

Que
sais-je ?



LA SANCTION EN ÉDUCATION

Eirick Prairat

puf

Facebook : La culture ne s'hérite pas elle se conquiert

QUE SAIS-JE ?

La sanction en éducation

EIRICK PRAIRAT

Institut Universitaire de France

Professeur de sciences de l'éducation à l'université
Nancy 2

Cinquième édition mise à jour

17^e mille



Introduction

Le monde des éducateurs est resté étrangement silencieux ces trente dernières années sur la question de la sanction. Désorienté, désemparé, comme si le rappel à la loi ne pouvait se faire que sur le mode de l'incantation. Comment en effet punir quand les principes qui sous-tendent une pratique sont idéologiquement disqualifiés ? Comment sanctionner quand on a le sentiment que la sanction est la marque d'un déficit relationnel, le signe d'un manque de professionnalité ou, plus simplement, l'aveu d'un échec éducatif ?

Nul ne conteste que la question de la sanction est aujourd'hui une vraie interrogation qui traverse de part en part le champ éducatif. Nous ne savons pas sanctionner, car nous n'avons pas assez réfléchi à ce problème. Sujet tabou et pratique honteuse, la question de la sanction a longtemps été frappée d'indignité intellectuelle. Et pourtant, il n'est pas d'éducation sans sanction. Le problème n'est donc plus aujourd'hui de savoir s'il faut ou non sanctionner mais de savoir comment il faut s'y

prendre pour responsabiliser un sujet en devenir.

Dans la première partie de cet ouvrage, à l'exception du premier chapitre qui est réservé à quelques clarifications préliminaires, nous faisons un état des lieux. Nous retraçons d'abord l'histoire des pratiques éducatives des familles en suivant le fil rouge des châtiments corporels, nous décrivons ensuite la lente libéralisation de l'espace scolaire de la Renaissance jusqu'à nos jours. Regards croisés sur deux grandes institutions éducatives de notre société : la famille et l'école. Histoire des pratiques, mais aussi histoire des idées, puisque nous explorons quelques grandes pensées éducatives. Qu'ont dit les philosophes sur cette épineuse question ? Qu'en pensent les psychanalystes et les pédagogues ? Que faut-il, en somme, retenir de leur lecture ?

Dans la deuxième partie, nous faisons des propositions. Nous donnons une consistance à l'idée de sanction éducative. Notre souci est de réconcilier sanction et éducation, de montrer que la sanction n'est pas nécessairement un artéfact dans le travail éducatif mais qu'elle peut être pensée dans un horizon de socialisation et d'autonomisation du sujet. Nous présentons ensuite, et de manière plus précise, deux formes punitives qui ont fait l'objet, ces dix

dernières années, de commentaires nombreux et parfois contradictoires : la réparation et l'exclusion. Qu'est-ce qui fonde la réparation ? Quels sont les principes à respecter pour que la réparation participe à la réhabilitation du coupable et à la réaffirmation du lien social ? L'exclusion est-elle, par définition, une forme punitive à proscrire ? Participe-t-elle nécessairement d'un processus de désocialisation ? Sinon, qu'est-ce qui lui confère sa positivité ?

Enfin, nous présentons la nouvelle législation disciplinaire en vigueur dans les établissements secondaires, législation qui tente d'articuler, selon un habile dosage, les vertus apaisantes du droit et les exigences du travail éducatif.

Première partie :

Pratiques et discours

Chapitre I

Précisions liminaires

I. Un concept polysémique

À l'origine, « sanctionner » – sancire, en latin – signifie « rendre sacré » (sacer). « L'étymologie sac ?... » donne des mots comme “sacrement”, “serment”, “sacrifice”, “sacrilège”, “sainteté”, “sanctuaire”, “sanctifier”... Le latin sancio signifie “rendre sacré, rendre inviolable par un acte religieux”... » [\[1\]](#) La sanction est l'acte par lequel on établit une loi ou un traité de manière irrévocable. Elle est une consécration, une manière de rendre un texte obligatoire. C'est ce sens que l'on retrouve dans l'expression « pragmatique sanction » qui est une décision fondamentale arrêtée de manière solennelle par le souverain et destinée à poser une règle intangible dans les domaines politique ou religieux.

Notons que l'idée de sanction est liée à celle d'humanité. « “Sanction”, écrit M. Bernès dans le Vocabulaire philosophique d'A. Lalande, veut dire “sceau” ou “garantie d'efficacité” pour une règle (...) impliquant une possibilité de réalisation seulement ou (à plus forte raison) dont la réalisation, étant désirable, est contingente. Il n'est point de sanctions, pour les lois de la nature considérées comme simples expressions de rapports constants. Il est des sanctions pour les lois humaines... » [\[2\]](#) Dans l'ordre de la nature, qui est un ordre de la nécessité, il n'y a pas de sanction parce que les lois sont inviolables. Il n'existe de sanctions que pour les lois humaines, celles qui précisément enferment la possibilité d'être transgressées. Sanctionner, c'est rendre sacré, donner autorité à une loi qui peut toujours être bafouée.

Dans une acception plus tardive et qui semble aujourd'hui s'imposer, la sanction est considérée soit comme une punition, soit comme une récompense. C'est la définition que donne, par exemple, le Dictionnaire de psychopédagogie de Robert Lafon : « Punition ou récompense consécutive à un ou des actes accomplis. » [\[3\]](#) L'idée de sanction est proche de celle de rétribution qui désigne aussi bien une

récompense due à un mérite qu'une punition venant frapper un acte vicieux. La sanction, comme la rétribution, a deux versants, deux valences. D'une manière générale, elle représente une peine ou un avantage, établi par les hommes ou par Dieu, ou résultant du cours naturel des choses et qui est provoqué par une certaine manière d'agir. Lorsqu'elle découle de l'enchaînement naturel des choses, la sanction est tout simplement une conséquence. On dit, par exemple, de l'échec de Pierre qu'il est la sanction de son imprudence ou, à l'inverse, de sa réussite, qu'elle est la sanction positive de son travail acharné. La sanction est la suite logique, elle est inscrite dans l'acte à titre de conséquence quasi nécessaire. Elle est, d'une certaine manière, une partie de l'acte, son ultime moment, son évaluation.

Dans cet ouvrage, nous entendons par « sanction » la réaction prévisible d'une personne juridiquement responsable, ou d'une instance légitime, à un comportement qui porte atteinte aux normes, aux valeurs ou aux personnes d'un groupe constitué. Sans nier l'importance de la gratification et de la valorisation dans la relation éducative, ce n'est pas cet aspect qui va retenir notre attention. Précisons trois points pour mieux délimiter l'objet de notre propos. Selon notre définition, il n'y a de sanction

qu'inscrite dans un rapport intersubjectif. Les conséquences naturelles, pour fâcheuses qu'elles soient, ne sauraient être assimilées à des sanctions. De même, nous ne discutons pas de la « sanction intérieure », c'est-à-dire du remords de la conscience coupable après un acte répréhensible. La sanction, au sens où nous l'entendons, se situe toujours dans un rapport d'altérité. Second point : la sanction présuppose une intentionnalité ; elle n'est ni un accident ni une action fortuite. Enfin, les attitudes de réprobation diffuses d'un groupe face à un comportement déviant (ce que l'on appelle parfois les sanctions sociales) n'entrent pas dans le cadre de notre réflexion.

La définition que nous proposons a le mérite de laisser le débat ouvert en ne préjugant ni de la forme ni de la visée de cette réaction. On peut cependant se demander si nous n'aurions pas intérêt à choisir le terme de « punition », probablement moins polysémique [\[4\]](#). Il se trouve que ce terme est, dans notre tradition, fortement contaminé, pour ne pas dire purement et simplement identifié à une conception expiatoire du punir. Cet héritage disqualifie, de manière quasi rédhitoire, le concept de punition. Nous verrons, plus loin, que penser l'idée de sanction éducative consiste précisément à s'écarter d'une telle

conception punitive.

II. Le mythe de l'expiation

La conception expiatrice du punir est exposée avec une grande clarté par Platon dans le Gorgias [5]. Après avoir convaincu Polos, son interlocuteur, qu'il vaut mieux subir l'injustice que la commettre, Socrate montre que la punition est toujours préférable à l'impunité, car elle libère l'âme de la méchanceté qui l'assaille. On peut résumer l'idée d'expiation sous la forme synthétique de trois propositions :

1. la faute est conçue comme un mal ;
2. il est toujours possible de trouver un mal à infliger (la peine) quantitativement équivalent au mal commis (la faute) ;
3. la peine, toujours éprouvante, souvent douloureuse, équilibre ou efface le mal commis.

À partir de ce schéma général, distinguons deux

variantes. Dans la première, que l'on peut qualifier de religieuse ou de métaphysique, la faute est souillure ou maladie et la peine une sorte de médecine, c'est-à-dire un mal qui promet un bien : le retour à la pureté ou à la guérison. Dans la version sécularisée, la faute est une dette que la sanction vient annuler ou compenser grâce à une arithmétique des équivalences. Elle remet en quelque sorte le compteur des griefs à zéro. Cette manière de poser et de penser le problème est critiquable selon un triple point de vue :

- l'idée d'associer la faute à une maladie ou à une dette est pour le moins discutable, il est en tout cas illusoire de croire que la sanction peut effacer ou annuler une transgression. Il faut reconnaître avec Vladimir Jankélévitch qu'il y a « un avoir-eu-lieu irrévocable de la faute » [\[6\]](#). Ce qui est fait est fait et il ne peut en être autrement ;
- seconde critique : l'expiation est une sanction résolument tournée vers le passé puisqu'elle entend rétablir le statu quo ante, revenir symboliquement et psychologiquement à la situation d'innocence qui a précédé la faute, niant ainsi l'histoire du sujet. L'option

éducative oblige, nous le verrons, moins à regarder derrière qu'à scruter l'horizon ;

- l'expiation sacralise la douleur. Elle lui prête des vertus éducatives, en faisant de l'expérience douloureuse un moment rédempteur [7].

Et pourtant, Platon, Leibniz, Kant ou encore Hegel défendent le principe de l'expiation. Si nous menions une enquête auprès de nos contemporains, nous serions sans aucun doute surpris de voir les suffrages qu'elle recueille. Quels sont les arguments qui plaident en faveur de l'expiation ? Nous inclinons à penser qu'elle est la forme même de l'inconscient punitif collectif, et ce, pour au moins trois grandes raisons que nous allons brièvement présenter.

On peut déjà suggérer une explication anthropologique. Dans les sociétés primitives, le crime représente une violation des lois du tabou qui déterminent et garantissent l'organisation de la communauté. L'individu qui enfreint ces lois informelles mais admises par tous met en danger l'ensemble du clan. Mais cela ne conduit pas la communauté à le punir, car la violation du tabou porte en lui son propre châtement. Immanence de la peine,

ce sont les lois du cosmos qui puniront le contrevenant dans une vie ultérieure ou dans sa descendance [8]. Il a fallu d'importantes transformations culturelles et religieuses pour que le droit de punir revienne aux hommes.

Dans un premier temps, c'est pour éviter à la communauté misère et malheur que l'on se met en quête de retrouver le coupable. La peine qu'on lui inflige vise à annuler les effets de la faute dans l'ordre du sacré. On punit pour épargner une communauté ou, plus exactement, pour rétablir l'harmonie première un instant perturbée. Ce n'est que dans un second temps que la sanction devient expiation, rétribution individuelle, c'est-à-dire peine à l'adresse d'un fauteur de trouble. Si l'expiation n'est pas, à strictement parler, la première forme punitive, elle est en tout cas l'une des toutes premières tentatives par laquelle les hommes ont tenté de juguler les déviances religieuses et sociales au sein d'une communauté. La forme expiatrice a le privilège de l'antériorité et le prestige de tout ce qui est marqué du sceau de l'origine [9].

Il existe une explication psychologique, elle est simple : nous avons tous été pendant nos jeunes années des adeptes de l'expiation, certains d'entre nous le sont

d'ailleurs encore. Piaget explique que, jusqu'à 7-8 ans, la morale du jeune enfant est une morale de l'hétéronomie et du devoir. La faute est pensée comme un acte de désobéissance et la sanction comme une mesure effaçant par l'efficacité de la douleur la faute commise [10]. À 8 ans, s'ouvre l'ère de l'autonomie et de la coopération : la faute n'est plus attitude de désobéissance mais rupture du lien de solidarité. La sanction valorisée n'a plus vocation à ramener l'individu à l'obéissance par une coercition douloureuse mais exige une remise en état. Elle veut faire supporter au coupable les conséquences de sa faute en lui infligeant une « sanction par réciprocité » [11]

Pour Freud également, le jeune enfant adhère à une morale expiatoire. La sanction de l'adulte provoque dans son esprit des idées d'expiation en vertu de la « précocité de la loi du talion » dans l'inconscient. Plus précisément, les réprimandes de l'adulte viennent se superposer aux réactions instinctives de vengeance qui habitent l'esprit infantin [12]. Rompre avec la conception expiatrice, c'est donc non seulement rompre avec un héritage culturel mais c'est aussi rompre avec ses premières représentations.

On peut avancer une dernière explication moins liée

au contenu représentationnel de la pensée qu'à sa forme même. Si la procédure expiatoire a autant d'écho, c'est parce qu'elle satisfait aux exigences d'équilibre et de symétrie de l'esprit. Lorsque Platon évoque la peine du parricide dans Les Lois, il a cette phrase révélatrice : « La souillure ne réussit pas à être lavée chez le coupable avant que l'âme de celui-ci n'ait, par un meurtre pareil, payé le prix d'un meurtre pareil. » [\[13\]](#) La peine n'est pas seulement équivalente à la faute, elle lui est identique. Toute l'efficace supposée de la peine est dans ce principe d'identité qui accrédite l'idée que la peine vaut la faute.

S'il faut se déprendre du mythe de l'expiation, nous allons voir qu'il faut aussi se préserver de l'impasse de la théorie comportementaliste. À trop parier sur l'efficacité de l'instant, l'éducateur se désespère. À trop se centrer sur un acte isolé, il en oublie que le travail éducatif est toujours un ensemble d'actes qui se rapportent à une « unité de dessein » [\[14\]](#)

III. La théorie comportementaliste

Toute une série de travaux anglo-saxons, d'inspiration comportementaliste, se sont attachés, ces vingt dernières années soit à expliquer, soit à préciser les conditions optimales d'une parfaite obéissance [15]. Ces travaux font de la sanction une vulgaire peine. En fait, le comportementalisme et les courants qui s'y rattachent procèdent d'une critique incomplète de la position naturaliste. Ce qui n'est pas sans risque.

Rousseau, nous le savons, a défendu l'idée d'une sanction naturelle [16]. Selon lui, l'enfant doit être éduqué dans la seule dépendance des choses, car c'est en faire un homme libre que de lui faire éprouver les limites du possible. Dès lors, la seule punition acceptable est celle qui sanctionne les expériences de l'enfant. Il mange trop, il sera malade ; il est impoli, on ne lui adressera plus la parole. Le philosophe anglais Herbert Spencer défendra avec ardeur cette forme punitive, à la suite de Rousseau. Écoutons-le faire l'éloge de la sanction naturelle et nous y découvrirons, par avance, l'esprit du comportementalisme moderne.

« Remarquez, écrit Spencer, que ces réactions naturelles qui suivent les actions erronées de l'enfant sont constantes, directes, sûres, et qu'il ne peut y

échapper. S'il enfonce une épingle dans le doigt, il y a douleur, s'il l'enfonce encore, il y a douleur une seconde fois ; et ainsi de suite sans fin. Dans tous ses rapports avec la nature inorganique, il rencontre cette persistance qui n'écoute aucune excuse, et de laquelle on ne peut appeler ; et bientôt reconnaissant de cette discipline sévère quoique bienfaisante, il devient extrêmement attentif à ne pas transformer la loi. »
[\[17\]](#)

Ce qui rend la nature admirable en son fond, c'est précisément ce qui semble faire défaut à l'homme : la permanence.

« Pourquoi l'enfant apprend-il très vite que le feu brûle, demande la célèbre pédagogue suédoise Elen Key ? Parce que le feu brûle toujours. Mais maman qui tantôt menace, tantôt frappe, tantôt cajole ; qui tantôt pleure, tantôt défend et tout de suite après permet ce qu'elle a défendu ; qui ne maintient pas les sévérités dont elle vous menace ; qui n'oblige pas à l'obéissance mais qui sans cesse bavarde et gronde qui, en un mot "agit tantôt comme ceci, tantôt comme cela et tantôt autrement", maman n'a pas la même méthode éducative que le feu ! » [\[18\]](#)

Dans le comportementalisme, il ne s'agit plus de

laisser la nature punir mais de punir comme elle ; avec la même rigueur, la même constance, la même systématique, la même rapidité... La nature n'est plus un principe de légitimation mais un modèle. Or, imiter la nature revient à rabattre le « ce-qui-est-mal » sur le « ce-qui-fait-mal » et, donc, à assimiler l'interdit juridique ou moral à une simple figure du danger. Finalement, ce qui est en jeu est moins du respect que de la crainte. Plus fondamentalement, et de manière sans doute un peu paradoxale, il faut se garder du désir d'efficacité immédiate qui est toujours, qu'on le veuille ou non, désir de soumission et de domination.

Il faudrait sérieusement réfléchir à cette question de l'efficacité. Qu'est-ce qu'être efficace dans le champ de l'éducation sociale et morale ? S'agit-il de faire adopter le plus rapidement possible des postures et des attitudes socialement convenables ? Non, bien sûr, c'est pour cela qu'il faut oublier les comportementalismes, anciens et nouveaux, tous les avatars psychologisés du dressage et du formatage, car, bien souvent, chez l'enfant ou l'adolescent, le sens advient après, plus tard. Un jour, il comprend l'attitude de son éducateur, et cette compréhension tardive a plus d'effets qu'on ne l'imagine. Si l'action éducative ne relève pas d'une théorie classique de

l'efficacité, c'est bien parce que les effets de l'éducation ne se donnent jamais entièrement dans l'immédiateté. Telle est l'erreur du comportementalisme : nier le temps et l'incertitude qu'il enferme. Plus fondamentalement, nous verrons que penser la sanction éducative, c'est suspendre l'idée d'emprise pour réaffirmer le primat du sens, de l'altérité et du symbolique.

Notes

[1] J.-B. Paturet, Philosophie et éthique de la sanction dans la relation éducative, Journée d'étude « Éducation et sanction », octobre 1997, adsea de Seine-et-Marne.

[2] M. Bernès, in A. Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, art. « Sanction », p. 944, note en bas de page

[3] R. Lafon, art. « Sanction », in Dictionnaire de psychopédagogie

[4] Signalons que les éducateurs anglo-saxons refusent aussi le terme de « punition » et lui préfèrent l'expression « conséquence logique ou naturelle ». Cette dénomination n'est guère plus heureuse, car elle tend à effacer le rapport d'altérité qui est inscrit au

cœur de toute pratique punitive.

[5] Platon, Gorgias, 476 a-479 e. Ce passage est loin d'épuiser la richesse de la pensée platonicienne sur la sanction. Outre la visée correctrice défendue dans le Gorgias, Platon assigne à la peine deux autres fonctions. Elle est une forme de vengeance qui offre satisfaction à la victime et à ceux qui s'identifient à elle (Les Lois, IX, 873 a). L'expression de Platon est la suivante : la peine doit « endormir le ressentiment » des personnes lésées ou offensées. Enfin, la sanction doit dissuader. Le coupable, ayant donné le mauvais exemple, contribue par sa peine à dissuader d'éventuels imitateurs (La République, 389 d ; Les Lois, 735 d).

[6] V. Jankélévitch, La Mauvaise conscience, Paris, Aubier, 1966, p. 114-115.

[7] J. Coste, Notion grecque et notion biblique de la « souffrance éducatrice », Recherche en sciences religieuses, vol. XLVIII, n° 161953.

[8] Th. Reik, Le Besoin d'avouer. Psychanalyse du crime et du châtement, Paris, Payot, 1973, p. 60-70. Voir aussi l'ouvrage de E.-R. Dodds, Les Grecs et l'Irrationnel, Paris, Aubier-Montaigne, 1965.

[9] Sur les raisons socioanthropologiques du déclin de la conception expiatoire, on peut se reporter à Raymond Verdier, Premières orientations pour une anthropologie du droit, Droit et culture, Nanterre-

Université de Paris – X, 1981. n° 1.

[10] J. Piaget, Le Jugement moral chez l'enfant, Paris, puf, 1985, p. 168, 170 et 174

[11] Ibid., p. 160.

[12] Sur ce point, on peut se reporter à la présentation de G. Mauco, L'Inconscient et la Psychologie de l'enfant, Paris, puf, 1970, p. 173-178.

[13] Platon, Les Lois, 873 a.

[14] Nous faisons ici référence aux analyses de Paul Ricœur, dans Temps et récit, I, Paris, Le Seuil, 1983, p. 103. sq.

[15] On peut se reporter à F. Dore et P. Mercier, Les Fondements de l'apprentissage et de la cognition, Québec, pul-Gaëtan Morin Éd., 1992, p. 162-211.

[16] Nous présentons au chapitre IV, de manière plus précise, l'idée rousseauiste de sanction naturelle.

[17] H. Spencer, De l'éducation intellectuelle, morale et physique, Paris, Librairie Germer Baillière & C^{ie}, 1878, p. 183-184.

[18] E. Key, Le Siècle de l'enfant, Paris, Flammarion, 1908, p. 112-113.

Chapitre II

Familles et châtements

I. Violences familiales, violences sociales

Dans la société romaine, le pater familias détient un pouvoir absolu (*patria potestas*) sur l'ensemble des membres de la maisonnée et possède notamment le droit de vie et de mort sur chacun de ses fils. Les châtements corporels font alors partie des moyens habituels, « naturels », pour assagir et maintenir les enfants dans la plus stricte obéissance. Si la baguette et le bâton étaient déjà recommandés par la loi mosaïque, le fouet par la tradition juive (Héb. XI, 36), les verges sont une préconisation romaine (Actes XVI, 22-23). Cet extraordinaire pouvoir du pater familias romain s'inscrivait dans une société qui, d'une manière générale, était très violente à l'égard de ses déviants. Il suffit pour s'en convaincre de se

livrer à un bref inventaire des mesures pénales à la disposition des juges : crucifixion, pendaison, bûcher, emmurement, jetée aux lions, précipitation de la roche tarpéienne... La violence familiale participait d'un contexte de violence généralisée. Les précepteurs et les maîtres d'école ne se faisaient guère prier pour frapper leurs élèves. « La violence la plus répandue, note Danielle Gourevitch, reste (...) la violence pédagogique. » [1] Les poètes Martial et Juvénal et le philosophe Augustin ont porté témoignage de cette brutalité éducative. Horace, pour se venger de son précepteur tyrannique, le nomme plagossus Orbilius : Orbilius le frappeur [2].

Cela étant, s'il existe toujours un lien entre la manière dont une société sanctionne ses délinquants et les pratiques éducatives en usage, nous ne saurions pour autant affirmer l'idée d'une évolution historique strictement parallèle. De la même manière, les pratiques d'éducation des familles et celles des institutions éducatives (notamment de l'école) n'ont pas évolué d'un même mouvement et au même rythme comme en témoigne l'histoire des châtiments corporels.

On a parfois le sentiment, en lisant certains ouvrages de vulgarisation, qu'entre l'Antiquité et la

Renaissance l'histoire n'a cessé de se répéter et qu'il faut attendre l'élan humaniste des xv^e et xvi^e siècles pour que la situation évolue. Le Moyen Âge serait cette période immobile sur le fond de laquelle se détachent quelques figures atypiques indiquant un autre chemin, une autre manière de faire. On cite volontiers, à l'appui de cette thèse, le chancelier Jean Gerson qui suggérerait de fonder la relation éducative moins sur la contrainte et la coercition que sur la vigilance et l'exemplarité [3]. On peut reprocher à ces analyses de faire l'impasse sur les travaux les plus récents. Les médiévistes actuels nous apprennent qu'au Moyen Âge les soins prodigués au jeune enfant n'étaient pas une exclusivité maternelle. Bien avant l'âge de raison, les pères prenaient part à l'éducation de leurs bambins en les aidant à intérioriser les lois sociales et notamment l'interdit symbolique de l'inceste [4].

L'avènement du christianisme avait déjà sensiblement modifié la donne éducative en retirant au pater familias le droit de vie et de mort sur sa descendance. Le christianisme rend, en somme, à Dieu ce qui appartient à Dieu (le droit de donner et de reprendre la vie) et au père de famille ce qui lui revient (le droit de corriger). Dès le début du ii^e siècle (apr. J.-C.), en cas de corrections trop violentes le fils de famille a la

possibilité de faire appel, contre son père, auprès d'un magistrat qui peut prononcer une émancipation. La vente des enfants est interdite et les possibilités d'abandon restreintes. La législation des premiers empereurs chrétiens, à partir de Constantin, fixe de nouvelles limites, autorisant la déchéance de l'autorité paternelle lorsque le père expose ses enfants, livre sa fille à la prostitution ou encore contracte lui-même une union incestueuse [5]. La Bible, qui emporte quelques prescriptions marquées au sceau de la clémence, ne manque pas cependant de faire l'éloge des châtiments physiques. Qui bene amat, bene castigat, « qui aime bien, châtie bien » – tel est en substance le message biblique.

