



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Archive ouverte UNIGE

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Master

2013

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Histoire de la représentation des enseignants sur le rapport d'autorité (1880-2008): de la violence des maîtres à la violence des élèves

Marchesini, Francesca

How to cite

MARCHESINI, Francesca. Histoire de la représentation des enseignants sur le rapport d'autorité (1880-2008): de la violence des maîtres à la violence des élèves. Master, 2013.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:12522>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

TITRE/SOUS-TITRE

**HISTOIRE DE LA REPRESENTATION DES ENSEIGNANTS SUR LE
RAPPORT D'AUTORITE (1880-2008)**

De la violence des maîtres à la violence des élèves

MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA

LICENCE MENTION ENSEIGNEMENT

*Veillez vous référer à la dénomination officielle des titres
figurant dans le guide des étudiants*

PAR

(Prénom-Nom)

Francesca Marchesini Forel

DIRECTEUR DU MEMOIRE

(Prénom-Nom)

Christian Alain Muller

JURY

(Prénom - Nom)

Pierre Escofet

Martine Ruchat

LIEU, MOIS ET ANNEE

GENEVE août 2010

**UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION**

RESUME

(maximum 150 mots)

Les châtiments corporels ont pratiquement disparu dans le système d'enseignement actuel qui semble avoir moins besoin de contraindre physiquement ses élèves. Aussi nous observerons tout particulièrement comment et pourquoi les contraintes scolaires ont évolué ces cent dernières années de la violence physique vers une forme de violence moins visible, plus diffuse, et peut-être plus efficace, que l'on nomme violence symbolique. Si l'on admet que depuis un demi-siècle, l'évaluation est la forme maximale de cette violence symbolique qu'un maître impose à l'ensemble de ses élèves, il nous faudra analyser cette évaluation à travers laquelle s'opère une sélection scolaire qui est tout autant une sélection sociale. Toutefois, cette dimension de la violence symbolique ne s'avère efficace que parce qu'elle est intériorisée par ses différents acteurs sociaux, les enseignants, les élèves et les familles, et qu'ils la considèrent comme légitime. Cette légitimité n'est pas intrinsèque, elle est construite socialement et historiquement, reconnue et imposée par l'Etat. Nous pouvons donc supposer a priori la corrélation historique suivante : la violence symbolique croît à mesure que la violence physique décroît dans les écoles et ce processus s'inscrit dans une dynamique historique plus générale dans laquelle on constate que le système d'enseignement qui contraignait les individus a réussi, sur une période d'environ un siècle, à les amener à s'autocontraindre. Sous cet aspect, l'école apparaît donc comme un mode de socialisation spécifique qui s'inscrit plus largement dans la construction de l'Etat de droit moderne. L'objet de notre travail sera d'observer quand et comment le système d'enseignement a renoncé aux techniques de coercition les plus brutales afin de leur préférer des techniques plus subtiles ; en somme comment le travail scolaire a renoncé à contraindre l'individu afin de l'amener à s'autocontraindre. Ce pouvoir s'appuyant presque essentiellement sur une violence symbolique dont l'école détient le monopole n'est-il pas infiniment plus efficace et contraignant qu'un pouvoir s'imposant grâce à la violence physique, puisque l'individu l'intériorise et le reconnaît comme légitime ?

Remerciements

Ma gratitude va d'abord à Monsieur Christian Alain Muller qui en tant que directeur de ce mémoire a su toujours trouver le temps de prodiguer encouragements, critiques et conseils. Son implication dans ce travail dépassa néanmoins largement celle de sa charge. Puissent ces lignes être l'expression de ma plus profonde reconnaissance pour les riches échanges qui ont posé les jalons des analyses exposées ici ainsi que pour le temps alloué à de nombreuses et précieuses lectures, relectures et corrections.

Je tiens à remercier très sincèrement Natacha Chevalier et Elsa Kraft dont la sagacité de leurs commentaires contribua au resserrement de mes analyses. Ma gratitude leur est acquise pour le soutien qu'elles m'offrirent tout au long de la rédaction de ce mémoire non seulement en tant que correctrices, mais surtout en tant qu'amies.

Un remerciement tout particulier est également adressé à Clémence Herbillon et Grégory Régis à qui fut impartie la tâche ingrate de corriger ce manuscrit. Je les remercie chaleureusement pour le soin méticuleux qu'ils ont accordé à ce labeur ainsi que pour leurs pertinentes suggestions.

Je souhaiterais également rendre hommage à ma famille, et en particulier à mon frère pour les nombreuses et stimulantes discussions qui ne manquèrent pas d'alimenter mes réflexions et mes analyses. Je le remercie infiniment d'être toujours à mes côtés.

Enfin, je remercie de tout mon cœur mon mari et compagnon de tous les jours, qui non seulement me supporta pendant ces longues années d'étude, mais qui supporta également cette entreprise. Son incommensurable soutien et son implication infinie font de ce mémoire un peu le sien.

TABLES DES MATIERES

INTRODUCTION	6
METHODOLOGIE	8
LES SOURCES	9
UN PEU D'HISTOIRE	11
DEFINITIONS	12
CHAPITRE 1 : LE REFUS DE LA VIOLENCE (1880 – 1926)	16
REFUS DE L'ARBITRAIRE PUNITIF DES MAITRES	17
ETRE JUSTE POUR ETRE RESPECTE : UN NOUVEAU PARADIGME EDUCATIONNEL	17
INSTITUTION ET PRISE DE POUVOIR SOCIAL	19
LUTTE CONTRE LE CHATIMENT CORPOREL	21
LES DISCOURS ET LA REALITE : LUTTE ET RESISTANCE	21
L'EXPERIENCE ET L'APPRENTISSAGE POUR EVITER LES SANCTIONS ADMINISTRATIVES ?	21
MORALE VERSUS EFFICACITE, LE DEBAT S'ECHAUFFE	22
REMISE EN QUESTION DU NOUVEAU PARADIGME EDUCATIONNEL	23
L'IMAGE DU BON ENSEIGNANT EVOLUE...	25
... TOUT COMME CELLE DE L'ENFANT	26
DE NOUVEAUX MAITRES, DE NOUVEAUX ELEVES, UNE NOUVELLE SOCIETE ?	26
LES ALTERNATIVES AU CHATIMENT CORPOREL	28
CHATIMENTS ET RECOMPENSES, LES MOYENS CHANGENT, LE DEBAT SUBSISTE...	29
... Y COMPRIS LE DEBAT SUR LA MISE EN PRATIQUE DU NOUVEAU PARADIGME EDUCATIONNEL	29
ENTRE L'AUTORITE DE L'EXEMPLE ET L'AUTORITE NATURELLE	33
L'ENSEIGNANT : UN MELANGE D'INNE ET D'ACQUIS OU UN MODELE DE SELFGOVERNMENT	33
MAIS L'AUTORITE RESTE L'ENJEU CLE...	35
... POUR INSTAURER CETTE DISCIPLINE TANT RECHERCHEE	36
CHAPITRE 2 : DE LA CONTRAINTE A L'AUTOCONTRAINTE (1926 – 1975)	38
LA DISCIPLINE LIBERALE	38
UNE NOUVELLE VISION DE LA DISCIPLINE...	38
... QUI NE FAIT PAS L'UNANIMITE	41
QUELLE LIBERTE POUR QUELLE DISCIPLINE ?	41
DEFINIR LE CONCEPT DE DISCIPLINE POUR UNE MEILLEURE MISE EN APPLICATION	43
EVOLUTION DU ROLE DE L'ENSEIGNANT : DEVENIR UN FORMATEUR	45
FORCE ET AUTORITE : DEUX PUISSANCES DE PERSUASION DIVERGENTES	47
LA DISCIPLINE EN TEMPS DE GUERRE	47
LES ANNEES 70 : LA DISCIPLINE, UN « MAL » NECESSAIRE ?	51
RETOUR VERS LA CONTRAINTE...	52
... OU PASSAGE A UN AUTRE TYPE DE VIOLENCE ?	53
LES METHODES CHANGENT, LE DEBAT PERSISTE	54

UN ENTENDEMENT ENSEIGNANT QUI DEVIENT PSYCHOLOGIQUE	56
LA NOTION DE « BESOIN » : UNE NOUVEAUTÉ DANS LE RAPPORT À L'ÉLÈVE ET À LA DISCIPLINE	57
DES ÉLÈVES SOUS SURVEILLANCE INSTITUTIONNELLE	58
UNE DISCIPLINE PERSONNALISÉE	59
CHAPITRE 3 : LE RETOUR DE LA VIOLENCE (1990 – 2008)	63
<hr/>	
L'ELEVE AU SINGULIER...	65
... DANS UNE REALITE PLURIELLE	65
UN RETOUR A LA NOTION DE COMMUNAUTE DANS LE RESPECT DE L'INDIVIDUALITE	65
L'APPROCHE SYSTEMIQUE	68
QUEL ENSEIGNANT DANS CE NOUVEAU RAPPORT ?	69
L'AUTORITE NATURELLE, UNE QUALITE INNEE ?	69
L'ENSEIGNANT : UNE ENSEIGNANTE ?	72
DE QUELLES SANCTIONS ET DE QUELS MOYENS DISPOSE L'ENSEIGNANT ?	72
NOUVELLE DISCIPLINE, NOUVELLES RESPONSABILITES	72
PASSAGE DE LA PUNITION A LA SANCTION, UN REEL APPRENTISSAGE	73
POUR UNE NOUVELLE PERCEPTION DE LA FONCTION DISCIPLINAIRE	75
CHANGEMENT DE PERCEPTION : UNE VIOLENCE PHYSIQUE DESORMAIS INACCEPTABLE...	77
...REMPLEE PAR UNE VIOLENCE SOCIALEMENT ACCEPTEE : L'EVALUATION ET LA CRAINTE DE L'ECHEC	77
LE RETOUR DE LA VIOLENCE... DES ELEVES	79
L'AUTORITARISME : CHANGEMENT SEMANTIQUE	79
UNE INSTITUTION DANS L'INSTITUTION : LE CONSEIL DE CLASSE	83
UNE NOUVELLE PLACE POUR L'INSTITUTION ?	84
LIBERTE ET RESPONSABILITE PERSONNELLE, LE POIDS DE L'AUTONOMISATION OU DE L'ABANDON DE L'ENSEIGNANT	84
LE RETOUR DE L'INSTITUTION ?	85
...MAIS AVEC QUEL CHANGEMENT ?	86
LE MOT DE LA FIN...	88
<hr/>	
SOURCES ET REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	95
SOURCES	95
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	98
ANNEXE	100
<hr/>	
JUGEMENTS PENaux DES MINEURS, 2004-2008	101

INTRODUCTION

L'enseignement public a pour but, dans le respect de l'individualité de chacun, de préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays, en affermissant le sens des responsabilités, la faculté de discernement et l'indépendance de jugement.

*Loi sur l'Instruction publique (LIP)*¹, Genève (C 1 10, art. 4, let. d)

En ce début de XXI^e siècle, une des principales finalités de l'Instruction publique est de conduire les élèves à « l'autonomie » en formant des citoyens responsables. De ce point de vue, l'autonomie n'est pas simplement une forme d'autocontrôle, mais elle en est la forme la plus aboutie de la vie sociale. Pourtant, il suffit de lire la presse ou d'allumer son téléviseur pour réaliser que l'école ne parvient pas à ses fins. En effet, les problèmes de violence qui ne cessent de croître depuis les années 90 traduisent visiblement un affaiblissement à la fois de l'autocontrôle de l'individu et du contrôle social. Parallèlement, cette montée de violence appelle un accroissement des mesures de répression de l'Etat. Cette évolution sociale récente soulève de nombreuses questions et remet en cause un système d'enseignement qui se refuse à contraindre ses élèves, mais qui parvient de moins en moins à les amener à s'autocontraindre. Le contexte historique et social dans lequel s'insère notre recherche apparaît comme conflictuel. Ainsi, l'autorité et son pendant, le manque d'autorité, sont à redéfinir en ce jour où selon certains témoignages, les élèves semblent se montrer particulièrement violents entre eux, mais également envers nombre d'enseignants. Les insultes, les menaces, voire même les agressions physiques ne cessent de se multiplier, si l'on en croit la presse. Comment expliquer cette violence qui contredit les finalités éducatives des milieux scolaires ? Les avis divergent : les enseignants, les autorités scolaires, les parents, les politiques et les journalistes ne désignent ni les mêmes responsables, ni les mêmes causes. Néanmoins, il s'avère que la véritable question semble être celle du rapport social à l'autorité. Fait-on encore preuve d'autorité ? A-t-elle complètement disparu ? Ou au contraire, n'a-t-elle jamais été aussi absolue ?

¹ Entrée en vigueur le 14 décembre 1940, état au 19 juillet 2010.

L'autorité est souvent comprise comme une qualité individuelle innée dont les individus sont dotés ou non. On parle dans ce cas d'« autorité naturelle ». On dit d'ailleurs d'un individu « qu'il a ou qu'il n'a pas d'autorité ». L'autorité comprise dans ce sens est perçue comme un don qu'il est difficile, voire impossible d'acquérir et qui est donc soustraite à toute opération d'éducation. Nous ne traiterons pas ici de cette autorité qui n'est qu'une croyance relevant du sens commun et qui est donc à la fois ahistorique et asociologique. Nous considèrerons l'autorité comme une relation sociale historiquement datée ayant comme enjeu le pouvoir, se définissant dans un rapport de force et se déroulant dans l'espace spécifique de l'école. Nous examinerons donc l'autorité à travers la forme scolaire qui constitue une modalité particulière du pouvoir et de son exercice. Nous analyserons l'évolution de ce rapport de force au sein de l'institution scolaire aux degrés primaires à travers la voix des enseignants primaires dans la revue *L'Editeur* de 1880 à 2008. L'analyse de ce corpus de sources devrait nous permettre d'identifier l'évolution de la représentation de l'autorité pédagogique – relation proprement scolaire de la relation sociale du pouvoir - par le milieu enseignant. L'intérêt de cette étude est de construire une connaissance historique sur l'évolution de la représentation de l'autorité comme matrice des schèmes de pensées définissant les relations de pouvoir dans le cadre scolaire. Une posture historique permet de mettre de l'intelligence dans le débat et dans la compréhension des phénomènes simplement par la réfutation de l'évidence du présent et de certains stéréotypes. Il nous faudra ainsi observer et analyser quels sont les fins et les moyens (pratiques d'imposition) de l'autorité, puis d'en cerner les évolutions principales.

Les châtiments corporels ont pratiquement disparu dans le système d'enseignement actuel qui semble avoir moins besoin de contraindre physiquement ses élèves. Aussi nous observerons tout particulièrement comment et pourquoi les contraintes scolaires ont évolué ces cent dernières années de la violence physique vers une forme de violence moins visible, plus diffuse, et peut-être plus efficace, que l'on nomme *violence symbolique*. Si l'on admet que depuis un demi-siècle, l'évaluation est la forme maximale de cette *violence symbolique* qu'un maître impose à l'ensemble de ses élèves, il nous faudra analyser cette évaluation à travers laquelle s'opère une sélection scolaire qui est tout autant une sélection sociale. Toutefois, cette dimension de la *violence symbolique* ne s'avère efficace que parce qu'elle est intériorisée par ses différents acteurs sociaux, les enseignants, les élèves et les familles, et qu'ils la considèrent comme légitime. Cette légitimité n'est pas intrinsèque, elle est construite socialement et historiquement, reconnue et imposée par l'Etat.

Nous pouvons donc supposer *a priori* la corrélation historique suivante : la *violence symbolique* croît à mesure que la violence physique décroît dans les écoles et ce processus s'inscrit dans une dynamique historique plus générale dans laquelle on constate que le système d'enseignement qui contraignait les individus a réussi, sur une période d'environ un siècle, à les amener à s'autocontraindre. Sous cet aspect, l'école apparaît donc comme un mode de socialisation spécifique qui s'inscrit plus largement dans la construction de l'Etat de droit moderne. L'objet de notre travail sera d'observer quand et comment le système d'enseignement a renoncé aux techniques de coercition les plus brutales afin de leur préférer des techniques plus subtiles ; en somme comment le travail scolaire a renoncé à contraindre l'individu afin de l'amener à s'autocontraindre. Ce pouvoir s'appuyant presque essentiellement sur une *violence symbolique* dont l'école détient le monopole n'est-il pas infiniment plus efficace et contraignant qu'un pouvoir s'imposant grâce à la violence physique, puisque l'individu l'intériorise et le reconnaît comme légitime ?

Méthodologie

La discipline est un sujet qui a fait couler beaucoup d'encre dans *L'Educateur* et ce, pratiquement depuis la date de sa première parution en 1865. Il est pertinent de penser que cette longévité traduit une préoccupation ordinaire du corps enseignant dans la mesure où elle participe de l'activité professionnelle quotidienne. Cette préoccupation a non seulement traversé les âges, mais elle semble de plus s'être particulièrement accusée au tournant du XXI^e siècle. On l'aura compris, quelle que soit l'époque, la discipline est un sujet de l'enseignement qui reste toujours, comme l'écrit l'inspecteur genevois Louis Munier en 1883, d'une « brûlante actualité »².

L'objectif de ce mémoire est de constituer une histoire des représentations de la discipline scolaire par les corps enseignants primaires en Suisse romande du milieu du XIX^e siècle à nos jours. Il va de soi que nous serons amenés par ce biais à analyser également les pratiques de la discipline dans la mesure où les discours en font état. Sans jamais substituer la logique des discours à celle de la pratique³, l'objet de ce travail est de mettre en évidence l'évolution des conceptions et des représentations de l'autorité et de la discipline scolaires par le corps enseignant. A cette fin, nous analyserons le discours des professionnels de l'éducation dans la revue pédagogique constituant la voix officielle de la corporation

² Louis Munier, « La discipline dans les écoles de Genève », *L'Educateur*, n° 7, 1883, p. 119.

³ Cf. Roger Chartier, *Au bord de la falaise. L'Histoire entre certitudes et inquiétude*, Paris, Albin Michel, 1998, p. 96.

enseignante, *L'Éducateur*. Nous porterons également un regard particulier sur les auteurs et leur origine professionnelle.

Les sources

En 1864, une association se crée sous le nom de Société des Instituteurs romands. Elle devient la Société pédagogique romande (SPR) en 1889, lorsque les institutrices sont statutairement admises comme membres de la société. Il s'agit d'un organisme qui regroupe les associations cantonales d'enseignants primaires des cantons romands. En 1998, il devient le Syndicat des Enseignants romands (SER). Son organe de presse est la revue qui fait l'objet de notre étude, *L'Éducateur*. Ce périodique romand est, à ses débuts, une modeste feuille de seize pages qui paraît pour la première fois en janvier 1865. Certes, dès l'origine, la revue communique les nouvelles scolaires et les préoccupations corporatives, mais si elle souhaite également informer les maîtres et leur donner la parole au sujet des réformes scolaires à venir, sa priorité « est bien à la "formation continue" et à l' "animation" du corps enseignant comme l'on dirait aujourd'hui »⁴. La vocation de cette revue est de diffuser les « idées saines, c'est-à-dire démocratiques et "progressives", de susciter des pratiques scolaires conformes à la modernité, bref, *d'ériger la société même des instituteurs en une société pensante* »⁵. Sa rédaction est composée d'une « élite professionnelle », ayant développé une conscience avancée des problèmes, une doctrine de référence élaborée et partageant des positions institutionnelles établies. Ainsi, *L'Éducateur* incarne les tendances de la SPR et accorde une part prépondérante de ses colonnes à l'échange et à la circulation de ses idées. Aussi, depuis ses débuts, *L'Éducateur* « contribue à imposer dans l'opinion l'image d'une société "pédagogique" »⁶. Nous pouvons donc estimer que si la revue *L'Éducateur* ne nous permet pas de connaître les pratiques enseignantes de la classe du XIX^e siècle, elle se fait la voix du corps enseignant et nous offre ainsi, à travers une analyse de discours, de définir la doxa dominante d'une période et surtout de son évolution au fil du temps.

A partir de 1967, *L'Éducateur* paraît quinze fois par année, au rythme d'un numéro toutes les trois semaines durant l'année scolaire. Avant cette date, la revue ne paraissait que deux fois par mois. Elle compte aujourd'hui 12'500 abonnés. Parmi eux se trouve une grande majorité des enseignants des degrés préscolaires et primaires ainsi que, dans une proportion plus réduite, des enseignants du secondaire. La revue compte également parmi ses abonnés les

⁴ Daniel Hameline, *L'Éducation dans le Miroir du Temps*, Lausanne, LEP, 2002, p. 25.

⁵ *Idem*, p. 26.

⁶ *Idem*, p. 32.

autorités scolaires et certains parents d'élèves. Actuellement, elle est composée d'une partie pédagogique comprenant un dossier sur un thème choisi, des débats, des reportages et des rubriques diverses et d'une partie corporative et syndicale comprenant des pages cantonales, dans lesquelles s'expriment les enseignants de tous les cantons romands. Cette partie fournit des informations sur les principaux événements scolaires (en Suisse, la politique scolaire relève d'abord des cantons et des communes) et sur la vie des associations d'enseignants. Jusqu'en 1996, ces deux parties étaient publiées dans deux revues différentes: *l'Éducateur revue* et *l'Éducateur journal*.

Afin d'établir un corpus à partir de la revue *L'Éducateur*, nous avons dû établir un critère de sélection précis que nous pouvions utiliser et appliquer sans ambiguïté. Le critère que nous avons retenu est le suivant : nous n'avons, dans un premier temps, constitué notre corpus qu'à partir d'articles contenant les termes « discipline », « autorité » et « punition » (ainsi que ses synonymes : châtiments, sanctions) dans leur titre. Certes, il est probablement d'autres articles traitant de l'autorité ou de la discipline, mais la tâche que représente la lecture intégrale de la revue *L'Éducateur* sur une aussi longue période nous a contraint à établir le critère opératoire susmentionné afin de pouvoir établir une série cohérente permettant de mettre en évidence les évolutions liées à la perception du corps enseignant de la discipline et de l'autorité. La revue *L'Éducateur* a été publiée pour la première fois en 1865, mais nous avons décidé de ne dépouiller la revue qu'à partir des années 1880 (période pendant laquelle a été réalisée le décret de l'école obligatoire dans différents cantons suisses) jusqu'à la fin de l'année 2008. Dans un deuxième temps, nous avons sélectionné une nouvelle série d'articles dont le lien avec notre thématique ne nous était pas apparu de prime abord. Ainsi, nous avons enrichi notre étude en nous penchant sur les articles traitant de l'approche systémique, de la violence et du conseil de classe pour les vingt dernières années.

En observant la récurrence et la régularité de la publication des articles de notre corpus, nous avons pu discerner différents processus qui nous ont permis de délimiter trois périodes significatives de l'évolution de la représentation de l'autorité et de la discipline scolaire par le milieu enseignant. Nous avons articulé l'analyse de notre corpus autour de ces trois périodes au sein desquelles nous avons distingué différents thèmes.

La revue *L'Éducateur*, en tant qu'organe de presse du SER, nous permet d'analyser la voix de la corporation. Cependant, afin de nuancer et de parfaire notre étude, nous analyserons également la voix des enseignants à travers les rapports et les comptes-rendus des

congrès de la SPR⁷, ainsi que la voix du pouvoir exécutif à travers les règlements de l'enseignement primaire genevois et enfin la voix de l'Etat à travers le *Bulletin officiel de l'enseignement primaire* (BOEP), publié par le DIP Genevois à partir de 1919. Notre corpus est donc constitué à partir de quatre types de sources historiques différentes. Néanmoins, *L'Educateur* demeure notre source principale. Les congrès de la SPR, les règlements de l'enseignement primaire genevois et les BOEP permettent de mettre en abîme certains propos et de compléter certaines analyses. De ce fait, leur dépouillement n'a pas été aussi systématique que ne l'a été celui de la revue *L'Educateur*. De plus, celle-ci, en tant qu'organe de presse du SER, s'intègre dans un raisonnement intercantonal, tandis que le *Bulletin officiel de l'enseignement primaire* et les règlements de l'enseignement primaire genevois s'inscrivent dans un contexte qui est strictement cantonal. Si leur analyse nous permet de mettre certains éléments en perspective, l'objet de notre étude demeure la représentation de l'autorité et de la discipline du corps enseignant. Ainsi, c'est avec précaution qu'il nous faut employer ces sources, car ce qui est légiféré à Genève ne l'est pas forcément dans le Valais, dans la mesure où l'Instruction publique relève d'une compétence cantonale. Dans le même ordre d'idées, certains articles de notre corpus n'impliquent qu'un canton en particulier, mais nous pouvons néanmoins intégrer leur analyse dans un contexte plus général qui est celui de la Suisse romande.

Un peu d'histoire

Pour le canton de Genève, l'historien Christian Alain Muller distingue sur les deux derniers siècles cinq périodes dans l'histoire de l'école. Cette périodisation s'applique toutefois à l'ensemble du système d'enseignement romand tout en tenant compte des variations locales.

La première période est en quelque sorte la genèse du système d'enseignement genevois. Elle débute dans les années 1820 et prend fin dans les années 1870. « Le décret de la scolarité obligatoire (1872-1886) achève ainsi le processus d'institutionnalisation d'une école publique en lui donnant en quelque sorte en bout de course son acte de naissance »⁸.

Vient ensuite une deuxième période qui s'étend jusqu'à la Première Guerre mondiale (1886-1911), période de consolidation, de structuration et de différenciation internes.

⁷ Tous les deux ou trois ans, le comité de la SPR décide d'une, deux, voire trois questions qu'il soumet aux associations professionnelles. Ces questions sont discutées à l'interne. Dans un deuxième temps, le comité désigne un rapporteur pour rédiger un rapport général qui sera discuté lors du congrès, lors duquel seront votées les nouvelles résolutions.

⁸ Christian Alain Muller, *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au XX^e siècle (1872-1969)*, thèse d'histoire générale, Université de Genève, 2007, p. 12.

