

La déviance de l'enseignant burkinabè face au règlement intérieur national (RIN) : un paradoxe entre verbatim et réalité.

Nébilma Anatole BADOLO

*Docteur ès Sciences de l'Education, Université Norbert ZONGO, Burkina Faso
nebilmaanatole692@gmail.com*

Dougoudia Joseph LOMPO

*Maître de conférences ès Sciences de l'Education, Ecole Normale Supérieure
Burkina Faso
dougoudia@yahoo.fr*

Résumé

Le Burkina Faso est considéré par certains acteurs comme un bon élève en matière de ratification de textes pour le bon fonctionnement de la société. Lesquels textes sont censés régir tous les domaines sociaux au nombre desquels, l'école qui, à son tour, ne s'est pas privée de s'en doter. Au titre de ces textes, nous avons le règlement intérieur national. Cependant, en dépit de toute cette panoplie d'instruments juridiques, force est de constater que les comportements déviants surtout ceux émanant des enseignants sont légion dans le système éducatif d'où la réflexion sur le sujet suivant : « La déviance de l'enseignant burkinabè face au règlement intérieur national (RIN) : un paradoxe entre verbatim et réalité. » dont l'objectif est d'identifier les facteurs explicatifs du paradoxe entre la connaissance que l'enseignant dit avoir du RIN et ses incartades vis-à-vis de celui-ci. Quatre (04) régions ont été choisies avec un public cible constitué uniquement d'enseignants et d'élèves basée sur une méthodologie mixte alliant données quantitatives et qualitatives. Des résultats, il ressort qu'en dépit de leur connaissance du règlement intérieur, des déviations dues à la quête d'unicité de l'enseignant, son anticonformisme et l'ignorance de la méconnaissance du règlement par celui-ci pourraient expliquer la situation. Aussi, avons-nous dégagé des perspectives pour un changement de paradigme comportemental de la part des enseignants.

Mots clés : règlement intérieur national, déviance, comportements déviants, anticonformisme, comportements de l'enseignant

Abstract

Burkina Faso is considered by some to be a good pupil when it come to ratifying texts for the smooth running of society. These texts are supposed to govern all areas of society, including schools, which have not hesitated to adopt them. Among these texts, we have the national internal regulations. However, in spite of this panoply of legal

instruments, it has to be said that deviant behaviour, especially on the part of teachers, is legion in the education system, which is why we are reflecting on the following subject : the deviance of burkinabè teachers with regard to the national internal regulations : a paradox between verbatim and reality. The aim is to identify the factors that explain the paradox between the knowledge that the teacher claims to have of the internal regulations and the reality of the situation. And the incongruities with the latter. Four regions were chosen for this article, with a target audience consisting solely of teachers and students based on a mixed methodology combining quantitative and qualitative data. The results showed that, despite their knowledge of the internal regulations, deviations due to the teacher's quest for uniqueness, his or her non-conformity and ignorance of the regulations could explain the situation. We have therefore identified prospects for a behavioral paradigm shift on the part of teachers.

Key words : National house rules, deviance, deviant behavior, non-conformism, teacher behavior.

Introduction

La société africaine en général et celle burkinabè en particulier, depuis des décennies, fait face à un certain nombre de fléaux qui la gangrènent. Au nombre de ces fléaux, on peut citer l'incivisme, les violences, la corruption, la déviance, l'affairisme etc. Pour s'en prémunir, elle (la société) va se doter d'instruments juridiques capables d'assurer son équilibre environnemental (N'Dombi et Inack, 2015).

L'école, imbriquée dans cette société dans laquelle évolue l'humain, va également lui emboîter le pas. A son tour, elle va élaborer des textes au nombre desquels, le règlement Intérieur (RI) pour régir le bon fonctionnement de la communauté éducative. L'objectif de ce règlement étant de garantir un fonctionnement optimal et une quiétude à l'institution scolaire qui pour Segond (1997), cité par (Lompo, 2005, p. 59) a quatre rôles qui sont : « la transmission de valeurs et de normes, la transmission des connaissances et des techniques, la préparation d'un changement dans la société en mutation et la compréhension globale des jeunes ».

Ainsi, sont assujettis au respect de ce règlement, les élèves, le personnel administratif et les enseignants. Et c'est cette dernière composante qui retient notre attention dans la présente étude au regard de son attitude face aux dispositions du RIN dans nos études antérieures

(Lompo, 2005 et Badolo, 2023). En effet, l'enseignant, celui-là même qui est censé distiller l'instruction en ayant pour fondement la norme scolaire, se trouve être le bourreau consciemment ou inconsciemment de celle-ci. Il n'hésite pas à la fouler au pied dans sa pratique quotidienne.

C'est pourquoi, pour mieux cerner cet état de fait, nous partons d'une problématique à la suite de laquelle, nous dégageons la méthodologie utilisée à cet effet avant de présenter et de discuter les résultats auxquels nous sommes parvenus et terminons par la formulation d'esquisses de propositions à cet écart normatif de l'enseignant.