Petit florilège biblique

« Qui épargne la baguette hait son fils, qui l'aime prodigue la correction » (Les Proverbes, XIII, 24).

« Les blessures sanglantes sont un remède à la méchanceté, les coups vont jusqu'au fond de l'être » (Les Proverbes, XX, 30).

« La folie est ancrée au cœur du jeune homme, le fouet de l'instruction l'en délivre » (Les Proverbes,

XXII, 15).

« Ne ménage pas à l'enfant la correction ; si tu le frappes de la baguette, il n'en mourra pas » (Les Proverbes, XXIII, 13).

« Si tu le frappes de la baguette, c'est son âme que tu délivreras du Shéol [l'enfer] » (Les Proverbes, XXIII, 14).

« Qui aime son fils lui prodigue le fouet, plus tard ce fils sera sa consolation » (L'Ecclésiastique, XXX, 1).

« Un cheval mal dressé devient rétif, un enfant laissé à lui-même devient mal élevé » (L'Ecclésiastique, XXX, 8).

II. L'avènement de la modernité

Il faudra attendre la fin du xviii^e siècle pour que les châtiments corporels commencent à faire l'objet d'une contestation dans leur principe même. Le

Moyen Âge, moins brutal et barbare qu'on n'a pu le dire, ne condamne pas la correction physique, trop obnubilé par le thème de l'enfant gâté qui tourne mal. Les humanistes de la Renaissance, qui proposent de fonder l'éducation sur la confiance et l'émulation, ne renoncent pas aux vertus apaisantes de la trique, comme l'attestent leurs écrits. Ce que redoutent Érasme et ses épigones, c'est l'excès, l'abus, l'usage incontrôlé. « Je reviens à l'enfance (...), écrit-il dans le *Declamatio de pueris*, rien n'est plus nuisible que l'accoutumance aux coups ; l'usage déréglé qui en est fait transforme une nature bien douée en un caractère intraitable et celle qui est plus commune est réduite au désespoir ; leur répétition continuelle fait que le corps s'indure aux coups comme l'esprit aux paroles... Un médicament pris mal à propos aggrave la maladie au lieu de l'atténuer, et si l'on y recourt sans cesse, il perd peu à peu sa vertu curative et n'a pas plus de pouvoir qu'un aliment insipide et peu tonique. » [6] Dans la suite de son propos, Érasme en appelle aux sentiments de honte et de gloire plus appropriés, à ses yeux, pour diriger les enfants. La « sévère douceur », recommandée par Montaigne, n'exclut pas, elle aussi, quelques rappels à l'ordre musclés. Nous pourrions multiplier les exemples et citer Sadolet, Vivès ou encore Ignace de Loyola, le fondateur de l'ordre des Jésuites. Il est erroné de dire

que les humanistes de la Renaissance se sont opposés aux châtiments corporels ; ils ont, en fait, contesté et dénoncé un recours systématique à la violence comme stratégie éducative. Leur appel est un appel à la modération.

Un des éléments clés qui va modifier la donne sur cette question des châtiments corporels, et plus largement sur le sens et la manière d'éduquer, est ce que l'on peut appeler l'inversion du donné anthropologique. Tant que l'enfant est perçu comme un petit être tordu, marqué par le péché originel ou encore enraciné dans l'ordre de la nature, il semble légitime d'employer des moyens coercitifs pour le redresser ou l'inscrire dans l'ordre de la culture. L'éducation nécessite contrainte, contention et châtiments. Ceux-ci sont des moyens nécessaires pour le dépouiller de sa sauvagerie native. Dès lors que le jeune enfant est perçu comme une promesse, riche d'une humanité à venir, ce ne sont pas seulement les modalités mais le sens même de l'acte éducatif qui se trouvent modifiés. Il ne s'agit plus de dresser mais d'aider, d'accompagner ; en un mot, de faciliter l'actualisation de ses potentialités. Il a fallu cette inversion du postulat anthropologique qui est au fondement de l'action éducative pour que la question des châtiments se trouve reformulée.

Dès lors, la modernité va apparaître comme la montée en puissance de l'enfant-sujet de droit ou, ce qui d'une certaine manière revient au même, comme le lent discrédit du père-monarque. Certes, en scrutant de près et sur de courtes périodes l'évolution des prérogatives paternelles, nous verrions que le mouvement n'est ni homogène géographiquement ni uniforme dans le temps et s'accommode de poses, voire de retours en arrière. Ne faut-il pas, par exemple, voir dans le Code civil napoléonien une régression par rapport au droit révolutionnaire, imprégné de l'idéal rousseauiste ? Le droit révolutionnaire tente d'annihiler la puissance paternelle pour lui substituer l'image d'un père aimant et protecteur. Le Code civil de 1804 restaure un père version Ancien Régime en le réaffirmant dans un rôle de petit maître, au sens de dominus. « Il existe, écrit Alain Cabantous, entre la monarchie de droit divin et le pater familias une connivence nécessaire ; relais concret et fragment symbolique de l'autorité souveraine, les pères sont aussi les fils d'un roi, père de ses sujets. » [7] L'ordre politique s'appuie et prolonge l'ordre domestique : garantir l'espace social, c'est, en amont, garantir dans l'univers de la famille un père souverain et incontestable, dans lequel se diffracte l'image du monarque.

Cela étant, si on se place dans une perspective historique plus ample, l'affaiblissement de la puissance paternelle est manifeste, affaiblissement qui s'accélère dès la fin du XIX^e siècle comme l'attestent les différentes lois promulguées. 1889, c'est la loi sur la déchéance paternelle pour les pères jugés indignes ; 1935, c'est la suppression de la correction paternelle que le Code civil de 1804 avait cru bon de remettre à l'honneur après la suppression, en mars 1790, des lettres de cachet. La loi du 4 juin 1970 signe le point ultime de cette évolution en substituant à l'autorité paternelle l'autorité parentale, c'est-à-dire une autorité partagée entre les deux parents. « Désormais, il n'y a plus un seul chef de famille, le père, mais deux, le père et la mère. Ces chefs ont d'ailleurs moins de droits que de devoirs envers leur enfant. Le pater familias, dont l'origine se trouve dans les lois romaines, disparaît du droit, parce que disparu des mœurs. » [8] Si le pouvoir du père s'est rétréci, c'est qu'il a dû composer et avec les droits des mères et avec ceux des enfants. Les prérogatives du père sont non seulement redéfinies et partagées, elles sont aussi réorientées. Le rôle du père est alors moins de garantir à tout prix l'ordre que de promouvoir la promesse d'humanité singulière qu'enferme sa progéniture. C'est une perspective individualiste centrée sur l'épanouissement de l'individu que fait

prévaloir la modernité contre les approches holistes de l'Ancien Régime, attachées à promouvoir la paix familiale.

III. Faut-il punir les punisseurs ?

Le débat sur les châtiments corporels, relancé par l'association « Éduquer sans frapper », revient régulièrement à la Une des débats éducatifs depuis une dizaine d'années. Fondée en 1998 par la psychanalyste suisse Alice Miller, l'association souhaite qu'une loi interdisant les châtiments corporels soit aujourd'hui votée en France. C'est, disons-le, la famille qui est la cible de cette campagne politique et juridique. Il est vrai qu'historiquement la famille a toujours été plus violente que les institutions éducatives, pour la simple raison qu'elle a été « la plus puissante et la plus durable zone de non-droit » qu'ont connue et que continuent de connaître les sociétés démocratiques. Aujourd'hui, la violence et les sévices à l'égard des enfants concernent d'abord l'univers clos des familles. Il s'agit, en conséquence, d'instituer un nouveau délit consistant à punir « le fait d'utiliser pour quelque motif que ce soit, envers des

enfants ou des adolescents, des punitions corporelles telles que tapes, gifles, claques, fessées, coups de pied, de poing, de bâton, de martinet, de quelques instruments, de même que griffures, pincements, tirage de cheveux, d'oreilles, secouades... » [\[9\]](#)

Extrait de la proposition de loi défendue par l'association « Éduquer sans frapper »

« • Le délit de punition corporelle est puni d'un suivi sociojudiciaire si les coups n'ont pas entraîné de blessures.

« • Le suivi sociojudiciaire peut être assorti d'une injonction de soins si le coupable fait preuve d'un comportement habituel qui porte préjudice à l'enfant.

« • En cas de récidive ou si les punitions corporelles ont entraîné des blessures, le coupable tombe sous le coup de l'article 222-3 de la loi sur les coups et blessures volontaires.

« • La loi prévoit des circonstances aggravantes lorsque l'enfant a moins de 3 ans ou est physiquement ou psychiquement déficient. »

(Pour rompre le cercle vicieux de la violence,
document broché, p. 18).

Cette proposition d'incrimination nouvelle s'appuie essentiellement sur trois arguments.

Un argument juridique. La France a ratifié la Convention internationale des droits de l'enfant de l'Organisation des Nations unies en 1990. L'article 19 de cette convention stipule que l'enfant doit être « protégé contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalité physique ». Instituer dans notre législation un nouveau délit serait une manière de donner forme et force à la ratification de cette convention internationale.

Un argument scientifique. Plusieurs travaux et recherches mettent en évidence que l'usage répété de punitions corporelles rend les enfants plus agressifs. Loin d'être socialisante, la multiplication des violences en fait des adultes brutaux et violents. D'où le slogan de la campagne : « Pour rompre le cercle vicieux de la violence. »

Enfin, un argument politique. Après la Suède (qui a

donné le coup d'envoi en 1979), le Danemark, la Norvège, la Finlande, l'Autriche, l'Italie et, récemment, l'Allemagne (début 2001), il serait bon que la France adopte une législation antichâtiment corporel, favorisant ainsi une homogénéisation des législations européennes en matière d'enfance et de droits de l'enfant.

Nombre d'éducateurs et de spécialistes de l'éducation et du droit ont contesté cette orientation qui, à leurs yeux, crée plus de problèmes qu'elle n'en résout. Ce n'est pas la fin qui est contestée, mais le recours à la voie juridique comme moyen. Leurs arguments méritent d'être présentés.

Un argument technique. On peut douter de l'efficacité d'une mesure qui n'agit pas sur les causes productrices de la violence familiale. Mais, surtout, l'application d'une telle loi ne va pas de soi. Ces promoteurs le reconnaissent d'ailleurs volontiers puisqu'ils espèrent non une disparition des pratiques, mais une modification des modes de penser. « Ce ne serait pas, précise Jacqueline Cornet, une des animatrices de l'association "Éduquer sans frapper", une loi pour mettre les parents en prison, mais pour susciter une prise de conscience. » [\[10\]](#) En d'autres termes, il s'agit d'user du droit à des fins

extrajuridiques, non pour poser des limites, mais pour tenter de modifier des mentalités. L'application d'une telle loi resterait donc restreinte et, pour le moins, difficile.

Un argument socio-éducatif. Il y a aujourd'hui accord au sein de la communauté scientifique sur deux points. Le premier est la reconnaissance que les châtiments corporels sont relativement inefficaces pour supprimer les conduites socialement indésirables. Au mieux, leur efficacité, si l'on identifie la notion d'efficacité à celle d'ordre, est une efficacité toute passagère liée à la peur des coups. Le second élément est la mise en évidence d'un lien entre punitions corporelles et comportements antisociaux (délinquance, agressions sexuelles, violences conjugales...). Accumulation de rancœur et de frustration, violences érigées en modèle, les châtiments corporels, loin d'éduquer, perpétuent un ordre de la violence.

Il faut cependant distinguer une corrélation scientifique (le lien châtiments corporels répétés-comportements violents) et la diversité des pratiques socio-éducatives des familles. Une loi scientifiquement établie est une chose, la réalité sociale en est une autre. Légiférer exige précisément

de tenir ensemble les deux éléments. Cela signifie qu'il importe de faire la distinction entre une banale fessée et des coups assésés avec violence, un « de temps en temps » et un « systématiquement »... Bref, il faut distinguer le recours occasionnel à la tape ou à la fessée et l'usage systématique des coups. Les pratiques éducatives des familles sont multiples et diverses, et le lien familial résulte souvent d'une alchimie relationnelle difficilement explicable. Il faudrait notamment savoir quel est le comportement sanctionné, son contexte, et plus largement, au-delà de l'acte répréhensible, quelle est la qualité de la relation entre le parent et l'enfant.

Nous avons en tête le témoignage de Heinrich Pestalozzi dans sa fameuse Lettre de Stans. Pestalozzi se voit confier – nous sommes en 1798 – l'éducation d'une centaine d'orphelins dans la petite ville de Stans dévastée par la guerre. Le pédagogue reconnaît recourir parfois à la gifle. « Cher ami, écrit-il, mes gifles n'ont (...) pu faire aucune mauvaise impression sur mes enfants, parce que j'étais toute la journée au milieu d'eux avec toute la pureté de mon affection, et que je me dévouais entièrement à eux. » [\[11\]](#) Ce qui marque, c'est l'engagement de la personne, l'inscription dans la durée. « Ce ne sont pas en effet certains actes isolés qui déterminent la façon de sentir

et de penser des enfants, c'est l'ensemble de ton attitude, telle qu'elle se manifeste dans sa vérité chaque jour et à chaque heure devant leurs yeux, et c'est le degré de sympathie ou d'antipathie manifestée à leur endroit qui détermine de façon décisive leurs sentiments à ton égard (...). » [\[12\]](#). Cette vérité est aussi l'aveu de la finitude de l'éducateur. Le meilleur des éducateurs est parfois pris en flagrant délit de violation de ses propres principes. En résumé, une telle loi enferme un risque de criminalisation des parents qui peut s'avérer plus dangereux que le mal qu'elle entend combattre.

Un argument juridique. Il consiste à dire que nous ne sommes pas démunis sur le plan juridique puisqu'il existe déjà une loi. La loi du 22 juillet 1996 (art. 222-13) interdit de porter des coups à autrui. Il n'y a donc pas de vide juridique à combler, mais une jurisprudence à faire évoluer vers une moins grande tolérance à l'égard des violences familiales. N'oublions pas également que l'article 375 du Code civil, dans le cadre de l'assistance éducative, précise que le jeune mineur peut saisir lui-même le juge des enfants pour dénoncer des mauvais traitements et que toute personne (voisin, enseignant ou encore assistante sociale) a obligation de signaler les enfants en danger au procureur de la République. L'urgence

est peut-être aujourd'hui de protéger juridiquement les personnes, et notamment les éducateurs, qui prennent parfois de vrais risques en intervenant.

Faut-il alors punir les punisseurs ? C'est en tout cas l'avis du Conseil de l'Europe qui demande depuis plusieurs années à tous les gouvernements européens d'instituer, dans leur législation nationale, « une interdiction absolue du châtement corporel des enfants » (Recommandation du 24 juin 2004, Campagne du 15 juin 2008). Cela dit, il convient aussi d'envisager des formes d'aide, car être parent est une tâche qui exige pour certains une initiation et un accompagnement. La formation à la parentalité pourrait notamment porter sur la question de la sanction et sur l'importance du cadre socialisant en amont. Il s'agirait de montrer que c'est parce que le cadre éducatif est à la fois contenant et structurant que la sanction produit des effets de symbolisation et qu'à l'inverse, dans un cadre éducatif « défaillant », sans valeur contenante et protectrice (c'est-à-dire qui ne prend pas en charge les peurs et les angoisses primitives), la sanction vient redoubler la violence de la déliaison et tend alors à devenir... maltraitance [\[13\]](#).

IV. Sanction et maltraitance

Il n'est pas inintéressant de rappeler l'histoire scolaire des châtiments corporels. Leur interdiction remonte à l'année 1803 [14]. Cette interdiction n'a pas signifié, on s'en doute, la fin des pratiques afflictives à l'école. Longtemps, les pratiques sont venues contredire les prescriptions réglementaires et, si l'on en croit certaines enquêtes récentes, les pratiques actuelles ne sont pas encore totalement en accord avec l'esprit et la lettre de la réglementation en vigueur [15]. Ce qui est à méditer dans l'histoire scolaire des châtiments corporels, c'est qu'il a fallu attendre pratiquement cent cinquante ans pour que la situation évolue de manière significative.

Les punisseurs, on le sait, ne manquaient pas d'arguments pour faire valoir leur choix. Ils ont évoqué l'efficacité, la nécessité d'user de moyens à la hauteur de la tâche lorsque l'on a affaire à des enfants de mœurs grossières. La Bible a souvent été citée ; nous avons vu qu'elle recommande à de multiples reprises des prescriptions énergiques. Mais l'argument décisif a peut-être été celui de la douleur,

douleur qui laisse des souvenirs durables et forge une mémoire. On ne mesure pas à quel point cette idée a pu emporter les convictions. Franck d'Arvert, auteur de l'article « Puniton » dans le célèbre Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson, a méthodiquement récusé les différents arguments en faveur des châtimets corporels. On peut dire que ce débat est théoriquement clos, en France, depuis 1888, date de la publication de l'article de Franck d'Arvert [\[16\]](#).

Le problème est qu'une pratique peut perdurer, même si l'idée qui la légitime est théoriquement disqualifiée ; l'abolition des châtimets corporels à l'école en est un bel exemple. Ce qui rend obsolète une pratique, c'est la claire conscience de son inutilité. Une attitude théoriquement discréditée, mais tenue pour efficace n'est jamais totalement abandonnée. Niée et dénoncée dans les discours, elle continue à occuper une place « silencieuse » dans les pratiques.

En finir, définitivement, avec les châtimets corporels, c'est moins condamner des pratiques que redonner une place à la sanction comme un acte authentiquement éducatif. Comment répondre de manière appropriée et dynamique aux transgressions, voilà un des défis majeurs du travail éducatif.

L'erreur est d'accréditer l'idée que l'alternative est entre violence et tendresse bienveillante. Poser le débat en ces termes, c'est occulter la question de la nécessaire intériorisation de la loi et de son éventuelle transgression. Nouvelle forme de l'oubli, nouvelle figure du déni qui ne fait que perpétuer le silence sur la question cruciale de la sanction.

Toute assimilation ou réduction de la thématique de la sanction à un problème de violence ou de maltraitance est un sophisme. Si l'histoire de la sanction s'est parfois confondue avec l'histoire de la maltraitance, il n'en demeure pas moins que sanction et maltraitance sont des problématiques conceptuellement distinctes. Si la maltraitance doit être combattue moralement et juridiquement avec énergie, la sanction ne saurait être a priori exclue de la réflexion et de la pratique éducatives. La négation de l'éducation n'est pas la sanction mais la violence. Le philosophe Emmanuel Kant nous a montrés, il y a deux siècles déjà, que l'on peut réconcilier contrainte et liberté ; il faut aujourd'hui montrer qu'éduquer et sanctionner, si l'on s'entend sur les mots, ne sont pas dans un rapport d'exclusion réciproque.

Notes

[1] D. Gourevitch, « Quand les Romains maltrahient les enfants », *L'Histoire*, n° 261, janvier 2002, p. 82-87.

[2] Horace, *Épîtres*, livre II, ép. 1, vers 70-71.

[3] J. Gerson, *Traité du zèle pour attirer les petits enfants à Jésus*, traduit par E.-N. Tridon, Paris, Louis Vivès Librairie, 1854, p. 91-97.

[4] D. Lett, « Tendres souverains, historiographie et histoire des pères au Moyen Âge », in *Histoire des pères et de la paternité*, sous la dir. de J. Delumeau et D. Roche, Paris, Larousse, 2000, p. 417-440.

[5] D. Lett, art. cité, p. 21.

[6] Érasme, *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, étude critique, trad. et commentaires par J.-C. Margolin, Genève, Librairie Droz, 1966, p. 436.

[7] A. Cabantous, « La fin des patriarches », in *Histoire des pères et de la paternité*, Paris, Larousse, 2000, p. 345.

[8] F. Hurstel et G. Delaisi de Parseval, « Le pardessus du soupçon », in *Histoire des pères et de la paternité*, p. 382.

[9] Association « Éduquer sans frapper », *Pour rompre le cercle vicieux de la violence*, document broché, p. 18.

[10] « Des associations demandent l'interdiction des

châtiments corporels sur les enfants », article publié dans le journal Le Monde du 29 septembre 2001.

[11] H. Pestalozzi, Lettre de Stans, traduit de l'allemand par M. Söetard, Carouge-Genève, Éd. Zoé, 1996, p. 38.

[12] Ibid., p. 37.

[13] La France semble se rallier lentement à la position abolitionniste. Nadine Morano, secrétaire d'État à la Famille, a signé le 16 septembre 2008 à Stockholm le texte de la campagne européenne « Lève la main contre la fessée ! ».

[14] L'interdiction légale de recourir aux châtimens corporels au sein de l'institution scolaire ne date pas de 1887, comme il est souvent dit, mais de 1803. L'arrêté portant règlement général des lycées du 21 prairial an XI (10 juin 1803) stipule dans son article 122 que « les punitions corporelles sont interdites ». Cet arrêté, qui pour l'essentiel reprend les dispositions disciplinaires du règlement général de 1801, généralise en quelque sorte le principe d'interdiction qui, jusqu'à cette date, portait sur des pratiques précises : 1777 ; interdiction d'utiliser les verges, 1787 ; interdiction de recourir à la fêrule.

[15] Précisons cependant que la France fait figure de bon élève. Dans nombre de pays, l'école est restée un lieu violent où l'on use et abuse des punitions corporelles. Ces écoles n'ont pas inventé la violence,

elles l'ont importée du dehors, du monde familial notamment (B. El Andaloussi, Punitions et violences à l'école Unicef-Aftale, 2001, p. 30)

[16] F. d'Arvert, art. « Punition », in Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, publié sous la dir. de F. Buisson, Paris, Hachette & C^{ie}, 1888, 1^{re} partie, t. II, p. 2492-2494.. Il faut bien préciser « en France », car l'abolition de la punition corporelle dans les écoles publiques anglaises date de 1986 ; une loi de 1998 l'a étendue à l'ensemble des écoles privées. Aux États-Unis, plusieurs États, du Sud notamment, ne l'ont toujours pas abolie (la Bible et l'efficacité constituent la base de l'argumentaire des anti-abolitionnistes américains).

Chapitre III

La lente pacification de l'espace scolaire

Il y a toujours quelque schématisme à présenter l'histoire d'une pratique sociale ou d'une institution comme une succession de phases ou d'époques. Une telle manière de procéder accentue inévitablement les ruptures et gomme, par une sorte d'effet de symétrie, les continuités. En fait, l'histoire, telle Janus, a deux visages : elle révèle, à certains moments, une étonnante permanence dans les manières de faire et les modes de pensée, et, à d'autres moments, met en lumière des évolutions rapides et des mutations. Dans la présentation qui suit, nous mettons en lumière les moments forts de l'histoire moderne du châtiment scolaire, sans pour autant oblitérer le lent mouvement de libéralisation sur fond duquel ces changements ont eu lieu.

I. L'essor scolaire

La France du Moyen Âge est loin d'être dépourvue d'institutions scolaires puisque la seule ville de Paris ne compte pas moins d'une centaine d'écoles capitulaires à la fin du xv^e siècle. C'est cependant au cours du xvi^e siècle que le paysage éducatif français se modifie de manière significative et durable.

Le xvi^e siècle, c'est d'abord l'extension rapide du réseau des écoles paroissiales. Deux raisons essentielles ont présidé au développement de ces petites écoles. La première est d'ordre sociopolitique : elle est liée à l'agitation sociale et urbaine du moment. Les villageois sont de plus en plus inquiets devant les exactions et les violences commises par une jeunesse turbulente, le plus souvent livrée à elle-même. L'école apparaît alors comme un espace de socialisation capable d'accueillir ces groupes d'enfants errants et, plus largement, de policer les mœurs encore frustes d'une jeunesse trop peu encadrée. La seconde raison est d'ordre religieux. La réforme protestante, en redéfinissant le rapport au divin sous le signe de l'intimité, est un encouragement à se reporter directement, par-delà la tutelle catéchétique, à la

source du message chrétien. Elle assigne, en quelque sorte, à chaque croyant l'impérieux devoir d'apprendre à lire et revitalise, par la même occasion, le projet catholique de créer des écoles cathédrales dans chaque diocèse, projet énoncé par le III^e concile de Latran (1175) et repris un peu plus tard par le cardinal Jean Gerson (1400).

Le xvi^e siècle, c'est aussi la création des lecteurs royaux sous François I^{er}, la naissance de nouvelles universités : Reims (1548), Dôle (1564), Douai (1565) ou encore Pont-à-Mousson (1573) : ainsi que la fondation des académies protestantes de Montauban, Montpellier, Sedan et Saumur.

Le xvi^e siècle, c'est enfin l'apparition d'une institution promise à un grand avenir : le collège jésuite. En 1600, soit une quarantaine d'années après leur première implantation, les Jésuites ont déjà en charge la direction de 34 collèges. En 1762, date de leur expulsion du royaume de France, ils ne dirigent pas moins de 105 fondations. Entre-temps, d'autres congrégations (les Oratoriens, les Doctrinaires, les Barnabites, les Eudistes...) se sont découvert des vocations enseignantes, de sorte qu'aux xvii^e et xviii^e siècles le réseau des collèges, déjà largement dessiné

dans ses grandes articulations, se resserre et s'étoffe.