C'est en 1912 que commence une troisième période que Christian Alain Muller qualifie d'« organique ». Cette période est « caractérisée par une grande stabilité de l'institution et par des relations quasi "symbiotiques" entre le système scolaire et la société jusqu'à la fin des années 50 »⁹. La première « crise » du système d'enseignement genevois survient lors de la décennie suivante (1962-1977). Cette crise est principalement provoquée par la massification de l'enseignement secondaire inférieur et débouche sur une réorganisation structurelle partielle. Néanmoins, selon Christian Alain Muller, cette première crise ouvre « une nouvelle et quatrième période déterminée par la "crise" montante, et pour ainsi dire larvée durant deux décennies (1978-1993), puis déclarée du système d'enseignement (1994-2007) »¹⁰.

Christian Alain Muller date cette dernière période jusqu'en 2007, qui est l'année de l'achèvement de sa thèse. Il nous semble raisonnable de penser que cette période ne s'achève pas en 2007, mais qu'elle se poursuit encore aujourd'hui et probablement au-delà. En effet, il suffit de se référer à la presse quotidienne pour admettre que le système éducatif genevois est encore en « crise » au sens où le dépeint Christian Alain Muller, i.e. « qu'il est en quasi permanence questionné à la fois sur son fonctionnement et son efficacité parce qu'il est perçu comme jamais véritablement en adéquation avec l'état social présent et ceci non seulement dans les débats publics et politiques, mais également dans les débats des professionnels et des scientifiques de l'enseignement »¹¹. Le système scolaire est ainsi devenu l'objet et l'enjeu de tous les conflits dans la mesure où « la lutte pour les classements sociaux est une dimension capitale »¹² des luttes sociales. En effet, « la corrélation entre la position scolaire (diplôme) et position sociale, principalement dans sa traduction socioprofessionnelle, n'a fait que croître depuis qu'elle s'est nouée à la fin du XIX^e siècle en transformant la scolarisation en une préparation systématique à la vie sociale et au travail »¹³.

Définitions

La charpente de notre analyse historique s'appuie sur une série de concepts opératoires nous ayant permis de construire l'objet et, en conséquence, de faire parler les sources. Il nous faut maintenant les définir.

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ *Idem*, p. 7.

¹² Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris, Editions de Minuit, 2002 (1^{ère} édition 1984), p. 62.

¹³ Christian Alain Muller, *Le Collège de la République. Enseignement secondaire et formation de « l'élite » à Genève, 1814-1911*, Genève, Slatkine, 2009, p. 19.

Par *violence symbolique*, nous entendons une violence qui se substitue progressivement à la violence physique. Elle est socialement tolérable contrairement à la violence physique qui est aujourd'hui socialement inacceptable. Elle est le produit d'une action pédagogique diffuse et institutionnalisée qui permet de faire intérioriser des modèles de comportements et d'inculquer des significations. Selon le modèle sociologique développé par Pierre Bourdieu, la légitimité de ces modèles et de ces savoirs s'appuie sur un double processus : la reconnaissance et la méconnaissance. En effet, selon lui, reconnaître la légitimité des dominants implique la méconnaissance du caractère arbitraire de leur domination. La *violence symbolique* est donc une forme de « pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force »¹⁴. La *violence symbolique* apparaît comme un rapport de force naturalisé. Celui-ci est considéré par ses acteurs (dominés et dominants) comme atemporel et ahistorique. La contrainte est admise et intériorisée à tel point que l'on peut parler d'autocontrainte. Le dominé a tellement intériorisé les modèles et les significations du dominant qu'il devient acteur et même complice de sa domination. De cette manière, l'école peut exclure les dominés avec leur propre consentement.

Par « forme scolaire », nous entendons la définition qu'en donnent Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin¹⁵ et qui se décline selon les cinq traits suivants :

1. L'école comme lieu séparé chargé de transmettre des savoirs « objectivés » au moyen de pratiques sociales particulières.
2. La « pédagogisation » des relations sociales d'apprentissage à travers des savoirs codifiés à la fois dans leur contenu et dans la manière de les enseigner.
3. La systématisation de l'enseignement, qui permet la reproduction, indépendamment de la subjectivité des acteurs, d'effets de socialisation spécifiques.
4. L'école comme lieu d'apprentissage des formes modernes d'assujettissement des individus, soit des rapports de pouvoir fondés sur des règles impersonnelles et s'imposant à tous (et qui est intimement lié à la structuration de l'Etat de droit).
5. L'école comme lieu où se construit « un rapport scriptural-scolaire au langage et au monde »¹⁶.

Ces cinq caractères forment génériquement le cadre de réalisation des activités scolaires. Le

¹⁴ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970, p. 18.

¹⁵ Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Guy Vincent [dir.], *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires, 1994, pp. 11- 48.

¹⁶ *Idem*, p. 36.

propre de « la forme scolaire » se caractérise ainsi par « la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importation des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre à apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin »¹⁷.

Par autonomie, nous entendons la définition qu'en donne Bernard Lahire : « la notion d' "autonomie" fait partie de ces catégories *positives* de perception du monde social (l' "autonomie" - synonyme ou distinct, selon les cas, de "liberté", d' "émancipation", d'indépendance ou de "souveraineté" est mieux perçue que la "dépendance ") qui connaissent un certain succès *discursif* et qui ont été très largement diffusées socialement »¹⁸. D'ailleurs, « l'autonomie et le manque d'autonomie sont aujourd'hui fréquemment évoqués par les enseignants pour qualifier l'attitude des élèves en "échec" ou en "réussite" »¹⁹. Bernard Lahire distingue l'« autonomie comme autodiscipline corporelle (contenir ses désirs, "se tenir", écouter, lever le doigt avant de parler ou se mettre au travail par soi-même, sans que l'enseignant ait besoin d'intervenir), [de l'autonomie] comme autodiscipline cognitive (savoir faire un exercice tout seul, sans l'aide du maître, sans poser de questions, avec les seules consignes écrites indiquées, savoir lire en silence et résoudre par soi-même un problème, etc.). Le terme autonomie cristallise donc un ensemble de caractéristiques scolairement valorisées »²⁰. Dans notre étude, l'objet de notre analyse portera essentiellement sur l'autonomie comme « discipline corporelle ».

Enfin, par autocontrainte, nous entendons la définition qu'en donne Norbert Elias. Dans *La civilisation des mœurs*, il analyse comment les normes énoncées dans les différents traités de savoir-vivre et de bonnes manières dès le XVI^e siècle sont intériorisées par les élites de l'Ancien Régime. Il faut, selon lui, distinguer deux périodes d'intériorisation de ces codes. Dans un premier temps, les normes sont respectées sous la pression du contrôle social : on respecte les normes par égard pour autrui et en particulier pour les personnes de rang supérieur. On s'astreint donc consciemment à une discipline de ses pulsions. Les normes « n'ont pas encore ce caractère d'autocontrainte, d'automatisme qui, dans certaines limites opère aussi quand l'individu est livré à lui-même »²¹. Puis, les normes sont intériorisées à proprement parler. Cette seconde période est en fait celle de la montée de la bourgeoisie qui correspond à une universalisation des valeurs. Ce n'est qu'à ce moment que les normes doivent être respectées quelles que soient les circonstances, y compris dans la solitude. De

¹⁷ *Idem*, p. 39.

¹⁸ Bernard Lahire, *L'esprit sociologique*, Paris, Editions La découverte, 2005, p. 322.

¹⁹ *Idem*, p. 324.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ Norbert Elias, *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973, p. 296.

sociale, la nécessité devient individuelle. En outre, Norbert Elias constate que le processus de civilisation s'applique également à la socialisation et à l'incorporation individuelle des schèmes de comportements. L'évolution des sociétés se reflète ainsi dans l'histoire de chaque individu : chaque enfant commence par respecter les normes sous la pression sociale et en particulier familiale avant de les intérioriser et donc de les respecter par autocontrôle, sans même en avoir conscience, en considérant son comportement comme naturel une fois devenu adulte.

CHAPITRE 1 : LE REFUS DE LA VIOLENCE (1880 – 1926)

La première période historique des représentations du rapport d'autorité des enseignants que nous avons délimitée s'étend de 1880 à 1926. Durant cette période, 20 articles sont publiés concernant la discipline ou l'autorité. Toutefois, leur rythme de publication est variable. En effet, dans les années 1880 ne sont publiés que deux articles, alors que dans la dernière décennie du XIX^e siècle, nous pouvons en décompter dix. Si les huit articles suivants s'étendent sur plus de 20 ans, il est important de considérer que certains forment un ensemble. Ainsi, les trois articles de Naville publiés par *L'Éducateur* en 1909 (numéros 3, 4 et 6) s'inscrivent dans une rubrique s'intitulant *conseils* et les quatre articles de Laurent publiés entre 1923 et 1924 forment un seul texte dont on a publié les chapitres dans différents numéros. Si nous tenons compte de l'article de Ferrière publié en 1917, nous pouvons considérer que *L'Éducateur* a publié trois articles traitant de l'autorité entre 1900 à 1924 et non huit. Hormis ces considérations statistiques élémentaires, l'analyse du contenu de ces articles nous permet d'ores et déjà d'affirmer que la question de l'autorité dans cette période se concentre entre 1890 et 1900. Cette effervescence peut s'expliquer par le constat du dixième congrès de la Société des Instituteurs romands, en 1886, dans lequel la question « Les écoles populaires remplissent-elles suffisamment leur mission éducative pour former le caractère des élèves ? »²² est résolue négativement.

Les articles parus au-delà des années 1900, quant à eux, peuvent être interprétés comme une synthèse des réflexions animant le corps enseignant durant cette période et annoncent à certains égards les évolutions de la période suivante. Ces articles marquent ainsi la transition entre ces deux périodes.

La première période dégagée s'étend donc de 1883, date de la parution du premier article constituant notre corpus, à 1926, date à laquelle paraît un article marquant un réel tournant dans l'évolution de la représentation de l'autorité chez le corps enseignant. Nous analyserons dans cette première partie les quatre grands thèmes qui caractérisent selon nous cette période.

²² SPR, *Rapport général du X^e congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Porrentruy, Imprimerie & Lithographie de Victor Michel, 1886, p. 4.

Refus de l'arbitraire punitif des maîtres

Être juste pour être respecté : un nouveau paradigme éducationnel

Sous ce premier thème se dessinent deux notions – la proportionnalité et la justice – que nous avons regroupées, car elles servent le même objectif, bien que leur dynamique soit différente. En effet, si le refus de l'arbitraire punitif du maître se traduit par une recherche de proportionnalité et d'équité dans les sanctions infligées à l'élève, ces deux notions s'appuient quant à elles sur une institution scolaire qui acquiert progressivement force et influence.

Ces années sont ainsi marquées par une limitation du pouvoir autoritaire du maître sur ses élèves. Ainsi, Clerc²³ écrit en 1892 : « autrefois, le maître n'ayant guère que des droits à l'égard des élèves, s'attribuait sur eux un pouvoir absolu. Sa devise était : *sic volo, sic jubeo, sit pro ratione voluntas*²⁴ ; il ordonnait sans être astreint à fonder ses ordres sur la raison ; il punissait sans s'inquiéter si la punition n'était pas hors de proportion avec la faute commise »²⁵. Clerc décrit ici clairement un temps d'autrefois qu'il souhaite révolu. Dans le même ordre d'idée, l'institutrice D. Simon s'exclame : « Punissons-les donc, puisqu'il le faut, mais que cette punition soit toujours en raison de l'importance de la faute [car] si le châtiment dépasse l'importance de la faute, il manque son but »²⁶. Il semble donc que cette recherche de proportionnalité traduise surtout une recherche d'efficacité. De plus, si les punitions doivent être proportionnelles à la faute commise, elles se doivent aussi d'être justes et Naville, probablement un instituteur, recommande d'être « égal quant aux peines, dans tous les moments et pour tous les élèves »²⁷. Le meilleur moyen d'éviter l'arbitraire punitif est de réglementer la sanction et cette réglementation se fait à travers l'institution. En 1883, l'inspecteur genevois Louis Munier liste quelques prescriptions d'une circulaire envoyée aux enseignants. Datée de l'année précédente, cette circulaire du chef de l'Instruction publique du canton de Genève, Antoine Alfred Désiré Carteret (1813-1889) renouvelle la défense de faire appel à des punitions corporelles²⁸, une interdiction prononcée à Genève dès 1849²⁹. Outre les

²³ Malheureusement, il ne nous a pas toujours été possible de retrouver l'identité de certains auteurs parmi les articles les plus anciens. Toutefois, le texte nous permet parfois de déduire la profession de l'auteur, soit à travers les exemples donnés, soit à travers l'emploi de pronoms personnels tels que « on » ou « nous », dénotant un sentiment d'appartenance, une inclusion. Dans ce cas nous le précisons entre parenthèses. En ce qui concerne Clerc, il est possible de comprendre qu'il fréquente un certain nombre d'écoles, mais il est difficile de définir si c'est en tant qu'instituteur, inspecteur, directeur ou même en tant que simple observateur.

²⁴ Je veux, j'ordonne, que ma volonté soit une raison suffisante.

²⁵ Ed. Clerc, « Récompenses et punitions », *L'Éducateur*, n° 5, 1892, p. 70.

²⁶ D. Simon, « Les punitions à l'école », *L'Éducateur*, n° 1, 1897, p. 6.

²⁷ E. Naville, « Conseils », *L'Éducateur*, n° 4, 1909, p. 48.

²⁸ « Art. 104. – Les châtiments corporels, les postures humiliantes, les retenues qui priveraient les enfants de leur repas ou de leurs récréations sont interdits. Il en est de même des punitions qui empêcheraient un élève de participer à une leçon » (*Règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 1888, p. 26).

châtiments corporels, la circulaire stipule qu'il est absolument interdit de renvoyer un élève des deux degrés inférieurs (7 - 8 ans)³⁰. Il en va d'ailleurs de même pour les mises à l'écart. Elle ajoute que les pensums écrits sont également strictement interdits dans les deux premiers degrés et stipule qu'ils ne doivent pas dépasser une demi-page dans le troisième degré et une page dans les trois derniers degrés³¹. Enfin, la circulaire statue également sur les retenues limitées à une heure et précise qu'il ne faut pas priver un enfant de récréation³².

Le contenu de cette circulaire nous est particulièrement précieux, car il livre la position officielle des autorités scolaires face aux châtimens. Par châtimens corporels, on entend ici essentiellement le fait de lever la main sur l'élève. L'Instruction publique, donc l'Etat, relève et légifère sur l'exclusion, le pensum et la retenue, ce qui démontre qu'il en a les compétences réglementaires. C'est donc l'institution qui s'affirme à travers cette circulaire – y compris sur les enseignants – en définissant le droit de punir.

Dans ces trois types de sanctions, bien qu'elles soient censées sauvegarder la dignité, l'intelligence et la santé de l'élève, le corps demeure un intermédiaire à travers lequel l'instituteur sanctionne l'élève au nom de l'institution. De fait, ces trois types de sanctions restent des châtimens mettant le corps sous contrainte, mais sans violence physique. En somme, avec la prohibition des châtimens corporels, l'Etat genevois interdit de punir l'élève par le contact : l'emploi de la douleur n'est ainsi plus toléré. On peut constater ici un premier glissement sémantique qui permet d'identifier une évolution de la perception du châtiment corporel.

D'ailleurs, en 1900, le règlement de l'enseignement primaire genevois stipule que les seules punitions en usage dans les écoles primaires sont : les mauvaises notes, la retenue après la séance et la comparution de l'enfant accompagné de ses parents devant l'inspecteur³³.

²⁹ Martine Ruchat écrit qu'« à Genève, les punitions corporelles sont interdites à l'école en 1849, les mises à l'écart et les postures humiliantes en 1859 et les pensums le sont en 1888 » (Martine Ruchat, *L'oiseau et le cachot. Naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande 1800-1913*, Genève, Edition Zoé, 1993, p. 136).

³⁰ « Art. 105. – L'élève qui se rend coupable d'un acte grave d'insubordination ou qui s'obstine dans une mauvaise conduite peut être renvoyé. Dans ce cas le maître prévient immédiatement l'inspecteur et les parents. Ceux-ci devront accompagner leur enfant à sa rentrée en classe à la séance suivante. Les cas de récidive seront déférés à l'inspecteur » (*Règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 1888, p. 26).

³¹ « Art. 107. – Aucun pensum ou travail extraordinaire à faire à domicile ne doit être imposé aux élèves à titre de punition. Toutefois, les devoirs à refaire pour mauvaise écriture ou négligence ne sont pas considérés comme pensums » (*Règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 1888, p. 27).

³² « Art. 106. – La retenue après la classe doit être consacrée à refaire les travaux qui ont été mal faits ou à effectuer des travaux supplémentaires. Elle doit être surveillée par le maître et ne jamais dépasser la durée d'une heure » (*Règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 1888, p. 26).

³³ Art. 104 du *Règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 1900, p. 25.

Institution et prise de pouvoir social

Dans sa phase d'institutionnalisation, l'école est un espace progressivement investi et développé par l'Etat. Cet espace « à haute valence *morale* et *hygiénique* où la décence de la tenue, la politesse, la bienséance sont fortement normées, est au total un espace "civilisé", imposant les "civilités" comme tout premier fondement du mode scolaire de socialisation »³⁴. Cet espace a conséquemment le corps pour objet et l'acculturation du corps *populaire* pour cible, ainsi que, corrélativement, pour ambition la réponse à la « question sociale », *i.e.* le dressage de la classe populaire. Une référence constante et récurrente à l'institution sous ses différentes formes (circulaires, manuel général, congrès, règlements, etc.) caractérise cette première période. Ainsi se traduit la force croissante d'une institution qui tend même à déborder de ses propres limites. En effet, les quatre articles de 1899 traitent de l'autorité de l'enseignant « en dehors de l'école ». Indirectement, ces articles soulèvent la question de l'importance de l'école dans la société et son rôle dans la formation de ses futurs citoyens. Ces quatre articles montrent que l'élève acquiert malgré lui une importance croissante dans la société en s'insinuant au centre de débats qui ne touchent plus directement l'école, mais ils montrent surtout une école en qui a été placée une telle confiance que l'on étend son pouvoir éducatif à l'espace public. Non seulement on autorise l'enseignant à agir hors des murs de l'école, mais on attend de lui qu'il le fasse³⁵. Près de 20 ans plus tard, le pouvoir exécutif légifère sur cette réflexion issue du corps enseignant et lui consacre, à Genève, un chapitre dans le règlement de l'enseignement primaire en 1917³⁶. Dans la mesure où la surveillance

³⁴ Pierre Escofet, *Des corps juvéniles « chargés » de théorie*, thèse de sociologie, Université de Genève, 2006, pp. 758-759.

³⁵ En ce qui concerne la discipline en dehors de l'école, l'article 95 du *Règlement de l'enseignement primaire* de Genève stipule que « l'application de ces dispositions et la surveillance des enfants en dehors de l'école sont recommandées à l'attention des pères et mères de famille, et particulièrement aux autorités municipales, au corps enseignant, aux membres de la Commission scolaire, aux fonctionnaires de la police et aux membres de la Commission officielle de protection des mineurs. Elles peuvent être confiées à des fonctionnaires spéciaux désignés par le Département de l'Instruction publique » (*Règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 1917, p. 29).

³⁶ De ce chapitre, nous relevons les deux articles qui nous semblent les plus pertinents :

« Art. 92. – Tous les enfants, et spécialement les élèves des établissements d'Instruction publique et privée du Canton de Genève, doivent le respect à chacun et surtout aux vieillards, aux femmes et aux infirmes. Ils ne doivent tenir aucun propos grossier, ni commettre aucun acte brutal ou lâche. Ils respecteront scrupuleusement la propriété d'autrui. Dans la mesure de leurs forces, ils donneront leur appui aux faibles.

Art. 93. – Il est interdit aux enfants :

- a) de vagabonder ;
- b) de se trouver seuls dehors, le soir, sans motif légitime, après 8 heures, d'octobre à avril ; après 9 heures de mai à fin septembre ;
- c) d'entrer dans les établissements publics tels que cafés, bars, brasseries, cinématographes et lieux de divertissements quelconques, à moins qu'ils ne soient accompagnés de leurs parents, de leur tuteur ou de leur maître ;
- d) de fumer ;
- e) de colporter dans la rue, dans les lieux publics et dans les maisons privées, des journaux, des imprimés, des fleurs ou toute autre marchandise ;
- f) de faire partie de sociétés dont l'activité deviendrait nuisible à leur santé ou à leur travail scolaire ;
- g) de porter sur eux des armes ou des substances dangereuses (explosifs, poisons) ;
- h) de lancer des projectiles ;
- i) d'écrire ou de dessiner sur les portes, les murs et les clôtures ;
- j) de maltraiter les animaux » (*Règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 1917, p. 28).

des enfants en dehors de l'école est recommandée dans le règlement de l'enseignement genevois de 1917, non seulement à l'attention du corps enseignant mais également entre autres à l'attention des parents, des autorités municipales et des fonctionnaires de la police, il semble que l'enseignant soit impliqué dans une *conformation* sociale de la jeune génération. Cette extension étonnante traduit l'espoir que la société place en cette institution qui a pour mission de résoudre la « question sociale » et d'éduquer ses citoyens en civilisant la masse. Parallèlement, cet espoir traduit la force d'une institution qui a su faire régner l'ordre scolaire même si au début des années 1920 la conjoncture économique et sociale est à nouveau difficile, suite à la Première Guerre mondiale. En 1919, l'Etat publie le premier *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*. Il se dote ainsi non seulement d'un instrument de « réflexivité » et de standardisation des normes scolaires, mais il se dote également, selon le sociologue Pierre Escofet, « dans un même mouvement d'un instrument de "routinisation" qui, visant à "codifier, homogénéiser et systématiser le message scolaire"³⁷ pour ceux-là mêmes qui ont mandat de le diffuser et de l'inculquer, permettra au système d'enseignement de renforcer les normes de formation ("stéréotypie") à partir desquelles les agents sont chargés de le reproduire »³⁸. Si l'on s'arrête quelques instants sur le concept de « routinisation » de Max Weber³⁹, on constate que le « Bulletin » en tant qu'instrument de la « routinisation » permet à l'Etat d'objectiver le *charisme* de l'agent de diffusion de sa culture arbitraire et de passer ainsi d'un charisme de la personne à un charisme de fonction (Amscharisma).

Le BOEP traduit également une volonté de l'Etat de codifier et d'unifier les procédures de sanctions et ainsi de neutraliser d'une certaine manière l'arbitraire disciplinaire des maîtres. Aussi rappelle-t-on aux maîtres encore en 1925 :

Il faut absolument éviter non seulement les coups et les punitions corporelles, ce qui va de soi, mais même tout usage de la force physique sous l'empire de la colère. Bien entendu, la menace et les marques de dédain ne sont pas davantage admises⁴⁰.

³⁷ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970, p. 74, cité in Pierre Escofet, *Des corps juvéniles ...*, op. cit., 2006, p. 757

³⁸ Pierre Escofet, *Des corps juvéniles ...*, op. cit., 2006, p. 757.

³⁹ Cf. Max Weber, *Economie et société. Les catégories de la sociologie*, Paris, Pocket, 1995, pp. 326-332, cité in Pierre Escofet, *Des corps juvéniles ...*, op. cit., 2006, p. 757.

⁴⁰ BOEP, n° 24, Genève, Juin 1925, p. 2.

Lutte contre le châtement corporel

Les discours et la réalité : lutte et résistance

La première période analysée est surtout caractérisée par la lutte des enseignants contre les châtements corporels et un fort besoin de l'institution de réguler les pratiques enseignantes. Nous l'avons vu, l'institution se manifeste régulièrement auprès des enseignants à travers divers congrès, circulaires, règlements. Le nombre d'articles dénonçant les châtements corporels avec plus ou moins de véhémence indique une lutte active du corps enseignant contre cette pratique de coercition et, sans doute, contre sa persistance en son sein⁴¹. Au début des années 1880, L'inspecteur genevois Louis Munier souligne dans son article que malgré le bannissement formel des punitions corporelles, certains enseignants trouvent « à la fois expéditif et commode le moyen d'obtenir le silence en allongeant des oreilles d'un élève ou même en se servant de la férule »⁴². De plus, cet article nous rappelle que malgré l'interdiction légale, certains enseignants usent encore de la férule ou du soufflet. Ce dernier constat est corroboré par la publication même de la circulaire de 1882 qui manifeste la volonté de l'Instruction publique de faire respecter l'interdiction absolue des châtements corporels.

L'expérience et l'apprentissage pour éviter les sanctions administratives ?

Louis Munier relève que les enseignants plus jeunes sont plus fréquemment suspendus pour sévices envers leurs élèves que leurs collègues plus âgés, riches de leur expérience:

C'est que les trois quarts du temps, le jeune instituteur auquel on confie une classe ne sait pas son métier. C'est qu'il est à peine plus grand ou plus âgé que ses élèves et qu'il ne saurait leur inspirer le respect. [...] Il est plein de bonne volonté, plein de feu, soit. Mais ces qualités lui seront plutôt nuisibles qu'utiles. [...] Il n'a ni l'autorité que donne l'âge et l'habitude de l'enseignement, ni le calme nécessaire, il est [donc] bien difficile qu'il ne pleuve pas quelques soufflets – à moins pourtant que le salutaire *Timor domini* ne fasse rentrer le poing dans la poche⁴³.

⁴¹ Dans son article « les punitions à l'école » (1897), Simon rapporte le témoignage d'une mère dont l'enfant s'est vu administrer un coup de règle sur la tête. Même si elle conçoit que l'enseignante ait cédé à un mouvement d'impatience, cette mère regrette un geste qui a dégoûté son fils de l'école. Cet article montre que malgré l'interdiction de l'emploi des punitions corporelles, leur utilisation persiste dans le milieu enseignant. Si ce témoignage ne nous donne aucune information sur l'intensité et la fréquence du phénomène, il est un bon indicateur d'une mentalité qui commence à changer. Il permet non seulement d'illustrer à travers un exemple concret les effets néfastes des châtements corporels, mais montre également que la lutte contre le châtement corporel n'est plus une lutte du seul corps enseignant (cf. D. Simon, « Les punitions à l'école », *L'Éducateur*, n° 1, 1897, pp. 6-7).