Problématique

La vie sociale, pour Tenaerts (2008, p. 6) étant : « organisée par des normes qui peuvent être implicites ou explicites, appelle constamment chacun à adapter sa façon de parler, de se vêtir, de se comporter avec le groupe auquel, il fait face ». Cette adaptation doit se conformer à la norme sociale ou juridique. Lorsque celle-ci passe d'une simple norme implicite (sociale) à une norme explicite (juridique) telle une règle codifiée comme le règlement intérieur des établissements, son inobservation passe d'une simple déviance à une délinquance (Millard, 2007).

Ainsi, dans la plupart des établissements, il va s'en trouver des individus qui, au mépris de cette norme juridique, posent des actes déviants à l'égard des apprenants. Bien que l'on ne nie pas que ces comportements déviants peuvent aussi provenir des apprenants eux-mêmes. D'ailleurs, Lompo (op.cit., p. 66) ne disait-il pas : « qu'il ne fait de doute pour personne que dans l'enseignement, il y a souvent des punitions ou sanctions ? »

Cependant, le schème qui semble nous concerner le plus dans cette étude, est celui où la victime est l'élève ou l'étudiant et l'enseignant le bourreau.

Ainsi, selon Human Rights Watch (2020) au Liban, les enfants réfugiés syriens qui ont été admis dans des écoles publiques sont parfois confrontés à des brimades d'autres élèves et à des mesures disciplinaires strictes de la part de certains enseignants comme l'interdiction d'aller aux toilettes pendant les heures de cours.

Aussi, pour cette organisation internationale, de nombreux gouvernements n'ont toujours pas banni les châtiments corporels et beaucoup sont encore à la traîne pour protéger les élèves contre les violences physiques, le harcèlement sexuel et autres actes d'incivisme.

Dans le même article, Elin Martinez, chercheuse senior auprès de la division Droits des Enfants de Human Rights Watch (2018) estime qu'il est aberrant que les élèves de tant de pays subissent de terribles actes d'incivisme à l'école. L'organisation soutient qu'au Liban les enfants sont fréquemment battus, giflés et humiliés par leurs enseignants au mépris de la réglementation scolaire.

De même, l'organisation (op. cit.) ajoute que dans de nombreux pays, l'exploitation et les abus sexuels commis par des enseignants et le personnel scolaire et universitaire sur les élèves et étudiants sont monnaie courante. Ces actes d'incivisme se commettent ou se produisent dans les toilettes des écoles, les salles de classe ou dans les locaux du personnel, sur la route de l'école ou de la maison et chez les enseignants eux-mêmes.

Par ailleurs, en Belgique, bien que l'enseignement soit obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans, et que la plupart des élèves se sentent bien à l'école, il existe cependant une minorité insatisfaite (Huysmans, 2006). En effet, Stevens et Elcharus (2001) cité par Berty (2017) mentionnent que 11% des élèves âgés de 16 à 18 ans ne se sentent généralement pas heureux à l'école. Selon les mêmes auteurs, 14% d'entre eux aimeraient changer d'école. Leur position est confortée par celle de Pisa (2010, p. 11) qui indique que : « 33% des élèves belges ne se sentent pas à l'aise à l'école en raison des abus auxquels ils font face de la part de leurs enseignants ».

Selon le même rapport, dans le milieu universitaire du même pays, 80% des étudiants interrogés ont affirmé que de nombreuses étudiantes sont victimes d'abus et de harcèlement sexuel de la part des enseignants-chercheurs. Ils notent également en sus de ces actes, les trafics d'influence et les bonifications et soustractions de points. Ces comportements déviants dont font montre ces enseignants sont de nature à dérouter les filles victimes de leurs objectifs universitaires.

Une autre étude réalisée en 2003 au Ghana, citée par Ndombi et Inack (2015, p. 82) indique que 6% des filles interrogées avaient déclaré avoir été victimes d'un chantage sur leur scolarité si elles refusaient d'avoir des relations sexuelles. C'est la même tendance qui

est observée au Bénin dans une étude publiée en 2004 où 77% des filles scolarisées dans le secondaire pensent que des enseignants de leur école ont des relations sexuelles avec des élèves.

Dans le cadre de sa campagne internationale « *Apprendre sans peur* » lancée en 2008, Plan International pour l’Afrique (PIA) a diffusé des statistiques concernant d’autres pays du continent africain. Ainsi, selon leur rapport, 8 % des garçons et des filles de 16 et 17 ans interrogés en Ouganda ont déclaré avoir eu des rapports sexuels avec leurs enseignants.

En Afrique du Sud, des enseignants ont été reconnus coupables d’au moins un tiers des viols d’enfants. La même tendance est observée au Mali où ce sont 39% des collégiennes interrogées qui ont déclaré avoir été victimes de harcèlements sexuels (Diallo, 2010).

Au Sénégal, 9,6% des élèves des lycées et collèges déclarent avoir subi des harcèlements à caractère sexuel Coulibaly (2013, p. 70). Ces actes d’incivisme correspondent à des pratiques ou des attitudes de séduction forcée, de paroles déplacées ou de menace de soustraction de points.

Au Burkina Faso, la sonnette d’alarme sur les comportements déviants en général et sur les actes d’incivisme en particulier dans le système éducatif, a été tirée depuis les Assises Nationales sur l’Education tenues à Ouagadougou dans la province du Kadiogo les 4 et 6 avril 2002.