II. Le temps de la rationalisation (1550-1800)

Si l'on assiste, avec la Renaissance, à « une véritable crise de croissance du monde et de l'esprit » [1], il faut cependant reconnaître que l'école de cette époque est, et restera plusieurs siècles durant, un lieu brutal avec des méthodes expéditives. En matière de punitions et de châtiments, les maîtres n'ont guère été indulgents, comme en témoigne le répertoire disciplinaire qu'ils ont utilisé : fouet, férule, cabourne, martinet, verges, baguette, bonnet d'âne, pensum, habit de bure, arrêts, expulsion... la liste est longue.

Mais il ne faut pas aller trop vite : aucun texte important de la tradition pédagogique ne fait l'apologie de la violence et l'éloge des coups. Des Jésuites aux Oratoriens, de Jacques de Batencour aux jansénistes de Port-Royal, de Pierre Fourier à Jean-Baptiste de La Salle, tous en appellent, eu égard au contexte socio-éducatif, à une relative modération :

des peines graduées, un recours aux châtimts corporels toujours strictement réglementé, des possibilités de se racheter ou de se faire pardonner... Tous mettent un point d'honneur à ce que la sanction soit juste et charitable. Certes, il s'agit toujours d'être ferme, sévère, mais cette sévérité reste enclose dans les limites de ce que l'on juge raisonnable. Comment alors expliquer ce décalage entre, d'un côté, les pratiques effectives des maîtres et, de l'autre, les règlements scolaires et les écrits pédagogiques ?

La brutalité et la violence sont souvent le fait de laïcs isolés et engagés à l'année par les communautés villageoises. Ces maîtres, peu ou pas formés et qui complètent leur service d'enseignement en s'acquittant de quelques tâches au sein de la communauté (sonner les cloches, tenir les registres paroissiaux...), enseignent comme ils croient devoir le faire, c'est-à-dire sans grand scrupule. Le courant de rationalisation des sanctions est, lui, porté par les congrégations enseignantes soucieuses de normaliser des pratiques jugées trop hétérogènes et peu conformes à l'idéal éducatif. On assiste, dans les principales congrégations, à un important travail de définition et de réglementation de l'ensemble des pratiques éducatives.

En matière punitive, l'heure est à la codification. On répertorie d'abord les instruments tenus pour acceptables. Charles Démia, dans ses Règlements pour les écoles de Lyon, recommande la fêrule et le fouet de parchemin [2]. Les petites écoles de charité de Moulins s'en tiennent au seul fouet. « Pour châtier les enfants, peut-on lire dans leur règlement donné par l'évêque d'Autin, on ne se servira jamais de la fêrule, ni d'autre instrument de pénitence, on ne frappera jamais de la main et encore moins du pied, ni de la baguette dont on se sert pour faire les syllabes des cartes : on se servira uniquement d'un fouet de parchemin. » [3] Jean-Baptiste de La Salle suggère à ses frères d'utiliser la fêrule, le martinet et les verges [4]

Parallèlement à ces prescriptions, on relève des proscriptions. Les autorités pédagogiques et religieuses de l'Ancien Régime ont souvent rappelé que la gifle n'avait pas sa place à l'école. Les Jésuites la récuse dès leurs premières années d'enseignement ; leur ratio n'est pas encore définitivement rédigé que le P. Olivier Manaré, une des éminences pédagogiques de l'ordre, l'interdit formellement [5]. « Jamais de soufflets », recommandent les Ursulines au début du xviii^e siècle [6]. « Je n'ai pas besoin d'avertir, rappelle le

chancelier Rollin qui par ailleurs admet les verges, que les soufflets, les coups et les autres traitements pareils sont absolument interdits aux maîtres. » [7] Une bonne main est une main armée. C'est une question de pudeur ; frapper de la main est aussi malséant que de « baisoter, mignarder ou faire des autres choses semblables ». Mais ce n'est pas la seule raison : les maîtres congréganistes sont soucieux de dissocier violence et châtement, estimant que la confusion des genres est préjudiciable à la dignité de la fonction magistrale.

« On ne doit jamais, peut-on lire dans la Conduite des écoles chrétiennes, frapper les écoliers du pied, ni de la baguette, et il est même tout à fait contre la bienséance et la gravité d'un maître de tirer le nez, les oreilles ou des cheveux et beaucoup plus de les pousser rudement ou de les tirer par les bras. » [8] Le maître n'est pas une brute. « Il ne les frappera jamais par la tête, ni avec les verges, ni avec les mains, ni ne leur tirera les oreilles ou le nez ou les joues. » [9] Quand le maître châtie, c'est avec mesure et selon des règles précises et non dans la précipitation. Jacques de Batencour ne veut pas que l'on frappe avec « son chapeau » ou « son bonnet » mais « seulement avec la verge, la férule ou la baguette » [10].

Tout ce qui peut évoquer l'emportement et la brutalité incontrôlée est à proscrire. Le recours à la gifle ou à certains comportements trop familiers donne l'image d'une personne irrespectueuse et encline à la violence. Il y a dans le recours à l'instrument disciplinaire à la fois un essai de moralisation de l'acte punitif, même si cela peut paraître paradoxal, et un souci tactique de préserver les prérogatives de la fonction enseignante. Nul n'a, en effet, oublié la sévère critique du début du xvi^e siècle à l'égard des régents. Les grands esprits de l'époque (Érasme, Montaigne, Rabelais...) avaient épinglé l'ignorance des maîtres et avaient notamment assorti leur reproche d'une dénonciation virulente à l'endroit des mauvais traitements.

S'il est recommandé de punir en utilisant un instrument, tous les instruments ne sont pas les bienvenus. Quand on évoque le bâton, c'est pour l'interdire. Il est recommandé, par exemple, aux régents des écoles diocésaines de Montpellier, à la fin du xvii^e siècle, de ne se servir « ni du bâton ni du pied » [\[11\]](#). Un règlement de la même époque, dans le duché de Rethel, demande aux maîtres, et ce, afin d'éviter les conflits avec les familles, de « ne punir qu'avec la verge et la fêrule, jamais avec le bâton » [\[12\]](#). Si le bâton n'a pas bonne presse à l'école, c'est

parce qu'il est l'arme des fripons, celle que l'on utilise dans les rixes et les bagarres de rue. La discipline scolaire, tout comme la discipline militaire d'ailleurs, ne peut se donner comme acceptable qu'en renonçant, de manière explicite, à des objets et à des usages socialement trop marqués.

Les grandes congrégations ne s'en tiennent pas à lister les instruments disciplinaires légitimes, elles précisent des usages. La correction ordinaire du martinet, dit un guide pédagogique, « doit être beaucoup plus rare que celle des fêrules, parce que les fautes pour lesquelles on la fait sont beaucoup plus rares que celles pour lesquelles on donne la fêrule. Elle ne doit être faite que trois ou quatre fois au plus en un mois. Les extraordinaires doivent être par conséquent très rares pour la même raison » [\[13\]](#).

Les recommandations concernant l'usage du fouet, chez les Jésuites, sont de ce point de vue tout à fait révélatrices puisqu'elles vont jusqu'à légiférer sur la qualité de la douleur à administrer. Les châtiments, est-il écrit, doivent faire mal mais ne pas déchirer. Ce serait une méprise de soupçonner derrière ces prescriptions un art raffiné de la maltraitance, le souci est à l'encadrement et au contrôle. Il s'agit de

maintenir dans certaines limites l'ardeur de maîtres peu sensibles au sens de la mesure, de définir en quelque sorte un droit de recours limité à la violence.

Le pire ennemi du punisseur, c'est la colère. L'image du maître impassible qui châtie avec calme et sévérité a été l'une des images idéales du maître punisseur pour des générations d'enseignants. Dès 1580, les lois collégiales ont intégré presque systématiquement un paragraphe où « la consigne de punir sans colère était impérieusement rappelée aux fonctionnaires de la maison » [14]. Le règlement du collège d'Auch, rédigé vers 1570, le précise déjà : « Les maîtres éviteront de s'échauffer plus que ne l'autorise la dignité de leur fonction. » [15] Il faut être « sévère sans rigorisme » et « affable sans flagornerie » ; « leur gravité sera enjouée, leur enjouement sera grave », dit encore le règlement. Il n'est pas d'émotion qui ne fasse plus mauvais ménage avec l'exercice de la punition. Les plus éminents pédagogues l'on dit et redit, quatre siècles durant, faisant de cette mise en garde un des leitmotivs disciplinaires les plus prégnants et les plus consensuels [16].

D'où l'importance des rituels dans la vie punitive de l'école de jadis. Le rituel protège et l'enfant et le maître, car il est une garantie contre l'irruption

soudaine de la violence. Le temps méticuleusement ordonnancé est une manière de dissoudre l'imprévu, une manière de tenir à distance le monde des pulsions, car toute gestualité codée et planifiée apparaît comme l'envers d'une brusquerie. Le rituel punitif semble dire : le maître punit, il ne violente pas.

En pactisant avec la colère, le maître prend le risque de s'affranchir des règles que la raison punitive a énoncées. Aussi, le rêve juridique de Rollin de voir le maître s'identifier à la froide impersonnalité de la loi a bel et bien exprimé une certaine perfection punitive. « Il serait souhaitable, écrit l'auteur du *Traité des études*, que toutes les personnes qui ont autorité sur les autres fussent semblables aux lois, punissent sans trouble et sans emportement par le seul motif du bien public et de la justice. » [\[17\]](#) La colère ruine l'entreprise punitive, car celle-ci requiert, comme condition de possibilité pratique, la maîtrise de soi. Un maître impassible qui a conjuré le trouble des passions ; mieux encore, un maître transparent qui s'effacerait dans l'exercice même de la sanction : voilà l'idéal punitif.

La sanction analogique, dérivée de la peine du talion, a été une forme particulièrement prisée dans les institutions lassalliennes, car elle tend à établir une

correspondance symbolique immédiate entre la nature de la faute et celle de la punition. Flétrir l'orgueilleux, priver le gourmand, battre le violent... La punition devient transparente à la faute, transparence du signe à ce qu'il signifie. L'arbitraire punitif semble s'estomper ; mieux, le punisseur s'éclipse puisque la nature de la peine découle de la nature même de la faute. Punir le vol par l'amende, le retard par la retenue, le prétentieux par l'humiliation... Punir par où l'on a péché. Toute punition est l'envers d'une faute, de sorte que, par un effet de symétrie, l'élève peut deviner la punition qui le guette. Il ne peut penser la faute sans avoir présente à l'esprit la sanction qui lui correspond puisque l'une est inscrite, en pointillé, au cœur de l'autre.

Ce mouvement de rationalisation s'atteste aussi dans l'établissement de listes de sanctions, dans l'affichage de barèmes de peines qui renvoient à des listes de motifs coupables. Au-delà de l'inventaire des stupidités et autres transgressions, trois comportements apparaissent plus répréhensibles : la paresse, l'insubordination et les atteintes aux mœurs. Tel est le panthéon du mal, l'inexcusable, ce qui mérite d'être réprimé avec sévérité et sans relâche. Ces trois motifs sont constants ; ils font, sous l'Ancien Régime, figure d'invariants. La hiérarchie

des fautes et son corollaire obligé, la gradation punitive, ne sont pas des principes récents. Nous les trouvons dans des économies punitives très anciennes. Les règles de l'ordre de saint Benoît, pour prendre un exemple célèbre, prévoient dès les premiers siècles de notre ère une gradation des coupes, allant de l'avertissement privé jusqu'à l'excommunication en passant par la réprimande publique et le châtiment corporel.

Si l'Ancien Régime est indiscutablement marqué du sceau de la sévérité et, bien souvent, de la brutalité dans nombre d'écoles de campagne, il est aussi travaillé par un souci prescriptif très fort, souci porté par les grandes congrégations enseignantes et qui a fini, avec le temps, par gagner les esprits pour faire de l'exercice punitif une pratique normée.

III. Le temps de la libéralisation (1800-1960)

Si l'on devait mettre un nom en exergue de cette partie, c'est assurément celui de Rousseau (1712-1778) qu'il faudrait inscrire. Son influence sera tardive puisqu'il faudra attendre plus d'un siècle (le

début du xx^e siècle) avant que ses propositions n'irriguent vraiment les pratiques éducatives, mais elles seront décisives. On a beaucoup épilogué sur les vrais et faux mérites du philosophe genevois. Reconnaissons-lui le mérite d'avoir réhabilité l'enfance en distinguant soigneusement l'enfant de l'adulte et en recensant les différentes phases qui jalonnent et découpent ce moment de vie. L'idée que les adultes se font de l'enfance conditionne pour une bonne part leurs attitudes et leurs exigences à l'égard de celle-ci.

Si l'Antiquité recommande aussi vivement le recours aux verges et à la trique, c'est pour tempérer la vitalité débordante d'un jeune enfant, souvent assimilé à un animal fougueux et déréglé. « Bouc bouillant », « poulain sauvage », il faut, recommande Platon, « le lier de multiples brides » [\[18\]](#). L'Ancien Régime reste sévère, trouvant encore une partie de ses justifications dans une tradition chrétienne péjorative qui ne cesse de répéter que l'enfant est marqué du sceau du péché originel. Les maîtres de l'ère moderne, moins pessimistes que leurs prédécesseurs sur la nature humaine, auront la main plus légère. Cela dit, il ne faut pas se méprendre sur leurs représentations : elles ne sont pas le pur décalque des positions philosophiques et psychologiques les mieux

assurées du moment. Elles sont plutôt des images composites, des constructions multiréférentielles, des sortes de mixtes composés d'éléments tirés du sens commun et de données plus ou moins vulgarisées empruntées soit à la philosophie, soit aux grands traités d'éducation.

Au début du xix^e siècle, l'art de réprimander glisse vers de nouvelles formes punitives. L'utilisation de la prison, petit local destiné à isoler les élèves turbulents, est une forme punitive ancienne : les Jésuites en parlent dans les différentes éditions de leur ratio, L'Escole paroissiale la cite. C'est cependant dans la première moitié du xix^e siècle qu'elle devient une punition banale. Au collège Henri-IV, les deux prisons ne suffisent plus pour assurer le service, le collège Rollin en a six, Louis-le-Grand treize. Les statistiques indiquent un recours de plus en plus fréquent à la prison. Au collège Louis-le-Grand, pour l'année 1836-1837, le nombre de journées de prison s'élève à 1 695 pour un total de 908 élèves internes et à 215 pour 162 élèves externes. Cela signifie que chaque élève fait, en moyenne, deux jours de prison par an [\[19\]](#).

Renvoi de classe, arrêts, mise au piquet, cachot, les formes les plus variées de la mise à l'écart se

développent. On voit également prospérer l'écriveau, le bonnet d'âne, le travestissement, ce que nous avons appelé dans nos travaux antérieurs la punition-signe : il s'agit moins de faire éprouver une douleur que d'exposer à un déshonneur, d'humilier publiquement. C'est aussi le temps des pensums. « Ils veulent me faire mourir sous le pensum ces gens-là, c'est à peine si je vois le soleil », s'écrit le jeune Vingtras, le héros de Jules Vallès [20]. La littérature en témoigne, le pensum a été distribué avec prodigalité. Il faut dire que c'est une punition pratique, punition plastique qui s'adapte, par sa forme même, à toutes les fautes et à toutes les insolences. Le pensum ne se soucie guère de la nature de la transgression. « Un pion accourut, sépara les combattants et me tint à peu près ce langage : “Vous paraissez avoir des habitudes turbulentes, monsieur, mais je ne vous permettrai pas de tyranniser vos camarades. Vous serez en retenue demain et vous me copierez dix fois le verbe : ‘J’ai tort de vouloir faire le fier-à-bras’, ça vous apprendra à rester tranquille” », se rappelle Maxime Du Camp [21].

La montée en puissance de ces formes punitives (la mise à l'écart, le pensum et les punitions-signes) atteste que l'on investit les corps de manière moins physique et moins brutale. L'adoucissement du

régime punitif dans les lieux d'enseignement ne s'est pas déployé sur un mode uniforme et continu, il a procédé par à-coups, par une série de poussées réformatrices [\[22\]](#).

La première est l'avènement de l'enseignement mutuel (1815-1850). En proposant à certains élèves de suppléer le maître dans sa tâche de transmission, l'enseignement mutuel a suscité au sein de la société française des débats passionnés qui ont largement dépassé la sphère des milieux de l'éducation. Le duc de Doudeauville, le duc de la Rochefoucault-Liancourt, le comte Pastoret, le baron de Gérando, le comte de Laborde et l'abbé Gaultier, pour ne citer que quelques-uns des plus éminents défenseurs de l'enseignement mutuel, ont vu dans cette méthode un moyen économique pour diffuser les connaissances élémentaires et un dispositif pertinent pour familiariser les jeunes Français avec les vertus de responsabilité et de coopération. La mutualité éducative regardait aussi le droit de punir, puisque les moniteurs, chargés d'une tâche de répétiteur, avaient le droit de sanctionner les fautes légères. Lorsque la faute était plus grave, le coupable était jugé et sanctionné par un jury d'élèves, généralement composé de cinq à sept moniteurs, réunis par le directeur de l'école. Instruction des faits, plaidoirie,

jugement, verdict... toutes les phases du rituel pénal étaient présentes. L'art scolaire de punir, pour la première fois sans doute et pour une courte période de l'histoire éducative, faisait du droit sa discipline d'inspiration et de la procédure judiciaire sa pratique sociale de référence.

Les plus farouches opposants à l'enseignement mutuel (le duc Decazes, le duc Pasquier, Laisne ou encore Royer-Collard) jugeaient ce nouveau mode d'organisation pédagogique dangereux pour l'ordre social. Ils contestaient notamment la délégation partielle du droit de punir, droit magistral par excellence. Avec l'enseignement mutuel, nous sommes déjà loin des correcteurs jésuites que préconisait Ignace de Loyola, loin aussi des conceptions doloristes de l'Ancien Régime souvent pensées sur le mode de l'expiation.

Le courant hygiéniste représente la deuxième poussée réformatrice. « Parmi les plus précoces prises de position en faveur d'une pratique punitive faisant l'économie des châtements corporels et, plus généralement, en faveur de la suppression de toute forme de violence à caractère pédagogique, figurent les ouvrages de médecins hygiénistes comme ceux de Pavet de Courteille ou de Simon de Metz... » [\[23\]](#)

Jean-Claude Caron a bien montré l'influence de la pensée hygiéniste sur les débats scolaires du xix^e siècle et notamment sur ceux concernant la sanction. Ce n'est pas la première fois que le monde de la médecine apporte sa pierre à la réflexion éducative, on sait la dette de Rousseau à l'égard des grands médecins de son temps. La pensée hygiéniste, dans la seconde moitié du xix^e siècle, avec notamment Riant, Hément et Jacquey, va avoir un grand retentissement en dénonçant les dangers de certaines formes punitives pour la santé des élèves. ? la fin du Second Empire, les autorités éducatives, gagnées par ces nouvelles idées, reprendront à leur compte la critique médico-morale des hygiénistes contre le régime disciplinaire des établissements d'enseignement public. C'est donc logiquement que la III^e République condamnera, quelques années plus tard, l'usage des châtimens corporels dans les écoles de la République.

La troisième et dernière grande poussée réformatrice est l'avènement des pédagogies nouvelles. Tout au long de la première moitié du xx^e siècle, c'est une effervescence pédagogique, comparable à celle de la Renaissance, que vont connaître les pays anglo-saxons et européens. Avec Decroly, Claparède,

Montessori, Ferrière, Freinet, Dewey ou encore Cousinet qui sont les principales figures de cette révolution silencieuse, c'est l'ensemble des positions de la pédagogie traditionnelle qui sont revisitées et contestées : le recours à la contrainte, l'exercice de l'autorité, le rôle du maître, la place de l'effort, etc. Les novateurs en appellent, par-delà leurs différences d'inspiration, à la participation, à l'esprit d'initiative, à la créativité ou encore au sens de la responsabilité. L'étude ne doit plus être pensée comme une ascèse, mais comme un moment d'enrichissement personnel et d'épanouissement, ce qui engage le maître à repenser son travail en termes de stimulation et d'accompagnement. Plus fondamentalement, les novateurs s'attachent à déconstruire les deux modèles disciplinaires qui jusque-là avaient été dominants (le modèle conventuel et le modèle militaire) pour se tourner vers un troisième modèle : celui de la régulation juridico-politique (conseil, self-government, tribunal, jury, république d'enfants...) [\[24\]](#). C'est le sens même de la sanction qui se trouve alors changé.

La pensée pédagogique traditionnelle justifie la punition d'une double manière. Elle est d'abord là pour moraliser l'enfant. L'exhortation à bien faire et l'exemplarité ne suffisent pas toujours à obtenir

l'observance des recommandations morales. Le maître doit donc non seulement savoir convaincre ; il doit aussi, quand les circonstances l'obligent, savoir contraindre. La sanction doit aussi garantir l'ordre dans la classe et, par là même, favoriser un climat propice à l'étude. La transmission des savoirs requiert calme et docilité. La punition est une arme pour lutter contre la dispersion et l'agitation. C'est une conception strictement répressive qui est théorisée de manière dominante jusqu'à la fin du xix^e siècle. La sanction est là pour réprimer les défis à l'autorité et les écarts à la règle prescrite. Elle est mise au pas et mise en forme. Avec les novateurs, la sanction n'est plus envisagée dans une perspective normalisatrice, mais dans le souci de faire comprendre à l'élève que la transgression est une rupture de contrat. La faute est moins un acte de désobéissance vis-à-vis du maître que la violation du lien de solidarité qui relie les membres du groupe. La sanction n'est pas là pour ramener l'individu à l'obéissance par l'exercice d'une contrainte, parfois douloureuse, mais pour remettre en état ou faire supporter au coupable les conséquences sociales de ses actes.

Cette période voit aussi naître plusieurs expériences libertaires tout à fait remarquables [\[25\]](#). On évoque

souvent la fameuse école de Summerhill, mais c'est l'expérience des maîtres-camarades de Hambourg dans les années 1920, influencés par Gustave Wynecken et Bertold Otto, qui a incarné dans sa forme la plus radicale l'utopie d'un espace éducatif sans contrainte et sans punition. Refus des structures, abolition des programmes : tout ce qui pouvait rappeler l'organisation traditionnelle fut banni. « Dès les premiers jours, écrit Schmid qui rapporte cette étonnante expérience, [les maîtres] annoncèrent à leurs élèves qu'il n'existait plus de punition ni de sanction, qu'il ne serait plus question d'interdiction ou d'un règlement quelconque qui pourrait les gêner dans l'usage de leur pleine liberté. » [\[26\]](#) « Les maîtres de Hambourg pensaient que seule la liberté entendue comme absence de contrainte pouvait faire émerger les trésors cachés de l'enfance. Les maîtres ne voulaient plus être des maîtres mais des camarades. “Nous voulons enfin commencer, dit l'un d'entre eux, à vivre fraternellement avec les enfants de l'école : nous voulons vivre avec eux en vrais camarades”. » [\[27\]](#) L'échange intellectuel et l'amour devaient suffire, puisqu'il s'agissait d'accompagner l'enfant sur la voie de son libre développement.

L'expérience de Hambourg s'est terminée par un retentissant échec, échec d'autant plus amer que

pendant plus de dix ans ces maîtres novateurs ont fait preuve d'un enthousiasme et d'une énergie peu communs. Zeidler, un des inspireurs du projet, dut reconnaître non sans tristesse, après plusieurs années d'expérience, que « partout où l'on se laissa guider par une confiance sans bornes dans le tact des enfants, dans leur force de volonté, dans leur persévérance, dans la sûreté de leur instinct et dans la tolérance des individus à former une communauté (...), on vit se former des bandes d'indisciplinés » [\[28\]](#).

IV. Le temps des doutes (1960-2000)

Si l'histoire de cette période récente est encore à écrire, nous pouvons cependant en repérer les grandes lignes. Le souffle de libéralisation, qui caractérisait l'époque précédente, s'est poursuivi et amplifié, mais sur fond de doutes et d'incertitudes. Il s'agit moins d'une libéralisation adossée à un idéal, à un credo éducatif, qu'une libéralisation liée à l'affaiblissement des rapports d'autorité dans une société gagnée par « la passion de l'égalité ».

Au nom de quoi l'éducateur pose-t-il des interdits ? Au nom de quoi contraint-il ? Qu'est-ce qui, in fine, l'autorise à punir ? « La punition est un acte par lequel l'homme s'identifie à Dieu et siège en être suprême », n'hésite pas à écrire Neill, le charismatique fondateur de l'école de Summerhill [29]. C'est la légitimité même de l'acte de punir qui est remise en cause. Comment punir celui (l'élève) qui apparaît de plus en plus comme un semblable ? Pendant les années 1970-1980, on assiste à un triomphe de ce que l'on peut appeler les discours de substitution. C'est un même schème de pensée qui est au travail dans la rhétorique éducative ; la contrainte pose des difficultés : exit la contrainte, célébrons le contrat ; l'influence pose question : exit l'influence, dialoguons. Ce discours libéral, au mauvais sens du terme, n'a pas signifié la fin des pratiques punitives, les enquêtes l'attestent. Jamais, cependant, l'écart entre discours et pratique n'a été aussi fort au sein de la communauté éducative.