⁴² Louis Munier, « La discipline dans... », *loc. cit.*, 1883, p. 119.

⁴³ *Idem*, pp. 120-121.

Les différentes restrictions de la circulaire démunissent donc les maîtres les plus jeunes face à leurs élèves, leur laissant pour seule « arme » une demi-page de pensum. Toutefois, Louis Munier préconise un stage pour ces jeunes enseignants, auprès de leurs collègues plus expérimentés afin qu'ils apprennent qu'on peut obtenir beaucoup des élèves en les traitant avec douceur et bonté au lieu de « revêtir une mine renfrognée, de frapper à tour de bras sur les bancs en roulant autour de soi des yeux farouches »⁴⁴. Ainsi, la discipline se construit en s'appuyant sur une autorité qui s'apprend auprès des maîtres chevronnés et qui s'acquiert avec l'expérience.

En 1894, Clerc déplore à son tour un écart important entre ce que préconise l'institution et les pratiques réelles des instituteurs. On perçoit l'émergence progressive de deux tendances : la première défendant des vieilles traditions, associant le recours au châtement corporel à une liberté pédagogique ; la seconde, soutenue par les autorités scolaires, prônant quant à elle un enseignement fondé sur le respect et l'affection et visant à limiter au strict nécessaire l'emploi des punitions.

Bien que *L'Éducateur* ne publie qu'un seul article défendant la première tendance⁴⁵, il existe différents indices⁴⁶, relevés dans les articles de Clerc (1892) et Munier (1883), qui attestent de son existence.

Morale versus efficacité, le débat s'échauffe

A la fin du XIX^e siècle, Alexandre Bain n'hésite pas à qualifier le châtement corporel d'« injure grave », de « véritable déshonneur » et d'« infamie ». Il précise que dans les « maisons où l'on maintient les châtements corporels, il faut les mettre tout au bout de la liste des punitions ». L'article « La discipline à l'école primaire » de Schaller confirme qu'il existe bel et bien une controverse encore très importante relative aux châtements corporels entre les enseignants primaires. En effet, l'auteur profite de ce que la question ait été débattue à Berne, au Grand Conseil pour revenir sur le sujet. Toutefois, sa « religion » étant faite depuis longtemps, il ne souhaite point débattre du pour ou du contre le recours aux punitions corporelles. Il n'hésite pas à affirmer que la discipline « qui est l'âme de la classe [et] qui est la condition de tout enseignement sérieux, ne peut être obtenue par des coups ou par d'autres

⁴⁴ *Idem*, p. 121.

⁴⁵ L'article de Gobat que nous analyserons ultérieurement.

⁴⁶ Louis Munier affirme en effet qu'il existe encore des instituteurs qui allongent des oreilles, voire même usent de la férule. Clerc quant à lui relate que certains instituteurs se plaignent parfois de ne disposer que d'un nombre restreint de moyens de répression et d'être désarmés à l'égard de leurs élèves qui persistent à mal se conduire.

châtiments du même genre infligés à l'enfant »⁴⁷.

Ainsi revient la question de l'efficacité d'une discipline coercitive privée des châtements corporels. Malgré sa position de principe, l'auteur doit tenir compte d'une réalité encore bien prégnante à l'époque alors que tout indique qu'un changement de mentalité se fait jour à cet égard. Comme témoignage de cette évolution, nous pouvons avancer le nombre d'articles qui va en augmentant. En effet, en 1897, trois articles sont parus touchant le thème du châtement et de l'autorité, un autre paraît en 1898, quatre en 1899. Il a été publié quatre articles traitant de la discipline en neuf ans, de 1883 à 1894, contre huit en seulement trois ans, de 1897 à 1899.

Des quatre contributions publiées en 1899, la première est précédée d'une note de la rédaction particulièrement significative informant ses lecteurs qu'au vu du nombre d'articles ou de communications qu'elle a reçu sur la question des châtements corporels et le droit de correction des maîtres, elle s'est vue contrainte de procéder à une sélection. Il est néanmoins précisé que les articles qu'elle a choisis de publier n'engagent que leurs auteurs et qu'elle se réserve le droit de donner son avis ou de résumer prochainement ce « brûlant débat »⁴⁸. Cette abondance indique le degré d'intérêt que suscite alors cette question bien que l'interdiction légale des châtements corporels date déjà de plusieurs décennies.

Remise en question du nouveau paradigme éducationnel

L'article « punitions corporelles » est exemplaire, car il défend un point de vue différent de ceux que nous avons rencontrés jusqu'à présent. En effet, Gobat pense que l'interdiction absolue des châtements corporels ne peut se justifier du point de vue pédagogique, bien qu'il faille réprover leur emploi systématique. En effet, il estime que « le respect et la considération dus au maître sont des choses trop précieuses pour les exposer sans contrepois aux explosions grossières, aux méchancetés rancunières de quelque enfant vicieux ou mal élevé »⁴⁹.

Cet article a été rédigé en réaction à la condamnation (amende) d'un enseignant ayant administré « au moyen d'une baguette de coudrier, quelques coups bien appliqués sur la partie la plus rebondie de [trois de ses élèves] »⁵⁰. La condamnation⁵¹ a été prononcée suite à une

⁴⁷ Alexandre Bain, « Les châtements corporels », *L'Éducateur*, n° 2, 1897, p. 17.

⁴⁸ Note de la rédaction introduisant l'article de H. Gobat, « Punitions corporelles », *L'Éducateur*, n° 11, 1899, p. 195.

⁴⁹ H. Gobat, « Punitions corporelles », *L'Éducateur*, n° 11, 1899, p. 195.

⁵⁰ *Ibidem*.

plainte déposée pour mauvais traitement par la mère d'un de ces enfants. Il semble que le corps enseignant se sente menacé dans le libre exercice de son métier et que des voix s'élèvent pour défendre leur collègue sanctionné⁵². Notons que pour que la pratique des châtiments corporels disparaisse, il faut que les maîtres qui en usent soient punis. La mise en place de sanctions envers des enseignants qui sanctionnent mal montre bien, une fois de plus, l'évolution de la société sur cette question.

Cet article permet de constater que malgré les décrets législatifs, il existe une partie du corps enseignant qui s'oppose encore à l'abolition des châtiments corporels à l'école primaire. Pour ces instituteurs, le châtiment corporel est l'unique arme de contention dont dispose l'enseignant pour maintenir la discipline en classe. D'autant que « la plupart des juges de police du canton [Berne], [et] la grande majorité de la population n'assimilent pas ce mode de châtier aux mauvais traitements »⁵³. Ainsi, nous voyons que si quelques voix commencent à s'élever dans la population contre les châtiments corporels, la lutte contre cette pratique est encore propre au corps enseignant et ce, malgré le débat qui le divise.

Sans nul doute, la législation est en avance sur la question du châtiment corporel dans l'éducation, mais il est important de se souvenir qu'il s'agit d'une pratique sociale encore courante dans le milieu familial. La lutte engagée doit donc être menée sur deux fronts, le front public et le front privé.

Une recherche d'efficacité de justice et de proportion

Les trois articles constituant la rubrique dans laquelle Naville prodigue des conseils relatifs aux punitions constituent une conclusion à cette réflexion qui agite le corps enseignant depuis une vingtaine d'années. A l'exception de ces trois articles, on peut constater que le sujet de l'autorité à l'école ne fait l'objet d'aucune contribution pendant près de 20 ans. De plus, si l'on exclut l'article publié en 1917, l'écart se prolonge de sept ans. Nous observons donc une période de 25 ans durant laquelle *L'Éducateur* ne publie quasiment rien sur l'autorité et la discipline.

Ces trois articles traduisent la recherche d'efficacité, de justice et de proportion qui, nous l'avons vu, caractérise la lutte contre les châtiments corporels. Le premier article stipule que les punitions doivent être rares pour être efficaces. Afin de punir moins, il est nécessaire

⁵¹ « Le juge de police de Berne condamna l'instituteur à 15 francs d'amende, 30 francs de dommages-intérêts, aux frais d'intervention de la partie civile (60 francs) et de l'Etat (35 francs)[...]. Le jugement du 17 novembre fut confirmé le 21 décembre par la Chambre de police de la Cour suprême bernoise » (H. Gobat, « Punitions ... », *loc. cit.*, 1899, p. 195).

⁵² Il est possible toutefois que cette mobilisation ne défende pas l'acte en soi et qu'elle soit simplement une virulente réaction face à une « agression » contre l'autorité du corps enseignant.

⁵³ H. Gobat, « Punitions ... », *loc. cit.*, 1899, p. 195.

d'apprendre à proférer des menaces qui dissuadent. Par conséquent, l'enseignant ne doit jamais prononcer une menace sans effet, ni oublier une punition annoncée. En somme, l'enseignant doit établir sa crédibilité en se montrant constant et cohérent. Le deuxième article aborde la question de la justice et de l'équité. Naville conseille de ne jamais punir un enfant « pour une réponse inintelligente ou un manque de progrès »⁵⁴. Il incite également à l'égalité absolue des peines « dans tous les moments et pour tous les élèves »⁵⁵. De plus, il encourage à ne jamais punir lorsqu'un doute subsiste quant à la culpabilité d'un élève. Enfin, son dernier conseil est de ne punir que lorsque c'est utile et seulement dans le dessein de mettre l'élève en présence de sa « conscience ». Il apparaît donc que les deux tendances évoquées plus haut se différencient en ce que l'une défend une discipline où l'on contraint l'élève à l'aide de châtiments corporels et que l'autre, en s'appuyant sur l'affect et l'intérêt, cherche à contraindre l'élève d'une manière plus douce, mais aussi plus efficace.

L'image du bon enseignant évolue...

Bien que la tendance à une discipline plus douce semble s'imposer dans le corps enseignant depuis la fin du XIX^e siècle, Jules Laurent écrit au sujet des châtiments corporels, en 1924, soit quelques 40 ans après la publication de l'article de Louis Munier : « malgré l'ostracisme officiel, [ceux-ci] jouissent encore d'une certaine vogue et sont même – disent plusieurs enquêteurs – beaucoup trop généralement appliqués »⁵⁶. Ce témoignage atteste une fois de plus que les châtiments corporels persistent en tant que pratique éducative dans le milieu enseignant et ce malgré l'interdiction légale et les nombreuses circulaires assénant invariablement la même directive. Cependant, selon Jules Laurent, si l'emploi des châtiments était autrefois un critère d'évaluation de la valeur d'un maître, « le temps vient – il est déjà venu pour l'élite de nos contemporains – où l'éducateur qui aura recours à la punition incriminée sera considéré comme un mauvais pédagogue »⁵⁷. Si cette assertion sonne aujourd'hui telle une prédiction, elle montre également que les mentalités changent car, si dans les articles que nous avons lus jusqu'à présent, les différents auteurs faisaient preuve encore d'une tolérance certaine face aux châtiments corporels, Jules Laurent affirme que des protestations se sont élevées contre cette pratique. Il évoque même « une campagne en faveur

⁵⁴ E. Naville, « Conseils », *L'Éducateur*, n° 3, 1909, p. 32.

⁵⁵ E. Naville, « Conseils », *loc. cit.*, 1909, p. 48.

⁵⁶ Jules Laurent, « La discipline à l'école primaire : les mesures répressives », *L'Éducateur*, n° 9, 1924, p. 134.

⁵⁷ *Idem*, pp. 134-135.

de l'interdiction absolue de tout châtement violent »⁵⁸.

... tout comme celle de l'enfant

Jules Laurent ne désire pas revenir sur les « pénalités actuelles » et en lieu et place préfère accorder un chapitre entier à la question des châtements corporels. Pour commencer, il présente une vision rousseauiste de l'enfant qui n'est pas un « vilain », mais « un futur citoyen qu'il faut élever avec dignité »⁵⁹. C'est d'ailleurs la première fois qu'est clairement exprimée dans *L'Éducateur* l'idée de l'élève-citoyen.

Selon lui, il est nécessaire de le préparer aux grandes responsabilités qui lui incomberont en tant qu'acteur dans une démocratie et c'est mal le préparer que de le traiter en « criminel ». Jules Laurent liste donc dans cet article un certain nombre d'arguments contre l'usage du châtement corporel. D'abord, « l'emploi des peines corporelles rend irréparables les erreurs judiciaires »⁶⁰. En effet, s'il est aisé de lever un pensum, il est impossible de lever une gifle qui a déjà été assénée. Ensuite, il affirme que « la violence jette toujours le trouble dans l'esprit de l'enfant ; elle provoque la résistance, incite à la vengeance »⁶¹. Ainsi, la douceur est non seulement socialement acceptable, contrairement à la violence physique, mais elle est également plus efficace pédagogiquement. Laurent ajoute que « l'usage des châtements corporels rend difficile la répression des batteries⁶² »⁶³. Il peut en effet paraître incohérent d'employer des méthodes que l'on interdit. La crédibilité de l'enseignant administrant un soufflet peut, selon Laurent, en souffrir. De plus, l'auteur fait sien l'adage : « l'enfant battu, battra »⁶⁴. En effet, si le maître doit servir d'exemple du fait de son statut social, son comportement influencera non seulement les parents d'aujourd'hui mais aussi ceux de demain, et c'est en poursuivant cette idée que l'auteur introduit son cinquième argument : si la violence appelle la violence, « les punitions corporelles entravent l'œuvre des pacifistes qui cherchent à établir la paix sur la terre »⁶⁵.

De nouveaux maîtres, de nouveaux élèves, une nouvelle société ?

Notons ici que si l'auteur s'oppose avec tant de véhémence aux châtements corporels, ce n'est

⁵⁸ *Idem*, p. 135.

⁵⁹ Jules Laurent, « La discipline à l'école primaire : les châtements corporels », *L'Éducateur*, n° 11, 1924, p. 164.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² La batterie est une rixe collective.

⁶³ Jules Laurent, « La discipline à l'école primaire : les châtements ... », *loc. cit.*, 1924, p.164.

⁶⁴ *Idem*, p.165.

⁶⁵ *Ibidem*.

pas le fruit d'une simple évolution institutionnelle. Il résulte en effet d'une véritable évolution sociale car son discours est empreint du pacifisme, cette nouvelle valeur qui entre en force dans le discours des instituteurs dans les derniers mois de la Grande Guerre, éclipsant partiellement le nationalisme, « un des piliers apparemment indéfectible de l'idéologie du corps enseignant avant 1914 »⁶⁶.

En effet, « les maîtres d'école genevois s'inscrivent dans les fortes aspirations collectives de l'immédiat après-guerre sur la refonte de la société grâce notamment à une école plus juste et plus forte comme moyen indispensable pour éviter tout retour à la barbarie de la "guerre industrielle de masse" »⁶⁷. Ainsi, Jules Laurent conclut logiquement en affirmant que les punitions corporelles « peuvent causer un grave préjudice à la santé de l'enfant »⁶⁸. Afin de nuancer son propos, il reconnaît néanmoins aux enseignants des circonstances atténuantes. En cela, il rejoint d'une certaine manière ses prédécesseurs d'avant-guerre. Cependant, quelles que soient les circonstances, elles ne pourront jamais justifier l'acte, car « la faute initiale du maître réside dans l'abandon de l'indispensable contrôle de ses impulsions propres »⁶⁹. Aussi, dans une lecture résolument nouvelle, l'énervement n'est définitivement plus une action vigoureuse, mais une perte de la maîtrise de soi, autrement dit, un signe de faiblesse déguisé. Les propos d'Alexandre Gavard (1845-1898)⁷⁰ en 1872 à propos des effectifs trop élevés dans les classes sont d'ailleurs significatifs à cet égard : « Que voulez-vous qu'un novice devienne dans de telles conditions ? Il perd la tête, ne sait plus où il en est, et recourt à des moyens violents qui mettent la classe sens dessus dessous. Il se fatigue et s'épuise en vain, parce qu'il ne peut ni fixer l'attention de ses écoliers, ni étudier leur caractère »⁷¹. Ainsi, la violence est déjà présentée comme un geste d'impuissance d'un enseignant novice qui n'a pour s'imposer que cette force, finalement inefficace, car désorganisée.

⁶⁶ Christian Alain Muller, *Histoire de la structure ...*, op. cit., 2007, p. 337.

⁶⁷ *Idem*, p. 338

⁶⁸ Jules Laurent, « La discipline à l'école primaire : les châtiments ... », *loc. cit.*, 1924, p. 165.

⁶⁹ *Idem*, p. 166

⁷⁰ Alexandre Gavard parle ici encore en tant que professeur à l'Ecole industrielle et commerciale de Genève. En 1873, il est nommé secrétaire général du Département de l'Instruction publique. Il devient conseiller municipal (législatif) à Carouge de 1873 à 1877 et sa contribution à la fondation de l'Eglise catholique nationale de Genève lui vaut une élection en 1874 sur la liste radicale au Grand Conseil genevois, où il se fait le rapporteur du conseiller d'Etat Antoine Carteret. En 1877, il accède au Conseil d'Etat et, en 1884, au Conseil des Etats où il siège jusqu'en 1890 (président en 1887). Il est à nouveau élu au Grand Conseil en 1892 et au Conseil des Etats en 1896. L'année 1897 voit son retour au Conseil d'Etat en tant que chef de l'Instruction publique, département qu'il dirige jusqu'à sa mort.

⁷¹ SPR, *Rapport général du IV^e congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Genève, Imprimerie Taponnier & Studer, 1872, p. 42.

Les alternatives au châtement corporel

On l'aura compris, à l'aube du XX^e siècle, les enseignants se sentent désarmés à l'égard de leurs élèves puisqu'ils ne disposent plus que d'un nombre restreint de moyens de répression depuis l'interdiction de l'utilisation des châtements corporels à l'école primaire. En 1894, Clerc considère même que l'enseignant y a perdu en quelque sorte son pouvoir absolu sur les élèves. Ce passage d'un « gouvernement absolu » à une « monarchie constitutionnelle » imposée par les autorités scolaires représente à ses yeux un « immense progrès » dont il déplore qu'il ait été accompli moins dans les faits que dans la loi. Nombre d'enseignants estiment d'ailleurs, selon lui, que limiter leur pouvoir d'action revient à affaiblir leur autorité.

La tendance est donc encore à la contrainte, mais il est nécessaire de trouver d'autres moyens pour maintenir la discipline. Selon le corps enseignant, il apparaît que les moyens de contraintes autorisés par la loi leur semblent insuffisants. Même si Clerc estime que « les sages limites qui sont imposées [au pouvoir de l'enseignant], bien loin d'ébranler le principe d'autorité, n'ont pour but que de l'affermir, en lui donnant pour bases non plus la contrainte et la douleur, mais l'affection, la justice et la raison »⁷², l'interdiction du châtement corporel est non seulement perçue comme une atteinte à l'autonomie pédagogique de l'enseignant, mais elle suscite également son désarroi, car l'Instruction publique lui ôte un moyen de contrainte extrêmement efficace face à sa classe.

Afin de pallier ce manque, Clerc suggère de faire appel à la récompense⁷³. Par récompense, il n'entend pas simplement des récompenses tangibles comme les prix, voire les médailles, mais il pense également aux « bonnes notes »⁷⁴ ou encore à la « louange ». Il soutient d'ailleurs « qu'un éloge donné avec discernement est plus efficace pour maintenir un enfant dans la bonne voie qu'une punition ne l'est pour l'y ramener »⁷⁵. L'entrée du thème de la récompense marque un réel tournant paradigmatique dans les théories pédagogiques de notre corpus de sources.

⁷² Ed. Clerc, « Récompenses ... », *loc. cit.*, 1892, p. 69.

⁷³ « Art. 117 – Les élèves qui se sont distingués par leur travail et leur conduite reçoivent à la fin de l'année des prix qui sont délivrés en séance publique » (*Règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 1888, p. 29).

⁷⁴ Soit, des notes de comportement.

⁷⁵ Ed. Clerc, « Récompenses ... », *loc. cit.*, 1892, p. 69.

Châtiments et récompenses, les moyens changent, le débat subsiste...

Charles Defodon (1832-1891) de Paris, cité par Alexandre Daguét⁷⁶ en 1884, présente dans son *Manuel général de l'instruction primaire* la récompense comme l'outil de l'instruction sans punition. L'autorité des maîtres est, selon lui, compromise par le manque de moyens disciplinaires. Si dans le premier article, la discipline s'exerce principalement à travers une violence physique, il est possible de distinguer l'esquisse d'une *violence symbolique* qui souhaite dans une perspective quasi-behavioriste amener l'élève à adopter de lui-même le comportement attendu afin d'obtenir les récompenses. Cependant, Alexandre Daguét désapprouve cette approche de la récompense qui stimule « l'amour-propre et l'orgueil des uns en excitant la jalousie des autres »⁷⁷. Instruire par la récompense consiste, selon lui, à renoncer au « sentiment du devoir bien accompli qui [devrait] tenir lieu de toute punition et de toute récompense dans l'école perfectionnée »⁷⁸.

... Y compris le débat sur la mise en pratique du nouveau paradigme éducationnel

Dans son article de 1892, Clerc propose une liste des moyens de répression dont dispose l'enseignant. Elle répond selon lui à une forme de gradation progressive qu'il qualifie de « rationnelle ». Il énumère les méthodes suivantes : réprimande séance tenante, réprimande en particulier, censure en particulier, court travail supplémentaire (devoir écrit ou exercice de mémorisation) à faire à domicile, bulletin de discipline adressé aux parents, censure publique⁷⁹, retenue (sous la surveillance de l'instituteur), arrêts, renvoi de l'élève au supérieur hiérarchique (chef de l'Instruction publique ou directeur), réprimande du chef de l'Instruction publique, surveillance spéciale et régulière du président et lettre d'avertissement du président aux parents⁸⁰.

⁷⁶ Alexandre Daguét (1816-1894) est successivement professeur d'histoire à l'école moyenne centrale de Fribourg, directeur de l'école normale du Jura à Porrentruy, directeur institué par le parti radical de l'école cantonale de Fribourg. Après avoir siégé quelques législatures (1849 - 1857) au Grand-Conseil fribourgeois, il devient vice-président du Conseil de l'Instruction publique à Fribourg. Il est également « l'un des principaux animateurs de la vie intellectuelle à Fribourg, entretenant une volumineuse correspondance avec de nombreux penseurs européens de son temps et publiant des travaux historiques » (Daniel Hameline, *L'Education...*, *op. cit.*, 2002, p. 233). Lorsque les conservateurs reprennent le pouvoir (1853 - 1858), Daguét est démis de ses fonctions et prend la direction de l'Ecole secondaire des filles avant de quitter le canton. En 1866, il devient professeur d'histoire à la nouvelle Académie de Neuchâtel. Parallèlement, dès 1865, en tant que rédacteur de *L'Éducateur*, « il dote cette modeste feuille corporative d'un rayonnement international dans le débat des idées. Mais c'est au prix d'en faire « sa » chose. Son dévouement est à ce point tyrannique que le comité de la Société des instituteurs de la Suisse romande le démet de sa fonction en 1889 » (*ibidem*). Durant ces 25 ans, Daguét se distingue en publiant, dans les colonnes de *L'Éducateur*, chapitre par chapitre, un manuel de pédagogie ou d'éducation. Aux conseils concrets, qu'il qualifie de « recettes » de l'enseignement, il se voue à l'élaboration d'une méthode d'enseignement appelée « la » méthode.

⁷⁷ Alexandre Daguét, « La question disciplinaire », *L'Éducateur*, n° 21, 1884, p. 326.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ La censure publique est une annonce publique. Cette pratique consiste à énoncer publiquement la faute commise par l'élève.

⁸⁰ Cf. Ed. Clerc, « Récompenses ... », *loc. cit.*, 1892, p. 72.

Deux ans plus tard, l'instituteur Hillebrand détaille à son tour les moyens qui lui paraissent les plus rationnels pour reprendre, punir ou récompenser les élèves. Il ne se contente pas d'une liste toutefois, et décrit brièvement les avantages ou les inconvénients des moyens qu'il présente. Il relève d'abord le pouvoir que peuvent revêtir les mimiques, le silence, l'interpellation directe, la menace, les remontrances privées ou publiques ou encore de simples paroles élogieuses. Il suggère également l'emploi de méthodes institutionnalisées comme les bonnes ou les mauvaises notes⁸¹, les témoignages hebdomadaires et même l'éviction momentanée. Au pensum, il préfère une poésie de laquelle les élèves puissent dégager une morale. Cependant, Hillebrand insiste sur le fait qu'en matière de punitions et de récompenses « le moins est le mieux »⁸².

Si d'une manière générale, les deux auteurs présentent des méthodes relativement similaires, il est surtout intéressant de relever l'exclusion absolue de la violence physique. De plus, si ces listes ne nous donnent pas d'indications précises sur les pratiques réelles des enseignants de l'époque, elles traduisent le besoin de combler le manque suscité par l'interdiction des châtiments corporels. En effet, « ce n'est pas la chair, mais l'esprit qu'il faut mortifier »⁸³. En d'autres termes, il n'est plus question ici d'utiliser les châtiments corporels et ce, même en dernier recours. Toutefois, nous avons vu que si Hillebrand exclut catégoriquement les châtiments corporels, il n'en va pas de même pour l'ensemble du corps enseignant.

A l'instar de Clerc et Hillebrand, Schaller propose à la fin XIX^e siècle une nouvelle liste des « moyens disciplinaires véritables », les « seuls avouables » d'ailleurs. Il présente une vision de la discipline basée essentiellement sur l'« affection » réciproque de l'enseignant et des élèves. L'enseignant peut faire appel, selon leur âge, à la raison ou aux sentiments de ses élèves. L'amour du devoir devrait être le moteur essentiel de la discipline. Toutefois, comme moyen plus sensible l'enseignant dispose des récompenses et des punitions. Les deux sont à employer avec parcimonie et les punitions ne doivent être employées que comme moyens extrêmes. Elles doivent être « avant tout moralisatrices : il s'agit de corriger l'enfant, de faire taire en lui les mauvais instincts, de modifier les mauvaises habitudes, en un mot de le rendre meilleur »⁸⁴. Il ne s'agit donc plus ici de contraindre les corps, mais bien de les corriger. Dans cette dynamique, il apparaît que les moyens préventifs de la discipline « résident dans une bonne organisation de l'école, dans une direction intelligente des facultés

⁸¹ Soit, une fois de plus, des notes évaluant le comportement et non l'apprentissage.