Dès cet instant, il avait été reconnu que la recrudescence de l’insécurité dans les enceintes scolaires et universitaires avait des répercussions négatives sur le fonctionnement du système éducatif dans son ensemble.

Cependant, d’autres types d’incivisme directement liés à la violation flagrante des textes au pays des hommes intègres semblent gagner du terrain. Il s’agit entre autres de l’inflation des frais de scolarité par certains chefs d’établissement de concert avec leurs gestionnaires financiers en l’occurrence les intendants et les économistes et ce, au grand mépris des textes en la matière. En effet, *l’arrêté conjoint n° 2017-0252/MINEFID/MENA* portant fixation des frais d’inscription et de participation des élèves au fonctionnement des établissements publics d’enseignement secondaire, d’abonnement et de location de manuels scolaires à la bibliothèque et affectation des

recettes, précise les différents montants qui doivent être payés par les élèves.

Au regard de ce diagnostic, une question fondamentale mérite d'être posée : Qu'est-ce qui explique la déviance de l'enseignant burkinabè vis-à-vis du règlement intérieur national en dépit de sa connaissance de celui-ci ? Autrement dit, comment peut-on connaître un texte et avoir une attitude déviante face à celui-ci ? Comment expliquer l'attitude de l'enseignant burkinabè vis-à-vis du RIN ? D'où l'intérêt de cet article dont l'objectif général poursuivi est *d'identifier les facteurs explicatifs du paradoxe entre la connaissance que l'enseignant dit avoir du RIN et ses incartades vis-à-vis de celui-ci.*

L'atteinte de cet objectif passe par la formulation d'une hypothèse générale qui est la suivante : Le paradoxe entre la connaissance du RIN par l'enseignant et ses incartades vis-à-vis de celui-ci s'expliquerait par la quête d'originalité et l'anticonformisme de l'enseignant.

Comme indicateurs pouvant servir à vérifier cette hypothèse, nous avons entre autres la quête d'unicité de l'enseignant, son anticonformisme et l'ignorance de la méconnaissance du règlement par celui-ci.

1. Les facteurs explicatifs de la déviance de l'enseignant à la norme règlementaire

Avant d'aborder les facteurs explicatifs de la déviance à la norme, il convient d'explicitier ce qu'est la déviance en elle-même.

Pour Chaurand et Brauer (2008) les premières conceptions scientifiques de la déviance, attribuaient à partir du XVIII^e siècle, le qualificatif de « *déviant* » non à des comportements, à des attitudes ou à des opinions, mais à des individus, instituant ainsi le qualificatif de « *bons citoyens* » et celui des « *citoyens déviants* ». Cette qualification comme « *déviant* » comportait la plupart du temps une dimension morale négative, et concernait surtout les mœurs jugées comme immorales par la société. Pour les partisans de cette conception, « La déviance relevait donc de l'essence même de l'individu » (Chaurand et Brauer, 2008, p. 10).

Cependant, cette conception a évolué avec les recherches en sciences humaines et tiennent compte dorénavant d'une dimension

plus large prenant en compte à la fois les caractéristiques de l'individu mais également celles de l'environnement et de la société.

A cette nouvelle ère, Chaurand et Brauer, (op. cit., p. 10) vont définir la déviance de façon générale en sciences humaines comme : « tout comportement, toute attitude qui s'écarte de ce qui est communément admis. En d'autres termes, un comportement déviant est un comportement qui n'est pas celui adopté par la majorité de la population, qui ne correspond pas à la norme de la société ».

Aussi, pour Bachman et *al.*, (1993) sont considérés comme déviants tous les comportements qui sont désapprouvés par les standards normatifs conventionnels et qui provoquent typiquement des tentatives de contrôle social de la part des figures d'autorité.

Cette vision de la déviance est en droite ligne avec celle développée par Gibbs en 1981 selon laquelle, pour qu'un comportement soit considéré comme déviant, il suffit que ce comportement s'écarte du comportement prescrit par une norme particulière : c'est la conception normative de la déviance.

A cette conception normative, s'oppose celle réactive développée par Kitsuse en 1962 selon laquelle, un comportement est déviant par rapport à une norme si ce comportement est sanctionné par autrui.

La notion de déviance ainsi explicitée, interrogeons-la par rapport à la norme réglementaire. Pour comprendre l'écart de conduite de l'enseignant burkinabè face au RIN, la recension des écrits et l'observation directe de leurs comportements sur le terrain, fondées sur l'analyse de certaines théories, nous ont permis de dégager deux facteurs explicatifs. D'abord, l'anticonformisme comme vecteur de la déviance à la norme de l'enseignant, et ensuite la vision de la déviance inspirée de la théorie actionniste de Cusson.

1.1. L'anticonformisme comme vecteur de la déviance à la norme

Par anticonformisme, on entend la non-conformité de quelque chose ou de quelqu'un vis-à-vis d'une chose. Si se conformer revient à adhérer aux opinions, aux attitudes et aux comportements de la masse si bien que tous les individus deviennent semblables, Chaurand et Brauer (op. cit., p. 43) font remarquer que nous aimons souvent nous faire sentir différents des autres, nous rendre uniques (Chaurand et Brauer, op. cit., p. 14). En effet, être différent impliquerait agir

différemment d'autrui, ne pas se conformer et de se démarquer de tout ce qui va dans le sens du commun des mortels.