Les années 1990 marquent, aussi étrange que cela puisse paraître, le retour de tout un ensemble de thèmes que l'on croyait désuets : l'autorité, la loi, la sanction... C'est moins un retour au statu quo ante qu'un moment de redécouverte puisqu'il s'agit de revitaliser l'autorité, mais en l'expurgeant de toute

trace d'autoritarisme, de repenser la sanction mais en la purifiant de son intention expiatoire ou encore de réaffirmer la loi mais en exhumant sa dimension socialisante et protectrice. On cherche également à articuler des propositions qui étaient présentées, quelques années plus tôt, comme contradictoires. On comprend alors qu'éduquer, c'est avoir recours au contrat et à la contrainte : qu'éduquer, c'est certes dialoguer et écouter, mais c'est aussi imposer et sanctionner.

La montée des actes d'indiscipline et de violence, ces dernières années, dans les lieux d'enseignement, a, sans aucun doute, contribué à réactiver la réflexion sur la sanction, mais ce n'est pas la seule raison. Les enquêtes sociologiques nous apprennent que, dans les collèges et lycées des années 1990, on a de plus en plus souvent recours à des procédures d'exclusion et que l'on use, souvent désespéré, de sanctions illégales. D'une manière générale, les procédures punitives sont extrêmement disparates d'un établissement à un autre, voire à l'intérieur d'un même établissement. À cela s'ajoute un nombre croissant de conflits entre parents et représentants de l'institution scolaire. Il n'échappe à personne que cette question de la sanction est devenue un objet de litige et qu'elle souffre, à l'évidence, d'un manque de

lisibilité et de légitimité. Il apparaît alors urgent de reprendre cette délicate question pour la repenser à nouveaux frais.

Le paradigme psychologique qui avait été le corpus de référence pour coder les questions de la loi et de la sanction, des décennies durant et notamment dans la première moitié du xx^e siècle, est écarté au profit du droit. C'est le grand retour du droit et tout laisse à penser, cette fois, que c'est pour de longues années. Le droit, dans sa dimension principielle, apparaît aux éducateurs comme un corpus structuré et immédiatement opératoire. Il semble en mesure de concilier trois grandes exigences : maintenir une forte rationalité dans les procédures, garantir les droits individuels et redonner une nouvelle légitimité à une intervention qui était de plus en plus souvent contestée. Légitimer l'acte de punir sans remettre en cause les acquis de la libéralisation, telle est la promesse que semble enfermer le droit.

Quelques mois avant sa démission du gouvernement, Claude Allègre, alors ministre de l'Éducation nationale, déclarait : « Il faut faire de l'école un territoire de droit commun. » La réforme des procédures disciplinaires des lycées, collèges et érea, préparée sous son autorité et publiée au Bulletin

officiel de l'Éducation nationale en juillet 2000, signe cette nouvelle orientation qui consacre la primauté d'une lecture juridique [30].

Notes

[1] R. Gal, Histoire de l'éducation, Paris, puf, « Que sais-je ? », 1983, p. 58.

[2] Ch. Démia, Règlements pour les écoles de la ville et du diocèse de Lyon Lyon, André Olyer, s. d., chap. III, § 11

[3] L. Tarsot, Les Ecoles et les écoliers à travers les âges Paris, Laurens, 1893.. Règlement de 1711 donné par l'évêque d'Autin pour les écoles charitables de Moulins, § 60

[4] J.-B. de La Salle, Conduite des écoles chrétiennes, manuscrit de 1706, Paris, Procure générale, 1951, 2^e partie, chap. V, § 1

[5] I. Pachtler, Ordinations de scholis a P. O. Manareo, visitator prov. Rheni s.j., a. 1583 emissae et a P. Generale a. 1586 approbatae

[6] Règlement des écoles pour servir aux maîtresses chargées de l'éducation des petites filles, in J. Morey, Anne Xaintonge et les Ursulines au comté de Bourgogne, Paris, Bloud & Barral, t. II, p. 447.

[7] Ch. Rollin, Traité des études, nouv. éd. revue par M. Letronne, Paris, Librairie Firmin-Didot, 1811, t. III, p. 233.

[8] J.-B. de La Salle, op. cit., 2^e partie, chap. V, art. 4.

[9] J. de Batencour, L'Escole paroissiale ou la manière de bien instruire les enfants dans les petites écoles Pierre Targa, 1654, 1^{re} partie, chap. I, art. 7

[10] Ibid., 1^{re} partie, chap. I, art. 5

[11] A. Babeau, L'école de village pendant la Révolution Paris, Librairie académique Didier & C^{ie}, 1881, p. 19. (note). Règlement diocésain du 13 octobre 1687 donné par l'évêque de Montpellier

[12] A. Babeau, op. cit., p. 19. Ce règlement date de 1680.

[13] J.-B. de La Salle, op. cit., 2^e partie, chap. V, art. 2.

[14] P. Porteau, Montaigne et la vie pédagogique de son temps, Paris, Librairie Droz, 1935, p. 80.

[15] Ibid., p. 81.

[16] E. Prairat, Éduquer et punir. Généalogie du discours psychologique, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1994, p. 168-181.

[17] Ch. Rollin, op. cit., t. III, p. 238.

[18] Platon, Les Lois, 653 d-e, 666 c et 808 c.

[19] Rapport sur les prisons des collèges de Paris,

Académie de Paris, 29 septembre 1837, reproduit intégralement in J. Contou, Les Punitons dans les lycées et collèges de l'instruction publique en France au xix^e siècle, thèse de 3^e cycle, 1980, p. 190-192.

[20] J. Vallès, L'Enfant, Paris, Les Éditeurs réunis, 1950, p. 153.

[21] M. Du Camp, Mémoire d'un suicidé, Paris, Librairie nouvelle, 1855, p. 32-33.

[22] Il ne faut pas trop idéaliser les raisons qui ont présidé à la libéralisation de l'univers scolaire. Agnès Thiercé a bien montré dans ses travaux l'importance et l'impact des révoltes lycéennes tout au long du xix^e siècle (voir Histoire de l'adolescence [1850-1914] Paris, Belin, 1995, et « Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au xx^e siècle », in Histoire de l'éducation n° 89, 2001, p. 59-93). On peut aussi se reporter à l'article de Jean-François Condette, Les lycéens revendiquent la parole. La nécessaire réforme du régime disciplinaire des lycées français à la fin du xx^e siècle, in Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, vol. IV, 2004, p. 35-60.

[23] J.-C. Caron, À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au xix^e siècle, Paris, Aubier, « Historique », 1999, p. 82-83.

[24] A. Tschirhart, Une histoire des formes disciplinaires dans l'enseignement secondaire en

France du Haut Moyen Âge à la fin du Second Empire (3 vol.), thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Rouen, mai 2003.. L'auteur a bien mis en évidence le changement de matrice disciplinaire qui s'est opéré à la charnière des xviii^e et xix^e siècles. Si les collèges universitaires et congréganistes de l'Ancien Régime se sont construits en s'appropriant et en réaménageant le modèle conventuel, c'est le modèle militaire qui va inspirer l'organisation scolaire au xix^e siècle dans les lycées et les écoles communales secondaires. L'intérêt de cette analyse est de rendre lisible l'évolution des formes punitives et notamment le passage de formes expiatives (liées à une discipline d'inspiration religieuse) à des formes plus normalisantes (liées à une discipline d'inspiration militaire)

[25] Il ne faut pas trop séparer ces expériences libertaires du courant des pédagogies nouvelles. Certains novateurs n'ont pas manqué de stigmatiser la sanction et de la lire comme un déficit d'organisation pédagogique. « L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe », écrit par exemple Célestin Freinet, mais « les punitions sont toujours une erreur ». La sanction, longtemps jugée nécessaire, devenait en quelque sorte soluble dans une organisation pédagogique centrée sur les besoins

et les intérêts de l'enfant.

[26] J.-R. Schmid, *Le Maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Paris, Maspero, 1971, p. 32.

[27] *Ibid.*, p. 40.

[28] *Ibid.*, p. 166.

[29] A.-S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspero, 1970, p. 159.

[30] Cette réforme est commentée et analysée dans le dernier chapitre.

Chapitre IV

La loi, le sujet et le lien

Nous voudrions, dans ce chapitre, explorer trois grandes traditions : celle de la philosophie de l'éducation, celle de la psychanalyse et celle de la pédagogie. Lorsqu'ils parlent de la sanction, philosophes, psychanalystes et pédagogues sont animés par des enjeux différents, ils ne mettent pas l'accent sur le même aspect.

I. Les philosophes et le souci de la loi

Trois auteurs nous serviront à étayer notre propos : Rousseau, Kant et Durkheim [\[1\]](#). Commençons par Rousseau qui défend, notamment, la thèse de la sanction naturelle. Nous ne revenons pas ici sur les multiples critiques que l'on peut adresser à cette conception [\[2\]](#), mais nous tenterons de comprendre

le sens d'une telle proposition dans l'économie générale de la pensée éducative de Rousseau. Pour Rousseau, rien ne sert de discourir, le jeune enfant entend peu la raison. Cela signifie qu'il est incapable d'apercevoir les raisons objectives de ce qu'on lui ordonne, et qu'il juge, bien souvent, les exigences légitimes de l'éducateur comme des volontés toutes personnelles. L'éducation est alors vécue comme un apprentissage de la soumission ; loin d'initier le futur adulte à accepter des instances impersonnelles (les lois de la cité), elle le prépare au contraire à obéir, de manière inconditionnelle, à des autorités personnelles (le clerc, le noble...), perpétuant ainsi le rapport de domination. L'enfant peut certes se rebeller contre son éducateur et tenter de lui opposer ses désirs, mais la lutte est bien trop inégale et il a intérêt, dans une perspective toute stratégique, à jouer la duplicité et le mensonge.

« Ils font semblant d'être convaincus par la raison (...) mais comme vous n'exigez rien d'eux qui ne leur soit agréable, et qu'il est toujours pénible de faire les volontés d'autrui, ils se cachent pour faire les leurs, persuadés qu'ils font bien si l'on ignore leur désobéissance, mais prêts à convenir qu'ils font le mal (...). » [\[3\]](#) La sanction, dans un tel contexte, n'est qu'un moyen de coercition pour faire plier

l'enfant indocile, pour mettre au pas celui qui regimbe. Apprendre à se soumettre ou apprendre à mentir, telle est finalement l'alternative que propose l'éducation traditionnelle.

Alors, que faire ? Si l'éducateur doit s'abstenir d'exiger et de commander, est-ce à dire qu'il doit renoncer à toute forme de contrainte ? Non, nous dit Rousseau, la contrainte est nécessaire, mais il faut qu'elle soit impersonnelle, qu'elle anticipe la loi sociale que rencontrera plus tard le citoyen. « Qu'il sente de bonheur sur sa tête altière le dur joug que la nature impose à l'homme, le pesant joug de la nécessité dans les choses, jamais dans le caprice des hommes : que le frein qui le retient soit la force et non l'autorité. » C'est cette contrainte que le jeune enfant doit éprouver et nulle autre, car « il est dans la nature de l'homme d'endurer patiemment la nécessité des choses, mais non la mauvaise volonté d'autrui ». L'enfant doit être éduqué dans la seule dépendance des choses. La vraie punition est celle qui découle des expériences de l'enfant. Si l'enfant joue imprudemment avec le feu, il se brûlera ; s'il mange trop goulûment, il tombera malade. La sanction ne doit rien au caprice des hommes, elle est objective. « N'offrez jamais à ses volontés indiscrètes, écrit Rousseau, que des obstacles physiques ou des

punitions qui naissent des actions mêmes, et qu'il se rappelle dans l'occasion : sans lui défendre de mal faire, il suffit de l'en empêcher. L'expérience ou l'impuissance doivent seules lui tenir lieu de loi (...).

»

Émile adolescent, le dispositif des contraintes et des sanctions naturelles ne peut plus être maintenu. Rousseau propose alors un second modèle. Rappelons brièvement l'anecdote qui illustre la nouvelle attitude du précepteur Jean-Jacques. Émile s'amuse à casser les vitres de sa chambre. Un moment stoïque, le précepteur Jean-Jacques laisse faire puis, après une récidive d'Émile, se décide à intervenir en l'enfermant « à l'obscurité dans un lieu sans fenêtre ». « Enfin, après que l'enfant aura demeuré plusieurs heures, assez longtemps pour s'y ennuyer et s'en souvenir, quelqu'un lui suggérera de vous proposer un accord au moyen duquel vous lui rendrez la liberté... Il vous fera prier de le venir voir : vous viendrez : il vous fera sa proposition et vous l'accepterez à l'instant, en lui disant : "C'est très bien pensé, nous y gagnerons tous deux : que n'avez-vous eu plus tôt cette bonne idée !" Et puis, sans lui demander ni protestation ni confirmation de sa promesse, vous l'embrasserez avec joie et l'emmènerez sur-le-champ dans sa chambre,

regardant cet accord comme sacré et inviolable autant que si le serment y avait passé. »

Pour Rousseau, la sanction doit permettre un retour sur soi. Le sujet doit prendre la mesure de ses actes, en éprouver cette fois les conséquences sociales. Il doit comprendre qu'il a transgressé un principe auquel il peut raisonnablement consentir si tant est qu'il accepte de se déprendre de ses désirs immédiats. La sanction est ouverture, mouvement ouvert à l'élaboration de la loi sociale ou à sa réaffirmation en tant qu'instance qui nous relie.

Examinons maintenant la position kantienne. Pour Kant, l'éducation vise le libre usage de la raison et l'accès à l'autonomie morale. Éduquer, c'est faire advenir une personne morale ou, pour le dire autrement, former le caractère. « La chose la plus importante est de fonder le caractère. Le caractère consiste dans la fermeté de la détermination avec laquelle on veut faire quelque chose et aussi dans sa mise à exécution réelle. » [4] Le problème est que le jeune enfant est un être sauvage. Il n'obéit qu'à ses caprices et à ses désirs. Étienne Tassin a bien montré que la sauvagerie chez Kant se caractérise par trois traits : une disposition précipitée et irréfléchie à agir, une indépendance à l'égard de toutes formes de lois

et, enfin, une attitude foncièrement amoral[e] [5]. Bien sûr, pour que l'homme devienne homme, il lui faut déjà se départir de cette sauvagerie qui l'enlise dans le sensible. Kant prévoit un plan d'éducation en quatre étapes : la discipline, la culture, la civilité et la moralité. Discipliner consiste à « dompter la sauvagerie » [6], à faire taire en l'enfant son penchant animal. Cultiver, c'est proposer des enseignements tels que la lecture et l'écriture pour lui donner une valeur individuelle. Civiliser, c'est transmettre les bonnes manières, la politesse, la prudence, devenir social et sociable, avoir une valeur publique. La moralisation est l'ultime étape. « L'homme ne doit pas simplement être apte à toutes sortes de fins, mais il doit aussi acquérir une disposition (Gesinnung) à ne choisir que des fins bonnes. » Par l'éducation morale, l'homme acquiert « une valeur relativement à l'espèce tout entière ».

Sous l'angle de la sanction, le procès éducatif kantien peut se résumer en deux grandes phases : l'éducation physique et l'éducation pratique. On ferait une erreur en pensant que l'éducation physique n'est ni plus ni moins qu'une éducation du corps. Il s'agit, en fait, de corriger la nature humaine de ses défauts, de la protéger de toutes formes de corruption physique et spirituelle pour qu'elle ne soit pas détournée de sa

destination morale. « En effet, écrit Kant, on doit distinguer la nature et la liberté. Donner à la liberté des lois est tout autre chose que de cultiver la nature. » L'éducation physique est essentiellement discipline, elle s'appuie sur deux éléments : l'obéissance à des règles et l'exercice, car il importe que l'enfant commence par obéir, qu'il sache tempérer ses ardeurs et se soumettre à des nécessités. « Si l'on veut former le caractère chez les enfants, il importe beaucoup qu'on leur fasse remarquer en toute chose un certain plan, certaines lois, qui doivent être suivies de la manière la plus exacte. C'est ainsi par exemple qu'on leur fixe un temps pour le sommeil, un temps pour le travail, un temps enfin pour la récréation. Avant toutes choses l'obéissance est fondamentale pour le caractère d'un enfant, particulièrement d'un écolier. » C'est ici que se greffe la problématique de la sanction, car « toute violation d'un ordre chez l'enfant est un manque d'obéissance... » Kant plaide alors pour des sanctions physiques. Nous reviendrons sur cette idée de sanction physique un peu plus loin, continuons pour l'instant de présenter le point de vue kantien dans son ensemble.

Le second élément sur lequel s'appuie l'éducation physique est l'exercice ou, plus exactement, le travail. « Le travail, écrit Alexis Philonenko

commentant Kant, c'est d'abord l'obéissance, travailler c'est reconnaître le poids du monde, sa réalité et s'y soumettre – et cela est vrai à tous les points de vue : que le travail soit transformation de la matière, accomplissement d'une fonction, il implique une soumission aux lois de ce qui est "autre". Mais le travail est aussi en même temps subjectivité et liberté : par et dans le travail l'homme opère l'acte qui le caractérise de la manière la plus intime : le projet, qui est pure idéalité. Liberté et obéissance s'unissent ainsi, synthétiquement dans la notion de travail. » [7]

L'éducation physique, par la règle et le travail, n'entend pas briser la volonté mais lui donner une forme.

Étienne Tassin montre qu'il s'agit de s'habituer à différer l'exécution, à temporiser la réalisation de l'idée, à retenir la disposition sauvage à agir précipitamment [8]. L'éducation physique n'est pas seulement répressive, elle est aussi positive en ce sens qu'elle institue des règles, des obstacles, des médiations. L'enfant devenu adolescent, l'éducation physique laisse la place à l'éducation pratique. La première était celle où l'enfant devait faire preuve d'obéissance, la seconde est celle où on le laisse faire usage de sa réflexion et de sa liberté. La contrainte n'est plus mécanique, elle est morale. L'éducation

pratique n'est plus disciplinaire, elle est raisonnée. Elle ne vise plus à soumettre mais à obliger, car, à terme, il s'agit moins de respecter des lois objectives que de suivre des maximes qui ont leur source dans l'entendement. Il s'ensuit que le régime punitif change, si ce n'est de fonction, tout au moins de nature.

« Si l'on veut fonder la moralité, écrit Kant, il ne faut pas punir. La moralité est une chose si sainte et si sublime que l'on ne doit pas l'avilir de telle sorte et la mettre au même rang que la discipline. » Cela ne signifie pas, à strictement parler, que la punition est bannie mais que l'on doit user de sanctions morales. « Si par exemple, explique Kant, un enfant ment, on ne doit pas le punir, mais on doit le traiter avec mépris, lui dire qu'à l'avenir on ne le croira plus... » À chacune des périodes éducatives correspond donc une forme punitive spécifique. Présentons ces deux formes punitives.

La punition physique consiste soit en un refus résolu, soit en l'application d'une peine qui doit toujours être appliquée avec circonspection pour ne pas qu'il en résulte une disposition servile (indoles servilis). Faire mal est parfois inévitable, car l'enfant est avant tout un être sensible qui n'accorde guère de crédit à la

réflexion, c'est peine perdue de lui parler de devoir. La punition morale est celle de l'adolescence lorsque la raison commence à comprendre les concepts de loi et de devoir. Il s'agit alors de heurter les penchants à être honoré et aimé : humilier, blesser, faire honte. « Le penchant à être estimé et aimé est un moyen sûr pour donner aux châtiments un effet durable. » Si les punitions morales ne devaient être d'aucun secours, il faudrait, sans hésiter, en revenir aux punitions physiques : quand les sanctions morales ne font plus sens, il faut à nouveau savoir physiquement contraindre. La punition éducative apprend à se soumettre à des lois objectives dans un premier temps, pour ensuite apprendre à obéir à des maximes personnelles, car l'homme moral n'obéit qu'à lui-même en tant précisément qu'il est volonté raisonnable.

Durkheim présente, dans *L'Éducation morale*, sa conception de la sanction scolaire non sans avoir, au préalable, montré la faiblesse des deux thèses dominantes : la thèse dissuasive et la thèse expiatoire. Du point de vue dissuasif, la punition est « un simple moyen de prévenir l'inobservation de la règle » [9]. Il s'agit d'éviter le passage à l'acte ou la récidive et, pour ce faire, d'« associer étroitement, dans les esprits, à l'idée de chaque faute, l'idée d'une douleur

dont la perspective redoutée prévienne le retour de l'acte prohibé ». Aux yeux de Durkheim, cette manière de faire est doublement discutable. Tout d'abord, elle annule purement et simplement le principe de proportionnalité : car s'il est juste d'affirmer que la peine doit être proportionnelle à l'acte délictueux, encore faut-il qu'acte il y ait.

« Si (...), explique Durkheim, la punition n'a d'autre objet que de prévenir l'acte défendu, en contenant par la menace la tendance à le commettre, elle doit être proportionnelle non à la gravité de cet acte, mais à l'intensité de cette tendance. Or, la tendance aux petites fautes, à celles qui passent pour vénielles, peut être beaucoup plus intense, beaucoup plus résistante que le penchant à commettre les grands délits scolaires. » L'approche dissuasive se trouve ainsi condamnée à exhiber les menaces les plus sévères en direction des plus petits délits. Étrange logique qui risque de révolter les élèves contre le maître et l'ordre moral qu'il représente, car « il ne saurait être question de punir la simple légèreté, même là où elle est chronique et presque constitutionnelle, plus sévèrement qu'un acte de rébellion ouverte ».

Mais la véritable objection que l'on peut émettre à l'endroit d'une approche dissuasive touche à son

principe même. Elle consiste à montrer que, par nature, une telle conception ne peut s'inscrire que dans une visée de conformation, car elle « agit du dehors sur le dehors ». L'intimidation peut être efficace en dissuadant les velléités coupables, elle n'en demeure pas moins un simple moyen de contrôle de la « légalité externe ». Elle est impuissante à pénétrer la vie morale du sujet, elle opère en surface. Toute conception dissuasive de la sanction reste à un stade inframoral. Loin d'être un instrument de moralisation de l'enfant, elle n'est qu'un simple « procédé de police » et ne peut, par conséquent, accéder à la dignité d'une sanction éducative.

Le sort de la punition expiatoire, Durkheim le règle plus rapidement. Il nous rappelle que celle-ci consiste non à prévenir mais à effacer la faute commise. « Ce serait la douleur infligée au coupable qui réparerait le mal dont il a été la cause. » La punition est « une sorte de contre-délit qui annule le délit ». L'objection durkheimienne est classique et tient tout entière dans l'idée que la souffrance punitive, loin d'annihiler le mal commis, se surajoute à celui-ci. Il n'y a pas soustraction mais addition : le mal expiatoire ne retranche rien, il vient en plus. La punition expiatoire n'est ni plus ni moins qu'une « forme à peine rajeunie du talion ancien ».

Les deux grandes conceptions présentées et critiquées, Durkheim peut alors faire une proposition. Il semble de prime abord s'orienter vers une conception expiatoire revue et corrigée. C'est d'ailleurs ainsi que Piaget présente la position durkheimienne dans *Le Jugement moral chez l'enfant* [10], c'est aussi ce que Durkheim lui-même laisse entendre. « Ce qu'il en faut conserver, écrit-il à propos de la punition expiatoire, c'est ce principe que la peine efface ou tout au moins répare autant que possible la faute. » En fait, cette phrase introductive est trompeuse, car la conception durkheimienne de la sanction est assez éloignée d'une approche expiatoire. Transcendante et immuable, la règle scolaire doit apparaître comme une instance inviolable et sacrée. Quasi religieuse, c'est un maître-prêtre qui la révèle aux élèves. « C'est du maître qu'ils la reçoivent, c'est lui qui la leur communique (...) si les élèves s'y soumettent et la respectent c'est sur la foi de leur maître qui l'a affirmée comme respectable. »

Que faire lorsqu'une instance sacrée cesse, par le biais d'une transgression, d'apparaître comme sacrée ? Il importe de réaffirmer avec énergie le caractère intangible et supérieur de la loi et de reconforter les consciences bouleversées par l'acte sacrilège. Aussi, le maître « montre bien qu'il n'accepte aucune

solidarité avec cette offense, qu'il la repousse, qu'il l'éloigne de lui, c'est-à-dire en somme qu'il la blâme, d'un blâme proportionné au délit ». Voilà l'essence de la peine, elle est blâme, réprobation. « Punir c'est réprover, c'est blâmer », c'est manifester de manière ostentatoire que l'on condamne et que l'on rejette l'acte qui a injurié la loi. Nous sommes ici aux antipodes d'une conception expiatoire. D'ailleurs, si douleur il y a, c'est sur un mode mineur, comme contrecoup plus ou moins contingent d'un acte qui est d'abord désapprobation. « La souffrance, écrit Durkheim, qui serait le tout de la peine, si celle-ci avait pour fonction principale d'intimider ou d'expier, est donc en réalité un élément secondaire, qui peut même faire défaut. » Ni expiatoire ni intimidante, la sanction durkheimienne est là pour signifier de la manière la plus expressive possible la réprobation collective et l'attachement unanime à la loi.