⁸² A. Hillebrand, « Des punitions et Récompenses », *L'Éducateur*, n° 5, 1894, p. 65.

⁸³ *Idem*, p. 69.

⁸⁴ G. Schaller, « La discipline à l'école primaire », *L'Éducateur*, n° 17, 1897, p. 272.

de l'enfant, enfin dans la confiance que le maître saura inspirer »⁸⁵.

Près de 20 ans plus tard, soit quelques années après la Grande guerre, Jules Laurent explore à son tour les mesures disciplinaires préventives et préalables. Les mesures, en somme, permettant de ne pas avoir à recourir, non seulement aux châtiments corporels, mais également aux punitions. C'est la première fois que ces mesures sont aussi clairement distinguées et aussi précisément détaillées. Laurent définit six mesures préventives : les menaces, les promesses, les entretiens familiaux, la nature des ordres (interdictions), la surveillance et l'occupation préservatrice. Laurent distingue pour commencer trois sortes de menaces : la menace inefficace, la menace raisonnable et facile à exécuter et enfin la menace ordinairement efficace, mais disproportionnée à la gravité de la faute. Il conclut que « l'efficacité de la menace dépend de l'autorité, du crédit de l'éducateur qui a recours à ce moyen disciplinaire ; toute exagération la compromet »⁸⁶. On pourrait retrouver ici ce que Michel Foucault a défini dans son ouvrage *Surveiller et punir* comme « un ensemble d'instruments »⁸⁷ permettant de développer un véritable système de la discipline. Ce dispositif institutionnel, qu'il nomme le panoptisme, est une forme de rationalisation de la surveillance et des punitions qui permet d'appliquer de manière efficace une discipline à un très grand nombre d'individus. Ces derniers, par l'apprentissage corporel de cette discipline généralisée, intériorisent ces règles contraignantes comme morale et norme de leurs actions et finissent par s'autocontraindre. Il semblerait que nous soyons ici dans les prémises d'une dynamique qui en évoluant définira la deuxième période dégagee.

Concernant la nature des ordres, Laurent prescrit la clarté. En effet, une directive précise et rationnelle obtiendra plus de succès qu'une directive vague. À ce propos, on remarque que les pédagogues américains qui distinguent aujourd'hui les directives *alpha* et les directives *bêta*⁸⁸ ne font que répéter dans un langage plus technique ce que Jules Laurent écrivait déjà en 1924. Quant aux interdictions, Laurent enjoint de ne « jamais interdire sans nécessité » donc de n'interdire que ce qui nuit à l'élève, ce qui peut porter préjudice à autrui ou ce qui entrave l'enseignement.

Il en va de même pour les promesses que pour les menaces dans la mesure où leur efficacité dépend de la confiance que l'enseignant inspire à ses élèves. Elles peuvent constituer un puissant stimulant de la volonté. En effet, selon Laurent l'engagement obtenu

⁸⁵ *Idem*, p. 273.

⁸⁶ Jules Laurent, « La discipline à l'école primaire », *L'Éducateur*, n° 21, 1923, p. 339.

⁸⁷ Michel Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, ESF, 1975, p. 251.

⁸⁸ « Les directives *alpha* se différencient des directives *bêta* quand « l'obéissance ou la désobéissance peuvent être démontrées » in Hill M. Walker et Janet Eaton Walker, *Coping with noncompliance in the classroom : A positive approach for teachers*. Austin (Texas), PRO-ED, 1991, traduction française, *L'Indiscipline en classe : Une approche positive pour les enseignants*, Québec, Ecole et Comportement, 1994, p. 3.

des élèves est « une base psychologique sûre, [d'] une portée éducative évidente »⁸⁹. Il ajoute d'ailleurs que l'église, l'armée et la justice partagent la même vision de la discipline. Ainsi sont citées dans la même phrase les quatre institutions détenant et usant de l'autorité. Si, en 1917, l'article de Ferrière, sur lequel nous reviendrons, a déjà comparé l'école à l'armée, c'est la première fois que l'on relève dans *L'Éducateur* un parallèle aussi explicite entre l'école, la justice et l'église. Aussi, on peut noter que l'école se forge progressivement une place en tant qu'institution sociale où l'on exerce une discipline et une autorité déléguées de l'Etat, comme autrefois l'Eglise. Si la « discipline ne peut s'identifier ni avec une institution, ni avec un appareil »⁹⁰, il est toutefois logique de mettre en parallèle les différentes institutions qui non seulement usent de la discipline, mais qui construisent et établissent leur pouvoir à travers elle.

A l'inverse, nonobstant l'effet positif que peut produire une promesse de l'enseignant auprès de ses élèves, celle-ci trouve également ses détracteurs. En effet, ce type d'engagement peut devenir une motivation externe qui détourne l'élève de la motivation intrinsèque que constitue le plaisir d'apprendre. Ainsi, l'élève ne travaille plus pour lui-même et risque même de perdre le plaisir du travail parce qu'il poursuit un objectif qui n'est plus celui de l'apprentissage, mais qui consiste à obtenir la récompense. Sa motivation n'est pas intrinsèque puisqu'elle est mue par son intérêt. Aux promesses, Jules Laurent préfère donc les entretiens familiaux. La finalité de ces entretiens est d'amener l'élève à « discerner le bien du mal, découvrir les conséquences de ses actes »⁹¹ et cesser de s'opposer à la volonté de son maître. Ces entretiens devraient être provoqués parfois par une lecture ou même un chapitre d'histoire biblique (par exemple la désobéissance de Saül). Ainsi, Laurent s'inscrit encore résolument dans cette première période que nous avons définie. En effet, le rapport du dixième congrès de la Société des Instituteurs romands, en 1886, soit près de 30 ans plus tôt, place « au premier rang des branches dont la puissance éducatrice est incontestable [...] la religion »⁹². Cet enseignement est l'un de ceux qui offrent le plus de ressources à l'instituteur pour faire de sérieuses et utiles recommandations »⁹³. Ainsi, les propos de Laurent reflètent encore cette école dont la finalité est la formation du caractère de ses élèves en « fortifiant de plus en plus

⁸⁹ Jules Laurent, « La discipline à ... », *loc. cit.*, 1923, p. 339.

⁹⁰ Michel Foucault, *Surveiller et punir...*, *op. cit.*, 1975, p. 251.

⁹¹ Jules Laurent, « La discipline à ... », *loc. cit.*, 1923, p. 342.

⁹² A Genève, la sécularisation des organes de décision s'opère entre 1834 et 1848, pourtant la valeur morale de la religion reste relativement forte. Ainsi, la laïcisation de la morale et des programmes scolaires se trouve être plus lente. L'évocation de la religion n'implique donc pas forcément que l'auteur provienne d'un canton catholique. Toutefois, il serait étonnant que Jules Laurent soit Genevois où la laïcité est établie depuis plus d'un demi-siècle.

⁹³ SPR, *Rapport général du X^e congrès ...*, *op. cit.*, 1886, p. 7.

l'empire de la loi morale sur les hommes »⁹⁴. Ces propos reflètent également le fait que l'institution scolaire est encore partiellement rattachée à l'autorité religieuse.

De plus, Laurent estime que la classe est plus disciplinée lorsqu'elle « sent le regard de son chef posé sur elle »⁹⁵. Ainsi, il gratifie ses collègues de quelques conseils permettant de maintenir plus efficacement la surveillance de la classe. Il suggère par exemple d'écrire au tableau sans se tourner, d'écrire autant que possible à l'avance ou encore de demander à un élève d'écrire au tableau – autant d'astuces, en somme, permettant de ne pas quitter les élèves des yeux. Il est intéressant de relever ici que si les conseils concernant la nature des ordres sont d'une étonnante « modernité », une surveillance aussi accrue n'est aujourd'hui plus de mise. En développant l'autocontrainte des élèves, il n'est en effet plus nécessaire de les contrôler directement.

Enfin, Jules Laurent évoque l'occupation préservatrice comme mesure disciplinaire préventive et préalable. En effet, si « l'inactivité provoque l'indiscipline »⁹⁶, il faut que l'élève « soit dans tous les instants sollicité par une activité utile »⁹⁷. De plus, il distingue trois moments du travail écrit : « la mise à l'ouvrage (avec bruit, babil, essai de jeu, etc.), [...] la pleine activité (le meilleur) et [le dernier] (plus redoutable encore que le premier) pendant lequel les plus habiles – ou les moins appliqués – attendent les retardataires »⁹⁸. Le dernier moment est évidemment le plus « redoutable » en terme d'indiscipline, l'attente étant particulièrement propice aux pensées « dissipatrices », voire « subversives ». Laurent suggère évidemment d'intensifier la surveillance et de prévoir un travail supplémentaire pour « combler les vides » et ainsi de faire un premier pas vers une sorte de « différenciation » pédagogique avant l'heure.

Entre l'autorité de l'exemple et l'autorité naturelle

L'enseignant : un mélange d'inné et d'acquis ou un modèle de selfgovernment

Notons qu'à la fin du XIX^e siècle, le maître est avant tout un modèle et qu'en tant que tel « pour réussir en discipline, le maître doit posséder un bon nombre de qualités : les unes purement extérieures dépendent essentiellement de la nature ; les autres essentiellement

⁹⁴ *Idem*, p. 6.

⁹⁵ Jules Laurent, « La discipline à ... », *loc. cit.*, 1923, p. 344.

⁹⁶ *Ibidem*.

⁹⁷ *Idem*, p. 345

⁹⁸ *Ibidem*.

morales sont le résultat plus immédiat de ses efforts »⁹⁹. Toutefois, des qualités extérieures, comme une apparence sympathique et une « certaine correction dans la tenue » ne font que dénoter des qualités infiniment plus précieuses. En l'état, les principales qualités du maître peuvent être acquises, car elles découlent d'un travail que ce dernier peut effectuer sur lui-même. Aussi est-il attendu de l'enseignant qu'il fasse preuve d'une « égalité d'humeur »¹⁰⁰, d'un « empire de la raison sur sa volonté »¹⁰¹ lui permettant de tout supporter avec calme et modération ; une bienveillance intelligente et ferme admettant peu de compromissions. Autrement dit, le maître s'impose par « la supériorité de l'intelligence et la variété des connaissances »¹⁰², ainsi que par une « conduite exempte de reproches »¹⁰³. Ce sont donc ces qualités objectives qui procurent « au maître cette affection respectueuse, cet ascendant moral qui est le secret de toute discipline et qui rend le travail fructueux »¹⁰⁴.

Vingt ans plus tard, dans le dernier article de sa « tétralogie », Jules Laurent discute également de la personnalité de l'éducateur. A ses yeux, un bon éducateur doit commencer par « devenir meilleur [lui]-même »¹⁰⁵, car il « éduque beaucoup mieux par l'exemple que par la parole »¹⁰⁶. Selon lui, l'enfant est tenté d'imiter aussi bien la vertu que le vice, il en va donc de la responsabilité du maître de lui donner l'exemple à suivre car, « si le pédagogue se discipline lui-même le premier et se soumet librement aux règles qu'il pose et qui limitent la liberté de l'élève, son système disciplinaire aura de meilleures bases »¹⁰⁷. Ainsi, c'est en fournissant à l'élève un modèle de la conduite à suivre que l'on pense l'amener à se contraindre lui-même et adopter de son plein gré le comportement attendu de lui. En d'autres termes, c'est l'exemple qui lui permet de non seulement accepter mais également d'intérioriser le modèle de domination qui est imposé à et par l'école. Grande est donc la responsabilité de l'éducateur dans le développement de l'enfant et pour devenir le meilleur éducateur possible, « l'affection profonde est l'unique source intarissable de patience, de douceur, d'optimisme : elle crée le dévouement »¹⁰⁸.

⁹⁹ G. Schaller, « La discipline à ... », *loc. cit.*, 1897, p. 273.

¹⁰⁰ *Idem*, p. 274.

¹⁰¹ *Ibidem*.

¹⁰² *Ibidem*.

¹⁰³ *Ibidem*.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ Jules Laurent, « Personnalité de l'éducateur et discipline », *L'Éducateur*, n° 28, 1924, p. 437

¹⁰⁶ *Idem*, p. 438.

¹⁰⁷ *Idem*, p. 439.

¹⁰⁸ *Idem*, p. 441

Mais l'autorité reste l'enjeu clé...

Juste avant la fin de la Grande Guerre, Adolphe Ferrière¹⁰⁹ compare dans son article la discipline militaire et la discipline scolaire. La différence fondamentale qui distingue, selon lui, ces deux formes de la discipline est l'obéissance. En effet, « pour former des militaires, l'obéissance stricte doit passer avant tout. A l'école c'est la raison qui doit dicter l'obéissance et le but est atteint si la raison intelligente se substitue de plus en plus à l'obéissance passive »¹¹⁰. En somme, si dans le bataillon, la discipline est un but en soi, elle ne doit être dans la classe qu'un moyen de former un homme complet chez qui on a développé la spontanéité, l'esprit d'initiative et l'esprit critique. Toutefois, Adolphe Ferrière relève également des similitudes entre ces deux disciplines. En effet, dans les deux cas, il y a « une autorité qui dirige des individualités »¹¹¹. A titre d'exemple, l'auteur joint quelques passages des instructions adressées le 27 février 1908 par le Département militaire suisse aux commandants des unités et aux chefs de service. Notons que l'autorité dépend apparemment « tout autant de la personnalité du supérieur et de la manière dont celui-ci fait valoir cette autorité »¹¹². Nous sommes donc ici en présence d'une autorité que l'on pourrait qualifier en partie de « naturelle » puisqu'elle est liée à une qualité intrinsèque et innée du supérieur, i.e. sa personnalité (pouvoir subjectif). Cependant, son autorité est aussi liée à la manière dont il la met en place, ce qui implique qu'elle soit construite et donc plus objective (pouvoir objectif). Adolphe Ferrière poursuit en citant des points qui s'appliquent aussi bien au bataillon qu'à la classe. Par exemple, le « subordonné » doit être convaincu qu'on n'exige de lui que ce qu'il est capable de faire, l'éducation nécessite amour et respect, des règles simples contribuent à plus de clarté et, enfin, l'essentiel est de développer la confiance en soi de l'élève. Cet article est significatif en ce qu'il présente une image précise de l'homme que l'on souhaite former non seulement à l'armée mais aussi à l'école : un homme viril et autonome. C'est la première fois que l'on peint un portrait aussi spécifique, non pas de l'élève que l'on aimerait avoir, mais de l'homme projeté en tant qu'acteur social.

¹⁰⁹ Adolphe Ferrière (1879 – 1960) est un éditorialiste politique, pédagogue et publiciste genevois. Il est le fils d'un des cofondateurs de la Croix-Rouge. En 1899, il constitue un organe d'information au service des novateurs dénommé le Bureau international des écoles nouvelles, afin de continuer à travailler au service de l'éducation en dépit de sa surdité. Il établit entre 1909 et 1912, une liste de 30 points garantissant le label « Ecole nouvelle à la campagne ». En 1915, il soutient une thèse de sociologie. Une grande partie de son travail est perdue, lorsqu'en 1918 un incendie détruit son chalet. Ferrière tout au long de sa vie aspire à devenir éducateur, il y renonce finalement en 1921 et devient publiciste à la fois pour militer et pour vivre. Par la suite, il est élu vice-président de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, puis devient le rédacteur de *Pour l'Ere nouvelle*. Bien qu'il soit le cofondateur du Bureau international d'éducation, il n'y obtient qu'un titre honorifique. Jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, il porte le message de l'école active en Amérique du Sud, au Portugal et en Turquie.

¹¹⁰ Adolphe Ferrière, « Discipline scolaire et discipline militaire », *L'Éducateur*, n° 5, 1917, pp. 70-71.

¹¹¹ *Idem*, p. 71.

¹¹² *Idem*, p. 72.

... pour instaurer cette discipline tant recherchée

Après la Grande Guerre, Jules Laurent définit la discipline dans son premier article « La discipline à l'école primaire » : elle se reconnaît par le fait que l'élève veut et fait ce que veut son maître. Il ajoute que la discipline « dépend pour une part du caractère de l'enfant, des habitudes acquises par lui, de son hérédité (le tout constituant la "résistance"), mais aussi de la méthode (point fixe) et de la personnalité du maître (puissance) »¹¹³. Fondamentalement, la discipline est garante d'une bonne éducation. Si Jules Laurent reconnaît une influence certaine des facteurs externes sur l'établissement d'une bonne discipline, en d'autres termes, sur l'éviction de la « résistance », il distingue comme piliers de l'autorité les mêmes facteurs que Ferrière : la personnalité de l'enseignant et sa méthode. D'ailleurs, ces articles visent à analyser ce qui dépend directement de l'enseignant : sa méthode et son rôle dans ce qu'il établit dans et avec sa classe.

Dans son article suivant, « la discipline à l'école primaire, les mesures répressives », Jules Laurent revient sur l'idéal « éduquer sans punir » qui anime le discours de l'élite des enseignants primaires romands depuis près de 50 ans. Pour autant, il est selon lui « inapplicable à l'école populaire »¹¹⁴, car il ne convient qu'à « des âmes d'élite, riches en bonnes habitudes, exemptes d'hérédité contrariante »¹¹⁵. On comprend ici que la véritable vocation de l'école est éducative. En effet, l'école « populaire » *i.e.* l'école primaire ne peut se passer des punitions puisque ses élèves n'adoptent pas le comportement adéquat attendu et qu'il faut donc les « dresser ». D'ailleurs, cet article marque le début de la désillusion de l'école active¹¹⁶ où l'on commence à réaliser que les conditions réelles de la scolarisation des classes populaires ne permettent pas de susciter uniquement des activités spontanées et qu'il est nécessaire également d'imposer des activités. Comme le précise Jules Laurent, on découvre à l'époque que l'école active est réservée plutôt à des enfants issus de milieux favorisés. L'auteur défend pourtant cet idéal dans la mesure où il considère que ce dernier a conduit à une nouvelle conception des châtements.

Cette première période est caractérisée par de nombreuses énumérations de méthodes permettant d'établir la discipline. La récurrence de ces listes traduit le besoin que ressent

¹¹³ Jules Laurent, « La discipline à ... », *loc. cit.*, 1923, p. 337.

¹¹⁴ Jules Laurent, « La discipline à l'école primaire : les mesures ... », *loc. cit.*, 1924, p. 134.

¹¹⁵ *Ibidem.*

¹¹⁶ La formulation « école active » est théorisée et diffusée par Adolphe Ferrière qui fait ainsi sans le savoir de ce syntagme figé sa formule. Il distingue *la* ou *les méthodes actives* (procédures didactiques séparables) de *l'Ecole active* qui est une « anthropologie philosophique de l'action éducative ». Un enfant sain apprend spontanément. Il est mu par une énergie spirituelle. Son élan va « du dedans vers le dehors ». C'est donc lui l'acteur principal et non l'enseignant de son apprentissage. Le rôle de l'enseignant est de constituer autour de cet élève-acteur un environnement favorable et des incitations opportunes. Ainsi, « l'apprentissage occasionnel est plus formateur que l'apprentissage systématique, qui devient vite scolastique et coupé des intérêts spontanés de l'enfant » (Daniel Hameline, *L'éducation...*, *op. cit.*, 2002, p. 237).

l'élite du corps enseignant primaire non seulement de compenser l'interdiction des châtimens corporels comme moyen efficace d'établir la discipline, mais également une volonté de convaincre l'ensemble de la corporation de l'inadmissibilité de ces pratiques jugées désormais trop brutales. Ainsi, l'évolution de la perception sociale de l'autorité et de la violence se traduit par une volonté de former un maître qui se maîtrise. Il existe donc une corrélation entre la volonté de conduire le corps enseignant à s'autocontraindre et la volonté de conduire les élèves à s'autocontraindre qui caractérise, voire définit la deuxième période.

CHAPITRE 2 : DE LA CONTRAINTE À L'AUTOCONTRAINTÉ (1926 – 1975)

Je veux l'homme maître de lui-même, afin qu'il
soit mieux le serviteur de tous¹¹⁷.
Alexandre Vinet

La deuxième période historique des représentations du rapport d'autorité des enseignants primaires de Suisse romande que nous avons dégagée s'étend de 1926 à 1975. Durant ce demi-siècle sont publiés quinze articles dont l'analyse permet de dégager les deux processus que sont d'une part l'avènement d'une discipline libérale au sein d'une pédagogie libérale et d'autre part la psychologisation de l'entendement enseignant. Une fois encore leur rythme de publication est variable et il est aisé d'identifier différents processus sous-tendant la dynamique générale de cette époque. Ainsi, nous disposons d'une dizaine de contributions publiées entre 1926 et 1945. Après un silence de 25 ans, le thème de l'autorité réapparaît dans les colonnes de *L'Éducateur* à travers cinq articles publiés entre 1970 et 1975. Malgré ce long silence, les contributions publiées entre 1970 et 1975 s'insèrent dans la continuité des articles publiés avant et pendant la Deuxième Guerre mondiale. Cette continuité de sens nous permet de considérer que l'ensemble de ces articles forme une seule et même période.

L'article de Maria Boschetti-Alberti publié en 1926 pose le premier jalon de la rupture avec la période précédente dans la conception des moyens de contrainte dans l'ensemble de la corporation des enseignants primaires romands, et dans la mesure où il traduit la conception nouvelle d'une discipline qui souhaite conduire les élèves à s'autocontraindre, on peut raisonnablement considérer que la discipline libérale annonce le début d'une nouvelle époque. A ce changement de rapport des enseignants à la discipline s'ajoute celui de leur rapport à l'élève, deux transformations au principe de notre pédagogie dominante actuelle. Ces deux thèmes feront l'objet d'une analyse chronologique.

La discipline libérale

Une nouvelle vision de la discipline...

C'est la plume de Maria Boschetti-Alberti¹¹⁸, enseignante tessinoise qui introduit le concept

¹¹⁷ SPR, *Rapport général du XXVI^e congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Delémont, Démocrate SA, 1946, p. 67.

« révolutionnaire » de la *discipline libérale* dans son article « La discipline dans la liberté » (1926). Elle y soutient en effet que :

Les élèves habitués à la liberté à l'école arrivent à une discipline si parfaite que les récompenses et les punitions y deviennent tout à fait inutiles, l'enfant respecté dans ses justes droits, l'enfant conduit par une main ferme, mais avec douceur qui ne se dément jamais, l'enfant qui s'élève dans une ambiance libre arrive à une discipline parfaite¹¹⁹.

En somme, lorsque l'on contraint l'élève par la force, on ne lui apprend qu'à « dissimuler, à feindre et à mentir »¹²⁰. Les moyens coercitifs sont donc à prohiber non seulement au nom de leur inefficacité, mais pire, pour leur effet contraire aux finalités de l'éducation morale. Cette vision « inédite »¹²¹ renvoie la discipline coercitive à une époque révolue. Effectivement, un enseignant désireux de discipliner ses élèves la verge en main risque de se confronter d'une part à la loi et d'autre part, à des « enfants trop habitués aux taloches par celles qu'ils reçoivent à la maison [et] les élèves qui se révoltent plus ou moins ouvertement contre l'autocratie du maître [car] la vraie discipline est toujours celle qui découle de la volonté »¹²². En outre, la discipline traditionnelle « n'est qu'apparente, elle est toute externe et superficielle »¹²³. Cette critique d'une discipline que l'on veut d'un autre temps marque une des plus importantes ruptures de la conception de l'autorité chez le corps enseignant primaire en Suisse romande au XX^e siècle. Comme le dit Daniel Hameline, « on pourrait penser qu'il s'agit de la simple et banale opposition entre ce qui existe et ce dont on rêve. [Mais, il s'agit d'une] erreur. Si le "nouveau" est fantasmé, l' "ancien" dans sa fonction de repoussoir, l'est tout autant. Sous le nom d' "éducation traditionnelle", il ne peut pas ne pas

¹¹⁸ Maria Boschetti-Alberti (1879 – 1951) est une institutrice et pédagogue tessinoise. Elle décide de rénover son activité d'institutrice après avoir côtoyé des proches de Montessori en Italie, en 1917. Elle aspire à « rendre les enfants heureux et vivants dans la classe comme ils le sont dans le préau » (Daniel Hameline, *L'éducation...*, *op. cit.*, 2002, p. 222.). Toutefois, ses méthodes rencontrent des réticences auprès des autorités scolaires, ce qui ne l'empêche pas de définir sa propre démarche « en marquant sa différence avec la méthode Montessori » (*idem*, pp. 222-223). Sa classe est visitée dès 1920 par des pédagogues du monde entier et Boschetti-Alberti devient l'une des « vedettes » de l'Education nouvelle de l'Entre-deux-guerres.

¹¹⁹ Maria Boschetti-Alberti, « La Discipline dans la Liberté », *L'Éducateur*, n° 22, 1926, p. 346.

¹²⁰ *Idem*, p. 347.

¹²¹ A travers ses propos, Maria Boschetti-Alberti s'inscrit résolument dans le mouvement de l'Education nouvelle. En effet, ils ne manquent pas de rappeler le compte-rendu d'expériences faites à la Maison des Petits à Genève entre 1914 et 1920. Institutrice et directrice de la dite Maison, Lafendel et Audemars écrivent alors « sous une direction et une surveillance constantes, peu à peu nos "Petits" ont pris l'habitude d'agir avec correction et compris que leur liberté a pour limite l'intérêt collectif – Ils sont devenus capables de s'astreindre par eux-mêmes et par raison à l'observation d'une règle de vie de conduite. C'est la discipline intérieure. – "C'est la discipline véritable, spontanée, consentie, à fortes racines morales, indépendante" ainsi que le dit Angelo Patri » (cité in Christiane Perregaux, Laurence Rieben et Charles Magnin [dir.], *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font. La Maison des Petits hier et aujourd'hui*, Lausanne, LEP, 1996, p. 192).