La non-conformité de la norme devient alors une marque d'originalité pour l'individu. Dans cette veine, l'originalité peut expliquer les actes de l'individu déviant. L'individu, pour s'autodéterminer va imprimer sa propre règle de conduite qu'elle soit conforme à celle de la société ou à celle édictée ou qu'elle s'en écarte, l'essentiel pour lui, est qu'il parvienne à ses fins.

Pour ces chercheurs, en ne respectant pas les normes du groupe, l'individu n'agit pas comme un vrai membre de la communauté mais manifeste ipso facto son indépendance à l'égard de celle-ci.

Contrairement aux chercheurs qui affirment que le non-conformisme est source de déviance, Gervais (2018) pense que nous avons besoin de comportements non conformistes tant dans l'entreprise que dans la vie privée. En effet, pour lui, un individu non-conformiste n'a rien de dangereux dès lors qu'il bouscule les règles établies « à la bonne dose. » Selon ce chercheur, tant que l'individu y va à bonne dose, il n'est et ne doit être qualifié de déviant. Pour lui, on n'est pas déviant si on s'en tient simplement à tracer sa propre voie.

Qu'en est-il maintenant de la vision inspirée de la théorie actionniste développée par Cusson ?

1.2. La vision inspirée de la théorie actionniste de Cusson

Selon Cusson (1992) pour comprendre l'action d'un individu, il faut prendre au sérieux les raisons que celui-ci évoque pour justifier son acte. Introduisant l'action de rationalité chez l'individu déviant, Tanaerts (op. cit., p. 3) émet l'hypothèse selon laquelle, « la déviance doit être vue comme un choix de vie ».

Pour les défenseurs de cette théorie, l'individu ne naît pas déviant. Il le devient soit par l'action d'une tierce personne soit par un concours de circonstance. Cette théorie épouse la philosophie de celle de l'influence sociale. En effet, pour Chaurand et Brauer, (op. cit. p. 15) : « L'influence sociale est le processus par lequel un individu ou un groupe, la source d'influence parvient à modifier les croyances, les attitudes ou les comportements d'un autre individu la cible afin qu'il rejoigne ceux de la source, ou bien qu'il devienne ce dont la source a besoin, et ce de façon intentionnelle, consciente, ou non ».

Ces deux visions de la déviance nous ayant permis de comprendre ce qui peut pousser un individu de façon générale à adopter une attitude déviante, nous abordons à présent la méthodologie proprement dite de notre étude.

Approche méthodologique

Pinto et Grawitz (1971, p. 282) définissent la méthode comme : « une démarche rationnelle de l'esprit pour arriver à la connaissance ou la démonstration d'une vérité. C'est un ensemble d'opérations intellectuelles par lesquelles, une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre et les vérifie ».

Nous décrivons ici le champ de notre étude, sa population et son échantillon, les outils de collecte des données et les instruments d'analyse desdites données.

Notre étude couvre les régions du Centre avec comme établissements, le Lycée municipal Bambata, le Lycée départemental Naaba Zana de Koubri, le Lycée de Baoghin, le Lycée privé Ridwane et le Complexe scolaire Sainte Famille ; du Centre-Ouest avec pour établissements, le Lycée Municipal de Koudougou, le Lycée Départemental de Kyon, le Complexe scolaire Sainte Monique et le Lycée privé Saint Marc et des Hauts-Bassins avec pour établissements, le Lycée Municipal Vinama Thiémounou Djibril, le Lycée Mixte d'Accarville, le Lycée Départemental de Samoghiri, le Lycée Privé d'Accarville et le Lycée Privé Evangélique II. Et deux raisons principales justifient ce choix. La première raison s'explique par le fait que ce sont les régions qui au plan national, regroupent le plus grand nombre d'établissements post-primaire et secondaire.

La seconde raison est d'ordre circonstanciel car s'expliquant par la situation sécuritaire critique que vit le pays et seules ces trois régions dégagent plus d'assurance.

Quant à la population, elle est selon Depelteau (2000, p. 213) : « un ensemble de tous les individus ayant des caractéristiques précises en relation avec les objets de l'étude ». Pour le cas spécifique de notre étude, la population cible est représentée uniquement par les enseignants des lycées et collèges étant donné qu'il est question de l'étude de leur comportement face aux dispositions du RIN et quelques élèves.

Ainsi, leur nombre total dans ces trois régions étant de 12947 conformément à l'annuaire statistique de la Direction Générale des Statistiques Sectorielles (DGESS, 2019/2020), nous avons procédé à un échantillonnage aléatoire car pour (Loubet, 2000, p. 92 cité par Lompo, 2018, p. 66) : « l'échantillon est la partie de l'univers qui sera effectivement étudiée et qui permettra par extrapolation de connaître les caractéristiques de la totalité de l'univers ». Ce qui nous a permis d'obtenir un échantillon de 150 enseignants.