Rousseau, Kant et Durkheim manifestent le souci de voir la transcendance de la loi réhabilitée. Sanctionner, c'est, pour eux, poser la primauté de la loi. Chez Durkheim comme chez Kant, la sanction scolaire n'a pas de vertus correctives, car elle est entièrement tournée vers l'intériorisation de la règle.

II. Les psychanalystes et le souci du sujet

« Au début est la pulsion, verbe primitif. Ce n'est pas à dire ici à moins de se payer de mots, que la pulsion soit foncièrement inéducable. La période de latence n'est pas qu'une interruption sèche de la pulsion : c'est le moment actif de la répression pulsionnelle (...). Comprenons bien ce qui se joue alors : sur le modèle de "formations réactionnelles" se développent des "puissances" (Mächte) auxquelles l'éducation va prêter main-forte (Mithilfe). C'est donc que ces "puissances" contrecarrant les puissances pulsionnelles ne sont pas inventées de toutes pièces par l'éducation. Celle-ci sert de force d'appoint (déterminante) à celle-là. » [\[11\]](#) L'éducation est rendue possible par des dispositions héréditaires, elle vient en second, elle est plus précisément une Nachhilfe (littéralement, une aide après) qui aide et accompagne le mouvement « naturel » d'inhibition. On ne saurait cependant en surestimer l'impact, comme l'explique Paul-Laurent Assoun : une partie des tendances pulsionnelles échappe au destin sublimant de la culture et de son idéal éducatif. C'est ce résidu que la psychanalyse expérimente sans

ménagement.

L'éducation n'est donc pas du côté du laisser-faire et de la permissivité. « Rendons-nous bien compte de ce qu'est la première tâche de l'éducation, écrit Freud. L'enfant doit apprendre à maîtriser ses pulsions. Lui donner la liberté de suivre sans restriction toutes ses impulsions est impossible. Ce serait une expérience très instructive pour les psychologues, mais les parents n'y pourraient pas tenir et les enfants eux-mêmes subiraient de graves dommages, qui apparaîtraient en partie aussitôt, en partie au cours des années ultérieures. Il faut donc que l'éducation inhibe, interdise, réprime et elle y a d'ailleurs largement veillé en tout temps. » [\[12\]](#) Dans Malaise dans la civilisation, Freud indique déjà qu'un père exagérément faible et indulgent donne à l'enfant l'occasion de se constituer un surmoi excessivement sévère parce que, sous la pression de l'amour dont il est l'objet, l'enfant n'a d'autre issue que de retourner son agressivité vers l'intérieur. « L'attitude permissive poussée à l'extrême, érigée en dogme (...), écrivent Diatkine et Favreau, provoque chez l'enfant un état de malaise avec une accentuation dramatique des exigences du surmoi contrastant avec l'affaiblissement du moi lié à la perte de contact avec les parents et à l'altération du sens de la réalité. »

[\[13\]](#)

L'éducation est donc un processus qui s'oppose à la libre expansion et expression des pulsions, elle tend à limiter l'activité du moi par des interdits et des sanctions afin de favoriser un refoulement « normal ». Bien loin, par conséquent, de préconiser une liberté totale de la vie instinctive, la psychanalyse « justifie la nécessité en pédagogie de punitions restrictives » [\[14\]](#). Mais les choses ne sont pas aussi simples, il ne suffit pas de contraindre et de réprimer, car un autre danger menace, un danger symétrique en quelque sorte, qui est celui de la névrose. A. Doumic et J. Favreau rappellent les risques associés à un régime de sanctions trop sévère. « La violence des réactions des parents, écrivent les auteurs, risque d'en donner à la fois des images effrayantes tout en en laissant transparaître la faiblesse. Enfin, l'habitude de ces punitions risque de devenir le seul mode d'expression du lien qui unit parent et enfant : ce qui amène ce dernier, toujours assoiffé d'affection, à érotiser la punition et à prendre des positions masochistes. »

[\[15\]](#)

La psychanalyse ne dévoile pas seulement le risque de relation perverse qui peut s'instaurer entre le punisseur et le puni, elle nous renseigne aussi sur les

effets des châtiments selon les âges. Je crois que l'on peut dire qu'elle est, à ce jour, la seule discipline à avoir exploré la sanction du côté du sujet en devenir avec autant de précision et de finesse. « Pour l'enfant petit, écrivent encore Doumic et Favreau, ils [les châtiments] réactivent les angoisses et écrasent la personnalité. À la période de latence, ils accentuent le refoulement. Par la suite, ou bien ils enfoncent l'enfant dans sa déjà trop grande passivité, ou bien ils accentuent le désir de révolte favorisant des passages à l'acte qui pourront aller jusqu'à la délinquance. »

[16] Punir n'est pas une pratique sans risque, elle est un art de la mesure et de l'équilibre, d'où la célèbre formule de Freud dans ces Nouvelles conférences : « L'éducation doit chercher son chemin entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde de la frustration. »

[17] Ni trop ni trop peu, mais cela dépend de l'âge, de la constitution psychique de l'enfant, de son vécu, du moment, des circonstances – alchimie précaire, dosage toujours imparfait. Comme l'écrit Freud, à propos des parents du petit Hans : « Ses parents comptaient tous deux parmi mes plus proches adeptes, ils étaient tombés d'accord d'élever leur premier enfant sans plus de contrainte qu'il n'est absolument nécessaire pour le maintien d'une bonne conduite. » [18] La formule est on ne peut plus vague et semble renvoyer l'éducateur à sa libre

appréciation. Mais que vaut une telle appréciation ? N'est-elle pas illusoire, ne condamne-t-elle pas, in fine, l'éducateur au pire des conformismes, c'est-à-dire à sanctionner comme il convient de le faire à un moment donné, dans un contexte social donné ?

On sait que Freud sort de cette difficulté en proposant aux futurs éducateurs de suivre une formation psychanalytique afin qu'ils se sentent « en sympathie avec la vie psychique infantile ». À moins qu'il ne faille reprendre le propos maintes fois commenté d'Analyse finie et infinie, propos selon lequel éduquer (erziehen), soigner (kurieren) et gouverner (regieren) sont des métiers impossibles, car ils ont à faire au désir de l'autre. L'acteur (éducateur, analyste et gouvernant) est condamné à agir sans jamais avoir de garantie sur les effets de son action. Comme l'écrit justement Paul-Laurent Assoun, reprenant la trilogie comtienne de l'action, ces techniques paradoxales mettent en échec la logique positive du « savoir pour prévoir et du prévoir pour pouvoir » [19]. Il nous semble pertinent de retenir de cette incursion dans le corpus psychanalytique l'idée que la psychanalyse est marquée par le souci du sujet. En pensant la sanction dans son rapport au sujet désirant, la psychanalyse lève le voile sur un enjeu essentiel : que risque le sujet

que l'on sanctionne ?

III. Les pédagogues et le souci du lien

Le pédagogue ne peut s'affranchir de la réalité, car elle se donne toujours sur le mode de l'immédiateté et de l'incontournable. Ce qui est scorie pour l'homme qui pense devient inquiétude pour l'homme qui agit. L'incompréhension du philosophe à l'égard du pédagogue est liée précisément à cette différence de posture. « Que l'enfant comprenne que cette punition n'a pas coupé les ponts entre vous, écrit Freinet, qu'au contraire elle a liquidé, bien ou mal, une situation dont la tension lui était une réelle souffrance. Alors, les pensées mauvaises généralement suscitées par la punition risquent de s'atténuer ou même de s'évanouir devant le soulagement qu'éprouvera l'enfant à la pensée que la crise est finie et qu'il peut reprendre sa vie normale. » [\[20\]](#) Il faut garder le contact, conserver la confiance, voilà la condition première de l'action. Qu'importe le projet, l'objectif ou encore l'intention théorique si autrui se dérobe, le plus beau des plans éducatifs est déjà compromis.

Cette peur de la rupture est une constante pédagogique, elle est l'angoisse éducative par excellence. « Ce qu'il faut, écrit Plutarque, c'est alterner et varier les réprimandes et les louanges, et, s'ils commettent des fautes, leur faire honte par des réprimandes, puis à nouveau les encourager par des éloges, à la manière des nourrices. » [\[21\]](#) Sanctionner puis donner à nouveau des gages, la sanction n'est pas une fin mais un nouveau départ. Faire valoir la loi, responsabiliser l'élève : ces enjeux sont essentiels, le pédagogue ne les nie pas, il les revendique mais il nous rappelle que dans l'ordre de l'action toute visée est tributaire de l'existence préalable d'un lien. « Toute sanction, écrit Robert Dottrens, compromet plus ou moins les relations entre maître et élève : tout l'art de l'éducation consiste à recourir le moins souvent possible aux punitions. » [\[22\]](#).

Si sanctionner c'est prendre un risque, la première parade consiste à réduire les interventions : ne pas se crisper sur les peccadilles, sur les « gamineries » comme le dit Don Bosco [\[23\]](#). « Il dissimulera plutôt les fautes quand il pourra le faire sans danger », dit la ratio des pères jésuites [\[24\]](#). Jean-Baptiste de La Salle suggère, en certaines circonstances, de « faire semblant d'ignorer » [\[25\]](#) tout comme Jouvancy ou

M^{me} de Maintenon. « Que puis-je répondre à votre lettre, ma chère fille, demande la dame de Saint-Cyr, et que pourrais-je répondre que je n'aie dit et écrit cent fois ? Mais puisque vous le voulez, je vous dirai encore qu'il faut bien se garder de punir toutes les fautes des filles. » [\[26\]](#) Il n'est pas question de sagesse mais de tolérance pratique ou, plus exactement, de prudence pédagogique. « Si l'on relève dans une classe jusqu'aux plus légères fautes, et si l'on punit fréquemment, cette trop grande fermeté et exactitude, loin d'avoir un bon effet, pourrait au contraire aliéner les esprits... exciter du scandale, décrier les écoles et rendre par là odieuses les instructions qu'on y donne. » [\[27\]](#) La peur de punir dont parle André Berge se niche peut-être dans cette crainte de compromettre une relation et, par là même, toute possibilité d'éduquer.

La seconde parade consiste à ménager la relation et à organiser des possibilités de rachat ou de prévoir l'exercice du sursis. Rendre toutes les décisions irrémédiables, c'est restreindre sa marge de manœuvre et s'enfermer, bien souvent, dans des situations délicates où il y a plus à perdre qu'à gagner. En règle générale, deux modalités ont fonctionné pour surseoir à l'application d'une sanction : les privilèges (ou points de diligence) et

l'aveu de la faute. À l'école paroissiale, « les enfants peuvent s'exonérer des châtiments qu'ils méritent, au moyen des points de diligences qu'ils auront obtenus » [28]. La punition peut être évitée si l'élève a quelques bons points à faire valoir, la bonne conduite passée peut racheter la faiblesse présente. Chez Démià, grand pédagogue lyonnais de la fin du xvii^e il y a des bons et des mauvais points régulièrement distribués et qui sont, selon un certain quota, convertibles en récompenses ou en châtiments [29]. Cette microéconomie des peines et des privilèges, qui individualise les mérites et module les dispositions réglementaires, sera introduite au xviii^e siècle, dans les écoles lassalliennes. Les écoles de la République connaîtront aussi ce système.

La seconde modalité pour échapper à la sanction est tout simplement l'aveu immédiat de sa faute. Les religieux, notamment sous l'Ancien Régime, ne manqueront pas de vanter une telle pratique qui a le mérite de mettre en scène un maître clément qui sait pardonner.

Les pédagogues contemporains vont chercher dans la mise en place d'institutions qui impliquent aux élèves la solution au divorce toujours possible entre l'enfant et son éducateur. Le mouvement pédagogique du

self-government est à cet égard exemplaire. Ménager la relation, c'est associer les élèves à la gestion même des dysfonctionnements disciplinaires. Cette idée n'est pas vraiment récente mais elle ne prendra son essor qu'avec la diffusion de l'idéal démocratique. Le tribunal d'arbitrage de Janusz Korczak et le conseil des pédagogues institutionnalistes illustrent de manière emblématique ce souci de concilier la nécessité de la sanction et l'adhésion de l'élève.

Lorsque l'on examine le discours des philosophes, on ne manque pas de relever qu'il est marqué par le souci de la loi. Sanctionner, c'est réhabiliter l'instance raisonnable de la loi, c'est réaffirmer la primauté de la règle qui surplombe le groupe. Les psychanalystes, de leur côté, inclinent le regard du côté du sujet. Pour eux, la sanction est là pour empêcher que le sujet ne se perde dans une régression infinie ou dans une jouissance mortifère qui l'empêcherait de se déployer. La sanction est, d'une certaine manière, l'affirmation que l'enfant ne saurait être enfermé ni dans une nature ni dans une situation sociale donnée. Elle est l'éloge, en creux, d'une nature qui ne cesse de se déborder et de s'échapper à elle-même. Les pédagogues font certes écho à ces questions de la loi et du sujet mais ce qui spécifie leurs discours, c'est le souci de la relation. Souci de ne pas compromettre

le lien chaleureux qui unit l'enfant à son éducateur. Maintenir le contact, punir sans mettre à mal la relation, telle est la préoccupation des pédagogues et, plus largement, de tous ceux qui sont immergés dans un quotidien éducatif. Punir aussi pour que le coupable renoue avec la victime, avec le groupe. Punir pour faire éprouver la valeur et la nécessité du lien, non pas le lien froid que représente la loi, mais le lien chaud et immédiat qui nous relie les uns aux autres à chaque instant.

Notes

[1] Si Durkheim est habituellement classé sous la rubrique « sociologie », reconnaissons que son ouvrage *L'Éducation morale* est plus un ouvrage de philosophie que de sociologie.

[2] Sur ce point, on peut se reporter à notre ouvrage *Éduquer et punir*, Nancy, pun, 1994, p. 157-164.

[3] J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, livre II. Les autres références faites à l'œuvre de Rousseau sont toutes empruntées au livre II.

[4] E. Kant, *Réflexions sur l'éducation*, trad., introd. et notes par A. Philonenko, Paris, Librairie Vrin, 6^eéd, 1989, p. 134-135.

[5] É. Tassin, « Kant ou la raison du dressage », in Enseigner : dresser ?, Les amis de Sèvres, n° 4décembre 1986, p. 15.

[6] E. Kant, op. cit., p. 82. Les autres références faites à l'œuvre de Kant sont toutes empruntées au même ouvrage, sauf indication contraire.

[7] A. Philonenko, Introduction aux Réflexions sur l'éducation, p. 38.

[8] É. Tassin, art. cité, p. 16-17.

[9] É. Durkheim, L'Education morale Paris, puf, 1963, p. 135.. Les autres références faites à l'œuvre de Durkheim sont toutes empruntées au même ouvrage, sauf indication contraire

[10] J. Piaget, Le Jugement moral chez l'enfant, Paris, puf, 1985, p. 159.

[11] P.-L. Assoun, « Freud et le sujet de l'éducation », in Qu'est-ce que l'éducation ?, Centre national de formation et d'études de la protection judiciaire de la jeunesse, Vaucresson, 1992, p. 72.

[12] S. Freud, « Éclaircissements, applications, orientations », in Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse, Paris, Gallimard, 1984, p. 199.

[13] R. Diatkine et J. Favreau, « La psychiatrie et les parents », in La Psychiatrie de l'enfant, Paris, 1960, vol. III, n° 1p. 227-259.

[14] L. Corman, L'Education éclairée par la

psychanalyse, Bruxelles, Charles Dessart Éd., 1973, p. 251-258.

[15] A. Doumic J. Favreau et (sous la dir. de S. Nacht), « Psychanalyse et éducation », in La Psychanalyse aujourd'hui, Paris, puf, 1956, vol. I, p. 309.

[16] Ibid.

[17] S. Freud, art. cité, p. 200.

[18] S. Freud, « Analyse d'une phobie chez un petit garçon de cinq ans : le petit Hans », in Cinq psychanalyses (trad. M. Bonaparte et R. Loewenstein), Paris, puf, 1954, p. 93-198.

[19] P.-L. Assoun, art. cité, p. 81.

[20] C. et É. Freinet, Vous avez un enfant, Paris, Les Éditions de la Table Ronde, 1962, p. 308.

[21] Plutarque, L'Éducation des enfants, traités sur l'éducation, introduction et trad. D. Houpert-Merly, Paris, L'Harmattan, 1995, § 12.

[22] R. Dottrens, Tenir sa classe, Paris, Unesco, 1960, p. 79-80.

[23] A. Auffray, Comment un saint punissait les enfants, Lyon, Emmanuel Vitte Éd., 1941, p. 18.

[24] Programme et règlement des études de la Société de Jésus, trad. H. Ferté, 1892, Paris, Librairie Hachette, Règle 40 communes aux classes inférieures, p. 93.

[25] J.-B. de La Salle, Conduite des écoles

chrétiennes, manuscrit de 1706, 2^e partie, chap. V, art. 6, sect. 3

[26] M^{me} de Maintenon, Extraits de ses lettres, avis, entretiens, conversations sur l'éducation Paris, Hachette, 1885. ; Lettre à une première maîtresse, février 1697. Cette question est évoquée dans d'autres lettres

[27] J.-B. de La Salle, Conduite des écoles chrétiennes, Lyon, 1811, 2^e partie, chap. VI, première règle, p. 179.

[28] Essai d'une école chrétienne ou manière d'instruire ou d'élever chrétiennement les enfants dans les écoles, Paris, 1724, 6^e partie, chap. XX

[29] C. Démiat, Règlements pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon, Lyon, André Olyer, s.d., 1^{re} partie, chap. III

Deuxième partie :

L'horizon éducatif

Chapitre I

Le paradigme éducatif

Qu'est-ce qu'une sanction éducative ? Telle est la question à laquelle il nous faut maintenant répondre. « L'action de punir, écrit Marcel Conche, comme toute action ne se justifie que s'il en résulte quelque chose de bon. Si l'enfant doit être puni, c'est seulement dans la mesure où l'action de punir peut être intégrée à l'œuvre d'éducation. » [\[1\]](#) Mais comment, précisément, intégrer la sanction à l'œuvre d'éducation ? Comment faire pour qu'elle ne soit pas une parenthèse mais un moment du procès éducatif ? Et, tout d'abord, quelles fins convient-il de lui assigner ? Une sanction pour être éducative doit poursuivre une triple fin : une fin éthique, une fin politique et une fin sociale. Ces trois fins sont d'égale dignité, et nous ne saurions donc en privilégier une au détriment des deux autres. La question des fins clarifiée, il sera alors possible d'énoncer les quatre grandes propriétés de la sanction éducative.

I. Une fin éthique

« Rappelons-le, la sanction n'efface en rien la faute puisqu'elle n'est pas tournée vers le passé et vers l'individu, mais vers l'avenir et la société, qu'elle tend à protéger par son caractère public et exemplaire. »

[2] Jean-Pierre Obin se trompe en soulignant que la sanction éducative est tournée uniquement vers la société. Elle doit être tournée vers la société, le groupe social et l'élève (ou l'enfant) précisément parce qu'elle est éducative. Le puni ne saurait être un simple moyen, il doit aussi être une fin. La sanction lui est aussi due. Il est une propriété de l'institution scolaire que l'on escamote volontiers, c'est qu'elle est un lieu d'exercice. Elle est certes un lieu où l'on exerce des compétences (intellectuelles, sociales ou juridiques), elle est aussi et surtout un lieu où l'on s'exerce. Elle est, chose banale à rappeler, un lieu d'apprentissage et de formation.

Or, l'acte d'apprendre nécessite la mise en place de situations formalisées et hiérarchisées, de dispositifs idéaux planifiés que le réel ne saurait offrir que de manière imparfaite et aléatoire. De plus, l'acte d'apprendre requiert la reconnaissance d'un droit à l'erreur, celle-ci ne saurait être tenue pour un échec

définitif ou rédhibitoire, sauf à compromettre le projet même de l'école comme lieu d'apprentissage. L'école propose même des situations simulées (brevet ou bac blanc), c'est-à-dire toute une série d'épreuves où l'on neutralise, ne serait-ce que partiellement, les conséquences. « L'éducateur, écrit André Berge, sert normalement de tampon pour éviter à l'enfant de se heurter de façon trop violente à la réalité. » [3] L'école est un lieu où sont amortis, et non supprimés, les effets de nos actes.

La transgression, dans et sous certaines conditions, participe donc à la construction du sujet sociomoral, tout comme l'erreur, dans des conditions didactiques précises, participe à l'évolution intellectuelle du sujet cognitif. Embarqués dans leur quête d'identité et de reconnaissance, l'enfant et l'adolescent se plaisent à bousculer les règles, à tester le cadre qui les contient. Ils s'éprouvent en éprouvant la fiabilité de leur environnement social. « C'est de bonne guerre qu'un enfant teste la règle, essaye de savoir si elle résiste à ses essais de transgression. Pour lui, c'est la seule façon de savoir si elle est valable. » [4] Le mal est peut-être moins la transgression en elle-même que l'ignorance de la transgression.

Nous ne sommes pas assez hégéliens sur ce point en

minorant le travail du négatif. La transgression ne supprime pas la loi, elle est un passage au-delà, elle est encore un moment de travail et d'intériorisation de la loi si la sanction sait faire écho à ce moment « négatif ». La sanction est un moyen de promouvoir un sujet responsable en lui imputant les conséquences de ses actes. Cette proposition peut surprendre, car certains auteurs affirment que l'on ne peut punir qu'un sujet responsable. « Si l'enfant n'a pas conscience de la faute commise ni de sa responsabilité personnelle, écrivent Élise et Célestin Freinet dans un texte peu cité, comment voulez-vous qu'il admette la légitimité de la punition ? » [\[5\]](#) L'argument consiste à dire que l'on ne peut punir que celui qui est vraiment responsable. S'agit-il alors de faire advenir une attitude responsable ou, au contraire, faut-il la présupposer ? Philippe Meirieu a montré que l'on peut échapper à ce cercle par la dialectique de l'être et du devoir-être.

« Sanctionner, écrit-il, c'est bien en effet attribuer à l'autre la responsabilité de ses actes et même si cette attribution est constitutivement prématurée, même si elle est, stricto sensu, au moment où elle est faite, un leurre – puisque l'enfant n'est précisément pas déjà éduqué –, elle contribue à son éducation en créant chez lui progressivement cette capacité d'imputation

par laquelle sa liberté se construit. Celui qui a commis la faute n'aura peut-être pas agi de son plein gré, il aura peut-être été le jouet de l'influence de son entourage ou simplement de ses impulsions (...). Mais le fait de lui attribuer la responsabilité de ses actes le mettra, en quelque sorte, en situation de s'interroger progressivement sur ceux-ci et d'en être, de plus en plus, le véritable auteur. Plus radicalement, peut-être, en anticipant une situation sociale future on anticipe le sujet libre et on lui permet d'advenir. » [6] C'est en pariant sur la liberté d'autrui qu'on l'actualise. La sanction rend possible en l'enfant l'émergence de sa responsabilité subjective. Il ne s'agit donc pas d'attendre que l'élève (ou l'enfant) soit responsable, mais de le sanctionner de telle manière qu'advienne en lui un sujet responsable. Il n'y a pas à « attendre que » mais à « agir pour que ». Et cet « agir-pour-que » s'adresse toujours à un sujet singulier inscrit dans une situation particulière.

II. Une fin politique

La sanction vise à rappeler la primauté de la loi et non la prééminence des adultes. Plus généralement, elle manifeste l'importance d'un ordre symbolique structurant : les règles sociales du groupe. Une

sanction qui entend faire œuvre d'éducation ne peut donc être utilisée comme une stratégie de réactivation du pouvoir du maître ou de l'adulte. « La punition d'un enfant, écrit pourtant Jean Bergeret, survient souvent comme la nécessité pour l'adulte de récupérer narcissiquement son emprise et sa violence sur l'enfant. » [7] Devenir éducateur, c'est précisément renoncer aux sirènes du pouvoir pour devenir le garant d'une loi à laquelle on est soi-même soumis. Rappeler la loi, c'est aussi en appeler à sa valeur d'instance, c'est-à-dire à sa capacité à lier un « je » à un « tu » pour faire advenir un « nous ».

Il n'y a pas de « vivre-avec » (autrui) qui ne soit articulé à un « vivre-devant » (la loi). Le vivre-ensemble ne peut être pensé comme ferme et permanent que sur fond d'une instance transsubjective. Et ce transsubjectif, c'est la loi. La sanction rappelle que les lois que le groupe se donne ne peuvent être impunément ignorées ou violées au risque de le faire éclater. Telle est la finalité politique de la sanction : rappeler la loi pour préserver l'identité et la cohésion du groupe. « Il n'y a qu'un cas où le vol ne soit pas terrible, écrit Makarenko dans *Le Chemin de la vie*, c'est là où il n'existe ni collectivité, ni opinion publique. Le problème se résout alors simplement : l'un est le voleur, l'autre le volé et le

reste ne regarde personne. Dans une collectivité (...) il en va tout autrement. » [8] Toute infraction met en péril le groupe dans son existence sociale, car la loi est ce qui nous relie par la dialectique des droits et des devoirs.