¹²² *Idem*, p. 348.

¹²³ *Idem*, p. 347.

comporter une qualification calamiteuse à titre de composante quasiment structurelle »¹²⁴. En effet, en tant que représentante de l'Education nouvelle¹²⁵, Maria Boschetti-Alberti « désigne, face aux insuffisances et à l'obsolescence de l'éducation effectivement donnée, un objet idéal susceptible de lui être substitué dans un futur immédiat »¹²⁶. Dans sa recherche d'efficacité, cette institutrice tessinoise ne se contente pas de condamner les châtiments corporels et tout autre type de sanctions, elle affirme leur inutilité dans une conception de liberté éducative. Puisqu'il n'est plus nécessaire de punir, son unique arme est la douceur et ses défis sont la justice et le respect de l'individualité de chacun. La discipline se construit ainsi dans la liberté à travers l'équité afin de permettre à l'élève de faire son autoéducation. D'une discipline coercitive qui use de la violence physique pour contraindre, nous passons ainsi à une discipline libérale qui s'impose à travers un pouvoir plus doux mais plus efficace, appelé *violence symbolique*, souhaitant conduire l'élève à s'autocontraindre, fruit d'un travail disciplinaire et scolaire spécifique. Une conception de la discipline qui ne tarde guère à s'imposer puisque les autorités scolaires la font leur dès les années 1930. Ainsi, en 1934, le règlement de l'enseignement primaire stipule que :

Pour obtenir une bonne discipline, le maître cherchera avant tout à créer dans sa classe une atmosphère à l'éducation des enfants. Il agira par son exemple, et par son attitude à la fois ferme et bienveillante. Il organisera son travail de manière à éveiller l'intérêt et l'activité de ses élèves. Il collaborera avec ses collègues, en vue d'exercer sur tous les enfants de l'école une action commune efficace¹²⁷.

Discutant les arguments de Maria Boschetti-Alberti, l'instituteur vaudois Marcel Chantrens ajoute aux considérations de sa collègue tessinoise que les élèves « ne font mauvais usage d'un droit que dans la mesure où ils n'ont pas été accoutumés à en jouir »¹²⁸. Ainsi il n'est pas à redouter des écarts des élèves s'ils sont habitués dès leur plus jeune âge à un

¹²⁴ Daniel Hameline, *L'Education...*, op. cit., 2002, p. 239.

¹²⁵ Par définition l'éducation nouvelle désigne un système éducatif nouveau susceptible de remplacer le système courant devenu lacunaire, insuffisant et obsolète. En 1915, Ferrière établit les 30 points permettant selon lui d'attribuer la qualité d'« école nouvelle ». Diverses initiatives novatrices se font jour simultanément dont le « nouvellisme » paraît le seul point de ressemblance. Ce n'est pourtant qu'en 1921, qu'est fondée la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle. Ses congrès rythment l'Entre-deux-guerres et permettent la parution de la revue *Pour l'Ere nouvelle*, dirigée par Ferrière jusqu'en 1927, puis contrôlée, dès 1929, par le Groupe français d'éducation nouvelle. Cependant, « le mouvement connaîtra des tensions internes et subira le contrecoup de la montée des nationalismes totalitaires » (Daniel Hameline, *L'Education...*, op. cit., 2002, p. 240) et il ne parviendra pas à renaître aux suites de la Deuxième Guerre mondiale parce que « le cosmopolitisme militant a fait place à la période d'organisation mondiale des grands programmes d'éducation (UNESCO, 1946) et à la politique des Blocs relayée, à l'Ouest, par les conflits idéologiques que cette politique exacerbe » (*ibidem*).

¹²⁶ Daniel Hameline, *L'Education...*, op. cit., 2002, p. 239

¹²⁷ Art. 120 du *Règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 1934, p. 29.

¹²⁸ Marcel Chantrens, « A propos de discipline », *L'Educateur*, n° 2, 1927, p. 19.

« régime de large tolérance »¹²⁹. En outre, les élèves ne mentent et ne dissimulent, selon lui, que s'ils craignent d'être punis ou s'ils ressentent le besoin de contourner un interdit. Marcel Chantrens nuance néanmoins son propos, car bien qu'il soutienne que « l'instituteur qui contraint ses élèves à demeurer "tranquilles comme des automates et muets comme des carpes" commet un délit »¹³⁰, il est possible d'« avoir la main ferme et paternelle tout à la fois »¹³¹, même s'il s'agit d'un jeu dangereux.

... qui ne fait pas l'unanimité

Les articles de Maria Boschetti-Alberti et de Marcel Chantrens ne soulèvent pas que de l'enthousiasme. En effet, Loosli émet quelques réserves quant à cette liberté à l'école bien qu'il reconnaisse que « la discipline de coercition qui sévissait autrefois ne se conçoit plus aujourd'hui [et qu'il faille] donner à nos enfants une certaine indépendance de mouvement »¹³². Cet article est particulièrement significatif, car, bien qu'il dénote un certain désaccord au sein du corps enseignant, il montre que sa perception est en train d'évoluer. Il n'est plus question d'une discipline qui contraint, mais d'une discipline qui préserve une certaine liberté des élèves. Il serait intéressant d'analyser la définition au sens historique de cette liberté. Toutefois, il est d'ores et déjà important de comprendre que la question ne porte plus sur les moyens de contraindre, mais sur les moyens de donner une indépendance raisonnée aux élèves.

Quelle liberté pour quelle discipline ?

D'après Loosli, les « belles théories » de Maria Boschetti-Alberti et de Marcel Chantrens se confrontent à la réalité éducative et peuvent « causer quelques désarrois dans leur application »¹³³. Il déplore ainsi qu'on tolère trop de petites infractions au nom de la discipline libérale et ironise qu'« un beau tumulte [soit] pris pour de l'école active »¹³⁴. Une fausse interprétation de la notion de liberté peut conduire à une « caricature de république, où tout le monde commande, où personne n'obéit »¹³⁵. A ce propos, lors du XXIII^e congrès de la SPR,

¹²⁹ *Ibidem*

¹³⁰ *Idem*, p. 17.

¹³¹ *Ibidem*.

¹³² W. Loosli, « A propos de discipline », *L'Éducateur*, n° 10, 1927, p. 181.

¹³³ *Ibidem*.

¹³⁴ *Idem*, p. 182.

¹³⁵ *Ibidem*.

le genevois Edouard Laravoire¹³⁶ s'écrie qu' « on s'est trop mépris sur le sens de l'éducation libérale ; on a confondu trop souvent la spontanéité avec les caprices et l'anarchie »¹³⁷. Il est donc important de cerner cette nouvelle conception qui paradoxalement semble définir cette nouvelle autorité, la liberté. En effet, la discipline comprise « sans rigueur, sans contrainte, acceptée par l'élève [...] lui laisse le sentiment qu'il agit selon sa volonté dans une beaucoup plus large mesure qu'autrefois, [...] devient ainsi suivant le mot d'Ernest Lavissee¹³⁸ "l'apprentissage de la liberté" »¹³⁹. Mais puisque la « liberté absolue à l'école est un mythe »¹⁴⁰, il est nécessaire de définir « jusqu'où doit aller l'indulgence du magister, où finit la discipline et où commence l'anarchie »¹⁴¹ ; autrement dit, de définir la frontière de l'exclusion. Loosli relève d'ailleurs que même dans la classe de Mme Boschetti, il existe une certaine sévérité :

La discipline libérale ne signifie pas laisser-aller ni désordre ; elle n'a rien de commun avec la pédagogie "molle" qui s'abîme dans la sensibilité et l'émotion. Pour tout dire, elle s'accorde fort bien, sans en avoir l'air, de cette sévérité qui ne laisse rien au hasard et qui n'admet pas l'indécision. Un maître libéral (soit dit sans jeu de mots) sait être un maître de poigne¹⁴².

En conséquence, la liberté oui, mais sous certaines conditions et sous l'autorité d'un maître qui sait ce qu'il veut et agit au nom d'une institution qui a prétention à maintenir l'ordre social. En somme, s'agit-il de concilier la volonté de l'élève avec celle du maître ou de faire comprendre à l'élève le bien-fondé des exigences et des contraintes pour qu'il les intériorise rationnellement en leur donnant du sens ?

D'ailleurs, si l'historien Christian Alain Muller mentionne que le DIP demande aux enseignants primaires de rester modérés dans les sanctions infligées aux élèves et « si l'idée d'une discipline librement consentie – c'est-à-dire plus fortement intériorisée par un travail de

¹³⁶ Instituteur, partisan déclaré de l'École active et membre du syndicat des enseignants primaires genevois (UIPG).

¹³⁷ SPR, *Compte-rendu du XXIII^e congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Montreux, Imprimerie nouvelle-Ch. Corbaz, 1932, p. 31.

¹³⁸ Ernest Lavissee (1842-1922) est un historien et réformateur scolaire français. En 1888, il est nommé professeur d'histoire moderne à la Sorbonne. Il est directeur de l'École normale supérieure de 1904 à 1919. Estimant que l'enseignement supérieur français est inférieur au modèle allemand, il participe activement à le réformer. Il exerce une « magistrature morale sur le monde de l'enseignement » (Daniel Hameline, *L'Éducation...*, op. cit., 2002, p. 255). Dans le cadre de cette réforme, il dirige de grands ouvrages collectifs d'histoire générale (1900 à 1922), rédige des manuels d'histoire très populaires pour l'enseignement primaire et donne de nombreuses conférences.

¹³⁹ SPR, *Rapport général du XXIII^e congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Montreux, Imprimerie nouvelle-Ch. Corbaz, 1932, p. 47.

¹⁴⁰ *Ibidem*.

¹⁴¹ W. Loosli, « A propos... », loc. cit., 1927, p. 182.

¹⁴² *Idem*, pp. 182-183.

conformation socioscolaire plus subtil mais plus profond chez l'enfant – fait son chemin dans les consciences des instituteurs, il n'est pas question pour autant de laisser faire »¹⁴³. En effet, à cet égard, les recommandations officielles sont sans équivoque :

On juge de la discipline d'une école ou d'une classe par l'ordre qui y règne (pas d'objets ni de débris à terre, élèves exécutant rapidement les ordres reçus, etc.) et par la tenue des enfants (manière de parler au maître et aux camarades, de saluer, de se lever pour répondre, etc.). La vraie discipline s'atteste par la bonne volonté générale¹⁴⁴.

Définir le concept de discipline pour une meilleure mise en application

Cinq ans plus tard, la discipline libérale semble avoir mûri car la notion se précise. On le constate, la SPR consacre son XXIII^e congrès au thème de la discipline. Dans son rapport général, Cuendet définit la discipline libérale de la manière suivante :

Raisnable et subtile, elle veut persuader et non mâter, gagner la volonté et non la vaincre ; elle vise avant tout au perfectionnement moral qui est durable et non à l'obéissance superficielle et momentanée de celui qui redoute des représailles, non à la sagesse morne et résignée de mannequins dociles que donnent les procédés autoritaires. Pour elle l'obligation doit venir du dedans et non du dehors [...]. Il faut arriver à mettre la volonté de l'enfant d'accord avec la nôtre et amener celui-ci à comprendre, aimer et vouloir ce que nous trouvons juste et bien¹⁴⁵.

Ainsi, nous observons que l'apprentissage de la liberté dont nous parlions plus haut cherche principalement à susciter l'adhésion complète de l'élève à la volonté du maître, i.e. l'intériorisation du jeu scolaire et des exigences de l'institution. L'élève « dressé » devient donc un élève « raisonnable » et « tout ce qui est enseigné doit être expliqué [car] la discipline ne doit plus être subie, mais comprise et acceptée [...]. Si l'élève comprend les règles, il se les approprie par lui-même et pratique une sorte d'autodiscipline »¹⁴⁶.

A la fin des années 1920, l'Etat manifeste selon le sociologue Pierre Escofet une volonté « moniste » de capter totalement le corps autant que l'esprit. Ainsi, l'adhésion de l'élève à la volonté du maître et donc à travers lui à celle de l'institution passe également par

¹⁴³ Christian Alain Muller, *Histoire de la structure ...*, op. cit., 2007, p. 361.

¹⁴⁴ *Instructions réglementaires (suite)*, BOEP, n° 24, Genève, Juin 1925, p. 3.

¹⁴⁵ SPR, *Rapport général du XXIII^e congrès ...*, op.cit., 1932, p. 47

¹⁴⁶ Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin, *Sur l'histoire et ...*, loc. cit., 1994, p. 35.

l'autodiscipline du corps. En effet, « le contrôle disciplinaire ne consiste pas simplement à enseigner ou à imposer une série de gestes définis ; il impose la relation la meilleure entre un geste et l'attitude globale du corps, qui en est la condition d'efficacité et de rapidité [...]. Un corps bien discipliné forme le contexte opératoire du moindre geste. Une bonne écriture par exemple suppose une gymnastique – toute une routine dont le code rigoureux investit le corps en son entier de la pointe du pied au bout de l'index »¹⁴⁷. Pierre Escofet relève une trace concrète de cette volonté d'autodiscipliner le corps via l'écriture dans *le Bulletin officiel de l'enseignement primaire*¹⁴⁸. Comme le soulignent les historiens Charles Magnin et Marco Marcacci, « bien écrire en suivant les modèles donnés par le maître, le manuel ou le cahier est l'indice d'une volonté maîtrisée et d'une capacité d'autodiscipline »¹⁴⁹. Cela confirme bien que le concept de liberté dans son acception actuelle ne s'applique pas dans les années 1930. En effet, la liberté absolue est impensable, car « sans discipline pas de travail, pas d'enseignement, pas d'éducation possible »¹⁵⁰. Une discipline librement consentie implique une contrainte sur l'esprit et sur le corps que l'élève s'impose de lui-même.

Aussi, dans son article « la discipline éducative », Marcel Chantrens¹⁵¹, toujours fervent défenseur de ladite discipline, permet de mieux cerner cette liberté telle que comprise sous l'expression « la discipline libérale ». Pour commencer, il identifie trois acceptions du terme *discipline* : il distingue la discipline intellectuelle, la discipline morale et la discipline collective.

La discipline intellectuelle concerne l'acquisition des connaissances. L'instituteur vaudois admet « qu'il soit nécessaire, pour améliorer la qualité d'un travail ou le résultat d'un devoir, d'imposer l'effort et d'infliger une punition »¹⁵².

Il en va de même pour la discipline morale « qui a trait à la répression des mauvais penchants et au redressement des mauvaises habitudes »¹⁵³. Notons que le choix des noms dans cette phrase est particulièrement significatif. En effet, « répression » et « redressement » sont des termes qui sous-entendent une forte contrainte et qui font penser au vocabulaire de la prison. D'ailleurs, Marcel Chantrens précise bien que « la contrainte est assurément

¹⁴⁷ Michel Foucault, *Surveiller et punir...*, op. cit., 1975, p. 179.

¹⁴⁸ « Une attention spéciale sera vouée aux écoliers qui ont de la peine à se bien tenir pour écrire. Le porte-plume et le crayon sont tenus entre le pouce, l'index et le majeur, sans crispation de l'index ; l'extrémité inférieure du porte-plume repose sur l'ongle du majeur (bord gauche) ; le pouce est dans le prolongement de l'avant-bras. Le porte-plume ou le crayon forme avec le pouce un angle d'environ 45 degrés. Les doigts ne doivent pas toucher la plume », *BOEP*, n° 66, Genève, Décembre 1934, p. 10.

¹⁴⁹ Charles Magnin et Marco Marcacci, *Le passé composé. Images de l'école dans la Genève d'il y a cent ans*, Genève, tribune éditions, 1987, p. 60, in Pierre Escofet, *Des corps juvéniles ...*, op. cit., 2006, p. 794.

¹⁵⁰ *SPR, Rapport général du XXIII^e congrès ...*, op. cit., 1932, p. 47.

¹⁵¹ Déjà cité précédemment, dans cet article Chantrens répond à Monsieur Ravautet qui prétend démontrer la nécessité absolue de la contrainte dans l'éducation.

¹⁵² Marcel Chantrens, « la discipline éducative », *L'Éducateur*, n° 7, 1932, p. 97.

¹⁵³ *Ibidem*.

indispensable pour combattre le mensonge, l'insolence, l'impolitesse, la désobéissance, la paresse, le désordre, l'inexactitude, en un mot toute infraction à ces règles de conduite qui sont à la base de l'éducation du caractère »¹⁵⁴. Du point de vue moral, la discipline demeure donc résolument contraignante.

C'est donc dans ce qu'il appelle la « discipline collective », celle qui est « censée assurer à la classe l'atmosphère la plus propice à un travail fécond »¹⁵⁵, que s'inscrirait la discipline libérale. Contrairement à l'idée communément admise, Marcel Chantrens soutient que le silence et l'immobilité ne sont pas les conditions *sine qua non* d'un enseignement fructueux ou encore la preuve d'une bonne éducation morale :

Le garde à vous [n'est pas] la meilleure garantie d'un bon rendement des leçons, parce qu'il exclut précisément la possibilité de ces recherches qui mettent beaucoup plus utilement en œuvre les facultés intellectuelles, [il n'est pas non plus] le critère d'une éducation morale bien conduite¹⁵⁶.

Il est difficile de dire si l'instituteur vaudois ne fait ici que préciser sa pensée ou si la distinction de ces trois disciplines lui permet de nuancer une conception qui s'est avérée inapplicable dans la classe. Dans tous les cas, il n'est plus question ici d'une discipline absolument libérale, ni, contrairement à ce que soutenait Boschetti-Alberti, parfaitement exempte de punitions.

Evolution du rôle de l'enseignant : devenir un formateur

En tant que directeur de l'école expérimentale du Mail à Genève, Robert Dottrens¹⁵⁷ soutient que le premier devoir de l'enseignant est de contribuer à la formation du caractère de ses élèves. Il rejoint ainsi Laurent dont nous avons analysé la « tétralogie » plus haut. Une bonne instruction passe en effet par « l'acquisition progressive et constante de bonnes habitudes d'ordre, de travail de véracité, de politesse »¹⁵⁸. Si l'action éducative commence par

¹⁵⁴ *Idem*, pp. 97-98.

¹⁵⁵ *Idem*, p. 98.

¹⁵⁶ *Ibidem*.

¹⁵⁷ Robert Dottrens (1893 – 1983) est un instituteur pédagogue, universitaire et administrateur genevois. En 1931, il soutient une thèse de sociologie sur le problème de l'inspection scolaire et l'Education nouvelle. Il « mène en parallèle une carrière universitaire et une carrière dans l'administration scolaire dans l'Etat de Genève » (Daniel Hameline, *L'Education...*, *op. cit.*, 2002, p. 236). Il enseigne à l'institut Rousseau de 1924 à 1944 et œuvre pour le rattachement de cet institut à la Faculté des Lettres où il sera successivement chargé de cours et professeur de pédagogie de 1944 à 1963. Il dirige l'école expérimentale du Mail et tente de réformer l'enseignement primaire genevois de 1928 à 1952. Dottrens est l'un des cofondateurs du Bureau international d'éducation et il devient après la Seconde Guerre mondiale expert consultant de l'UNESCO.

¹⁵⁸ Robert Dottrens, « Sur l'éducation et la discipline », *L'Edicateur*, n° 21, 1933, p. 321.

l'exemple, l'enseignant doit diriger ses actes et user de son influence afin de permettre à l'élève « d'arriver à mieux se connaître, à corriger ses défauts, à prendre conscience peu à peu de sa personnalité pour affiner celle-ci »¹⁵⁹. Il ne revient donc plus à l'enseignant de « corriger » l'élève, il devient le vecteur permettant à l'élève de se corriger lui-même, à faire l'apprentissage de l'autocontrainte. A cette fin, « il faut agir systématiquement sur les enfants pour les amener à reconnaître la nécessité de la règle à laquelle chacun doit se soumettre pour que la vie en commun soit possible et agréable »¹⁶⁰. Afin de ne plus contraindre, l'enseignant doit nécessairement obtenir l'adhésion de ses élèves en leur faisant apprécier la discipline et en leur faisant comprendre rationnellement le sens de cette dernière. A une discipline d'autorité qui procède par ordres formels et punitions sévères, il est préférable que les interventions de l'enseignant se matérialisent à travers des conseils, des causeries faisant appel au « cœur » de l'enfant, d'entretiens avec les parents et qu'elles contribuent à éveiller et éduquer le sentiment de responsabilité des élèves¹⁶¹. La discipline ne doit servir qu'un seul objectif qui est celui de « former les caractères et de donner à chaque individu une ligne de conduite dans la vie »¹⁶². Dans cette optique, le maître doit sanctionner le plus rarement possible et uniquement en cas d'extrême recours, c'est-à-dire après avoir épuisé tout autre moyen de persuasion. A ce sujet, le règlement de l'enseignement primaire genevois précise en 1934 qu' « il est interdit aux maîtres de priver un élève d'une leçon ou d'une récréation, de le mettre à l'écart ou à l'index, de prononcer des paroles blessantes à l'égard de l'enfant ou de sa famille, de lui infliger un châtiment corporel quelconque »¹⁶³.

Une fois de plus, Robert Dottrens suggère de « faire comprendre à tous la nature et la nécessité des devoirs que nous demandons aux élèves de remplir avec joie et bonne volonté »¹⁶⁴. La discipline de soi exige donc que l'on ne se contente pas d'exécuter les ordres, mais qu'on agisse de son fait et pour soi. Dans cette idée, on cherchera à intégrer l'élève dans le processus de discipline en lui demandant d'accepter sa punition. Le maître est apte à user des mesures de rigueur, car il agit non au nom de sa volonté, mais au nom d'une loi commune. C'est le fondement de l'Etat de droit qui se dessine ici où la loi comprise et

¹⁵⁹ *Ibidem*.

¹⁶⁰ *Ibidem*.

¹⁶¹ Selon l'article 126 du *Règlement de l'enseignement primaire* de 1934, « les sanctions autorisées sont, à l'exclusion de toute autre :

- a) l'avertissement, la réprimande, la mauvaise note, les travaux supplémentaires, les observations spécialement communiquées aux parents, la retenue après la classe de l'après-midi, le placement temporaire dans une autre classe ;
- b) la retenue du jeudi, le changement de classe ou d'école ;
- c) exceptionnellement, la privation de la récompense ou de l'excursion de fin d'année ;
- d) le renvoi de l'école » (*Règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 1934, p. 30).

¹⁶² Robert Dottrens, « Sur l'éducation et ... », *loc. cit*, 1933, p. 323.

¹⁶³ Art. 127 du *Règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 1934, p. 30.

¹⁶⁴ *Ibidem*.

acceptée devient, dans une recherche d'harmonie, le ciment du contrat social.

Force et autorité : deux puissances de persuasion divergentes

Depuis l'article fondateur de Maria Boschetti-Alberti, il n'est plus question dans *L'Éducateur* que de cette discipline libérale que l'on souhaite voir éclipser complètement une discipline plus coercitive, *i.e.* « traditionnelle ». Depuis 1926, tous les auteurs lus dénoncent la discipline d'imposition. L'article « autorité et discipline » de 1942 ne fait pas exception : son auteur commence par distinguer la force de l'autorité. La force est « la puissance que donnent au pédagogue sa stature, le volume de sa voix, les pouvoirs provenant de la fonction, les sanctions de toute nature qui sont à la disposition des membres du corps enseignant : punitions écrites, avertissement aux parents, retenues¹⁶⁵, arrêts »¹⁶⁶. L'autorité quant à elle serait la puissance, l'ascendant, l'influence qu'exerce l'enseignant sur les élèves sans avoir recours à la force physique. En nous appuyant sur l'argumentation de l'auteur, nous reconnaissons dans ce qu'il appelle la force, la discipline coercitive tant décriée et dans l'autorité, la discipline libérale. L'autorité serait une force essentiellement constructive : « elle est fonction de la valeur personnelle, de l'attitude morale, de la culture, de la libération d'obstacles psychiques, etc., tandis que le recours excessif à la force est l'arme des faibles »¹⁶⁷. Les enfants seraient particulièrement sensibles à la force, car elle leur est acquise par le seul fait de la croissance. Cependant, l'auteur déplore que cette identification puisse se faire aux dépens d'une « conquête sur les instincts, un progrès de maîtrise personnelle », *i.e.* la raison contre la passion. En somme, la force suscite une peur pouvant parfois créer un attachement malsain paralysant la libération affective infantile et entravant ainsi le développement de l'autonomie du futur adulte. A dire vrai, l'autorité ne doit pas être basée sur la force, mais sur l'adhésion, car l'autorité véritable est celle qui est reconnue comme légitime, après un long et continu travail d'inculcation.

La discipline en temps de guerre

Dans son article « Discipline » en 1943, Charles Mégard, instituteur et maître principal genevois, explicite pour la première fois distinctement une idée qui se dégagait déjà dans

¹⁶⁵ L'article 130 du *Règlement de l'enseignement primaire genevois* de 1934 stipule que « la retenue après la classe de l'après-midi ne doit pas dépasser 45 minutes », (*Règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 1934, p. 30), alors qu'elle était limitée jusqu'ici à 60 minutes.

¹⁶⁶ W. P., « Autorité et discipline », *L'Éducateur*, n° 32, 1942, p. 521.