Les outils de collecte de données sont essentiellement le questionnaire avec des questions ouvertes et fermées sur la compréhension de l'enseignant du RIN, son attitude vis-à-vis de celui-ci et l'observation directe faite par nous-mêmes sur le terrain sur l'attitude contradictoire de l'enseignant face aux dispositions du RIN. L'usage de ces outils nous a permis d'opter pour une approche mixte alliant données quantitatives et qualitatives.

Le logiciel SPHINX a été utilisé pour le traitement des données quantitatives et l'analyse des contenus pour le traitement des données qualitatives.

Présentation et analyse des données

Conformément aux résultats obtenus, il ressort que sur cent cinquante (150) questionnaires remis aux enseignants des lycées et collèges, seulement quatre-vingt-dix (90) ont pu être recouverts ; ce qui donne un taux de recouvrement de 60%.

Ainsi de façon concrète, pour l'analyse des données, nous avons dégagé des variables qui nous ont permis d'obtenir des données précises sur la connaissance du RIN par l'enseignant et son comportement à l'égard de celui-ci soit en situation de classe soit hors de la classe.

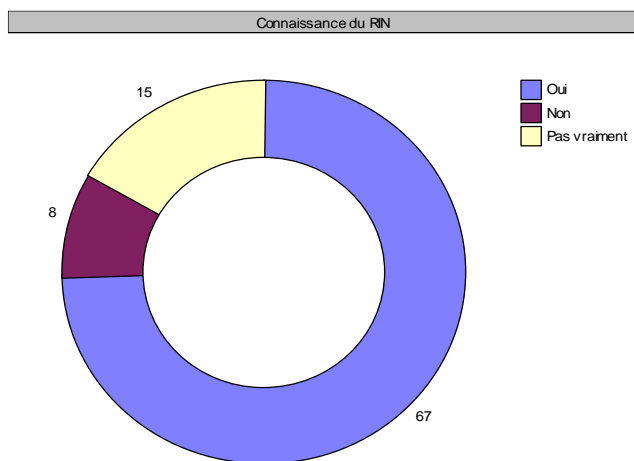
Ces variables sont entre autres :

- ✓ La connaissance du règlement intérieur national
- ✓ L'impression de l'enseignant sur ce règlement intérieur national
- ✓ Les reproches fondamentaux faits au règlement intérieur national par l'enseignant

1.1. Connaissance du RIN

Pour déterminer la connaissance des enseignants des lycées et collèges sur le règlement intérieur, deux questions leur ont été posées : la première est de savoir s'ils ont connaissance du RIN et la seconde s'ils l'ont au moins une fois lu.

Graphique n°1 : Connaissance proprement dite du RIN par l'enseignant



Source : Enquête de terrain, mai 2022

Il apparaît à la lecture du graphique ci-dessus que sur les quatre-vingt-dix (90) enquêtés, soixante-sept (67) soit un taux de 74,44% estiment connaître le RIN contre vingt-trois (23) soit un taux de 25,55% qui affirment ne pas le connaître ou ne pas véritablement le connaître.

➤ *Lecture du RIN par l'enseignant*

Les données recueillies montrent que 45,6% des enseignants disent avoir intégralement lu le RIN. Seulement 33,3% d'entre eux

disent l'avoir partiellement lu contre 17,8% qui ont affirmé ne l'avoir jamais lu. Il est à noter que 3,3% des enseignants interrogés n'ont pas répondu à cette question.

1.2. Impression de l'enseignant sur le RIN

A la question de savoir ce qu'ils pensent du RIN qui régit le milieu scolaire au Burkina Faso, les enseignants ont donné les réponses ci-dessous.

93,3% des enseignants estiment que les textes doivent être améliorés contre 5,6% qui les trouvent bien et intouchables. Seul un enseignant n'a pas répondu à cette question.

1.3. Reproches fondamentaux faits au RIN

On a aussi voulu connaître les différents reproches que les enseignants des lycées et collèges font au RIN qui est censé régir leur milieu professionnel. Des résultats, il ressort que 48,9% des enseignants enquêtés estiment que les textes semblent à leur sens, inadaptés. Dans cette même veine. 32,2% estiment qu'il y a du mimétisme dans la rédaction des textes contre 11,1% d'entre eux qui disent reprocher autre chose aux textes en dehors de leur inadaptation et de leur mimétisme sans plus de précision. Là encore, 7,8% d'entre eux n'ont pas répondu à cette question.

Discussion des résultats

Pour la discussion des résultats, nous les décryptons et les confrontons avec les dispositions du RIN d'une part et déterminons l'impact du comportement déviant de l'enseignant sur le climat scolaire d'autre part.

1.1. Décryptage et confrontation de la réalité du comportement de l'enseignant face aux dispositions du RIN

Si pour la plupart des enseignants la connaissance du RIN et sa lecture sont un acquis, force est de constater que sur le terrain, leurs pratiques vis-à-vis des dispositions de ce règlement laissent à désirer.

En effet, au cours de l'observation, nous avons remarqué que certains enseignants des lycées mettaient les élèves dehors pour des dérives dont ils se seraient rendus coupables telles que : les exercices

non faits, les bavardages en classe, les injures, l'impolitesse envers les professeurs etc.