Mais qu'est-ce qu'un rappel à la loi si la loi est inique ? Qu'est-ce qu'un rappel à la loi si celle-ci n'est qu'une petite règle tatillonne ? Telle est la légitime inquiétude des tenants de la pédagogie institutionnelle qui craignent de voir la loi se dégrader en « loi du Patron » ou du « Grand Président » [9]. Réfléchir sur la sanction, c'est aussi réfléchir sur la qualité de la loi et ne pas se payer de mots car que signifie rappeler la loi lorsque celle-ci n'est que le masque trompeur et insidieux de la domination ? Le sens et la lisibilité de la loi – et – plus fondamentalement, la mise en place d'un véritable cadre socialisant, sont une exigence essentielle car la sanction ne prend sens et efficacité que comme élément d'un dispositif plus global où se nouent paroles, lois et responsabilités.

III. Une fin sociale

La sanction est un coup d'arrêt. Sans celui-ci, l'enfant peut être amené à persévérer, à aller plus loin,

à faire plus mal, à se faire plus mal. « La sanction, écrit Jean-Bernard Paturet, a donc comme fonction essentielle, quand elle est fondée sur cette reconnaissance du sujet désirant, d'empêcher que le sujet se perde dans une régression infinie ou dans une puissance mortifère... » [\[10\]](#) L'éducateur doit soutenir des « non », savoir faire face même si ces prétentions narcissiques doivent en souffrir. La peur de ne plus être aimé taraude souvent l'éducateur qui s'oppose ou se risque à poser un refus. « On préfère vivre dans l'esthétisme d'une séduction mutuelle, n'être jamais le mauvais qui contredit, qui marque des limites. Une séduction généralisée nous fait échapper à cette épreuve. Séduire, c'est dire oui toujours, pour qu'il soit comblé par nos soins. Assumer un "non" est pourtant essentiel comme est essentielle la mise en place d'interdits structurants, où on apprend que tout n'est pas possible dans notre univers humain et que tout ne vous est pas destiné. » [\[11\]](#)

La punition vise à socialiser les pulsions, à réorienter un comportement pour renouer le lien social que la transgression a défait. La sanction éducative, par-delà son effet césure, veut réinstaurer la victime et dans sa dignité et dans sa puissance d'agir. Elle entend réinscrire le coupable dans le jeu social de la réciprocité et reconstruire le lien social blessé et, par

là même, redonner à la victime la place pleine et entière qui était la sienne avant la transgression [\[12\]](#).

Telles sont les trois fins que poursuit la sanction éducative. Finalement, on peut dire de celle-ci qu'elle est centrée sur le coupable et la relation. Mais réhabiliter la relation ne signifie pas seulement réhabiliter l'instance abstraite et régulatrice de la loi, mais aussi reconstruire le lien social dans ce qu'il a de plus immédiat. Reconstruire la relation, c'est réaffirmer le lien froid et symbolique de la loi mais aussi retisser le lien chaud de la sociabilité, car la relation se décline à la fois comme lien politique et comme lien social. La question des fins clarifiée, il devient possible d'énoncer les grands principes qui dessinent la figure d'une sanction éducative.

On peut nous faire remarquer qu'il suffit de lire quelques bons auteurs pour avoir assez rapidement des réponses à nos interrogations. On nous proposera, par exemple, de reprendre Dottrens qui conseille de ne jamais punir en colère, de proportionner la peine à la faute, aux circonstances et au degré de responsabilité de l'auteur, de faire approuver la sanction par le coupable ou la classe et d'être juste et équitable, car « les enfants ne supportent ni ne pardonnent l'injustice » [\[13\]](#). On

avancera le nom d'André Berge pour qui la sanction doit être non seulement « juste », « logique » et « efficace », mais aussi « rassurante » et « déculpabilisante » [\[14\]](#). D'autres auteurs peuvent être convoqués : Freinet, Cousinet, Ferrière [\[15\]](#)... Plus récemment, le Groupe académique de soutien et de prévention pour les adolescents à risque du rectorat de Lille (gaspar) a fait une série de propositions précises à destination des enseignants et des personnels éducatifs. Le gaspar préconise que la sanction soit respectueuse de la personne, expliquée, proportionnelle à la faute et appliquée de façon identique dans des circonstances semblables [\[16\]](#).

Nous ne récusons pas ces suggestions, mais elles ne sont pas suffisantes. Elles ne garantissent pas la valeur éducative d'une sanction. Il faut poser, au-delà des règles de proportionnalité, de gradation ou de modération, un ensemble de principes structurants. Par principe, nous entendons « ce qui rend compte d'une chose », un principe est de l'ordre de la définition. Penser la sanction éducative, c'est se placer au niveau des principes car ils annoncent une forme, ils énoncent des propriétés essentielles, des caractéristiques : ils ont une valeur constitutive. Présentons les quatre principes, les quatre grandes caractéristiques de la sanction éducative.

IV. Un principe de signification

Une sanction éducative s'adresse à un sujet. Cela signifie déjà qu'elle s'adresse à un individu et non à un groupe. La sanction éducative est individuelle et non collective. Les Anciens déconseillaient déjà la sanction collective, c'était à leurs yeux prendre le risque de se mettre à dos la classe dans son ensemble. Question de prudence. Les nouveaux pédagogues ont dénoncé pour d'autres raisons cette modalité punitive. « Ne jamais donner de punitions collectives parce qu'on n'a pas réussi à découvrir le ou les coupables d'un acte punissable, prévient Dottrens. La sanction collective est néfaste au plus haut degré, elle fait payer des innocents pour des coupables, elle détruit l'autorité du maître qui, en l'utilisant, démontre en fait son impuissance à pratiquer la justice. » [\[17\]](#) Aujourd'hui, on invoque une règle élémentaire de droit pénal pour discréditer la sanction collective en affirmant que nul ne peut être inquiété pour un acte qu'il n'a pas commis ou dont il n'est pas complice.

Sanction orientée vers un individu – mieux, sanction

qui s'adresse à un sujet. Cela renvoie à deux exigences : une exigence négative et une exigence positive. L'exigence négative consiste à renoncer au spectaculaire, à toutes les formes punitives qui veulent édifier ou faire régner l'ordre. Sur ce point, Cousinet se trompe. « La punition, écrit-il, vise à empêcher l'écolier puni de recommencer. Elle est spectaculaire. La punition et l'écolier puni sont présentés à tous. Nous avons dit que les maîtres en prisent la valeur exemplaire, sociale, plus que la valeur individuelle. Ils punissent surtout en ayant en vue ceux qui n'ont pas fait de mal, pour leur édification, pour les avertir, les prévenir. » [\[18\]](#)

L'histoire montre que de telles politiques punitives conduisent à bien des abus, l'exemplarité a souvent été le prétexte pour infliger des traitements humiliants pour les élèves et déshonorants pour les maîtres. Certes, tout fautif peut se parer aux yeux de ses pairs de l'auréole du rebelle et donc faire des émules, toute transgression enferme en elle un germe de contagiosité qui menace, de proche en proche, de subvertir l'ensemble de la communauté. Les craintes de Cousinet sont une chose, les principes en sont une autre.

On ne peut instrumentaliser un fautif et oublier Kant qui nous enjoint de ne jamais traiter le coupable

comme un simple moyen [\[19\]](#). Récuser les mises en scène spectaculaires ne revient pas à se priver des formes qui travaillent le symbolique. On peut faire une place à la gravité et à la solennité lorsque les circonstances l'exigent. Pour faire retour sur les propos de Cousinet, il ne s'agit pas de « présenter à tous la punition et le puni » – cette attitude reste prisonnière de l'univers des images et de la dimension imaginaire –, il convient plus simplement et plus fortement, comme le font aujourd'hui certains établissements, de rendre public, par voie d'affichage, un verdict ou une sanction. Il ne s'agit pas de faire voir, mais de donner à penser. Il est donc clair qu'une sanction éducative a des effets dissuasifs mais elle ne saurait les affirmer au détriment du puni car le problème n'est pas de se servir d'un coupable, mais de lui signifier, et par là même de signifier aux autres, que c'est la loi qui aura le dernier mot.

La seconde exigence est positive : la sanction appelle la parole. « La peine doit être inaugurée par une parole », écrivent Antoine Garapon et Denis Salas, car « la souffrance de la peine n'a... de sens que dans une perspective de la réinscription dans le symbolique (...) » [\[20\]](#). Revenir sur la transgression et ses conséquences, demander, écouter mais aussi expliquer ce qu'on refuse, car sanctionner sans

s'assurer que la sanction soit comprise ou puisse être, tôt ou tard, comprise, c'est tout simplement sévir (saevus : cruel). « Toute punition qui n'est pas comprise est cruelle », remarque Maria Edgeworth, « puisqu'elle fait du mal sans qu'il en résulte un bien » [21]. Une sanction peut être expliquée et justifiée et ne pas être comprise. Il convient à celui ou à ceux qui sanctionnent de faire un effort de pédagogie, même s'ils n'ont aucune certitude quant au résultat. Le « faire-comprendre » est un principe régulateur de l'action éducative [22].

La sanction doit être parlée, elle n'est pas muette : pas de sanction appliquée qui ne soit expliquée. Pourquoi privilégier la parole ? Pourquoi ne pas plaider pour la sanction automatique ou la peine mimétique qui sont, elles aussi, des manières d'articuler la sanction à la transgression (lien temporel, lien formel) ? Parce que la parole a un statut particulier, elle lie et délie en même temps. Sur le plan du sens, elle relie la sanction à la transgression, elle fait un pont symbolique entre les deux actes : sur le plan pratique, elle met la sanction à distance de la transgression, elle lui empêche d'être une simple vengeance, car la vengeance est précisément ce qui ne s'annonce pas. Dans les cas de transgression grave, il est pertinent de ritualiser ce

moment de parole, d'en faire, selon le mot de Paul Ricœur, « une cérémonie de langage » [\[23\]](#).

V. Un principe d'objectivation

Ce principe est simple et mérite moins de commentaires que le précédent. La faute inscrite au cœur de cette double modalité constitutive de notre existence sociale (le « vivre-avec » et le « vivre-devant ») n'est pas manque, mais manquement à une objectivité établie. Elle n'est pas un « en-soi », un défaut à chercher dans l'intériorité d'un sujet, mais un acte défectueux. La faute inscrite dans l'espace socialisé des droits et des interdits devient une transgression. On sanctionne des « faire-contre », des actes attentatoires à l'ordre commun. On ne punit pas l'intégrité d'une personne, mais un acte particulier qui a été commis dans une situation particulière. On ne sanctionne pas un voleur mais un vol, on ne punit pas un tricheur mais une tricherie.

La sanction n'est donc pas incompatible avec la dignité éducative puisqu'elle ne sanctionne que l'indignité d'un comportement. S'en tenir aux actes

répréhensibles est non seulement un principe d'objectivation (comment sanctionner des intentions ?), mais aussi un principe de préservation qui demande, sur le plan pratique, ce que Haim Ginott a appelé dans ses travaux sur la discipline une « communication congruente » [24]. Dans la relation dialogique congruente, l'adulte centre son intervention sur la situation et se refuse à tout discours sur le caractère ou la personnalité de l'enfant. L'éducateur congruent ferme ainsi la porte aux procès d'intention, aux effets d'étiquetage et à toutes les formes de stigmatisation qui bien souvent condamnent le fautif à la réitération en l'enfermant dans une nature. La sanction éducative restreint le domaine du punissable pour ne pas avoir à se perdre dans les supputations malignes et les accusations sans fin.

VI. Un principe de privation

Elle peut être privation de l'exercice d'un droit. Cette proposition n'a de sens que si l'espace éducatif décline de manière lisible les droits et les devoirs de chacun. S'il est bon que les règles de vie de

l'établissement (ou de l'espace éducatif en général) signifient avec clarté des obligations et des interdictions, il n'est pas bon en revanche qu'elles se résument à une liste d'interdits car le travail de socialisation doit s'inscrire dans un espace marqué par le pôle des interdits et celui des licences. C'est cette tension qui permet, sur le plan pratique, l'émergence d'une liberté d'action effective et, sur le plan symbolique, le dépassement de l'oscillation paralysante entre l'illusion de toute-puissance et l'angoisse d'impuissance.

Privation d'usage, interdiction d'activité, mise à l'écart temporaire... Il s'agit de priver le contrevenant des avantages de la communauté. « Là existent des sanctions, écrivent Fernand Oury et Aïda Vasquez, essentiellement des punitions génératrices de frustrations ou de coupures qui ramènent à la réalité. » [\[25\]](#) Le ressort de la sanction éducative est la frustration. C'est aussi ce que semble dire Albertine Necker de Saussure dans une formule pour le moins originale. « Les punitions dont je parle ici, écrit-elle, ne sont destinées qu'à fournir la preuve de cette suspension de bonheur dans la vie humaine, qui est ordinairement la suite des torts. » [\[26\]](#) La sanction compromet les droits, restreint les possibles, diminue la capacité d'agir, d'un mot elle affaiblit la puissance.

Il convient donc d'en finir avec les pratiques humiliantes, car on ne cultive pas la responsabilité en humiliant.

La définition de la sanction que donne Rudolf Dreikurs dans son célèbre *Psychology in the Classroom* comme « l'action par laquelle l'enseignant cherche à exercer des représailles contre l'élève déviant et à lui montrer qui commande » est, de ce point de vue, totalement irrecevable [27]. Que le droit ait besoin de la contrainte pour s'imposer n'est pas désolant, car la contrainte n'est, en soi, ni bonne ni mauvaise : c'est la fin visée qui lui confère, pour une large part, sa valeur. Contraindre pour réaffirmer le primat de la loi, pour empêcher la régression d'un sujet ou arrêter un délire de toute-puissance est une action éminemment positive. Les fins éthique, sociale et politique que nous avons mentionnées sont là pour garantir la positivité de la contrainte. L'erreur serait d'accréditer l'idée que la contrainte, l'interdiction ou encore la privation ne sont que des formes euphémisées de violence. Mais cette troisième disposition n'est pas encore suffisante, car la sanction ne doit pas être un mal de passion, une pure passivité, elle doit comporter une part d'activité. Elle doit aussi s'inscrire dans une dynamique de reconstruction du lien social.

VII. Un principe de socialisation

La sanction doit s'accompagner d'un geste du coupable à l'attention de la victime ou du groupe. Ce doit être un geste d'apaisement, de bonne volonté qui manifeste le souci de rester solidaire. Généralement, le coupable n'y pense pas, il faut l'inciter, lui faire comprendre que ce geste est aussi un signe. Il peut prendre différentes formes : une petite déclaration, un mot d'excuse, un engagement... Charles Côté préconise la lettre de réintégration, lettre dans laquelle l'élève s'engage à adopter un comportement plus conforme aux exigences sociales de la vie de la classe ou à reprendre le travail qui a été laissé en suspens [28]. À l'école de la Neuville, on préfère un geste concret : celui qui a fait tort se doit de « payer un pot » à l'offensé ou de lui offrir un petit cadeau à l'épicerie. On ne peut mieux souligner ce passage de la dette au don, ce retour vers l'autre.

La sanction peut s'accompagner, voire se réduire à un acte de réparation. En acceptant une procédure réparatoire, le contrevenant signifie ses nouvelles bonnes intentions, son envie de rester membre du

groupe ou de renouer des liens avec la victime. Avec cette manifestation ostentatoire, le fautif se situe dans un au-delà de la transgression. Il dit au groupe ou à la victime que le lien est restauré ou, plus exactement, qu'il souhaite le voir restauré.

Nous pouvons au terme de ce développement proposer, si ce n'est une définition, tout au moins quelques éléments de clarification pour cerner l'idée de sanction éducative. Une première manière de définir l'idée de sanction éducative serait de dire qu'elle est une occasion de rappeler une règle, un principe : un moment pour faire sentir que quelque chose d'important a eu lieu et que l'on ne fera pas silence. Une occasion pour transformer un acte perturbateur en un moment de civisme. C'est en ce sens qu'elle peut être un moment dynamique de la relation éducative. On peut aussi dire qu'elle est une réponse aux deux sens du terme, c'est-à-dire une réaction et une explication. Enfin, une sanction éducative est une interpellation. Elle n'est pas là, comme le suggère Durkheim, pour faire plier, pour venir à bout de l'« irrégulier », cet « incomplet moral » qui ne se soumet que de manière intermittente à la règle. La sanction éducative confronte un sujet en devenir à l'exigence d'altérité et lui offre les moyens de renouer avec le groupe. Une sanction éducative est

sans doute tout à la fois occasion, réponse et interpellation.

VIII. Paradoxes et contradictions

Principe de signification (elle s'adresse à un sujet), principe d'objectivation (elle porte sur des actes), principe de privation (elle supprime des droits ou des avantages) et principe de socialisation (elle appelle une réparation, un geste concret ou symbolique à l'adresse de la victime ou du groupe), tels sont les éléments structurants de la sanction éducative. Nous ne plaidons pas pour une sanction rationnelle, mais pour une sanction intelligente, mixte de raison et d'humanité. La sanction rationnelle est introuvable et nous n'aurions guère de peine à le montrer. La sanction s'adresse à un sujet, avons-nous dit, elle exige du sens, de la parole. Parole qui rassure, parole qui libère, parole qui guérit, les effets thérapeutiques de la parole ont été maintes fois évoqués ; aussi, recommander l'écoute et l'explication n'est guère original. Mais ce qu'il faut ici relever, c'est que nous préconisons la parole au moment même où elle vient signifier son impuissance à régler un différend. «

Homme de parole », « parlêtre », il nous faut toujours parier sur la parole, même lorsque celle-ci vient à échouer – telle est notre paradoxale condition.

La sanction éducative ne porte pas sur des intentions, mais sur des actes, telle est notre seconde règle d'or. Mais qui ne voit que l'on ne sanctionne jamais un « acte pur » ? Seul le jeune enfant, comme l'a bien montré Jean Piaget, évalue l'acte à l'aune de ses effets sans se soucier le moins du monde de l'intention qui le guide [\[29\]](#). Or, l'on ne saurait sanctionner une inadvertance ou une maladresse. Ce qui peut faire l'objet d'une sanction est toujours un acte, mais un acte nourri par une intention malveillante. La sanction rationnelle est, on le voit, une fiction.

Examinons, pour finir de nous en convaincre, nos deux derniers principes. La sanction éducative se présente, de manière essentielle, comme la privation de l'exercice d'un droit, au sens large du terme. Or, Fabrice Hervieu, dans un récent numéro du Monde de l'éducation, présentait une école qui préconisait ce type de sanction et il ne manquait pas de souligner que « ce qui est psychologiquement très différent (...) ne l'est pas toujours dans les faits » [\[30\]](#). Dilemme de la forme, les plus beaux principes

s'abîment en s'incarnant. Une sanction ne prend vraiment sens qu'en s'inscrivant dans un contexte éducatif plus large qui l'englobe et lui assigne une place dans le jeu des interactions qui tissent la trame sociale. Enfin, la sanction éducative doit comporter une mesure resocialisante. Cette mesure évite notamment à la sanction d'être un simple pâtir qui viendrait, dans un autre temps – le temps de la peine – annuler l'agir de la faute. « Cette passivité, note Ricœur, cette affectation, cette affliction n'arrive pas à la façon des contingences de la vie et de l'histoire, elle est ordonnée par un vouloir qui ainsi affecte un autre vouloir : c'est le "faire-subir" à l'origine du "subir" : on dit ordonner la peine, infliger la peine, cet élément constitue le punir à l'origine du pénible. »

[\[31\]](#)

La réparation, par exemple, est une manière de rompre avec la logique du subir, elle transforme la peine en un effort. Mais ne peut-on pas, là encore, retourner l'argumentation, déceler une faille au cœur de la visée réparatrice ? « Elle maintient intact, écrit Monique Schneider à propos de la réparation, le phantasme d'avoir été soi-même destructeur de l'objet, confirmant ainsi le phantasme de toute-puissance (...). L'issue permettant de reconvertir et d'élaborer les pulsions destructrices exige peut-être

un processus différent : faire le deuil de l'illusion de toute-puissance et accepter qu'après le massacre actualisé dans le phantasme l'objet soit appréhendé comme vivant de sa vie propre. Une telle opération n'est concevable que si la recherche analytique ne s'enferme pas dans les seules permutations affectant la vie fantasmatique du sujet. » [\[32\]](#). Et si la réparation, tout au moins dans ses formes les plus immédiates et les plus symétriques, était précisément ce qui interdisait la nécessaire coupure dans la toute-puissance en maintenant le contrevenant dans sa posture démiurgique et dans l'illusion d'un temps réversible ?

La contradiction n'est pas seulement inscrite dans la forme de la sanction mais aussi dans les fins poursuivies. Comment en effet concilier les visées politique, sociale et éthique ? D'un côté, il s'agit de socialiser et d'intégrer, et, de l'autre, d'autonomiser et de responsabiliser. C'est ce que souligne très justement Philippe Meirieu : « La sanction sanctionne toujours l'écart à la norme admise, l'infraction à la règle du jeu imposée. En ce sens, elle a une fonction intégrative par excellence (...). Si la sanction est un instrument de conformisation, elle est aussi un moyen de promouvoir et de reconnaître l'émergence d'une liberté. Dans cette perspective, la sanction assumerait

parfaitement la tension, constitutive de l'éducation, entre conformiser et émanciper. » [33]. La sanction porte à son point culminant la dimension aporétique de la raison éducative.

Notes

[1] M. Conche, *Le Fondement de la morale*, Paris, puf, 1993, p. 88.

[2] J.-P. Obin, *Les Etablissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Paris, Hachette Éducation, 1996, p. 161.

[3] A. Berge, « La notion de punition et de sanction », in *Le Surveillant général*, n° 17, mars 1969, p. 24.

[4] D. Drory, *Cris et châtement. Du bon usage de l'agressivité*, Bruxelles, De Boeck-Belin, 1998, p. 102.

[5] C. et É. Freinet, *Vous avez un enfant*, Paris, Les Éditions de la Table ronde, 1962, p. 302.

[6] Ph. Meirieu, *Le Choix d'éduquer*, Paris, esf, 1991, p. 110.

[7] J. Bergeret, « Freud et la punition », in *Quand et comment punir les enfants ?*, Paris, esf, 1989, p. 22.

[8] A. Makarenko, *Le Chemin de la vie*, Paris, Éd. du Pavillon, 1950, p. 216.

- [9] F. Oury et A. Vásquez, Vers une pédagogie institutionnelle, Paris, Maspero, 1971, p. 88.
- [10] J.-B. Paturet, Philosophie et éthique de la sanction dans l'action et la relation éducative, Journée d'étude, adsea, 1997, p. 6.
- [11] M. Cifali, Le Lien éducatif : contre-jour psychanalytique, Paris, puf, 1994, p. 198.
- [12] A. Garapon, « La justice reconstructive », in Et ce sera justice. Punir en démocratie, Paris, Odile Jacob, 2001, p. 247-330.
- [13] R. Dottrens, Tenir sa classe, Paris, Unesco, 1960, p. 76.
- [14] A. Berge, art. cité, p. 27
- [15] On peut se reporter, pour la découverte des grands textes de la tradition pédagogique, à notre anthologie Penser la sanction, les grands textes, Paris, L'Harmattan, 1999.
- [16] Document photocopie diffusé par le Groupe académique de soutien et de prévention pour les adolescents à risque du rectorat de Lille.
- [17] R. Dottrens, op. cit., p. 78.
- [18] R. Cousinet, Les Sanctions, Paris, École nouvelle française, 1956, p. 15.
- [19] E. Kant, Métaphysique des mœurs, doctrine du droit Paris, Vrin, 1988, II, 1^{re} section, remarque E
- [20] A. Garapon et D. Salas, « Pour une nouvelle intelligence de la peine », Esprit, n° 215, octobre

1995, p. 156.

[21] M. Edgeworth, *Éducation pratique*, Paris, Librairie J.-J. Paschoud, 1801, t. I, p. 176.

[22] O. Reboul, « Sanction éducative », in *Encyclopédie philosophique universelle*, vol. II, « Les notions philosophiques », Paris, puf, 1990, p. 2301.

[23] P. Ricœur, *Le Juste*, Paris, Éd. Esprit, 1995, p. 198.

[24] H. Ginott, *Teacher and Child*, New York, Macmillan, 1971.

[25] F. Oury et A. Vasquez, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1991, p. 167.

[26] A. Necker de Saussure, *Éducation progressive ou étude du cours de la vie* Paris, Paulin, 1836, t. II, livre IV, p. 100.

[27] R. Dreikurs, *Psychology in the Classroom*, New York, Harper & Row, 1968.

[28] C. Côté, *La Discipline en classe et à l'école*, Montréal, Guérin, 1992, p. 158.