¹⁶⁷ *Ibidem*.

certaines articles de l'époque précédente. En effet, l'auteur affirme que l'enseignant ne doit pas seulement exercer la discipline, i.e. « obliger les autres à observer les règles prescrites par la nature ou par les hommes »¹⁶⁸, mais qu'il doit également se discipliner, i.e. « aspirer à la liberté. [Se discipliner], c'est montrer par l'exemple, que la discipline est, que nul ne peut s'[en] affranchir, que les lois matérielles, morales, spirituelles, forment un tout, indissolublement liées qu'elles sont. L'éducation, en somme c'est la libération lente des instincts inférieurs et une ascension graduelle vers plus de perfectibilité et le vrai maître d'école est celui qui s'impose par sa personnalité avec ou en dépit des méthodes en cours, préconisées comme les meilleures »¹⁶⁹. Dans cette citation se lit bien la signification positive forte donnée au contrôle de soi *versus* les pulsions naturelles. C'est exactement le « processus de civilisation » que décrit Norbert Elias dans *La Civilisation des mœurs*. Néanmoins, les idées qui sous-tendent ces propos ne sont pas nouvelles. En effet, le contrôle des passions date du début du XIX^e siècle et la perfectibilité de l'homme par l'éducation est une notion du siècle des Lumières¹⁷⁰. Charles Mégard ajoute : « au mot discipline, on oppose, sans autre, le mot : autonomie, afin de libérer ceux dont a entravé jusqu'à ce jour, le développement et empêché la personnalité de s'épanouir »¹⁷¹. Si cette vision très individualiste se situe à contre-courant de la mobilisation collective animant les discours publics et la société helvétique pendant la Deuxième Guerre mondiale, elle affirme un enjeu clairement politique visant à défendre le régime démocratique, car « la démocratie est l'art des mesures consenties et il faut y préparer la jeunesse dans un pays qui n'aime pas la dictature »¹⁷². Cette défense de la démocratie est notamment réaffirmée à Genève dans les années 1930, soit au moment où nombre de pays européens basculent dans le fascisme ou l'autoritarisme et où le parlementarisme est violemment contesté dans les sociétés démocratiques occidentales. À ce propos, on peut noter qu'en 1936, les buts de l'éducation civique avait été définis de la manière suivante:

¹⁶⁸ Charles Mégard, « Discipline », *L'Éducateur*, n° 29, 1943, p. 471.

¹⁶⁹ *Ibidem*.

¹⁷⁰ La perfectibilité est un concept développé par Jean-Jacques Rousseau. Elle décrit la capacité que possède l'homme de se perfectionner. Cette qualité différencie fondamentalement l'Homme de l'animal car rien ne le détermine de l'extérieur (Cf. « Education » in Jean de Viguerie, *Histoire et dictionnaire du temps des Lumières 1715-1789*, Paris, Robert Laffont, 1995, pp. 946-949).

¹⁷¹ Charles Mégard, « Discipline », *loc. cit.*, 1943, p. 472.

¹⁷² Ed. P., cité in Ch. Mégard, « Discipline », *loc. cit.*, 1943, p. 472.

Faire connaître aux enfants les institutions de notre pays et de leur apprendre le respect des principes de la démocratie ; préparer les futurs citoyens à accomplir leurs devoirs et à leurs droits ; inculquer l'amour du pays, l'esprit de compréhension mutuelle et de solidarité qui doit régner entre les citoyens et entre les peuples¹⁷³.

Pour autant, dans ce contexte dramatique, certains faits présentés par Charles Mégard pourraient laisser penser à l'inefficacité de cette discipline libérale : « les autorités civiles et ecclésiastiques de Bâle-ville et de Soleure ont dû prendre des mesures restrictives en face de la vague d'indépendance et d'indiscipline qui déferle parmi les jeunes, l'influence de la famille et de l'école étant en régression »¹⁷⁴. Est-ce que cette vague d'indépendance et d'indiscipline est le fruit d'une discipline trop libérale ? Ou est-ce qu'elle est intrinsèque aux jeunes de ce temps-là ? Ou encore, est-elle est le résultat d'une crise de la légitimité de l'autorité en général liée à la Deuxième Guerre mondiale ? D'autant que deux ans plus tard, à la fin de la guerre, l'article « la discipline de nos enfants » appelle à une reprise en main face au retour du vagabondage des jeunes, grande inquiétude sociale du XIX^e siècle. Cependant, à l'issue du conflit mondial, Adolphe Ischer (Dr ès sciences, directeur des écoles primaires du Locle) constate que « nos écoliers d'aujourd'hui ne sont pas plus indisciplinés que les enfants d'autrefois »¹⁷⁵ et que « la discipline scolaire [...] est meilleure et plus facilement maintenue actuellement qu'autrefois »¹⁷⁶.

Cet article d'Adolphe Ischer est le dernier publié sur l'autorité ou la discipline avant 1970. Le syndicat des enseignants romands ne se désintéresse pas totalement de cette question puisqu'il lui dédie une partie de son XXIX^e congrès en 1958. Ce congrès marque une réelle rupture dans la conception de la discipline par le corps enseignant. Il constitue une synthèse de la réflexion autour d'une discipline libérale qui s'est amorcée au lendemain de la Première Guerre mondiale. La définition de la discipline présentée dans le rapport général du congrès nous permet non seulement de situer l'état des réflexions de la corporation en 1958, mais elle offre également la possibilité de mesurer son évolution sur un demi-siècle.

D'abord, la discipline est considérée comme « quelque chose de relatif. Elle varie selon les pays, les mœurs, le milieu, la personnalité, les professions, les besoins d'autrui »¹⁷⁷. On se souvient que la période précédente était caractérisée entre autres par une recherche

¹⁷³ Art. 34 du *Règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 1936, p. 14.

¹⁷⁴ Charles Mégard, « Discipline », *loc. cit.*, 1943, p. 473.

¹⁷⁵ Adolphe Ischer, « La discipline de nos enfants », *L'Éducateur*, n° 21, 1945, p. 353.

¹⁷⁶ *Idem*, p. 354.

¹⁷⁷ SPR, *Rapport général du XXIX^e congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Genève, Imprimeries populaires, 1958, p. 73.

d'équité, de justice et de proportionnalité dans l'application de sa discipline. On visait alors à exercer une discipline juste et absolue. Autrement dit, la discipline idéale du début du siècle était tout sauf relative. Désormais, selon le règlement de l'enseignement primaire édité en 1958, le maître doit « infliger toute punition avec calme ; dans le choix de la sanction, il tient compte des circonstances et du caractère de l'élève fautif »¹⁷⁸.

En outre, la discipline caractérise deux attitudes : l'une passive où « la discipline serait la faculté de pouvoir s'incorporer sans heurt à un milieu donné, [...] une organisation préétablie, une organisation type que le néophyte doit respecter et admettre »¹⁷⁹ et l'autre active qui « veut que nous jouions un rôle utile [et désintéressé] à l'ensemble dans le milieu auquel nous sommes incorporés [car] le bien général l'[emporte] sur le bien particulier »¹⁸⁰. Ainsi, « la discipline est non seulement acceptation, mais compréhension »¹⁸¹ afin de pouvoir susciter une adhésion entière et sincère, car « l'ordre, la règle, la loi sont aussi l'expression de la nécessité des choses. On s'y soumet librement avec un sentiment de fierté »¹⁸². Enfin, le rapport général conclut à la fois que les solutions de l'Education nouvelle ne peuvent être appliquées à la lettre et que « l'éducation véritable se situe entre les deux écueils de l'autoritarisme et du relâchement »¹⁸³, car « la liberté au sens où nous l'entendons, n'est ni la licence, ni l'anarchie [et qu'] au contraire la liberté est pleine de responsabilités »¹⁸⁴. Si la liberté implique des responsabilités, elle implique également des devoirs qu'il revient à l'école primaire d'enseigner comme on l'observe dans le cas du règlement de l'enseignement primaire de 1958. Notamment, « les devoirs que tout individu a envers lui-même [et] les devoirs qu'implique la vie à l'école et en société : notamment la propreté, l'ordre, l'exactitude, la franchise, la politesse et le savoir-vivre, le respect des gens et des choses, la bonne camaraderie, l'entraide et l'amour du prochain »¹⁸⁵. De ce point de vue, « éduquer, c'est adapter sûrement et rapidement chaque individu à la complexité croissante de la vie collective, c'est préparer l'individu à l'action solidaire, c'est former sa conscience sociale et sa responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il faut préparer les individus et les groupes qu'ils constituent à reconnaître et à accepter le devoir social »¹⁸⁶.

¹⁷⁸ Art. 110 du *Règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 1958, p. 30.

¹⁷⁹ *Idem*, p. 75.

¹⁸⁰ *Ibidem*.

¹⁸¹ *Idem*, pp. 75-76.

¹⁸² F. Châtelain, *la Discipline dans l'Education nouvelle*, Paris, Les presses d'Ile de France, p. 33, cité in SPR, *Rapport général du XXIX^e congrès ...*, op. cit., 1958, p. 83.

¹⁸³ Mounier, *Traité du Caractère*, p. 104, cité in SPR, *Rapport général du XXIX^e congrès ...*, op. cit., 1958, p. 83.

¹⁸⁴ Adolphe Ischer, *Notes et pédagogie*, cité in SPR, *Rapport général du XXIX^e congrès ...*, op. cit., 1958, p. 80.

¹⁸⁵ Art. 32 du *Règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 1958, p. 14.

¹⁸⁶ Rapport des institutrices genevoises, cité in SPR, *Rapport général du XXVI^e congrès ...*, op. cit., 1946, p. 14.

Les années 70 : la discipline, un « mal » nécessaire ?

L'article « un mal combien nécessaire : la discipline » publié en 1970 est la première contribution notable parue dans *L'Éducateur* traitant de ce sujet depuis 1945, soit à une génération d'écart. Il montre que la « discipline libérale » qui a tant agité les esprits des années 1920 jusqu'à la fin de la Deuxième guerre constitue maintenant la conception dominante dans le système scolaire. Si la discipline libérale a côtoyé une discipline traditionnelle coercitive pendant des années, elle s'est finalement imposée comme la discipline unique, seule acceptable. Le terme même de discipline a pris une connotation négative. La discipline est en effet perçue comme négative et l'auteur de l'article ne cache pas sa crainte d'être taxé de réactionnaire. Dans ce processus, le terme discipline semble avoir perdu de sa polysémie. En effet, par discipline, on entend ici uniquement une discipline coercitive et le terme est alors devenu un synonyme de contrainte :

Quel maître peut-il défendre en toute sincérité, que l'enfant se sent à l'aise dans le bruit, l'agitation d'une classe qui s'écarte des règles les plus élémentaires de la vie en commun, à savoir écouter qui parle sans l'interrompre, parler à son tour, respecter le travail et le bien du voisin, bref avoir des égards¹⁸⁷.

Selon l'auteur, la discipline consiste donc en l'enseignement des comportements à adopter pour vivre civilement en société. Il déplore que dans le cadre de la pédagogie nouvelle la discipline ait été écartée au nom de la liberté et au détriment du savoir-vivre et du respect de l'autre. De ce point de vue, la discipline est essentielle au bon déroulement de l'enseignement car elle rend l'apprentissage possible. L'auteur déploie ici quelques conseils issus de la pédagogie qualifiée désormais de traditionnelle, afin d'aider les enseignants à pallier le manque de « ceux et celles qui n'ont pas reçu au berceau le fluide mystérieux que l'on nomme autorité naturelle »¹⁸⁸. Ainsi, Rochat, probablement un enseignant, semble s'insérer dans cette perspective résolument traditionnelle où l'autorité pouvait encore s'apprendre. Toutefois, à l'heure du triomphe des sciences sociales, le retour même de cette notion d'« autorité naturelle » qui dénie le caractère social de l'autorité est pour le moins surprenant.

¹⁸⁷ J.-P. Rochat., « Un mal combien nécessaire : la discipline », *L'Éducateur*, n° 8, 1970, p. 143.

¹⁸⁸ *Ibidem*.

Retour vers la contrainte...

Dans l'article intitulé « discipline, liberté, chahut », Eddy Vuillème constate également qu'en ce début des années 1970 de nombreux enseignants ne font plus *a priori* de discipline afin de ne pas « brimer » leurs élèves. Il s'ensuit, selon lui, un désordre qui n'est pas propice au travail. La raison en serait que les enseignants renoncent à la discipline parce qu'ils se méprennent sur les nouvelles théories pédagogiques :

Discipline et liberté ne s'excluent pas, au contraire, la première est nécessaire à la seconde. La meilleure définition de la liberté n'est-elle pas : ma propre liberté prend fin où commence celle du voisin ? Alors pour respecter la liberté d'autrui, il faut justement beaucoup de discipline¹⁸⁹.

Il s'agit de la « liberté dans la contrainte » dont parlait déjà Kant, et qui a été théorisée par plusieurs auteurs du contrat social parmi lesquels Montesquieu. Tout comme le stipulait le rapport général du XXIX^e congrès de la SPR, en 1958, le problème de la pédagogie se situe entre « le droit pour chacun d'être soi-même et la nécessité de s'adapter à l'existence en commun »¹⁹⁰. Il s'agit donc aujourd'hui d'imposer la discipline au nom de la liberté. Contrairement à la situation que décrivait Louis Munier en 1883, il semble désormais que les jeunes enseignants ne se montrent plus suffisamment contraignants.

L'absence de limites permet aux élèves de « chahuter » l'enseignant ce qui peut, dans les cas les plus graves, amener ce dernier à frôler la dépression, selon Eddy Vuillème. Il faut donc les convaincre et les inciter « à travailler dans la discipline, à s'imposer, à montrer davantage d'autorité »¹⁹¹ et ce non seulement parce que la discipline sécurise les élèves, mais aussi parce qu'il est important de leur faire comprendre la nécessité de la discipline. Supprimer toute contrainte, c'est d'ailleurs bien mal préparer les élèves à leur vie future. La punition quant à elle reste parfois nécessaire :

Les règles de la discipline étant fixées et acceptées, tout "dépassement" mérite correction, c'est la "règle du jeu [scolaire]" l'enfant la comprend et l'accepte. Aimer les enfants, c'est porter en soi un profond désir de les éduquer, les instruire et les améliorer. La punition doit conduire cette amélioration¹⁹².

¹⁸⁹ Eddy Vuillème, « Discipline, Liberté, Chahut ! », *L'Éducateur*, n° 11, 1973, p. 252.

¹⁹⁰ SPR, *Rapport général du XXIX^e congrès ...*, *op. cit.*, 1958, p. 79.

¹⁹¹ Eddy Vuillème, « Discipline, Liberté, Chahut ! », *loc. cit.*, n° 11, 1973, p. 252.

¹⁹² *Ibidem*.

Si la punition sert toujours à modifier les corps, il est préférable désormais d'amener l'élève à s'améliorer lui-même en lui faisant prendre conscience de la faute commise et de ses conséquences sur lui et les autres. En guise de conclusion, l'auteur admet, contrairement à ses prédécesseurs, que la discipline se relâche dans les classes et ajoute qu'il en va de même dans les familles. C'est pourquoi Eddy Vuillème dénonce un relâchement du rapport d'autorité et donc de pouvoir entre le maître et ses élèves. Il revient, selon lui, d'abord aux maîtresses des petites classes de discipliner et de socialiser les élèves. L'Etat légitime donc leur pouvoir en leur assignant un statut social leur permettant de conduire cette mission de socialisation et d'éducation qui est une des finalités primordiales de l'école primaire.

... ou passage à un autre type de violence ?

Réagissant aux propos d'Eddy Vuillème, dans un article du même nom que celui de son confrère : « discipline, liberté, chahut ! », Francine Monod-Perret (institutrice) estime que les enfants n'aiment pas la discipline, surtout si elle vient d' « en haut ». De son point de vue, « La discipline, ils se l'imposent eux-mêmes lorsqu'ils la sentent nécessaire pour l'exécution d'un travail intéressant. Cette discipline là n'est pas considérée comme une contrainte – parce qu'acceptée, dictée par l'intérêt du travail – elle est réelle »¹⁹³. Observons ici le déplacement qui s'est opéré : ce n'est plus la discipline qui permet le travail, mais l'intérêt du travail que l'enfant désire spontanément effectuer qui l'amène à se discipliner. De plus, pour la relation sociale future, l'autodiscipline « est plus formatrice [...] qu'une discipline ressentie imposée parce que non comprise »¹⁹⁴. Francine Monod-Perret ajoute que l'autorité du maître n'est acceptée par les enfants que si elle est « naturelle », donc au lieu de former les futurs enseignants pour qu'ils apprennent à s'imposer, elle suggère qu'ils travaillent sur eux-mêmes afin d'apprendre à mieux se connaître, car « un enseignant maître de lui est, ainsi, mieux à même d'observer ses élèves et par cela même, de les aider par l'enseignement à désirer l'ordre et la discipline que de devoir l'accepter comme un produit imposé »¹⁹⁵.

Cet extrait témoigne d'un phénomène décisif. En effet, l'auteur dénonce dans son article toute violence physique, c'est-à-dire toute contrainte quelle qu'elle soit. Toutefois, parallèlement, les élèves doivent non seulement s'autodiscipliner, mais ils doivent également désirer ce modèle d'imposition dont ils sont les acteurs. Ainsi, le « désir » devient principe et moyen de l'autodiscipline et de sa légitimité. Il s'agit donc de l'aboutissement du processus historique

¹⁹³ Francine Monod-Perret, « Discipline, Liberté, Chahut ! », *L'Éducateur*, n° 17, 1973, p. 439.

¹⁹⁴ *Ibidem*.

¹⁹⁵ *Ibidem*.

visant à substituer à une violence physique cette forme de violence socialement acceptable que Pierre Bourdieu et Jean-Paul Passeron définissent comme *violence symbolique*. Il n'y a plus de contrainte directe, externe car celle-ci a été admise et intériorisée, à tel point que l'on peut effectivement parler d'autocontrainte. Le dominé (l'élève) a tellement intériorisé les modèles et les significations du dominant (l'enseignant et à travers lui l'institution scolaire) qu'il devient acteur et même complice de sa domination. Pour que cette *violence symbolique* développe et acquière toute sa puissance, il a fallu attendre que la violence physique, c'est-à-dire les châtiments corporels deviennent socialement inacceptables. Violence symbolique qui, pour asseoir son emprise, doit logiquement chercher à s'imposer à travers une relation affective de confiance, car « les punitions [n'] améliorent [pas] les élèves »¹⁹⁶.

Francine Monot-Peret conclut en affirmant que la discipline ne se relâche pas dans les classes, mais qu'au contraire, certains enseignants « essaient de trouver quelque chose de plus satisfaisant que l'ordre basé sur la crainte des punitions ». En d'autres termes, à travers l'imposition d'un ordre basé non pas sur la violence physique, mais uniquement sur la *violence symbolique*, on cherche à développer l'autonomie de l'élève, qui de ce point de vue, constitue une forme accomplie de l'autocontrainte. Les tenants de cette nouvelle doxa scolaire de la discipline et de l'autorité sont conscients qu'une certaine agitation résulte de cette recherche puisque les élèves ne sont pas habitués à se sentir responsables et à devoir faire l'effort de s'autodiscipliner. Cet article est exemplaire en ce qu'il décrit une discipline subjective basée en fin de compte sur l'« amour ». Ici se lit une distribution féminine de la relation pédagogique à travers une psychologisation des rapports sociaux entre un enseignant, qui est le plus souvent une enseignante, et ses élèves.

Les méthodes changent, le débat persiste

Il est désormais clair que la question des châtiments corporels apparaît comme révolue. Toutefois, il est intéressant que le débat illustré par les trois articles précédents soit sensiblement le même que celui qui a fait rage dans les colonnes de *L'Éducateur* une vingtaine d'années auparavant, à savoir comment exercer la discipline : par la contrainte ou par l'autodiscipline ? Comment interpréter d'ailleurs ce silence de 25 ans ? Il semble peu probable que les enseignants n'aient rencontré aucun problème de discipline durant ces deux décennies. Doit-on en déduire que la reprise d'un débat qui a d'ailleurs si peu changé marque le début d'une crise de société qui s'étend bien au-delà du problème de la discipline ?

¹⁹⁶ *Ibidem*.

Lorsqu'il y a débat, la société focalise son attention sur un problème particulier. Ce phénomène n'a pas forcément de lien avec la réalité de la situation, c'est bien une question de perception qui retraduit les préoccupations sociales d'un moment historique donné.

Il est impossible de déduire quelles sont les pratiques réelles des enseignants uniquement à travers l'analyse de ce corpus de sources. En effet, leur discours ne donne qu'une vision partielle et partielle des faits. Néanmoins, à la lecture des articles qui closent cette période de triomphe de la discipline libérale, on constate une grande disparité dans les pratiques et c'est afin d'« uniformiser les classes et empêcher les abus qui pourraient s'y répandre »¹⁹⁷ que le conseil d'Etat valaisan publie dans *L'Edicateur* de nouvelles dispositions concernant les mesures disciplinaires. Ce règlement publié en 1974 est entré en vigueur en septembre de la même année. A propos de la discipline, il statue que les essais de non-directivité, d'« autodiscipline » ne se sont pas avérés concluants, car « la classe anarchique ne développe pas les facultés intellectuelles »¹⁹⁸. Cependant, la discipline ne saurait en aucun cas être uniquement autoritaire et répressive. De plus, il est intéressant de relever que le DIP valaisan souhaiterait que « les enseignants interviennent en dehors de la classe pour aider au bon comportement des élèves »¹⁹⁹. La dernière fois que la question de la discipline en dehors de l'école avait été abordée, c'était en 1899. Elle concernait plus particulièrement les châtiments corporels et il avait été décrété que le droit de correction ne s'étendait pas aux enseignants. Il semble donc que si, au début du XX^e siècle, la tendance était plutôt de limiter le pouvoir du maître aux murs de sa classe, ici, au contraire, on demande à nouveau aux enseignants d'outrepasser les frontières de la classe. Cette demande du DIP indique un nouveau statut de l'école dans la société. Une école dont le pouvoir est de plus en plus important, puisqu'il dépasse le confinement à un espace et à un temps donnés et ce, malgré la « crise » de l'école et les nombreuses réformes qui en découlent. Peut-on en déduire que la crise n'est pas le symptôme, mais bien la conséquence de cette évolution du statut de l'école ?

Enfin, notons que dans les cinq articles concluant cette deuxième époque, il est possible d'observer une gradation du besoin d'obtenir l'adhésion des élèves. Hormis le regard plus traditionnel sur la discipline développé par Rochat en 1970, les auteurs de ces années s'inscrivent dans une dynamique qui a commencé dans les années 1920, notamment sous l'influence de l'Education nouvelle. Dans l'établissement progressif d'une discipline « librement consentie »²⁰⁰, les élèves se l'imposent d'eux-mêmes « lorsqu'ils la sentent

¹⁹⁷ P.M.G., « Mesures disciplinaires et pénales », *L'Edicateur*, n° 12, 1974, p. 257.

¹⁹⁸ *Ibidem*.

¹⁹⁹ *Ibidem*.

²⁰⁰ A.C., « Pour une discipline préventive », *L'Edicateur*, n° 11, 1973, p. 252.

nécessaire pour l'exécution d'un travail intéressant ». En outre, les élèves, s'ils « se sentent aimés et aidés par leur maître, [acceptent] volontiers discipline et contrainte car ils en [reconnaissent] la nécessité »²⁰¹. Se lit ici l'expression de besoins nouveaux découlant de cette discipline consentie obtenue à condition que l'élève se sente aimé, qu'il trouve de l'intérêt dans son travail et reconnaisse la nécessité de la discipline. Aussi, le maître ne doit plus discipliner ses élèves, mais il lui revient de faire « en sorte que les enfants optent pour la discipline »²⁰².

Un entendement enseignant qui devient psychologique

La conception de la liberté est évidemment corrélée aux transformations de la perception que développent les enseignants de l'enfant et des relations qu'ils entretiennent avec lui. Ici se dégagent en fait deux processus intimement liés : d'une part, une évolution dans la perception de l'enfant où l'on voit émerger une « nature » de l'enfant et, d'autre part, un ressort psychologique transférable à la classe. Durant cette seconde époque, se fait jour la considération des « besoins » des élèves. Nous y voyons également se multiplier l'emploi des verbes pronominaux et enfin, nous y observons une évolution du rapport pédagogique, où l'individualisation est renforcée au point que le collectif se réduit à une somme d'individus.

Si l'article de Maria Boschetti-Alberti en 1926 ne fait pas directement montre d'un entendement enseignant de nature psychologique ou d'une évolution de la perception de l'enfant, son discours est déjà empreint de l'influence des théories sur le développement psychologique de l'enfant. En effet, elle emploie l'expression « spontanéité juvénile » qui est issue de la psychologie fonctionnelle de Claparède²⁰³.

Peu après, Marcel Chantrens reprend le propos de sa collègue tessinoise qu'il défend avec ardeur en ajoutant que si la discipline « traditionnelle » convient à la caserne, justifiée par la nécessité de la guerre, elle ne saurait trouver sa place au sein d'une classe où les enfants sont « en voie de formation et profondément sensibles aux influences extérieures »²⁰⁴. Que le

²⁰¹ Eddy Vuillème, « Discipline, Liberté... », *loc. cit.*, 1973, p. 252.

²⁰² A.C., « Pour une discipline préventive », *loc. cit.*, 1973, p. 252.

²⁰³ Edouard Claparède (1871 – 1940) est un médecin et psychologue genevois. Si de 1890 à 1905, il explore de nombreux domaines de la psychologie expérimentale et appliquée dans son modeste laboratoire à l'Université de Genève, il finit par se consacrer entièrement à la psychologie de l'enfant et à l'éducation à partir de 1905. En 1912, il fonde l'institut Jean-Jacques Rousseau en dehors des cadres académiques et scolaires officiels. Il s'agit d'un « institut de sciences de l'éducation auquel [Claparède] assigne quatre objectifs : enseignement, recherche, information, propagande » (Daniel Hameline, *L'Education...*, *op. cit.*, 2002, p. 228). S'inspirant de l'œuvre de Rousseau, il construit une « conception fonctionnelle de l'éducation » (*ibidem*). Claparède devient professeur de psychologie à l'Université de Genève en 1915.

²⁰⁴ Marcel Chantrens, « A propos... », *loc. cit.* 1927, p. 18

maître connaisse ses élèves s'il veut agir dans leur intérêt et leur donner une certaine indépendance de mouvement ce qui semble, dans ce sens, une bonne tactique pédagogique. Dans cet article transparaît également le germe d'une définition psychologique de l'enfant et de sa nature : « le propre de l'enfant, c'est d'être agité, bavard, joyeux, espiègle et parfaitement déraisonnable, au sens du moins, que les gens graves attribuent à ce terme »²⁰⁵. Près de 20 ans plus tard, le rapport général du XXVI^e congrès de la SPR, en citant Rousseau précise que « le chef-d'œuvre de l'éducation est un homme raisonnable, et l'on entend élever un enfant par la raison ! C'est commencer par la fin, c'est vouloir faire de l'instrument de l'ouvrage. Si les enfants entendaient raison, ils n'auraient pas besoin d'être élevés »²⁰⁶. Il établit également que « tous les enfants, quels qu'ils soient sont également innocents »²⁰⁷. Cette période est caractérisée par le souci de définir l'enfant dans ses particularités physiologiques et psychologiques, car « le libéralisme pédagogique veut saisir l'enfant dans toute sa réalité propre et y adapter l'éducation »²⁰⁸.