Un professeur a, en ces termes, refoulé un élève qui n'avait pas traité les exercices qu'il avait donnés à la classe au cours précédent après que ce dernier soit venu pour suivre le cours suivant :

« Toi là, je t'ai dit quoi la dernière fois ? Tu ne suivras pas mon cours toute cette semaine. Sors de ma classe car je ne veux te voir ni d'Adan ni d'Eve. Reviens la semaine prochaine ».

Pour quelqu'un qui dit connaître le règlement intérieur et avoir pris le soin de le parcourir, cela paraît paradoxal quand on sait que l'article 42 alinéa 3 du règlement intérieur stipule :

« L'inconduite, l'indiscipline, les mauvais résultats sont sanctionnés par ordre croissant de gravité par : l'expulsion immédiate de la classe par le professeur responsable pour la durée de son cours. Toutefois, l'élève ne peut être exclu au-delà d'une séance de cours pour la même faute ». Ainsi, le professeur observé, venait d'enfreindre royalement le règlement intérieur qu'il dit connaître et avoir lu.

Un autre cas issu de l'observation était le suivant : un élève d'une classe de quatrième, venu en retard pour un cours de deux (02) heures c'est-à-dire de 7 heures à 9 heures, a été rembarqué par son professeur en ces termes après que celui-ci lui a présenté son billet d'entrée délivré par un agent de la vie scolaire : « Je ne veux pas de billet d'entrée. Va le remettre à celui qui te l'a délivré. Je vous ai dit que dès que je franchis la porte, personne ne rentre après moi. Ton billet, je m'en moque ».

L'élève frustré et mécontent repartit voir l'assistant d'éducation qui lui avait remis le billet et lui narra larmes aux yeux, les faits. L'éducateur, estomaqué et dans tous ses états, alla voir son supérieur hiérarchique (le conseiller principal d'éducation) pour lui expliquer la situation.

Ce dernier après avoir réussi à calmer son collaborateur, prit le billet et demanda à l'élève de le suivre. C'est ainsi qu'il alla parler au professeur pour lui faire entendre raison afin que l'élève puisse suivre le reste du cours de la seconde heure c'est-à-dire de 8 heures et 9 heures.

Là encore, le même règlement intérieur connu par presque tous les répondants est foulé aux pieds. En effet, l'article 17 de l'arrêté portant règlement intérieur stipule : « L'élève retardataire n'a pas

accès à la classe. Il doit se présenter au service vie scolaire qui lui délivre un billet d'entrée pour l'heure suivante ».

Une autre situation est celle de l'enseignant qui a encadré dans le même lycée, trois (03) jeunes filles. Deux (02) de la quatrième et une (01) de la troisième. Cet enseignant prédateur qui a usé de son pouvoir sur ces adolescentes, a d'une manière ou d'une autre, entravé leur réussite scolaire.

Au nom d'un postulat appelé dans leur jargon les « PAM » traduit ici par « Petits Avantages du Métier », certains enseignants dérogent à leurs obligations d'éducateur pour se muer en véritables prédateurs sur le terrain. Au cours d'un échange avec ses collègues pendant la récréation, un a laissé entendre ceci :

« Si les proies présentent les rudiments nécessaires pour se faire conjuguer, pourquoi en vouloir aux enseignants qui se laissent aller ? D'ailleurs, ne dit-on pas que le mouton broute là où il est attaché ? » Ces collègues, visiblement satisfaits d'une telle assertion, éclatèrent de rire. Là encore que dit le RIN ?

En nous référant à son article 31, le RIN dispose que : « le harcèlement sexuel, les attouchements, les relations sexuelles et le viol sont interdits. Tous ces actes sont sanctionnés par la comparution devant le conseil de discipline sans préjudice des poursuites judiciaires devant les juridictions compétentes ».

Un autre cas et non des moindres a été celui du délégué de classe, sermonné par son professeur qui lui reprochait d'avoir signalé à l'Administration, notamment à la vie scolaire, les cours non assurés dus à ses multiples absences. En effet, le professeur en question s'est insurgé contre son élève qui était en même temps le délégué de la classe parce que ce dernier a fait savoir à la vie scolaire que les cours n'étaient pas régulièrement assurés. Il alla même interdire à l'élève de suivre ses cours aux motifs que ce dernier n'en était pas digne.

Cet élève, naturellement dans ses droits car ayant assuré ses obligations conformément à l'article 8 du RIN qui stipule :

Le délégué de classe est responsable de la bonne tenue de la classe. A ce titre, il est chargé

- de jouer le rôle d'interface entre les élèves de sa classe, les professeurs, le professeur principal et l'administration ;
- d'appuyer les professeurs en leur apportant le petit matériel nécessaire pour le cours ;

- de placer ses camarades dans les meilleures conditions de travail ;
- de tenir les cahiers de textes et d'absences à la disposition des professeurs ;
- de veiller au respect du matériel et de la propreté de la classe ;
- d'assurer la permanence durant les heures d'études et faire respecter la discipline.
- **de signaler quotidiennement au service vie scolaire les cours non assurés** ;
- de dresser la liste des élèves indisciplinés et la transmettre au service vie scolaire et au professeur responsable du cours ;
- de dresser le tableau de balayage qu'il affiche dans la classe.