[29] J. Piaget, *Le Jugement moral chez l'enfant*, Paris, puf, 1985, p. 92. sq

[30] F. Hervieu, « Quand les enfants prennent la parole », in *Le Monde de l'éducation* mars 1996, p. 39.. L'école en question est l'école George-Sand située dans la zep de Nantes-Nord

[31] P. Ricœur, « L'interprétation du mythe de la

peine », Le Mythe de la peine, Paris, Aubier-Montaigne, 1967, p. 24.

[32] M. Schneider, art. « Réparation », in Encyclopédie philosophique universelle, vol. II, « Les notions philosophiques», p. 2232.

[33] Ph. Meirieu, op. cit., p. 65-66.

Chapitre II

La réparation et l'exclusion

La réparation et l'exclusion sont sans doute les formes punitives qui ont suscité le plus de débats, ces dix dernières années. S'il ne fait pas de doute que la réparation est tournée vers la resocialisation du sujet coupable, l'exclusion, en revanche, apparaît comme une simple mesure de sûreté. Le groupe isole et met à l'écart un individu dangereux ou dérangeant, plus pour se protéger et se réaffirmer en tant que groupe que dans un souci de réinsertion du sujet coupable. Réparer ou exclure, tels semblent être les termes de l'alternative. Nous allons montrer que les choses sont un peu moins simples. Qu'est-ce que réparer ? Qu'est-ce qui fonde la réparation ? Quels sont les principes à respecter pour que la réparation participe à la réhabilitation du sujet et de la relation ? L'exclusion est-elle, par définition, une forme punitive à proscrire ? Participe-t-elle nécessairement d'un

processus de désocialisation ? Sinon, qu'est-ce qui lui confère une relative positivité ? C'est à ces questions qu'il nous faut maintenant répondre si nous voulons avoir une lecture plus fine de ces deux modalités punitives.

I. Les fondements de la réparation

Réparer, au sens propre, consiste à « remettre en état, refaire, raccommoder ». Par exemple, on peut dire d'un enfant qui a, volontairement ou accidentellement, cassé, renversé ou sali quelque chose et qui s'empresse de supprimer les dégâts causés qu'il répare ses torts. Il s'agit d'une réparation directe et matérielle : l'enfant remet en ordre, en l'état. Réparer recouvre un second sens : « rétablir, effacer ou compenser ». Réparer, c'est ici compenser, dédommager, annuler un déséquilibre. D'où deux grandes formes de réparation : la réparation à proprement parler (souvent directe et matérielle) et la compensation.

Le désir de remettre en l'état ou de rétablir un déséquilibre n'existe que si l'on a conscience d'être

soi-même la cause de la perturbation ou du déséquilibre. Sans un sentiment de faute, comment peut-on désirer agir pour réparer ? Les rapports entre faute et culpabilité sont complexes, on admet généralement que le sentiment de culpabilité résulte de l'acte délictueux que l'on vient de commettre. Freud a montré dans ses Essais de psychanalyse appliquée que la culpabilité peut précéder la faute. Des actes peuvent être commis parce qu'ils sont défendus et parce que leur accomplissement s'accompagne, pour leur auteur, d'un soulagement psychique. L'acte transforme la force souterraine de la culpabilité en une expiation et une libération. La faute donne corps à une angoisse que l'on peut qualifier de « primordiale » (Jean Laplanche) ou de « primitive » (Jean Hesnard). La psychanalyste Melanie Klein ouvre de nouveaux horizons en reprenant cette thématique de la culpabilité et en l'articulant à la notion de réparation [1].

Selon Melanie Klein, l'enfant est très tôt confronté à la peur inconsciente de l'anéantissement, à ses pulsions persécutrices qui sont des fantasmes de destruction, de mise en pièces et de dévoration. Face à ses pulsions morbides, l'enfant est envahi par l'angoisse et la culpabilité d'avoir détérioré l'objet d'amour (la mère). Craignant de perdre l'amour de

l'objet avec celui-ci, l'enfant désire annuler ou réparer le mal. À l'origine de la tendance réparatrice se trouvent donc la peur de perdre l'amour et le sentiment de culpabilité. Selon Melanie Klein, la réparation est une tentative d'apaisement et d'élaboration de la culpabilité. Elle est un mécanisme d'élaboration des pulsions, un processus de maturation qui se fonde sur la reconnaissance de la souffrance causée par la réalité psychique. Qui dit réparation, dit donc reconnaissance, aveu.

Proche de Freud, Théodore Reik consacrera, entre 1926 et 1928, une série d'articles au « besoin d'avouer ». « L'aveu, écrit en substance Reik, est un premier pas vers le retour au sein de la société. Il offre au criminel sa première chance de se réintégrer après qu'il s'en est mis au ban par son geste. » [\[2\]](#) L'aveu serait en quelque sorte la première étape dans le processus de réparation. Il est une demande d'amour pour reconquérir l'objet perdu. Celui qui manifeste le désir de réparer le tort qu'il a causé, et l'aveu en est le premier signe, est en position de responsabilité par rapport à ses actes : il les reconnaît et les assume au point de vouloir les annuler ou les dépasser.

Celui qui veut réparer est aussi en position de

reconnaissance par rapport à autrui, car si l'on répare quelque chose, on répare aussi à quelqu'un. La réparation est tournée vers autrui. Penser la sanction en termes de réparation offre des perspectives nouvelles dans la mesure où elle permet d'échapper au face-à-face punisseur-puni en introduisant un troisième terme : la victime ou la collectivité. C'est à elle que s'adresse la réparation. Autrui est le destinataire, il est aussi le médiateur. Il est le détour qu'emprunte le fautif pour se reconstruire. Le besoin de réparer est aussi désir de se réparer. Réparer implique un double mouvement : vers l'autre et pour soi, et ce pour-soi n'est peut-être rien d'autre que le désir de se pardonner à soi-même. Réparer/se réparer, il y a une dialectique silencieuse au cœur de la procédure réparatoire. L'objet réparé ne revient jamais à l'état antérieur. Il est autre, il est créé à nouveau. C'est précisément en recréant l'objet que le fautif se recrée lui-même. La réparation est, en ce sens, un mouvement de construction-reconstruction du moi.

II. Principes structurants

La dialectique réaffirmation de soi/réhabilitation d'autrui croise une autre dialectique : celle du principe

de plaisir et du principe de réalité. La réparation est aussi primat accordé au principe de réalité, non pour réprimer, mais pour équilibrer le principe de plaisir. L'enfant apprend, dans le travail de restauration, à renoncer à ses satisfactions immédiates (qui seraient suivies de dommages), il apprend à les différer. La réparation est un processus orienté vers la maturation, car il s'agit de renoncer à la toute-puissance imaginaire pour acquérir un pouvoir limité mais réel. « Le Moi ainsi éduqué, écrit Freud, est devenu raisonnable, il ne se laisse plus dominer par le plaisir, mais se conforme à la réalité qui, au fond, a également pour but le plaisir, mais un plaisir qui, s'il est atténué, a l'avantage d'offrir la certitude que procure le contact avec la réalité et la conformité à ses exigences. » [3] La compréhension de ces processus psychiques appelle le respect de quatre principes dès lors que l'on entend faire de la réparation un véritable outil éducatif.

Un principe de consentement. Réparer exige de vouloir réparer. Le coupable doit donner son accord, on ne répare pas à son corps défendant [4]. Le consentement à faire vaut comme une reconnaissance de ce qui a été fait. Il est une sorte d'aveu en creux. L'adulte évitera les critiques acerbes et la culpabilisation pour empêcher que le coupable ne

se bloque et ne se désengage. Il nommera la transgression, mettra en mots les dommages causés et fera apparaître la victime comme telle afin qu'elle se sente reconnue (si victime il y a, bien sûr). Dans ce moment inaugural, il importe d'assigner des places et des responsabilités.

Un principe de suffisance. Si la pénibilité de la peine réside dans le subir, dans le pâtir qui lui est inhérent : la pénibilité de la réparation est dans l'effort qu'elle demande. La réparation exige un réel effort de la part du fautif. De même, il n'est pas indifférent que la victime apprécie la compensation proposée et la juge suffisante, car c'est dans la coïncidence des consentements (le vouloir-réparer du coupable et l'acceptation de la réparation par la victime) que le lien social est réaffirmé et la brisure de la transgression dépassée [5].

Un principe d'accompagnement. « Rencontrer la réalité des autres, écrit Maryse Vaillant, fait qu'on se heurte parfois aux règles et aux lois qui organisent l'espace de chacun ; aussi, pour que la découverte des contraintes communes et des souffrances partagées ne fasse pas crouler l'adolescent sous l'impuissance et le désespoir ou se révolter contre les limites imposées à sa toute-puissance, il lui est

nécessaire d'être accompagné vers la réparation. »
[6] L'injonction ne peut suffire, il faut penser et organiser un étayage pour que le rappel à la loi et à ses exigences ne soit pas vécu comme un simple et brutal rappel à l'ordre.

Un principe de significativité. Il va sans dire que les réparations doivent être « exemptes de tout caractère humiliant et dangereux » [7]. Elles doivent aussi et surtout être significatives. La réparation, écrit Diane Chelsom-Gossen, « est reliée à une valeur ou à une prise de position, de sorte que l'enfant ne la voit pas comme un événement isolé, mais comme un élément constitutif des relations interpersonnelles » [8]. C'est un acte qui doit avoir une véritable valeur sociale. En ce sens, une réparation est autant matérielle que symbolique.

Tels sont les quatre principes qui permettent à la réparation de vraiment réparer, c'est-à-dire de soutenir les processus psychiques où se nouent réaffirmation de soi, réhabilitation de la victime et reconnaissance des contraintes de la vie sociale.

III. Du bon usage de

l'exclusion

Il faut sans doute distinguer l'exclusion définitive (le renvoi), dont on ne peut pas dire à strictement parler qu'elle soit une sanction, de l'exclusion temporaire. Toutes les institutions éducatives, à toutes les époques, sans exception, se sont dotées de cette clause de renvoi. Sous l'Ancien Régime, les jésuites renvoyaient les élèves de plus de 14 ans qui refusaient de se laisser corriger. Le renvoi, loin d'être une sanction parmi d'autres, signifiait l'impossibilité même de sanctionner. Les oratoriens, réputés plus cléments, préconisent le renvoi « pour les élèves de mauvais caractère ». Les petites écoles de Port-Royal, celles des frères lassalliens, plus tard les écoles communales secondaires ou encore les lycées ont justifié et utilisé la procédure de l'exclusion définitive pour les élèves dont le comportement s'avérait incompatible avec les exigences sociales de la vie scolaire. Le renvoi ou exclusion définitive marquait un point de non-retour, un divorce entre l'élève et la communauté scolaire, une sorte de limite dans la possibilité même d'éduquer.

La législation actuelle des collèges et lycées prévoit la mesure de radiation définitive [\[9\]](#). Ajoutons qu'elle

contraint l'Administration à rescolariser l'élève dans un autre établissement afin de ne pas le laisser en dehors du système éducatif plus d'un mois. Il arrive que l'élève se fasse exclure une nouvelle fois et soit dirigé vers un nouvel établissement et la situation peut à nouveau se reproduire. Le problème qui nous est posé est de trouver des formes alternatives de socialisation et d'apprentissage pour des jeunes qui, à l'évidence, n'ont pas intégré les principes élémentaires du vivre-ensemble. La question de l'échec scolaire n'est pas étrangère à ces situations de rupture, à ces situations extrêmes de souffrance, et il faut reconnaître que nous n'avons pas vraiment trouvé de réponse pour prendre en charge ces jeunes en situation très difficile.

En toute rigueur, la question de l'exclusion temporaire (la mise à l'écart) est une autre question. Elle a connu ces dernières années un succès paradoxal. Elle est devenue une pratique d'usage fréquent dans certains établissements et, en même temps, une mesure fortement contestée. La commission éducation de la Ligue des droits de l'homme et plusieurs mouvements pédagogiques se sont justement inquiétés, à la fin des années 1990, de ce recours un peu systématique à une mesure qui, à leurs yeux, devait rester une mesure exceptionnelle. Faut-il

encore exclure des élèves de nos établissements scolaires ? Est-ce utile ? Ou, au contraire, est-ce inutile, voire dangereux ?

La mise à l'écart est une forme punitive plutôt prisée par la tradition éducative. Rousseau, Montessori, Dewey, Makarenko ou encore Fernand Oury, pour ne citer que quelques figures emblématiques, en ont défendu le principe. Rares sont les pédagogues qui n'ont pas accordé de vertus éducatives à l'exclusion, car comment faire comprendre à un élève la nécessité de la loi et de l'obligation à l'échange si ce n'est en lui faisant faire l'expérience d'une rupture des liens sociaux et symboliques ? Or, cette sanction n'est efficace que si elle fait éprouver à l'élève transgresseur que tout manquement à la règle entraîne pour lui un commencement de désocialisation. « Nous mettions alors une petite table dans un coin de la salle pour isoler le dérangeur, le faisant asseoir dans un petit fauteuil en face de ses compagnons, et lui donnant tous les objets qu'il désirait, écrit Maria Montessori. Cet isolement a toujours réussi à le calmer : de sa place, il voit l'ensemble de ses camarades et leur manière d'agir est une leçon objective plus efficace sur son comportement que ne peut l'être la parole de la maîtresse : ressentant peu à peu les avantages d'être

avec les autres (...). » [\[10\]](#)

D'une manière générale, c'est parce qu'il existe un ensemble de valeurs et d'intérêts partagés entre le puni et le groupe que la sanction est opérante. La sanction fait sens parce qu'il existe une communauté d'idées et de préoccupations : en d'autres termes, l'exclusion ne marche qu'avec des affiliés. Sa visée resocialisante s'appuie sur une socialité partagée.

Aussi, exclure un élève en rupture de famille, de quartier ou d'école, c'est prendre le risque d'amplifier le procès de désocialisation en redoublant le processus de déliaison. L'exclusion devient violence lorsque l'école n'a plus de dehors ; on ne plus exclure lorsqu'il n'y a plus d'ailleurs. L'exclusion peut être positive tout comme elle peut être négative, elle n'a pas de valeur en soi. John Dewey, qui la recommande, le fait avec une grande prudence. « L'exclusion, écrit-il, serait peut-être, dans certaines conjonctures, la seule mesure convenable, mais ce n'est pas une solution car elle peut renforcer les causes qui ont déterminé l'attitude antisociale (...). » [\[11\]](#)

Pour lutter contre les risques de désocialisation de certains jeunes, les Anglo-Saxons ont mis au point

une procédure d'exclusion-inclusion qui consiste à exclure les élèves des activités communes de la classe et de l'établissement tout en les gardant au sein de l'établissement. Elle repose sur l'idée pertinente que le temps de l'exclusion ne doit pas être un temps vide. Cette initiative fait aujourd'hui école en France, mais elle réclame, pour être une mesure efficace, deux conditions : l'existence d'un tiers-lieu qui ne soit ni la salle de classe ni la salle d'étude (ce que les Canadiens appellent un local de relance) et la mise à disposition de personnels qui puissent encadrer et accompagner les élèves mis « en quarantaine » [\[12\]](#).

Si sanctionner un enfant, c'est le retirer momentanément du champ des échanges pour mieux le réinscrire dans l'ordre du symbolique, la décision de l'exclusion et le moment de la réintégration exigent d'être solennels. « La seule sanction qui se révèle efficace, lorsque le groupe est devenu réalité, écrivent Aïda Vasquez et Fernand Oury, est le rejet et même l'exclusion du groupe. » « Exclure un individu, s'empressent-ils d'ajouter, n'enseigne pas obligatoirement la sociabilité, il est donc nécessaire de prévoir des dispositions qui favorisent la réintégration d'un enfant provisoirement exclu. » [\[13\]](#) La sanction a un à-venir.

Enfin, elle est moins un acte qu'un travail. Il y a un travail de sanction comme l'attestent ces réflexions sur la réparation et l'exclusion. Sanctionner, c'est comprendre le sens d'un passage à l'acte : transgression par intérêt, par provocation ou appel au secours, témoignage de détresse. Sanctionner, c'est être attentif à celui que l'on sanctionne : a-t-il pris conscience de son acte ? L'a-t-il compris ? C'est aussi être attentif à la victime : se sent-elle reconnue ? A-t-elle le sentiment d'être réhabilitée, restaurée dans ses droits et sa dignité ? C'est enfin être attentif à un groupe qui attend que la justice soit rétablie. Comment juge-t-il la sanction ? Est-il prêt à accueillir à nouveau celui qui a transgressé la règle commune ? Sanctionner, c'est scander certains moments, dire les places et les responsabilités, organiser le suivi. La sanction est un travail de langage.

Notes

[1] Melanie Klein évoque ce processus psychique de réparation dans plusieurs ouvrages. Nous nous reportons, dans les lignes qui suivent, aux analyses de Maryse Vaillant, inspirées des travaux de Melanie

Klein, et publiées dans La Réparation de la délinquance. À la découverte de la responsabilité, Paris, Gallimard, 1999.

[2] T. Reik, « Le besoin d'avouer », in Psychanalyse du crime et du châtement, Paris, Payot, 1973, p. 243.

[3] S. Freud, Introduction à la psychanalyse, Paris, Payot, 1959, p. 336.

[4] La circulaire du 11 juillet 2000 précise que « l'accord de l'élève et de ses parents, s'il est mineur, doit être au préalable recueilli. En cas de refus, l'autorité disciplinaire prévient l'intéressé qu'il lui sera fait application d'une sanction ».

[5] Il faut dissocier la réparation dans le cadre pénal où la victime refuse bien souvent de revoir son agresseur et dans le cadre éducatif où les protagonistes sont appelés à se revoir et à travailler ensemble, parfois pendant plusieurs années.

[6] M. Vaillant, « La réparation : une sanction éducative et sociale », Alternatives non violentes, n° 125, 2003, p. 21.

[7] Ce point mentionné dans la législation actuelle reprend les recommandations de l'article 37 de la Convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la France le 7 août 1990 (JO du 12 octobre 1990).

[8] D. Chelsom-Gossen, La Réparation : pour une restructuration de la discipline à l'école, Montréal-

Toronto, Chenelière-McGraw-Hill, 1997, p. 55.

[9] Cette mesure ne peut être prise que par le conseil de discipline.

[10] M. Montessori, Pédagogie infantine. La maison des enfants, Paris, Desclée de Brouwer, 1958, p. 46-47.

[11] J. Dewey, Expérience et éducation, Paris, Armand Colin, 1968, p. 106.

[12] Ce dispositif s'appelle en Amérique du Nord le pass (Positive Alternative to School Suspension). Pour une présentation brève et synthétique, on peut se reporter à D.-D. Black et J.-C. Downs, Les Elèves agressifs et perturbateurs Levis, Corporation École et comportement (Québec). Pour une présentation plus détaillée, on peut lire pass, la prévention de l'exclusion scolaire au secondaire octobre 1993, étude publiée par la Commission des chutes Montmorency (Beauport, Québec) et le groupe de recherche en intervention auprès des élèves en difficulté, faculté des sciences de l'éducation de l'université de Laval (Sainte Foy, Québec)

[13] A. Vasquez et F. Oury, Vers une pédagogie institutionnelle, préface de Françoise Dolto, Paris, Maspero, 1967, p. 88-89.

Chapitre III

La nouvelle législation scolaire

I. Les enjeux de la réforme

La réforme portant sur les procédures disciplinaires et le règlement intérieur des établissements du second degré de juillet 2000 était une réforme attendue [\[1\]](#). Les multiples tensions et l'incompréhension croissante des élèves devant certaines décisions exigeaient que l'on revisite une législation vieille de plus d'un siècle [\[2\]](#). Il s'agit, avec ces nouveaux textes, de rationaliser l'exercice de la sanction en clarifiant les principes de sa décision et les modalités de son exécution suivant un modèle fortement inspiré du droit pénal. La nouvelle réglementation affirme « la valeur formatrice et pédagogique » de la sanction en

l'inscrivant « dans les missions éducatives de l'école ». La sanction devra poursuivre une double finalité : responsabiliser et rappeler le sens et l'utilité de la loi. Elle n'est donc plus considérée comme un mal nécessaire ou une activité périphérique, mais comme un moment important qui peut et doit devenir un moment éducatif.

Le conseil de discipline, considéré dans les réglementations antérieures comme l'ultima ratio, devient l'instance ordinaire de gestion des sanctions [3]. Désormais, il a les mêmes attributions que le chef d'établissement et peut prononcer l'ensemble des sanctions inscrites au règlement intérieur. D'autres dispositions, moins importantes mais significatives, méritent d'être mentionnées. L'effacement de toute sanction du dossier au terme de l'année, la mise en place de sursis, l'encouragement à recourir à des procédures de réparation, la réintégration des élèves exclus par une activité de médiation ou un suivi éducatif : toutes ces mesures attestent que la politique disciplinaire des établissements scolaires doit devenir un véritable chantier éducatif.

Cela dit, le fait marquant de cette nouvelle réglementation réside dans l'introduction de quelques

principes juridiques. L'école a déjà fait des clin d'œil au droit, mais celui-ci avait plus un rôle d'habillage que de structuration des pratiques. Au-delà des dysfonctionnements, il faut replacer l'évolution scolaire dans un contexte plus général. L'école n'est pas imperméable aux influences sociopolitiques qui travaillent en profondeur la société française, et l'attention portée au droit dans les établissements scolaires doit aussi être lue à la lumière de sa montée en puissance dans les sociétés démocratiques.

II. Punitions scolaires et sanctions disciplinaires

Les nouveaux textes distinguent les punitions scolaires et les sanctions disciplinaires. Cette distinction, qui n'a pas de fondement théorique précis, répond à l'exigence pratique de délimiter le champ d'application des principes juridiques. Les punitions scolaires sont des mesures d'ordre intérieur : retenue, excuse orale ou écrite, devoir supplémentaire, exclusion de cours avec prise en charge... Mentionnées au règlement intérieur, elles ne sont soumises à aucune procédure particulière mais réglées par le respect des préceptes éducatifs de

justice et de modération. Elles sanctionnent les manquements mineurs et les perturbations au sein de la classe et de l'établissement. Elles peuvent être prononcées par les personnels de direction, d'éducation, de surveillance et d'enseignement. Elles peuvent également être prononcées par les personnels de direction et d'éducation sur proposition d'un autre membre de la communauté éducative. Les sanctions disciplinaires répondent, quant à elles, aux manquements graves et aux atteintes aux personnes et aux biens. Elles relèvent du chef d'établissement ou du conseil de discipline et doivent impérativement respecter quatre grands principes du droit pénal.

Le principe de proportionnalité des sanctions. La sanction doit être proportionnelle à la gravité de l'acte commis. Il importe ici de différencier « les atteintes aux personnes, les atteintes aux biens, les infractions pénales et les manquements au règlement intérieur ». Le principe de proportionnalité garantit une réponse disciplinaire adéquate à la gravité de l'acte répréhensible.

Le principe de légalité des sanctions et des procédures. Les sanctions et les procédures sont définies et inscrites au règlement intérieur. Cela exige que chacun connaisse la règle pour savoir ce qu'il

encourt en cas de transgression. Le principe de légalité implique aussi que nul ne peut être puni pour ce qui n'est pas expressément interdit. Si la sanction doit être comprise ou tendre à être comprise, on voit comment le principe de légalité des sanctions participe de cette pédagogie en rendant la sanction prévisible. Ajoutons que le principe de légalité permet de dépersonnaliser les poursuites puisque celles-ci ne sont plus le fait du chef d'établissement ou de quelques personnels mais avant tout le résultat de l'application de règles impersonnelles et générales consignées dans le règlement intérieur.

Le principe d'individualisation des sanctions. Toute sanction s'adresse à une personne : elle est individuelle et ne peut, en aucun cas, être collective. Individualiser une sanction, c'est tenir compte du degré de responsabilité de l'élève, de son âge, de son implication dans les faits reprochés, de ses antécédents, de sa personnalité ainsi que du contexte de la situation. Le principe d'individualisation concilie les exigences d'égalité et d'équité en référant la sanction et à l'acte et à la personne.

Le principe du contradictoire. Il exige que toutes les parties en cause puissent être entendues, qu'un dialogue s'instaure afin que chacun puisse s'expliquer

et se défendre. L'élève peut alors se faire assister de la personne de son choix pour faire valoir son point de vue. « Toute sanction doit être motivée et expliquée. »

Tels sont les quatre principes que doit respecter une sanction disciplinaire. Principes qui lui donnent une consistance juridique tout en préservant la possibilité d'un travail éducatif. C'est ce que nous allons montrer dans les développements qui suivent en présentant les trois grandes réactions qu'a suscitées cette nouvelle réglementation chez les personnels de l'Éducation nationale.

III. La désacralisation de l'ordre scolaire

La première réaction est une réaction de contestation, une réaction critique. Les détracteurs de la réforme ont vu dans ce nouveau texte une atteinte à l'autorité déjà vacillante des personnels éducatifs, une sorte d'enterrement de première classe de l'autorité des adultes au sein des établissements scolaires. Ces personnels auraient préféré qu'on leur témoigne plus de confiance, qu'on leur délègue à titre personnel un

supplément de pouvoir et non qu'on introduise un ensemble de mesures procéduralisées dans le jeu disciplinaire de l'école. Cette position, sans aucun doute sincère, n'a pas vraiment pris la mesure du processus de désacralisation à l'œuvre au sein de l'institution scolaire depuis une quarantaine d'années [4].

