Publishing Group.
- Nelsen, J. et Sabaté, B. (2012). *La discipline positive. En famille et à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance*. Paris : Édition du Toucan.
- Ottavi, D. (2019). Discipline. *Recherche et formation*, 71.
- Pascal, B. (1962). *Pensées*. Paris : Édition Louis Lafuma.
- Peralva, A. (1997). Des collégiens et de la violence. Dans B. Charlot et J. C. Emin (dir.), *Violences à l'école. État des lieux* (p. 165-169). Paris : Armand Colin.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (2012). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Platon (2004). *La république, VIII*, 566e-563b (2^{ème} éd. corr., traduit par G. Lero).
- Prairat, E. (2002). *Question de discipline à l'école... et ailleurs*. Paris : Eres.
- Prairat, E. (2004). Réflexions sur la sanction dans le champ de l'éducation. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 57(3), 31-44.
- Prairat, E. (2007). *Sanction et socialisation : idées, résultats et problèmes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'École. Les Réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Seuil.
- Redl, F., et Wattenberg, W. W. (1951). *Mental hygiene in teaching*. Oxford : Harcourt, Brace.
- Renard, R. (2002). À Sainte-Lucie, l'échec scolaire n'est pas une fatalité. *Enfances et Psy*, 17(1), 138-144.
- Richard, É. (dir.) (2013). Francophonie dans les Caraïbes. Contexte historique. Centre interuniversitaire d'études québécoises (CIEQ), Université Laval. Repéré à <http://www.francophoniedesamericques.com/la-francophonie-dans-les-americques/caraibes/>.

- Ricœur, P. (2019). Éthique. *Encyclopédie Universalis*. Repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/ethique/>.
- Rogers, B. (1989). *Decisive Discipline*. Geelong, Victoria: Institute of Educational Administration.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. F. (1968). Teacher Expectation for the Disadvantaged, *Scientific American*, 218(4), 19-23.
- Schœlcher, V. (1842). *Des colonies françaises. Abolition immédiate de l'esclavage*. Paris : Pagnerre. Exemplaire Université de Harvard. Copie numérisée le 13 décembre 2005. Consulté le 11 avril 2019.
- Sembel, N. (1998). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Nathan.
- Skinner, B. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York : Knopf.
- Zoïa, G. (2013). Morale laïque et identité à l'école. *Le Télémaque*, 43(1), 73-86.

Annexe 1 : Équivalence des classes des systèmes scolaires français et saint-lucien

	Martinique (système français)	Sainte-Lucie (système indépendant)	Âges
Enseignement Primaire / Primary school	Petite Section	-	3
	Moyenne Section	-	4
	Grande Section	Kindergarten	5
	Cours Préparatoire (CP)	Grade 1 (G1)	6
	Cours Élémentaire 1 (CE1)	Grade 2 (G2)	7
	Cours Élémentaire 2 (CE2)	Grade 3 (G3)	8
	Cours Moyen 1 (CM1)	Grade 4 (G4)	9
	Cours Moyen 2 (CM2)	Grade 5 (G5)	10
Enseignement Secondaire/ Secondary school	6 ^{ème}	Grade 6 (G6)	11
	5 ^{ème}	Form 1 (F1) / Year 1 (Y1)*	12
	4 ^{ème}	Form 2 (F2) / Year 2 (Y2)*	13
	3 ^{ème}	Form 3 (F3) / Year 3 (Y3)*	14
	2 ^{nde}	Form 4 (F4)	15
	1 ^{ère}	Form 5 (F5)	16
	Terminale		17

Légende :

Maternelle	Élémentaire
Collège	Lycée

* Les trois *Years* correspondent au *Senior Primary* : ces classes permettent aux élèves qui n'ont pas réussi le concours d'entrée en *Secondary school* (collège), le *Common Entrance Exam*, d'avoir accès à d'autres études.