Ainsi, conformément à l'alinéa 7 de cette disposition, le délégué de classe était dans son rôle en signalant au service vie scolaire les cours non assurés. Cet enseignant a donc par ignorance, zèle ou abus d'autorité, usé de son pouvoir sur l'élève en question.

Cette attitude de la déviance a été démontrée dans des études antérieures (Chaurand et Brauer, 2008 et Bernard, 2018). En effet, Chaurand et Brauer, (2008) dans la démonstration de la déviance comme originalité, avaient distingué deux groupes d'individus : le groupe des individus non dominants et le groupe des individus dominants. Pour eux, les membres du groupe des individus dominants usent de leur pouvoir pour opprimer les membres du groupe non dominants. Ils estiment donc que : « les « abus de pouvoir » sont également un exemple de comportements désinhibés adoptés par les membres de groupes dominants » (Chaurand et Brauer, op. cit., p. 18).

Autant de situations qui contredisent l'affirmation des enseignants des lycées et collèges quant à leur connaissance de la législation. Difficile cependant de comprendre cet antagonisme entre résultats des données qualitatives et ceux des données quantitatives d'une même cohorte. L'analyse que nous pouvons faire est que certaines personnes n'ont pas été sincères dans les réponses qu'elles ont données. Si elles l'ont été, cela prouve clairement qu'elles sont soit en quête d'originalité soit qu'elles dénie complètement leur conformité à la règle de droit en général et au règlement intérieur en particulier.

Nous pouvons donc conclure qu'à la lumière de tout ce qui précède, notre hypothèse principale selon laquelle le paradoxe entre la connaissance du RIN par l'enseignant et ses incartades vis-à-vis de celui-ci s'expliquerait par la quête d'originalité et l'anticonformisme de l'enseignant, se trouve confirmée.

1.2. L'impact du comportement déviant de l'enseignant sur le climat scolaire.

Bernard (2018), montrait déjà que l'abus d'autorité de l'enseignant en situation de classe engendre des affrontements stériles pouvant dégrader le climat scolaire.

Il est clair que la quête d'originalité de l'enseignant si l'on se réfère à la théorie actionniste développée par Cusson (1992) contribue inéluctablement à dégrader le climat scolaire. Le sentiment d'injustice que cause ces enseignants de par leurs actes, crée une sorte de suspicion et de méfiance entre eux et les apprenants. Ce qui n'est pas de nature à favoriser un climat scolaire apaisé.

Dans son analyse sur les facteurs handicapant la réussite des garçons au cours élémentaire au Burkina Faso, Lompo avait déjà démontré que les punitions, les actes de violence étaient des sources de démotivation des élèves en général et des élèves garçons en particulier.

Aussi, avait-il montré que ces sanctions et bavures auxquelles s'adonnaient les enseignants, décourageaient les élèves et les poussaient à adopter une attitude de désintérêt vis-à-vis des cours ; toute chose qui ne favorise pas les apprentissages scolaires et par ricochet, dégrade le climat scolaire (Lompo, 2018 :69).

Enfin, à propos des violences scolaires, il distinguait les incivilités, les harcèlements, les crimes et délits, le sentiment d'insécurité comme des sources de détérioration du climat scolaire.

Si tous sont unanimes que la déviance de l'enseignant vis-à-vis de la législation en général et du règlement intérieur en particulier est catalyseur de dégradation du climat scolaire, que doit-on faire pour y remédier ?

Pour Rabelais et Montaigne, cité par Lompo (op. cit., p. 48) : « l'élève doit être à l'aise avec son maître qui, lui, doit l'écouter. » Il y a donc des dispositions particulières que les adultes, ou les

enseignants plus précisément, doivent observer afin que l'élève soit à même d'apprendre.

Mongrand (2018, p. 7) estime que : « dans le contexte éducatif, une ambiance positive favorise la cohésion, améliore l'estime de soi de chacun et, de fait, participe ainsi à un apprentissage plus efficace. » Selon donc ce chercheur, les différents acteurs du système éducatif doivent travailler à instaurer en leur sein un climat convivial, gage d'une école prospère et de quiétude.

Une des solutions à la déviance de l'enseignant et non des moindres, est sans nul doute, le conformisme. En effet, pour Chaurand et Braeur (op. cit., p. 14) : « la notion de conformisme désigne le changement d'opinion, d'attitude ou de comportement d'une personne dans le sens des opinions, des attitudes ou des comportements affichés par une majorité d'individus ».

Ils vont plus loin en déclarant que se conformer revient à adhérer aux opinions, aux attitudes et aux comportements de la masse si bien que tous les individus deviennent semblables.

Si la norme ou la règle même ne faisant pas l'unanimité a été édictée pour régir les relations des individus en communauté, il appartient à chaque membre de ladite communauté de faire l'effort pour s'y conformer. Ainsi, les enseignants anticonformistes gagneraient à épouser cette théorie du conformisme pour aller même si, ce sera malgré eux, dans le sens du grand groupe.