Il n'est pas inutile de dire quelques mots sur ce processus qui appelle précisément à renouveler l'organisation disciplinaire traditionnelle. Ce processus a été peu commenté, souvent occulté par les questions de violence, médiatiquement plus spectaculaires et politiquement plus facilement exploitables. Deux indicateurs permettent de cerner ce processus de désacralisation.

Le premier est l'augmentation des actes d'indiscipline dans les lieux d'enseignement. Parlons d'indiscipline et non de violence car pour définir celle-ci il faut s'en tenir à une définition qui soit proche de son acception juridique. Nous ne pouvons pas reprendre ici l'ensemble des arguments que nous avons développés par ailleurs et qui militent en faveur d'une définition restreinte de la violence. Mentionnons seulement que, si l'école entend travailler avec la police et la justice, il y a une nécessité quasi fonctionnelle d'ajuster les

représentations et les catégories entre l'école et les institutions partenaires. L'école et la justice doivent notamment s'entendre sur ce qu'elles appellent violence. Une définition trop ample enferme le risque d'un recours trop rapide et trop immédiat à la justice, justice qui, en retour, ne comprendrait pas ce que l'on attend d'elle. Après une longue période de traitement en interne des problèmes de violence, il ne faudrait pas que s'instaure une période d'externalisation systématique des dysfonctionnements scolaires.

Nous connaissons la géographie scolaire de la violence, ses zones sensibles et ses récentes extensions. L'indiscipline est un phénomène plus large, plus diffus et qui touche, selon des formes variées et des intensités différenciées, la quasi-totalité des établissements. On peut objecter que l'indiscipline a toujours existé et qu'elle est, d'une certaine manière, consubstantielle à l'organisation scolaire. L'indiscipline, il est vrai, est contemporaine de l'école, mais le phénomène qu'il nous est donné d'observer depuis quelques décennies est nouveau dans sa forme et dans ses caractéristiques. L'indiscipline a changé de nature. On peut, dans une première approximation, la définir comme un rapport relâché, distendu, flottant aux procédures et aux

normes constitutives de l'ordre scolaire.

Dans les enceintes scolaires, nous n'avons plus affaire à des chahuts traditionnels mais à des chahuts anoniques. Les chahuts traditionnels sont des agitations ritualisées et circonscrites dans le temps et dans l'espace qui témoignent d'une adhésion à l'ordre scolaire. Comme les rites de la fête de carnaval, les chahuts traditionnels sont encore des moments d'intériorisation de la norme. Nous sommes passés de ce type de chahuts – chahuts intégrateurs – à des chahuts qu'il faut qualifier d'anoniques parce qu'ils sont chroniques, peu ritualisés, et témoignent d'une perte du sens de la norme. Il n'y a plus de reconnaissance de la norme, au double sens du mot « reconnaître ». La norme n'est plus connue ou, si elle l'est, son emprise s'est très fortement affaiblie.

L'indiscipline moderne est plus de l'ordre d'un climat, d'une ambiance que le résultat de transgressions clairement identifiables. Elle est un ensemble d'attitudes et de comportements qui tendent moins à bousculer et à renverser qu'à diluer et à subvertir le cadre normatif. Elle est moins de l'ordre de l'affrontement que de l'érosion : pour reprendre une expression de Georges Lapassade, l'indiscipline « ronge les dispositifs institutionnels ». Voilà brièvement

décrit ce premier phénomène qui nous révèle une mutation, une crise dans le rapport à l'ordre scolaire traditionnel, crise générale et qui n'est ni réductible ni identifiable au problème socialement et géographiquement repéré de la violence.

Le second indicateur est le changement d'attitude des parents à l'égard de l'institution. Il ne s'agit pas ici d'évoquer la rancœur de certaines familles de milieux modestes vis-à-vis d'une institution qui a déçu leur espoir de reconnaissance et leurs attentes d'insertion, mais de mettre en lumière l'attitude des classes moyennes qui est en train de redessiner, au-delà de leur demande particulière, le mode de rapport dominant des familles à l'égard de l'école. Des parents, qui comparent les équipes éducatives, apprécient la qualité des accompagnements proposés, jaugent les climats d'établissement, s'informent sur les projets et les objectifs – bref, ils évaluent la qualité d'une offre de formation. Des parents qui soupèsent, comparent, hiérarchisent et qui peuvent, le cas échéant, déposer des recours s'ils jugent une décision contraire à leur intérêt légitime ou peu conforme à ce qu'ils jugent être la vocation éducative de l'école. Mieux qu'une attitude d'usager qui enferme quelque passivité, c'est une posture critique et évaluative qui caractérise aujourd'hui l'attitude d'un nombre

grandissant de parents à l'égard de l'institution scolaire.

Ce processus de désacralisation a deux grandes conséquences qu'il convient d'apprécier au plus juste. La première est le déplacement de la légitimité de l'institution. Jadis, la légitimité de l'école était une légitimité institutionnelle. Ses missions – transmettre des univers symboliques et former le citoyen – suffisaient à la légitimer. La manière dont elle s'acquittait de sa tâche était l'objet d'une préoccupation parentale plutôt distante. Aujourd'hui, l'école ne peut plus faire l'économie d'une information et d'une explication sur son projet d'établissement, sur son mode de fonctionnement ainsi que sur les dispositifs et les procédures disciplinaires qu'elle utilise. La légitimité de l'école est appelée à devenir une légitimité mixte : institutionnelle et fonctionnelle. Nous assistons à une transformation ou, plus exactement, à un glissement vers une légitimité de nature procédurale.

La seconde conséquence est le brouillage des responsabilités et des prérogatives des différents protagonistes impliqués dans l'action éducative. Le récent rapport de l'inspecteur général Obin, 120 propositions pour un établissement mobilisé contre la

violence, est sur ce point tout à fait symptomatique, puisque le chapitre III, dans son intégralité, est réservé à préciser les rôles et les responsabilités des différents membres de la communauté éducative : parents, élèves, professeurs, personnels d'éducation, personnels atos, infirmière, assistante sociale, personnels de direction [5]. Qui décide ? Qui décide de quoi ? Et sur la base de quels dispositifs et de quelles procédures légitimes ? Les rapports strictement hiérarchiques ne vont plus de soi, contestés dans leur forme et dans leur principe. D'où la nécessité d'ajustements qui, contrairement aux modalités silencieuses de l'école d'hier, énoncent « à haute voix » les responsabilités, les obligations et les règles du jeu en usage. Voilà les deux grandes conséquences qui découlent de la désacralisation de l'ordre scolaire : une transformation de la nature de la légitimité de l'institution et une nécessité de s'ouvrir à un fonctionnement plus transparent et plus lisible.

IV. Un espace intermédiaire

La deuxième réaction à l'égard de la réforme est celle de ceux qui estiment qu'avec ces nouveaux textes la

réforme s'est arrêtée en chemin et qu'elle aurait dû aller plus loin dans le processus de juridicisation. Les punitions scolaires ne sont pas soumises au droit, les sanctions disciplinaires n'y obéissent que partiellement : ce qui fait dire aux tenants d'une plus grande juridicisation de l'espace scolaire que la réforme a été trop timide et que, si l'on souhaite épouser la logique juridique, il faut, dans un souci de cohérence, l'épouser complètement. Ces réformateurs se trompent également, mais pour des raisons contraires. Ils font de la sanction éducative une simple photocopie, un double, une duplication de la sanction pénale. Ils ignorent les caractéristiques de la sanction éducative et, plus fondamentalement, ne font pas grand cas de la spécificité de l'espace scolaire.

Le droit a, bien sûr, toute sa place à l'école car former un citoyen, c'est notamment l'initier à l'intelligence de la chose juridique. C'est à l'école que l'élève doit découvrir et expérimenter la valeur et la nécessité de cet ordre symbolique structurant qu'est le droit. Mais l'école, sauf à se nier en tant qu'école, demeure un lieu particulier. Nombre de discours semblent avoir oublié cette réalité, faisant de l'école tour à tour une cité, une démocratie ou encore une entreprise. Il n'est pas inutile de rappeler ici que

l'espace scolaire possède trois grandes caractéristiques ; les oublier revient à banaliser l'espace scolaire et finalement à neutraliser sa dimension éducative.

– « L'école, écrit la philosophe Hannah Arendt, n'est en aucune façon le monde et ne doit pas se donner pour telle : c'est plutôt l'institution qui s'intercale entre le monde et le monde privé que constitue le foyer (...). » [6] L'espace scolaire est un espace intermédiaire. Il se cale entre la famille, le monde du travail et l'espace politique. À ce titre précisément, il ne saurait se réduire à aucune de ces trois instances. Durkheim et Alain l'avaient déjà dit. Le premier à avoir souligné l'intermédialité de l'espace scolaire est sans doute Hegel, parlant, dans un texte du 2 septembre 1811, de l'école comme d'une « sphère médiane » [7].

– Espace intermédiaire, l'école est aussi un espace transitionnel. Elle organise le passage, le cheminement du monde domestique vers les mondes du travail et du politique de sorte que le pédagogue moderne n'est plus, comme le suggérait Platon, celui qui conduit l'enfant vers l'école mais celui qui le mène au-delà de l'école. L'éducateur est un passeur, et cela atteste la dissymétrie des statuts et des compétences dans le

rapport éducatif.

– Enfin, l'école est un espace de simulation, c'est-à-dire un lieu de mise en jeu et d'engagement non irréversible. Le temps du devenir adulte est un temps d'expériences et de reprises. C'est un lieu où l'on a droit à l'erreur parce que précisément il est libéré des impératifs de la production et des exigences du rendement. À l'école, rappelle le philosophe Alain de manière plaisante, les erreurs de calcul n'ont jamais ruiné personne [8]. À l'école, on ne paie pas cash ses erreurs et ses bêtises, les conséquences de nos actes ne sont ni supprimées ni mises entre parenthèses mais atténuées et explicitées pour pouvoir, un jour, être pleinement assumées dans une dynamique constructive. Dans le même ordre d'idées, Jacques Lévine parle de l'école comme d'un « espace hors menace », lieu où l'on fait alliance avec un adulte pour apprendre à surmonter les obstacles et les difficultés liées aux apprentissages intellectuels et sociaux [9].

Parce que l'école est l'école, pourrions-nous dire, le droit doit y entrer mais pas tout le droit. Parce que l'école est l'école, le droit doit y entrer, mais subordonné à une visée éducative.

V. La juste place du droit à l'école

D'où une troisième et dernière position qui est celle de ceux qui estiment que les décrets et circulaires de juillet 2000 sont des textes intéressants parce qu'ils tentent de concilier les garanties qu'offre le droit et la spécificité formative de l'espace scolaire. Les punitions scolaires réprimant les petits manquements sont hors droit, c'est une bonne chose, cela signifie qu'une part non négligeable de la vie et de la conflictualité scolaire échappe par nature au droit. Il ne s'agit pas, en disant cela, de cultiver une position antijuridique mais de reconnaître qu'une limitation est la condition même d'un usage pertinent du droit pour les manquements graves [\[10\]](#).

En ce qui concerne précisément les sanctions disciplinaires, la juridicisation est restée mesurée. Le principe d'impartialité, par exemple, est à peine esquissé puisque le conseil de discipline associe parents, élèves et personnels de l'établissement. Il aurait été possible d'élargir le cercle en invitant des personnes extérieures (éducateurs, personnels de la Protection judiciaire de la jeunesse...). Ce n'est

qu'avec le conseil de discipline départemental, présidé par l'inspecteur d'académie, que prend vraiment corps un tiers externalisé [11]. Les nouveaux textes ignorent aussi le principe de publicité des débats et des décisions puisque le conseil de discipline continue de siéger à huis clos. Ils ne font pas non plus grand cas du principe de présomption d'innocence, car, lorsqu'un élève passe en conseil de discipline, il faut bien reconnaître qu'il est considéré a priori comme coupable alors qu'en droit pénal l'imputation de la charge de la preuve appartient à la partie qui accuse et non à la partie accusée. Les procédures de recours, elles non plus, n'ont pas été modifiées. Fallait-il les modifier et les rendre plus conformes aux standards de la procédure pénale ? Nous ne le pensons pas.

La nouvelle réglementation est, on le voit, une réglementation de compromis qui a essayé de trouver un point d'équilibre entre droit et éducation puisqu'il s'est agi de « juridiciser » la sanction sans la « juridictionnaliser », c'est-à-dire de reprendre quelques principes du droit sans pour autant entrer dans les méandres longs et tortueux de la procédure juridictionnelle [12]. Une trop forte emprise du droit s'avérerait finalement contre-productive. « En recherchant la légitimité du droit, écrivent Antoine

Garapon et Thierry Pech, l'école risque de perdre en efficacité, en rapidité, en cohésion et finalement d'abdiquer sa spécificité d'espace intermédiaire et de banaliser sa réponse aux conflits. Le souci louable d'évacuer l'arbitraire et le caractère approximatif des pratiques répressives pour y substituer les principes généraux du droit peut accoucher d'une conception de la sanction orientée vers un rétributivisme mécanique peu satisfaisant du point de vue éducatif.

» [\[13\]](#) Le droit nous prémunit contre l'arbitraire, il a des vertus distanciatrices mais il génère aussi des effets pervers.

Si les principes du droit donnent un surcroît de légitimité à l'institution scolaire en introduisant une rationalité impersonnelle dans les procédures disciplinaires, ils peuvent, dans le même moment, augmenter les risques de contentieux. C'est un risque que l'on ne peut écarter d'un revers de main. Les textes sont clairs : « Dès lors que les punitions et les sanctions qui peuvent être prononcées dans l'établissement scolaire sont clairement définies, toute mesure qui a pour effet d'écarter durablement un élève de l'accès au cours et qui serait prise par un membre des équipes pédagogiques et éducatives en dehors des procédures réglementaires décrites dans la présente circulaire est assimilable à une voie de fait

susceptible d'engager la responsabilité de l'administration. » Tout manquement à la procédure ouvre la possibilité d'un recours, voire d'une annulation de la décision prise. Ce que l'institution scolaire peut gagner avec le droit, elle risque toujours, à trop parier sur celui-ci, de le perdre en contentieux et en conflit de procédure. Par ailleurs, si la sanction éducative exige d'être une réponse assez rapide, la procédure juridictionnelle réclame, elle, du temps. Le temps du droit n'est pas toujours conciliable avec le temps éducatif qui concilie de manière dialectique le temps lent de la maturation et le temps parfois plus rapide de la réponse et de la mise au point.

L'école est aujourd'hui mise au défi d'inventer une nouvelle forme de régulation, de nouer ensemble des modes aussi hétérogènes que le droit et la discipline. La discipline s'appuie sur les places et les statuts, elle code les conduites et les comportements. La discipline fonctionne à la dissymétrie et est sous-tendue par l'utopie éducative de la mise en forme. Le droit est un ensemble de règles impersonnelles et formelles qui délimite des cadres et des limites à ne pas franchir. Il présuppose l'égalité des personnes et est sous-tendu par l'utopie politique de la communauté d'égaux. Tel est le défi du collège et du lycée : combiner droit et discipline en tentant de

neutraliser, par un habile dosage, leur dérive respective.

VI. Questions et enjeux actuels

Dix ans après cette importante réforme, l'examen de la question disciplinaire fait ressortir trois problèmes récurrents. Le premier est le recours persistant aux sanctions illégales dans un contexte institutionnel pourtant fortement réglementé. Ce problème regarde plus souvent les collèges difficiles, là où les situations de classe sont devenues relativement instables. Dans ces contextes brouillés et difficiles, nombre d'enseignants n'hésitent pas à sanctionner un illégalisme par un autre illégalisme.

Le deuxième problème est celui de la disparité des pratiques. Les pratiques punitives restent extrêmement variables d'un établissement à un autre. Elles peuvent même varier fortement au sein d'un même établissement pour des faits comparables. Cette disparité ne contribue pas à instiller un sentiment de justice et à asseoir l'impression d'un ordre scolaire stable. D'où des représentations

souvent ambivalentes : un même établissement peut être jugé à la fois trop répressif et trop laxiste. Notons que les personnels ont de plus en plus de mal à régler le curseur de la sévérité et que des mêmes faits (tenues vestimentaires, normes de civilité...) peuvent être appréhendés de manière très différente par les acteurs en présence.

Le troisième problème est celui de l'exclusion. Reconnaissons que la loi de juillet 2000 n'a, en la matière, guère infléchi la tendance. Nous assistons, depuis le milieu des années 1990, à une augmentation régulière des conseils de discipline dans les collèges et, conséquemment, à une explosion, dans certaines académies, des procédures d'exclusion, et ce, au détriment de solutions alternatives. Sanctionner consiste à mettre à l'écart, voire à évincer définitivement. Si, au niveau de l'établissement, les exclusions apparaissent plus focalisées sur certaines classes et certains individus, à un niveau national elles semblent dessiner, avec l'émergence de zones sensibles et d'académies « difficiles », une véritable géographie de l'éviction scolaire.

C'est ce triple constat, partiellement repris dans le rapport Bauer de mars 2010, qui a incité le ministère Chatel à rouvrir très récemment le chantier des

procédures disciplinaires pour les rénover. En fait de rénovation, les décrets (n° 2011-728 et 2011-729 du 24 juin 2011, publiés au Journal Officiel n° 147 du 26 juin 2011) reprennent très largement l'architecture des textes de juillet 2000 et continuent d'affirmer la pertinence des procédures de réparation et de compensation, la nécessité de recourir à des mesures d'utilité collective ou encore de privilégier les sanctions inclusives. La seule véritable nouveauté est l'introduction d'une automaticité de procédure en réponse à certains actes jugés intolérables. Cette mesure, inspirée par les discours sur la tolérance zéro, va réduire l'autonomie des équipes et des chefs d'établissement qui sont pourtant les mieux placés pour apprécier une situation et engager des poursuites. Cette automaticité de procédure risque aussi de générer de facto une automaticité des peines. Le problème qui, en matière punitive, est souvent celui de la rapidité et de la lisibilité des réponses ne requiert à strictement parler aucune automaticité de procédure. Les bénéfices d'une telle disposition sont donc pour le moins discutables. Il n'est pas sûr, à tout dire, que cette nouvelle réforme s'imposait vraiment.

Notes

[1] Décret n° 2000-620 du 5 juillet 2000, décret n° 2000-633 du 6 juillet 2000, circulaire n° 2000-105 du 11 juillet 2000. Voir le Bulletin officiel de l'Éducation nationale spécial n° 8 du 13 juillet 2000, p. 1-18.

[2] Avant la publication de ces nouveaux textes, le texte en vigueur dans les établissements secondaires était un arrêté du 5 juillet 1890.

[3] Les nouvelles dispositions réglementaires distinguent les punitions scolaires pour les manquements mineurs et les sanctions disciplinaires pour les manquements graves. Nous présentons cette distinction dans la suite de notre propos. Précisons que le redéploiement du conseil de discipline dans une fonction de tiers plus centrale était devenu une nécessité. La circulaire n° 97-085 du 27 mars 1997, parue au bo n° 14 du 3 avril 1997, incitait les établissements qui ne l'avaient pas fait à créer une « commission éducative ». Cette commission, présidée par le chef d'établissement, ne devait, en aucun cas, remplacer le conseil de discipline mais régler d'autres situations, notamment les attitudes et conduites perturbatrices répétitives. Le texte du bo énonce un certain nombre de mesures qui peuvent être prises dans le cadre de cette commission : avertissement

solennel, engagement oral ou écrit, tutorat éducatif, réparation de dommages... Les nouveaux textes donnent aux commissions éducatives un nouveau rôle de « régulation » et de « suivi » des sanctions.

[4] Pour une présentation détaillée de ce processus, on peut se reporter à E. Prairat, « La lente désacralisation de l'ordre scolaire », *Esprit*, n° 290, décembre 2002, p. 138-151.

[5] J.-P. Obin, 120 propositions pour un établissement mobilisé contre la violence, Rapport remis à M. Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, chap. III, 2001. Ce rapport a été édité en 2003, sous le titre *L'École contre la violence au sceren-crdp de Lyon*.

[6] H. Arendt, « La crise de l'éducation », in *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard, « Folio », 1995, p. 242.

[7] G. W. F. Hegel, *Textes pédagogiques*, trad. et présentation de B. Bourgeois, Paris, Vrin, discours du 2 septembre 1811, p. 108.

[8] Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, puf, 1957, p. 77.

[9] J. Lévine, *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris, esf, 2000.

[10] F. Robert, « Question de principes », in *Éducation et management*, n° 20, 1998, p. 26-27.

[11] Il ne s'agit pas d'une instance d'appel mais

d'une instance destinée à gérer, sur demande du chef d'établissement, les dossiers susceptibles d'entraîner des troubles dans l'établissement.

[12] A. Garapon et T. Pech, « La sanction disciplinaire à l'école, promesses et dangers du droit », in La Sanction, approches plurielles ; Cahiers Alfred Binet, n° 668, 2001, p. 43.

[13] Ibid.

Bibliographie

Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, puf, 1957.

Arendt H., *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 1995.

Arvert F. d', art. « Puniton », in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (sous la dir. de F. Buisson), Paris, Hachette & C^{ie}, 1888, 1^{re} partie, t. II, p. 2492-2494.

Assoun P.-L., « Freud et le sujet de l'éducation », in *Qu'est-ce que l'éducation ?*, Centre national de formation et d'études de la protection judiciaire de la jeunesse, Vaucresson, 1992.

Bergeret J., « Freud et la puniton », in *Quand et comment punir les enfants ?*, Paris, esf, 1989.

Buttner Y., Maurin A. et Thouveny B., Paris, Dalloz, 2002.

Caron J.-C., *À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au xix^e siècle*, Paris, Aubier, « Historique », 1999.

Cifali M., *Le Lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, puf, 1994.

Condette J.-F., « Les lycéens revendiquent le droit à la parole. La nécessaire réforme du régime disciplinaire

français à la fin du xix^e siècle », in Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, vol. 37, n° 42, 004, p. 35-60.

Contou J., Les Punitons dans les lycées et collèges de l'instruction publique en France au xix^e siècle, thèse de 3^e cycle, 1980.

Cousinet R., Les Sanctions, Paris, École nouvelle française, 1956.

Delumeau J. et Roche D. (sous la dir. de) Histoire des pères et de la paternité, Paris, Larousse, 2000.

Douet B., Discipline et punitions à l'école, Paris, puf, 1987.

Durkheim É., L'Éducation morale, Paris, puf, 1963.

Dewey J., Expérience et éducation, Paris, Armand Colin, 1968.

Freud S., « Éclaircissements, applications, orientations », in Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse, Paris, Gallimard, 1984.

–, « Le problème économique du masochisme », in Névrose, psychose et perversion, Paris, puf, 1973.

Garapon A. et Pech T., « La sanction disciplinaire à l'école. Promesses et dangers du droit », in Cahiers Alfred Binet, n° 668, « La sanction. Approches plurielles », Érès, 2001, p. 33-45.

Gourevitch D., « Quand les Romains maltrahaient les

enfants », in L'Histoire, n° 261, janvier 2002, p. 82-87.

Kant E., *Réflexions sur l'éducation*, trad., introd. et notes par A. Philonenko, Paris, Vrin, 1989.

Makarenko A., *Le Chemin de la vie*, Éd. du Pavillon, 1950.

Meirieu Ph., *Le Choix d'éduquer*, Paris, esf, 1991.

Neill A.-S., *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspero, 1970.

Obin J.-P., *Les Établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Paris, Hachette Éducation, 1996.

Oury F. et Vasquez A., *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1971.

Piaget J., *Le Jugement moral chez l'enfant*, Paris, puf, 1985.

Prairat E., *Éduquer et punir. Généalogie du discours psychologique*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1994.

–, *Penser la sanction. Les grands textes*, Paris, L'Harmattan, 1999.

–, *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*, Paris, puf, 2002.

–, « La lente désacralisation de l'ordre scolaire », *Esprit*, n° 290, 2002, p. 138-151.

Reboul O., art. « Sanction éducative », *Encyclopédie philosophique universelle*, vol. II, « Les notions philosophiques », Paris, puf, 1990, p. 2301.

Reik Th., *Le Besoin d'avouer. Psychanalyse du crime et du châtement*, Paris, Payot, 1973.

Renaut A., *La Libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Bayard-Calmann-Lévy, 2002.

Ricœur P., *L'Interprétation du mythe de la peine. Le mythe de la peine*, Paris, Aubier-Montaigne, 1967.

Rousseau J.-J., *Émile ou De l'éducation*, Paris, Garnier, 1951.

Schmid J.-R., *Le Maître-Camarade et la Pédagogie libertaire*, Paris, Maspero, 1971.

Schneider M., art. « Réparation », *Encyclopédie philosophique universelle*, vol. II, « Les notions philosophiques », Paris, puf, 1990, p. 2232.

Tschirhart A., *Quand l'État discipline l'École. Une histoire des formes disciplinaires. Entre rupture et filiation*, Paris, L'Harmattan, « Histoire et mémoire de la formation », 2004.

Vaillant M., *La Réparation de la délinquance. À la découverte de la responsabilité*, Paris, Gallimard, 1999.