La notion de « besoin » : une nouveauté dans le rapport à l'élève et à la discipline

Au début des années 1930, Marcel Chantrens introduit dans le débat une conception psychologique de l'enfant qui transforme la pédagogie : « le besoin de mouvement et d'expression verbale est [...] irrésistible, chez un enfant normalement constitué »²⁰⁹. L'instituteur vaudois suggère de répondre à ce besoin « naturel » en concédant lors de quelques occasions « une certaine liberté de discussion et de déplacement, *au service de l'étude en cours et dans les limites fixées par le maître* »²¹⁰. Il souhaite ainsi permettre aux élèves de « sublimer » leur besoin d'agitation. Cette notion de *besoin* annonce l'entrée de la psychologie dans la pédagogie. On entre ici dans une nouvelle ère de l'enseignement où l'on cherche à répondre partiellement aux besoins du développement biologique du psychisme de l'élève afin de ne plus avoir à le contraindre. Significative est d'ailleurs à cet égard cette analyse du rapporteur de la SPR en 1932 :

²⁰⁵ *Idem*, p. 17

²⁰⁶ Emile Rousseau, cité SPR, in *Rapport général du XXVI^e congrès ...*, *op. cit.*, 1946, p. 84.

²⁰⁷ SPR, *Rapport général du XXVI^e congrès...*, *op. cit.*, 1946, p. 23.

²⁰⁸ *Idem*, p. 63.

²⁰⁹ Marcel Chantrens, « La discipline... », *loc. cit.*, 1932, p. 98

²¹⁰ *Idem*, p. 99.

La psychologie expérimentale, la mesure de l'intelligence par les tests, la psychanalyse, poursuivent un même et noble but : la connaissance de l'enfant. Mieux il sera connu, compris, mieux il sera aimé et plus la tâche de l'éducateur sera facilitée, plus on arrivera à chasser de l'éducation beaucoup d'erreurs d'un long passé de méthodes empiriques, pour aller vers de nouvelles théories plus rationnelles²¹¹.

La psychologie permet donc non seulement de rejeter la pédagogie et la discipline traditionnelles, mais l'on espère grâce à elle concevoir une éducation plus efficace parce que basée sur la science expérimentale. Ainsi, le libéralisme pédagogique, fort de ces savoirs scientifiques, apporte des méthodes d'enseignement basées sur le besoin et les intérêts propres des enfants²¹². Pour l'exécutif, cette mutation de l'entendement enseignant se traduit, notamment à Genève, en 1934, dans le *Règlement de l'enseignement primaire* où il est désormais stipulé que « la discipline scolaire est fondée sur l'autorité du maître et son esprit compréhensif de la nature et des besoins de l'enfant »²¹³. Règlement qui s'inscrit d'ailleurs dans une inspiration explicitement piagétienne en stipulant, en 1936, dans l'article 32, que « les exercices et travaux divers doivent être adaptés à l'âge et au développement mental des écoliers »²¹⁴. En outre, parmi ces apports de la psychologie expérimentale qui permettent à l'enseignant d'améliorer sa pratique professionnelle, on retrouve l'empreinte de la pédagogie du « centre d'intérêt » de Decroly²¹⁵ qui marque l'éducation nouvelle et dont nous pouvons lire l'influence dans l'institution d' « un travail de classe bien organisé, [d']un enseignement intéressant qui suscite l'attention et l'activité des élèves, [d']une judicieuse répartition des exercices ne laissant place à aucune minute perdue, à aucun désœuvrement »²¹⁶.

Des élèves sous surveillance institutionnelle

Dans le même ordre d'idées, Robert Dottrens recommande en 1933, une observation attentive et quotidienne des élèves afin d'ajuster les interventions et obtenir ainsi le maximum d'efficacité auprès de chaque élève. Le rapport du XXVI^e congrès de la SPR précise qu'« il

²¹¹ SPR, *Rapport général du XXIII^e congrès ...*, op. cit., 1932, p. 47.

²¹² SPR, *Rapport général du XXV^e congrès ...*, op. cit., 1946, p. 39.

²¹³ Art. 121 du *Règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 1934, p. 29.

²¹⁴ Art. 32 du *Règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 1936, p. 14.

²¹⁵ Ovide Decroly (1871 – 1932) est un médecin, psychologue et éducateur belge. Il fonde un institut d'enseignement spécial pour « enfants retardés et anormaux ». Sa pédagogie est basée sur l'appel aux centres d'intérêt, la stimulation de la curiosité naturelle et le contact avec les réalités. Convaincu que cette pédagogie peut également s'appliquer aux enfants « normaux », il fonde l'Ecole *Pour la vie, par la vie*, destinée aux élèves ordinaires, en 1907, à Bruxelles. « Ces idées pédagogiques deviennent bientôt [...] les véritables lieux communs de l'Éducation nouvelle » (Daniel Hameline, *L'Éducation...*, op. cit., 2002, p. 233). Dès 1920, il devient professeur de psychologie de l'enfant à l'Université libre de Bruxelles.

²¹⁶ Robert Dottrens, « Sur l'éducation... », loc. cit., 1933, p. 325.

s'agit de découvrir le caractère particulier de chacun, de déceler ses intérêts et ses besoins, au besoin de les stimuler, afin d'y répondre d'une part, d'autre part de s'y appuyer pour augmenter l'efficacité des interventions pédagogiques »²¹⁷. L'efficacité maximale est un concept issu du taylorisme²¹⁸ et constitue un des grands arguments de l'Ecole active pour assurer sa légitimité sociale. La poursuite de cette efficacité indique que la pédagogie est d'abord un moyen avant d'être une fin. Toutefois, si l'efficacité pédagogique est une finalité importante de l'apport des sciences psychologiques dans la réflexion des agents du système scolaire, « la connaissance de la nature de l'enfant n'implique pas seulement l'utilité qu'il y a à s'en servir à des fins pédagogiques, mais aussi le respect des besoins et des intérêts de l'enfant »²¹⁹. Ainsi, on passe de la surveillance du maître sur ses élèves à une surveillance dépersonnalisée et rationalisée avec l'application d'une étude des enfants par « profils » psychologiques.

De ce point de vue, la vraie discipline « tient compte de la nature de l'enfant qui n'est ni parfaite, ni imparfaite, de ses tendances qui sont parfois bonnes et parfois mauvaises, de ses instincts qui sont sociaux ou asociaux, de son milieu qui est favorable ou défavorable, de ses camarades qui peuvent être pour lui des aides ou, au contraire, des dangers »²²⁰. L'enfant n'est donc ni bon, ni mauvais, il est tout simplement enfant. Aussi, il existe bien une *nature* de l'enfant qui fait de lui ce « candidat homme » que définit le psychologue Claparède et avec laquelle doit composer l'enseignant afin d'obtenir le maximum d'efficacité, car l'objectif véritable de la discipline est de « former les caractères et de donner à chaque individu une ligne de conduite dans la vie »²²¹. Reproduisant ces vues, le règlement de l'enseignement primaire genevois précise en 1936 que l'éducation morale de l'enfant a pour but « de former le caractère de l'enfant en éveillant sa conscience, en développant ses bonnes tendances et en combattant les mauvaises [et] de lui faire sentir la valeur d'un idéal dans la vie »²²².

Une discipline personnalisée

En 1945, Adolphe Ischer assure que la formation professionnelle des maîtres ne cesse de s'améliorer et que ceux-ci sont de plus en plus compétents, aidés qu'ils sont par les progrès

²¹⁷ SPR, *Rapport général du XXVI^e congrès ...*, op. cit., 1946, p. 63.

²¹⁸ Le taylorisme est une méthode de travail dans l'industrie mise au point par Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Elle consiste en une organisation rationnelle du travail qui est divisé en tâches élémentaires, simples et répétitives, confiées à des travailleurs spécialisés.

²¹⁹ SPR, *Rapport général du XXVI^e congrès ...*, op. cit., 1946, p. 82.

²²⁰ Robert Dottrens, « Sur l'éducation... », loc. cit., 1933, p.323.

²²¹ *Ibidem*.

²²² Art. 33 du *Règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 1936, p. 14.

réalisés dans les « sciences psychiques ». Comme nous l'avons déjà relevé, la décennie précédente a marqué l'entrée de la psychologie dans l'école primaire. Elle est ici confirmée et garante d'une meilleure compétence de l'enseignant primaire. En somme, si les élèves ne sont plus aussi déférents qu'autrefois, si le maître a abandonné certains de ses attributs traditionnels comme la redingote et la chemise empesée - diminuant ainsi la distance hiérarchique - et si les élèves sont d'une certaine manière plus nerveux ou plus turbulents, ils ne sont pas moins sages que dans le sens classique du terme et ils sont même « plus disciplinés et souvent plus attachés à leur maître qu'autrefois »²²³. Le fait que les élèves soient plus attachés à leur maître est révélateur d'une discipline basée sur l'affection plutôt que sur la férule. En effet, c'est en établissant un lien personnel et affectif avec ses élèves que l'enseignant les conduira à se discipliner eux-mêmes. A cet égard, le rapport du XXVI^e rapport de la SPR en dit long à ce propos:

L'homme n'existe pas seulement par son corps et par son intelligence, il existe aussi par ses sentiments ; et sa conduite n'est pas déterminée uniquement par des motifs dont il a conscience, mais aussi par des motifs inconscients. L'enfant en particulier vit bien plus par le sentiment que par la pensée. Plus il est jeune, plus l'affectif domine chez lui le rationnel [...]. Tous les efforts de l'éducation visent à faire passer dans la zone de la conscience, pour soumettre [les adultes] au contrôle de la raison et les ordonner par la volonté, les pulsions profondes de l'instinct, les éléments du subconscient²²⁴.

Cet entendement psychologique du rapport pédagogique est évidemment le corolaire de modification de statut social de l'enfant. Le rapport du congrès de la SPR de 1958 s'en fait l'écho en constatant par ailleurs que « l'enfant a pris une place confortable dans la situation [et que si] on parlait autrefois des devoirs de l'enfant, on a tendance à parler aujourd'hui de ses droits »²²⁵. Notamment, « le droit d'être élevé pour lui-même »²²⁶. D'ailleurs, c'est peu après que l'ONU adopte la Déclaration des droits de l'enfant (20 novembre 1959). L'adoption d'une telle déclaration internationale montre bien l'évolution de la perception de l'enfant. D'être soumis, il devient un véritable sujet, un individu à part entière (individualisation) et obtient de plus en plus de droits. Ainsi, l'éducateur doit avoir envers chaque élève des « égards ». Il s'agit même de la plus grande loi de la pédagogie, car « si le sens de la démocratie constitue déjà un facteur de saine discipline, c'est aussi une notion qu'une bonne

²²³ Adolphe Ischer, « La discipline... », *loc. cit.*, 1945, p.354.

²²⁴ SPR, *Rapport général du XXVI^e congrès ...*, *op. cit.*, 1946, p. 96.

²²⁵ SPR, *Rapport général du XXIX^e congrès ...*, *op. cit.*, 1958, p. 86.

²²⁶ SPR, *Rapport général du XXIX^e congrès ...*, *op. cit.*, 1946, p. 61.

école doit inculquer à ses élèves comme un style de vie et de travail. Un maître n'arrivera à rien s'il se contente de parler de la démocratie à ses élèves, quitte à se comporter ensuite envers eux comme un dictateur »²²⁷. *A contrario*, la discipline répressive « néglige la formation du sens social et de la responsabilité »²²⁸. Dans cette perspective, la sanction ne repose plus seulement sur « la mauvaise volonté, le manque d'application ou l'opposition aux ordres reçus. Elle provient aussi du manque d'égard, de compréhension, de psychologie de la part du supérieur envers son inférieur »²²⁹.

Une décennie plus tard, soit au début des années 1970, la progression de la discipline libérale dans la conception enseignante se concrétise par une réflexion autour d'une discipline dite « préventive ». L'article « pour une discipline préventive » est intéressant en ce qu'il est le fruit d'une co-rédaction d'un groupe d'enseignants primaires réfléchissant sur la question de la discipline. Ces derniers ne prétendent pas présenter la solution miracle permettant d'établir une discipline librement consentie, mais ils souhaitent « porter une attention plus aiguë sur ce qu'il a été convenu d'appeler une discipline préventive »²³⁰. En effet, il semble assez cohérent dans la visée d'une discipline qui ne veut point contraindre d'agir de sorte à inciter les élèves à se comporter de la manière qu'on le souhaite afin de ne pas avoir à les sanctionner. La finalité de leur démarche est de faire en sorte que les élèves optent de leur plein gré pour la discipline. Cet article est significatif car il marque une réelle rupture dans le rapport que l'enseignant établit avec ses élèves. A la fin de l'article sont consignés quelques conseils permettant de réagir face à un élève perturbateur. L'emploi de ce singulier est révélateur d'un rapport où l'enseignant ne s'adresse plus à une classe, mais où la collectivité est formée dans la somme des individus. Ainsi, la psychologisation de l'entendement enseignant a éclipsé un entendement social, où la discipline se construisait sur la dynamique du groupe et non dans un rapport individualisé. En bref, la pédagogie psychologique s'impose dans l'entendement enseignant, présageant une approche psychologique particulière dite systémique.

Près de 50 ans après l'article de Maria Boschetti-Alberti marquant la fin de cette discipline coercitive décriée avec tant de véhémences par nombre d'institutrices et d'instituteurs, Eddy Vuillème affirme que l'élève doit se sentir aimé et aidé par son maître afin d'accepter la contrainte et la discipline²³¹. Ainsi, l'emploi de ce verbe pronominal, bien qu'il fasse appel à une notion qui n'est pas nouvelle en soi, *i.e.* l'amour que l'enseignant doit

²²⁷ SPR, *Rapport général du XXIX^e congrès ...*, *op. cit.*, 1958, p. 84

²²⁸ *Idem*, p. 85.

²²⁹ *Idem*, p. 77.

²³⁰ A.C., « Pour une discipline... », *loc. cit.*, 1973, p. 252.

²³¹ Eddy Vuillème, « Discipline, Liberté... », *loc. cit.*, 1973, p. 252.

porter à son élève, traduit un entendement psychologique du rapport que l'enseignant doit établir avec son élève, parce qu'il ne lui suffit plus de l'aimer, mais il doit lui faire sentir qu'il l'aime. L'élève doit sentir et comprendre que leur « relation est basée sur l'amour »²³². Cet amour est d'ailleurs garant de son adhésion aux règles et à la discipline qu'il s'impose sans s'en rendre compte.

Est-ce que cette discipline de l'affect marque l'entrée massive des femmes dans le corps enseignant ? Le terme même de discipline fait l'objet d'un subtil glissement sémantique qui se traduit par l'évolution de son sens. En effet, la discipline n'est assurément plus synonyme de l'obtention de l'obéissance absolue et aveugle des élèves. L'élève est maintenant impliqué dans le système de discipline et il y contribue en se disciplinant lui-même. On n'attend plus des élèves une immobilité passive, mais on tolère au contraire un certain mouvement garant d'un élève acteur dans ce processus d'autocontrainte.

²³² Francine Monod-Perret, « Discipline, Liberté... », *loc. cit.*, 1973, p. 439.

CHAPITRE 3 : LE RETOUR DE LA VIOLENCE (1990 – 2008)

Il y a dans chaque école une discipline, un système de peines et de récompenses²³³.

Emile Durkheim

La troisième et dernière période historique des représentations du rapport à l'autorité des enseignants que nous avons dégagée débute en 1990, date à laquelle paraît le premier article publié par *L'Éducateur* sur la discipline et l'autorité depuis quinze ans et prend fin en 2008. Cette dernière date ne marque pourtant pas réellement la fin de cette période. Rien ne dit qu'elle s'achève et pour la commodité de l'étude nous avons choisi cette limite chronologique, mais nous n'avons pas le recul historique nécessaire pour déterminer le terme de cette troisième époque.

Durant ces deux décennies sont parus 22 articles. Dans la mesure où onze d'entre eux ont été publiés entre 1990 et 1999, on pourrait déduire que le rythme de publication est régulier. Or cela n'est pas le cas : en 1990, paraît pour la première fois dans notre corpus un dossier²³⁴. Sur les onze articles publiés dans cette première décennie, les sept premiers composent ce dossier qui s'intitule « La discipline... Moi non plus ! ». A sa suite sont parus jusqu'en l'an 2000 quatre articles publiés à un rythme plus ou moins régulier. La deuxième décennie constitue l'exact miroir de la première. En effet, si quatre articles sont publiés entre 2000 et 2007, les sept autres sont tous publiés en 2008. Ils s'insèrent en revanche dans deux dossiers différents : « Cadrer pour éduquer » et « Assises 2008 – Quelle autorité éducative ? ». Ces trois dossiers concentrent ainsi une activité importante au début et à la fin de notre période et soulignent le retour en force des questions de la discipline et de l'autorité à l'école primaire après quinze ans de silence.

Une première analyse de ces articles permet déjà de relever une évolution importante. En effet, jusqu'en 1996, les auteurs des articles sont principalement des enseignants et des directeurs, soit en grande majorité des agents du système d'enseignement. Ensuite, nous observons une montée en puissance des experts qui monopolisent la parole dans cet organe de la corporation enseignante. En effet, ces nouveaux auteurs sont principalement des

²³³ Emile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1973 (1^{ère} édition 1922), p. 76.

²³⁴ Ce dossier marque une thématisation de l'information. Nous relevons une évolution de la pratique rédactionnelle de *L'Éducateur* qui s'opère dans les années 60-70.

psychologues, des psychothérapeutes et des sociologues. Cette modification soudaine de l'origine professionnelle des contributions interroge sur les raisons de la place déléguée à des spécialistes extérieurs dans la revue professionnelle des enseignants primaires romands. Dans tous les cas, il nous faut observer cette influence nouvelle sur la perception des enseignants sur la discipline et l'autorité qui trouve sa diffusion au cœur même de l'organe officiel de la corporation.

En 1990, l'instituteur Panchaud rappelle que « la discipline et les sanctions à l'école ont déjà fait l'objet de nombreuses études et sont souvent abordées dans de multiples articles, enquêtes ou reportages »²³⁵. Cette assertion est contredite par le corpus que nous avons constitué. Il fait sans aucun doute référence à d'autres magazines ou d'autres revues, car cet article est la première contribution s'intéressant à la question de l'autorité et de la discipline publiée depuis quinze ans dans *L'Éducateur*.

En revenant sur l'expérience de la discipline libérale, Patricia Gilliéron²³⁶ écrit :

Ces échecs sont essentiellement dus au fait que les élèves n'ont pas été longuement éduqués à la liberté. L'éclosion de sentiments nouveaux, la formation de la volonté et de la maîtrise de soi doivent se faire peu à peu. La discipline répressive ne saurait être abandonnée du jour au lendemain. Il faut tout d'abord préparer le terrain²³⁷.

Dans une discipline basée sur l'intérêt et non sur la crainte, l'élève « se prend en charge et devient plus autonome »²³⁸. Sous ces propos perce la croyance que l'apprentissage de la liberté est forcément le fruit de son expérience. En effet, pour devenir autonome, en somme être libre, l'élève devrait pouvoir faire l'expérience de cette liberté. On peut néanmoins se demander si l'enfant doit nécessairement expérimenter pour apprendre ou même si l'apprentissage est un type d'expérience en soi.

²³⁵ Y. Panchaud, « Pourquoi punir ? Ne pas perdre la face », *L'Éducateur*, n° 3, 1990, p. 6.

²³⁶ Patricia Gilliéron Giroud est actuellement responsable de recherche à l'URSP (unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques). Détentrice d'un brevet vaudois de l'enseignement primaire, elle a obtenu ultérieurement une licence en pédagogie puis une attestation d'études supérieures mention Recherche à l'Université de Genève. Après plusieurs années d'enseignement dans des classes primaires et d'appui dans des classes d'intégration, elle a été engagée à l'URSP pour terminer et publier une étude sur l'évolution du temps scolaire dans le canton de Vaud. Patricia Gilliéron Giroud est également collaboratrice scientifique à la CIIP. Elle a également participé à la gestion de la rédaction du Plan d'étude romand qui entrera en vigueur en 2011.

²³⁷ Patricia Gilliéron, « Dans les écoles secondaires du début du siècle. Une discipline libérale pour apprendre la liberté », *L'Éducateur*, n° 3, 1990, p. 11.

²³⁸ Sr Marie-Rose Genoud, « Discipline et autorité. Préparer les enseignants à leur tâche éducative », *L'Éducateur*, n° 3, 1990, p. 12.

L'élève au singulier...

L'évolution du système scolaire dans les années 1990 est marquée par l'apparition des règlements d'école et des règlements de classe qui est le signe indéniable d'une régression de l'effet général de l'institution. Dans ce processus d'atomisation de l'institution scolaire, l'enseignant se voit sommé de découvrir « sa manière personnelle de maintenir l'autorité et de la consolider dans le sens d'une meilleure pratique éducative »²³⁹ et il revient à chaque enseignant de construire « sa propre représentation de la discipline et [de] se crée[r] ses moyens de gestion de la relation maître-classe et maître-élève »²⁴⁰. Se lit ici également l'apparition d'une double dynamique, héritage de la psychologisation de l'entendement enseignant. En effet, l'interaction autoritaire devient à la fois collective et individuelle ; ainsi se construit ici en parallèle à un rapport maître-élèves, un rapport maître-élève. C'est à travers cette individualisation du rapport à un élève toujours perçu comme singulier qu'est justifiée la « lente émergence de l'enfant dans la réflexion pédagogique »²⁴¹. Cette individualisation se traduit également dans les articles d'Albert Arlettaz (1990) et de Marc Sieber (1995) où les auteurs attribuent un prénom à l'élève qu'ils utilisent à titre d'exemple afin de le personnaliser, de lui donner une identité, reconnaissance absolue de sa singularité.

... dans une réalité plurielle

Un retour à la notion de communauté dans le respect de l'individualité

Parallèlement à la singularisation de l'interaction maître-élève, la notion de « groupe-classe » émerge dans les années 1990. Le Dr Roland Dufour écrit à ce sujet qu'il lui paraît préférable de parler du « groupe-classe » plutôt que des élèves de la classe en se référant à « la conception voulant qu'un ensemble représente plus que la somme de ses éléments »²⁴². Ainsi, se construit à la veille du deuxième millénaire une conception interactive de la discipline où cette dernière se polarise : elle n'est plus seulement considérée comme un ensemble de « règles de conduite commune », imposée au groupe-classe, mais comme un « climat éducatif établi et maintenu par l'enseignant pour favoriser les activités des élèves »²⁴³. Selon cette conception interactive, la discipline ne résulte pas *a priori* de l'autorité « naturelle ou acquise

²³⁹ *Ibidem.*

²⁴⁰ Y. Panchaud, « Pourquoi punir ... », *loc. cit.*, 1990, p. 7.

²⁴¹ Simone Forster, « Eduquer et punir », *L'Éducateur*, n° 6, 1995, p. 18.

²⁴² Dr Roland Dufour, « L'enseignant(e) et la discipline », *L'Éducateur*, n° 3, 1990, p. 16.

²⁴³ *Ibidem.*

exercée sur le groupe-classe »²⁴⁴, ni « de l'attitude générale du groupe-classe ou de certains de ses membres »²⁴⁵.

Dans cette acception, l'autorité n'est plus le fait de l'ascendant exercé sur les élèves, mais elle devient « la capacité de contenance de l'enseignant(e), capacité de contenir (non de réprimer !) ses vécus émotionnels face aux élèves, de même que celle de contenir (sans tout réprimer ni tout autoriser !) les vécus émotionnels des élèves »²⁴⁶. Ce modèle interactif devrait permettre à l'enseignant de mieux comprendre les interactions qui rythment son quotidien. Cette conception présente un enseignant, seul, abandonné par l'institution, formant un pôle, opposé à celui du groupe-classe et, si elle relève effectivement de la psychologisation de l'entendement pédagogique, elle relève également de la médecine psychique, car le Dr Roland Dufour est un pédopsychiatre.

Dans l'article « les avantages de l'indiscipline », le psychologue scolaire Marc Sieber (psychologue scolaire et thérapeute systémique diplômé) relate comment il a su surmonter l'indiscipline de son groupe, dans lequel la classe et le maître forment un « tout ». En effet, selon lui, l'intransigeance du maître « provoquait des réactions oppositionnelles parmi les élèves, mais leur comportement indiscipliné n'était pas étranger à [son] attitude »²⁴⁷. Il considère donc que l'enseignant contribue autant à cette situation que ses élèves, aussi il leur faut changer ensemble. Dans cette classe, l'auteur réalise que la discipline était devenue un spectacle. Les affrontements entre le maître et un élève récalcitrant offrent en effet une parenthèse distrayante au reste du groupe qui d'élèves deviennent spectateurs. Dans cette classe, les affrontements fréquents focalisaient autant l'attention du maître que celui des élèves :

L'école avait acquis un nouveau sens. Celui d'être un lieu de conflits. De conflits de valeurs. On ne venait plus à l'école pour travailler, on venait pour assister à des empoignades. Paradoxalement, les règles de conduite avaient capté l'intérêt de tous. [...]. Le sens des règles s'était altéré. Normalement au service de l'enseignement, elles devenaient un enjeu entre les élèves et leur maître. Elles masquaient la fonction d'apprentissage. Elles l'étouffaient²⁴⁸.

²⁴⁴ *Ibidem*.

²⁴⁵ *Ibidem*.

²⁴⁶ *Idem*, p. 17.