Comme la déviance de l'enseignant à la norme est comprise sous l'angle de sa non-conformité, en guise de perspectives, les chercheurs qui voudront bien s'intéresser à la question, pourraient se pencher sur les véritables pistes de solutions à un tel phénomène.

Conclusion

L'école, au-delà de sa vocation première qui est l'instruction, a elle-même besoin de quiétude pour mener à bien sa mission. L'enseignant qui lui est l'un des acteurs clés de ce dispositif, a l'obligation de tout mettre en œuvre pour faciliter non seulement les apprentissages scolaires mais également et surtout un bon climat scolaire.

Au lieu de cela, il a été fort regrettable de constater que certains enseignants, de par leurs attitudes s'opposent à la norme

commune qu'est le règlement intérieur. Cette étude a donc été le lieu pour nous de comprendre la déviance de l'enseignant vis-à-vis de ce texte. Des différentes investigations, il ressort que cet état de fait est soit dû au refus de l'enseignant de se conformer tout simplement à la norme est dû soit à la quête d'originalité de ce dernier. Ce qui s'inscrit en droite ligne dans la vision des théoriciens du non conformisme.

Cependant, comme tout mal, les tentatives de remèdes n'ont jamais manqué. C'est pourquoi, nous avons à juste titre, formulé des esquisses de solutions tournant autour du conformisme pour venir à bout de cette déviance.

Bibliographie

Asch Solomon (1987), *Social psychology*, Oxford University press

Bachman Johnson et O'Malley Peter (1993), *National survey results on drug use from monitoring the future study, 1975-1992* : Volume II, College students and young adults

Badolo Nébilma Anatole (2023), *Législation scolaire et universitaire et climat incivique dans le système éducatif burkinabè. Quels mécanismes pour une école apaisée ?* Thèse de Doctorat Unique en Sciences de l'Education, Université Norbert Zongo de Koudougou, 292 p.

Bernard André (2018), « Autorité et pouvoir dans la classe » *Revue française de pédagogie*.

Berty Eric Lauret (2017), *Gestion de la discipline en classe au collège : étude des pratiques et des représentations des enseignants à l'île de la réunion*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université de la Réunion (France)

Chaurand Nadine et Brauer Markus (2008), « La déviance » *Revue électronique de psychologie sociale*

Cusson Maurice (1992), *Déviance in Boudon R. « Traité de sociologie »* 1^{ère} Edition chapitre 10

Cusson Maurice (2006), « Comment devient-on délinquant ? » *Article de la rubrique « le point sur... » In comment devient-on délinquant, mensuel n°176*

Cusson Maurice (2011), *La criminologie*, Paris, Hachette

Diallo Mamadou Sarifou (2010), *L'impact de l'Education Préscolaire sur la Performance des Elèves au Primaire en Guinée*, ROCARE

Dortier Jean François (1998), *Les sciences humaines, panorama des connaissances*. Editions sciences Humaines, Press Universitaires de France, Paris

Filleule Renaud (2001), *Sociologie de la délinquance*, Paris PUF

Humans Rights Watch (2016), *Le Déficit d'Education: Manquements au devoir de protéger Et de garantir le droit à l'éducation dans les programmes de développement Mondiaux*.

Humans Rights Watch (2020), *Brimades et violences sont fréquentes dans les écoles*

Huysmans Jean (2006), *The politics of insecurity. Fear, Migration and Asylum in the EU*. Londres, Routledge

Inack Jean Jacques et Ndombi Dieudonné (2015), *Réflexion sur les fondements de l'incivisme dans la société camerounaise : regard de la psychologie*

Lompo Dougoudia Joseph (2005), *Le climat scolaire dans les établissements secondaires au Burkina Faso Les particularités d'un système éducatif*. Thèse pour le Doctorat de l'Université de Bordeaux 2.

Lompo Dougoudia Joseph (2018), « Des facteurs handicapant la réussite des garçons au cours élémentaire au Burkina Faso » *Revue Le Didiga*,

Lompo Dougoudia Josephe (2019), *Attitudes, violences scolaires et communication pour que le thermomètre baisse*, Editions Didiga, BP 20 Anyama Côte d'Ivoire.

MENA-BF (2018), Arrêté n°2018-317 portant adoption du règlement intérieur des établissements d'enseignement post-primaire et secondaire

Meyrand Romain (2006), Comment devient-on délinquant ? » *Article de la rubrique « Le point sur... » in « Comment devient-on délinquant »*, mensuel n°176

Millard Eric (2000), Deux lectures critiques d'Alf Ross, in *Annales de la Faculté de droit de Strasbourg, Dossier Théories réalistes de l'interprétation*

Mongrand Pauline (2018), *Les comportements déviants : L'identification et la gestion des comportements déviants par l'enseignant en EPS à l'école primaire*. Master de recherche en Sciences de l'Éducation, Université de Bordeaux

Pinto Roger et Grawitz Madelaine (1971), *Méthodes des Sciences Sociales*, Paris : Dalloz

Segond Pierre. (1999), La dimension familiale chez les adolescents délinquants, *Dans travail social et soin psychologique*

Tenaerts Marie-Noëlle (2008), *Approches sociologique de la déviance*, UFAPEC, Rue Belliard, 1040 Bruxelles.