²⁴⁷ Marc Sieber, « Les avantages de l'indiscipline », *L'Éducateur*, n° 2, 1996, p. 74.

²⁴⁸ *Ibidem*.

Comment se fait-il que l'enseignant pour enseigner soit contraint de redéfinir et de réimposer par le dialogue (et non pas par les sanctions physiques), i.e. une manière douce les règles de comportement dans un simulacre de négociation ?

Selon le récit de Marc Sieber, dans une telle situation, l'intervention de l'enseignant doit cibler une « redéfinition » des règles de conduite et une nouvelle gestion de la classe. Ces changements s'inscrivirent dans une discussion que l'enseignant mena avec la classe, lors de laquelle furent définies et négociées les règles et furent discutés leur sens et leur utilité. La finalité de cet exercice était de construire les sens de ces règles à partir des représentations que les élèves s'en faisaient. Si bien que l'avantage de l'indiscipline dans la classe du psychologue Sieber fût de transformer « l'affrontement en concertation [et] l'opposition en collaboration »²⁴⁹.

Arrêtons-nous quelques instants sur la notion de contrat, car c'est bien de cela dont il s'agit. Dans ce cas, le contrat s'accorde parfaitement avec la conception libérale de l'individu comme être autonome et responsable. A travers le contrat de classe, qui est la forme métonymique de la fiction du contrat social, fondement de la démocratie libérale, on espère que les élèves se sentiront engagés moralement à respecter les règles de vie en classe. Mais que se passe-t-il s'ils ne conçoivent pas les règles minimales de la relation contractuelle qui consiste, comme tout autre élément du monde social, en un apprentissage ? Le contrat devient donc une nouvelle modalité d'imposition douce de la discipline qui peut amener à négliger la nécessité d'enseigner et d'en faire reconnaître le caractère contraignant. En outre, le contrat social, tel que formalisé par une constitution démocratique, prétend que chaque individu abandonne une partie de sa souveraineté pour former un corps politique. Mais les mineurs détiennent-ils réellement une parcelle de souveraineté ? De plus, ce contrat est une institution que l'on recrée à l'occasion de chaque rentrée scolaire, voire au fil de l'année. Il ne s'agit donc plus d'une permanence institutionnelle et, sans conteste, l'on perd une certaine impression de la continuité du système scolaire, car ce type de contrat renforce la relation particulière au maître et au « groupe-classe ».

En 2007, l'instituteur genevois Georges Pasquier, actuel président du SER, énonce les contradictions dans lesquelles se débat la doxa scolaire : « il n'y a pas d'enseignement sans autorité. Or l'enseignement vise à développer le libre arbitre de l'enfant et du jeune, il tente de rendre les élèves autonomes »²⁵⁰. Enseigner reviendrait donc à « concilier des objectifs

²⁴⁹ *Idem*, p. 75.

²⁵⁰ Georges Pasquier, « L'autorité à l'école », *L'Éducateur*, n° 6, 2007, p. 23.

contradictoires, entre autorité et liberté »²⁵¹. Pourtant, ces deux objectifs, bien qu'ils semblent répondre à des besoins éducatifs diamétralement opposés, oeuvrent à obtenir le même résultat, car l'autonomie n'est rien de plus que la forme maximale de l'autocontrainte. En effet, selon le sociologue Walo Hutmacher²⁵², « être autonome revient pour l'essentiel à faire spontanément, avec compétence et – si possible un peu d'enthousiasme – ce que les adultes attendent [de l'enfant] dans différentes situations de vie »²⁵³. Se fait jour ici une certaine confusion entre les moyens et les fins, car le retour de la question sous la forme d'un problème trouve son origine dans la montée en force de l'indiscipline dans les classes primaires au cours des années 1990.

L'approche systémique

A la fin des années 1990, l'approche psychologique dite systémique entre en force dans les colonnes de *L'Éducateur*. Un premier article lui est consacré dès 1997. Il est suivi d'une série de quatorze articles publiés en 1999, à raison d'un article par numéro. Cette approche est présentée comme un « instrument puissant qui permet aux enseignants, parfois en collaboration avec un intervenant extérieur à la classe [...] de se situer pendant un temps en position "meta" [...], de retrouver une créativité souvent mise à mal par des situations difficiles et répétitives »²⁵⁴. L'approche systémique permet ainsi de « refuser le déterminisme et l'impuissance »²⁵⁵. Se lit ici un aveu d'impuissance – une forme d'un sentiment qui semble se répandre parmi les enseignants primaires – auquel l'approche systémique prétend apporter une réponse. Une réponse psychologique qui cherche visiblement à aider les institutrices et les instituteurs qui paraissent démunis face à certains comportements d'élèves ou même de parents. Les enseignants semblent donc être confrontés à une méconnaissance des codes scolaires de la part de certains enfants. Ainsi, l'approche systémique est la première réaction de l'institution scolaire à une crise qui explose au début des années 1990, mais qui s'illustre surtout dans le discours des enseignants par son étonnante absence.

²⁵¹ *Ibidem*.

²⁵² Walo Hutmacher est un sociologue retraité. Il est le fondateur du Service de la recherche sociologique et a été le directeur du Service de la recherche en éducation du DIP genevois. De plus, il a enseigné quelques années en tant que chargé de cours de sociologie de l'éducation à l'Université de Genève. Il est aujourd'hui encore consultant, président de la Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Education et Formation (FREREF) et expert dans divers projets internationaux, notamment au Conseil de l'Europe et à l'OCDE (Indicateurs internationaux de l'enseignement, Ecole de demain, etc.).

²⁵³ Walo Hutmacher, « Autorité – Discipline – Violence. Perspective historique et sociologique », *L'Éducateur*, n°12, 2008, p. 33.

²⁵⁴ Chiara Curonici, Françoise Jolliat et Patricia McCulloch, « En guise de conclusion... », *L'Éducateur*, n° 14, 1999, p. 25.

²⁵⁵ *Ibidem*.

Le modèle de la psychologie systémique a intégré les sciences humaines dans les années 1950. Il intègre le système scolaire à la fin du XX^e siècle en s'appuyant sur la forte individualisation de la classe et le modèle interactif présenté par le psychologue Marc Sieber. Selon Patricia McCulloch, psychologue et thérapeute de famille, formatrice à l'Institut de formation systémique, cette approche psychologique est « un modèle, une manière de regarder les choses et de les comprendre, une manière d'organiser l'expérience qui conduit à un certain type d'action. [Elle] s'intéresse aux interactions entre les éléments d'un système [...] et] à la complexité de l'organisation »²⁵⁶. La systémique ne se focalise donc pas sur l'individu, mais sur ses interactions avec son entourage, afin de raisonner en termes « circulaires » et de dépasser une logique de causalité linéaire des comportements et des paroles. La finalité poursuivie par cette approche est de dépasser les limites de l'enseignant en tant qu'individu enfermé dans sa perception et sa sensibilité dont l'interprétation de certaines situations scolaires peut parfois le conduire à l'impasse. Si l'enseignant parvient à identifier les composantes d'un « cercle vicieux » (« situations scolaires qui "tournent en rond", [à l'instar de] l'enfant "impossible" qu'on se trouve à gronder plus [souvent] qu'on ne le voudrait »²⁵⁷), il aura effectué un premier pas vers la résolution du problème. Ainsi, la systémique est présentée comme une approche permettant entre autres de dépasser certains « troubles du comportement » en les situant dans leur contexte interactionnel. Si l'on observe l'élève dans un ensemble d'interactions, il apparaît que le rapport d'autorité que le maître peut établir dans sa classe est d'ordre individuel. Un contrôle exercé sur chaque élève individuellement n'est-il pas infiniment plus contraignant tant pour l'élève que pour l'enseignant qu'une autorité exercée sur la classe en tant qu'ensemble et non pas comme la somme des individus qui la composent ?

Quel enseignant dans ce nouveau rapport ?

L'autorité naturelle, une qualité innée ?

A la fin de la Première Guerre mondiale, Ferrière décrivait une autorité qui dépend autant de la personnalité du « supérieur » que de la manière dont celui-ci fait valoir cette autorité. On aurait pu croire que cette conception d'une autorité déniait son caractère social ne survivrait pas à l'apologie de l'apport des sciences psychologiques dans la réflexion pédagogique. Or,

²⁵⁶ Patricia McCulloch, « L'approche systémique. Un outil pour les enseignants », *L'Éducateur*, n° 15, 1997, p. 4.

²⁵⁷ *Idem*, p. 5.

l'autorité « naturelle » s'impose au fil des années et est communément admise dans la corporation au tournant du XX^e siècle. Selon le psychologue Jorge M. Dias Ferreira, l'autorité naturelle est « constituée par les qualités de la personne qui l'exerce, celle-ci a conscience des pouvoirs qui lui sont conférés et de l'usage qu'elle doit en faire »²⁵⁸. Cette autorité de nature personnelle, qu'il nomme « autorité de prestige », complète l'« autorité de fonction », car elle seule peut obtenir « l'adhésion, le consentement, la collaboration active de ceux qu'elle dirige »²⁵⁹. Si l'autorité de fonction garantit un rapport de force objectif puisqu'il est légitimé par l'institution à travers le règlement du département de l'Instruction publique et un document attestant de la légitimité de cette autorité, il semble que l'autorité à l'école devrait s'établir à partir d'un rapport de force subjectif, lié à des caractéristiques personnelles, légitimé uniquement par des liens personnels. Plus encore, si la première est nécessaire, elle n'est plus suffisante, car maintenant seule l'autorité de prestige de l'enseignant permet de construire une autorité éducative libératrice qui « exige la reconnaissance mutuelle [...] et [qui] se distingue [...] de toute influence manipulatrice »²⁶⁰. Bien qu'elle soit qualifiée de « naturelle », cette autorité « indispensable à l'éducateur qui refuse de pratiquer le dressage »²⁶¹ peut s'acquérir « au prix d'un effort persévérant nécessitant de connaître ses propres caractéristiques, insuffisances, faiblesses, particularités portant à moquerie »²⁶². Ainsi, il faut se « blinder » ou, en langage psychologique, s'accepter et dépasser ses problèmes personnels.

A l'instar de Jorge Dias Ferreira, le psychologue Maurice Nanchen²⁶³ distingue deux manières « civilisées » garantissant l'exercice de l'autorité : « le pouvoir conféré par la loi et l'autorité personnelle »²⁶⁴. Selon lui, « l'autorité conférée par le seul statut d'enseignant a disparu depuis les années 70 »²⁶⁵. L'enseignant doit donc « conquérir » cette autorité perdue.

Au vu de ce qui précède, nous comprenons que l'enseignant doit désormais convaincre par sa personnalité, donc de manière individuelle, plutôt que commander. Toutefois, quelle action pédagogique²⁶⁶ peut exercer un maître sans autorité pédagogique ? En effet, cette

²⁵⁸ Jorge M. Dias Ferreira, « Carence d'autorité éducative », *L'Éducateur*, n°10, 2002, p. 24.

²⁵⁹ *Ibidem*.

²⁶⁰ *Ibidem*.

²⁶¹ *Idem*, p. 26.

²⁶² *Ibidem*.

²⁶³ Maurice Nanchen est un psychologue et psychothérapeute retraité. Il a dirigé l'Office médico-pédagogique de Sion (actuel Centre de développement et de thérapie pour l'enfant et l'adolescent). Il a publié en 2002 un livre qui a remporté un certain succès, s'intitulant *Ce qui fait grandir l'enfant*. Depuis, il sillonne la Suisse romande pour donner des conférences dans des salles comblées. Maurice Nanchen revendique un modèle éducatif qui propose une voie médiane « la rigueur du normatif » et « les nuances de l'affectif ».

²⁶⁴ Maurice Nanchen, « Vers une autorité co-construite », *L'Éducateur*, n° 12, 2008, p. 35.

²⁶⁵ *Ibidem*.

²⁶⁶ « L'action pédagogique est une violence symbolique permettant à un pouvoir arbitraire d'imposer un arbitraire culturel. L'action pédagogique vise donc à inculquer une attitude, i.e. un certain type de rapport aux individus et à son environnement.

théorie demi-savante a été mise à mal par Bourdieu et Passeron. Selon ces sociologues, l'autorité n'est jamais « naturelle » ou « individuelle ». Elle est toujours le fruit d'une imposition institutionnelle et sociale qui la rend possible et la légitime. Ils montrent que l'autorité pédagogique est une des conditions sociales d'exercice de l'action pédagogique. Il s'agit d'un pouvoir arbitraire d'imposition, « qui du seul fait qu'il est reconnu comme tel, se trouve objectivement reconnu comme autorité légitime »²⁶⁷. L'autorité pédagogique est donc un *pouvoir symbolique* qui se manifeste sous la forme d'un droit d'imposition légitime. Elle renforce ainsi le pouvoir arbitraire, i.e. l'action pédagogique qui la fonde et qu'elle dissimule. Le rapport de communication dans lequel s'accomplit l'action pédagogique implique nécessairement l'autorité pédagogique, car c'est elle qui accorde la reconnaissance de la légitimité de l'enseignant i.e. qu'il est digne de transmettre ce qu'il transmet aux yeux des élèves et qui « conditionne la réception de l'information et, plus encore, l'accomplissement de l'action transformatrice capable de transformer cette information en formation »²⁶⁸. L'action pédagogique en exercice dispose institutionnellement d'une autorité pédagogique et l'enseignant jouit de par ce fait d'une autorité déléguée pour l'Etat qui n'a donc rien de personnel ou de naturel, mais qui, selon ces auteurs, est de toute part constituée par l'institution sociale qu'est l'école. De ce fait, le maître légitimé dans son rôle, par son autorité pédagogique, dans l'exercice de l'action pédagogique, est autorisé à imposer la réception de ce qu'il doit transmettre et à en contrôler l'inculcation par des sanctions. Ainsi, le maître dépouillé de son autorité d'institution ne peut plus exercer son action pédagogique en toute légitimité. Dans ce cas, est-il toujours autorisé à imposer la culture qu'il est chargé de transmettre ?

Aussi, se lit ici un renversement total de la lutte pour la « routinisation » qu'affichait l'Etat juste après la Première Guerre mondiale. Alors que l'Etat libéral se battait pour imposer un charisme de fonction, duquel découle une autorité objectivée de ses agents de diffusion, il apparaît que le corps enseignant primaire valorise aujourd'hui le charisme personnel duquel ne découle qu'une autorité subjective. Cette régression historique entraîne l'école dans un paradoxe qui semble inconciliable. En effet, nous décelons dans le discours des professionnels de l'éducation une volonté de refonder le métier d'enseignant, en lui octroyant un caractère technique. Simultanément, ainsi que nous l'avons relevé, le fondement de l'autorité semble s'être ici déplacé de l'institution vers l'individu (l'enseignant). Cette autorité « naturelle » ou

L'action pédagogique « contribue, en reproduisant l'arbitraire culturel qu'elle inculque, à reproduire les rapports de force qui fondent son pouvoir d'imposition arbitraire » (Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, *op. cit.*, 1970, pp. 24-25).

²⁶⁷ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction ...*, *op. cit.*, 1970, p. 28.

²⁶⁸ *Idem*, p. 34.

charismatique ne s'appuyant aucunement sur une technique apprise montre paradoxalement le retour de l'enseignement comme « art ».

L'enseignant : une enseignante ?

L'article « A chacun sa discipline » rédigé par Vogt, maître spécialiste d'éducation physique, est particulièrement significatif. L'auteur y distingue l'autorité des enseignantes de celle de leurs collègues masculins. Fruit de son expérience professionnelle, il constate : « il est très rare que les classes tenues par des femmes [lui] posent des problèmes »²⁶⁹. Selon Vogt, « bien souvent, sans élever la voix ni menacer particulièrement, elles arrivent à faire preuve d'une grande fermeté et créer, en outre, une ambiance et un esprit de classe réel. [...] »²⁷⁰. Ainsi, il semblerait que les femmes usent d'« armes plus subtiles, leur permettant de s'imposer non pas sans effort, mais avec plus de réussite », alors que les hommes « comptent un peu trop sur leur autorité naturelle »²⁷¹. A la force s'oppose donc cette *violence symbolique*, plus efficace que la violence physique, indispensable à une discipline libérale, car elle permet de conduire l'élève à se discipliner lui-même dans l'apprentissage de l'autonomie. D'une manière générale, Vogt associe la *violence symbolique* au genre féminin et érige la pratique de ses collègues féminines en modèle. Peut-on en déduire que la féminisation de la corporation enseignante a contribué à développer l'usage de cette force d'imposition pédagogique plus douce et plus diffuse ? Chacun sait que l'un des grands stéréotypes de l'éducation est la figure maternelle que peut incarner la femme auprès de ses élèves en jouant des ressorts affectifs particulièrement puissants, en particulier auprès des enfants en bas âge. Ainsi, le *pouvoir symbolique* de coercition se construit principalement sur le lien affectif que l'enseignante établit avec ses élèves.

De quelles sanctions et de quels moyens dispose l'enseignant ?

Nouvelle discipline, nouvelles responsabilités

L'individualisation extrême de la relation pédagogique, dont l'officialisation de la pédagogie différenciée est à la fois une cause et une conséquence, tend à faire accroître la croyance que les règles doivent être adaptées à chaque individu et que cette manière de faire est au service d'une plus grande efficacité pédagogique. Parallèlement, la discipline est perçue comme

²⁶⁹ R. Vogt, « Qu'en pense un maître d'éducation physique », *L'Éducateur*, n° 3, 1990, p. 13.

²⁷⁰ *Ibidem*.

²⁷¹ *Ibidem*.

toujours plus complexe, car « certains cas d'indiscipline ne sont pas prévus ou ne peuvent pas être réglés par l'application stricte d'un article »²⁷². Ainsi, le règlement ne suffit plus et il revient à l'enseignant d'user de son jugement professionnel en abordant « chaque cas dans une perspective globale, en tenant compte de tous les paramètres qui permettent d'expliquer un manquement à la discipline »²⁷³. De ce point de vue, il ressort que « les représentations du rôle, de la tâche, de la norme établissant la frontière entre le "permis-défendu" et le "tolérable-punissable" varieront souvent à des vitesses différentes pour l'enseignant, l'institution, et la société »²⁷⁴. La justice ne dépend donc plus seulement du règlement puisqu'elle est modulable en fonction d'un contexte qui peut se réduire à l'échelle d'une classe et qu'elle résulte désormais de l'arbitraire de l'enseignant, du moins jusqu'à un certain degré. Autrement dit, la discipline se différencie en même temps que la pédagogie. Partant du constat que la punition contrarie par définition et que certaines punitions n'en seraient pas pour tous les élèves, il semble logique d'adapter les punitions à chaque élève au cas par cas afin de parvenir à tous les contrarier. La conséquence directe de cette perception individualiste de la discipline se situe dans le fait que l'institution est désormais censée aller vers les individus au lieu de les faire venir à elle. Il s'agit d'un renversement complet du rapport d'autorité entre l'institution scolaire, les enseignants et les élèves du XIX^e siècle.

Passage de la punition à la sanction, un réel apprentissage

Si la psychologisation de l'entendement enseignant s'amorce timidement à partir des années 1920²⁷⁵, l'influence des théories psychologiques du développement de l'enfant ne cesse de se développer et de pénétrer l'esprit des enseignants primaires de manière croissante depuis les années 1950. Dans l'exercice ordinaire de sa profession, l'enseignant doit apprendre à se connaître et renoncer « à être parfait »²⁷⁶. Ces propos, au seuil des années 1990, sonnent comme la fin de l'enseignant modèle. Dans le même ordre d'idées, le directeur d'écoles Albert Arlettaz souligne « la prise de conscience lente, mais réelle, des DIP de ce pays [la Suisse], qui s'ouvrent petit à petit à l'idée d'une formation psychologique sérieuse des enseignants, [...] afin que chaque éducateur se comprenne mieux lui-même, pour mieux

²⁷² Y. Panchaud, « Pourquoi punir ... », *loc. cit.*, 1990, p. 6.

²⁷³ *Ibidem.*

²⁷⁴ *Idem*, p. 9.

²⁷⁵ Christian Alain Muller décrit dans sa thèse à travers l'exemple genevois comment les théories psychologiques pénètrent le corps enseignant dans le cours même de leur production (cf. Christian Alain Muller, *Histoire de la structure ...*, *op. cit.*, 2007, pp. 354-359).

²⁷⁶ Sr Marie-Rose Genoud, « Discipline et autorité ... », *loc. cit.*, 1990, p. 12.

comprendre ses élèves »²⁷⁷. Cette perception est légitimée par la souffrance. En effet, l'auteur affirme qu'un « enfant indiscipliné et paresseux, présente un symptôme de mal-être, le symptôme d'un enfant probablement blessé et irrité psychiquement »²⁷⁸, et qu'il a « besoin d'aide, de compréhension et d'encouragement »²⁷⁹ puisque son indiscipline ne résulte pas d'un acte volontaire. Quand l'indiscipline constitue le symptôme d'un mal-être, la punition s'avère inefficace. Aussi est-il préférable d'essayer de comprendre les problèmes, les difficultés et les préoccupations de l'élève afin de lui venir en aide, car il n'y a pas, selon Albert Arlettaz, d'élève paresseux, indiscipliné et perturbateur qui ne souhaite « être un bon élève, reconnu et estimé de ses professeurs et aimé de ses parents »²⁸⁰. Sous la naïveté de ses propos, perce une exacerbation du sentiment de l'enfance. Par sentiment de l'enfance, nous entendons cette nouvelle perception de l'enfant, décrite par Philippe Ariès, qui se forme chez les moralistes et éducateurs du XVII^e siècle et qui a inspiré toute l'éducation jusqu'au XX^e siècle où « l'attachement à l'enfance et à sa particularité ne s'exprime plus par l'amusement, la "badinerie", mais par l'intérêt psychologique et le souci moral »²⁸¹. Ainsi, « on s'efforce de pénétrer la mentalité des enfants pour mieux adapter à leur niveau les méthodes d'éducation [...]. Mais cet intérêt impose qu'on développe chez eux une raison encore fragile, qu'on en fasse des hommes raisonnables »²⁸².

A l'instar d'Albert Arlettaz, Marc Sieber invite à éviter de punir les élèves, car les punitions deviennent inutiles à partir du moment où elles doivent se répéter. Elles ne ramènent le calme que temporairement, car elles frustreront les personnes qui se font continuellement punir et qu'« une personne frustrée n'est pas dans de bonnes conditions d'apprentissage [car] sous la contrainte ou sous la crainte, on ne peut apprendre. On ne fait qu'exécuter un travail ou une consigne »²⁸³. Souhaite-t-on ainsi faire adhérer sans frustrer ? On se souvient que dès le milieu des années 1920, l'institutrice Maria Boschetti-Alberti condamnait la contrainte car, selon elle, celle-ci ne suscitait qu'une obéissance externe. Mais Sieber va plus loin en affirmant maintenant qu'elle entrave l'apprentissage. De ce point de vue, le maître devrait « écouter un élève plutôt que de le punir. Il peut décider avec lui ce qu'il convient de faire. Trouver les moyens de l'aider à respecter les consignes »²⁸⁴. L'élève

²⁷⁷ Albert Arlettaz, « L'élève blessé », *L'Éducateur*, n° 3, 1990, p. 15.

²⁷⁸ *Idem*, p. 14.

²⁷⁹ *Ibidem*.

²⁸⁰ *Ibidem*.

²⁸¹ Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Edition du Seuil, 1973, pp. 183-184.

²⁸² *Idem*, p. 184.

²⁸³ Marc Sieber, « Pourquoi les punitions sont-elles inefficaces avec Charles ? », *L'Éducateur*, n° 3, 1995, p. 76.

²⁸⁴ *Ibidem*.

participe donc à la qualification de l'acte d'indiscipline (circonstances atténuantes ou aggravantes) et de sa sanction.

Pour une nouvelle perception de la fonction disciplinaire

Dans un système d'enseignement où l'on souhaite susciter l'adhésion par l'intériorisation douce des règles, la punition comme châtiment ou vengeance infligés pour une faute n'est plus considérée comme véritablement adaptée. En effet, « bien que licite, puisqu'elle s'exerce "au nom de la loi" [la punition] risque d'être vécue par le transgresseur comme une agression qui rendra légitime, à ses yeux, sa réaction contre-agressive »²⁸⁵. Ainsi, où la punition oblige l'élève à la soumission, la sanction « vise à convaincre et à obtenir l'adhésion du transgresseur »²⁸⁶. Selon cette conception, la punition n'est plus appropriée dans un système disciplinaire fondé sur l'adhésion. L'évolution de la perception du rapport à l'autorité se traduit ici par une modification de nomenclature : au terme « punition » sera désormais préféré celui de « sanction ». En effet, la sanction vise à « désapprendre à un sujet un comportement préjudiciable pour lui-même et pour la collectivité, pour en adopter un autre, plus socialisé, en apprenant et en intériorisant des normes, des interdits et des valeurs qui sous-tendent l'ordre social civilisé »²⁸⁷. Aussi, la sanction cherche essentiellement à réinstaurer une limite, permettant de « réintégrer le transgresseur au sein de la communauté »²⁸⁸. Se lit entre ces lignes du psychosociologue Claude Salomon Lagrange la fonction d'exclusion que peut comporter la transgression, ou en d'autres termes, la non-intériorisation de la norme. Il rejoint en cela Norbert Elias pour qui l'homme est aujourd'hui « soumis à un réseau si étroit de préceptes et de règlements, la censure et la pression de la vie sociale responsables de la formation de ses habitudes sont si fortes que l'adolescent n'a le choix qu'entre deux possibilités : ou bien il conforme son comportement aux exigences de la société, ou bien il s'exclut de la "société civilisée" »²⁸⁹. Et si la régulation des conduites et le processus des élèves dépendent effectivement d'une part « des frontières sociales des conduites telles qu'elles sont énoncées et appliquées pour être comprises »²⁹⁰, elle dépend aussi de l'affect puisqu'elle se construit sur « les liens que [les élèves] entretiennent avec les adultes et les institutions, en fonction du *caractère attractif* que cela revêt à leurs yeux, ainsi

²⁸⁵ Claude Salomon Lagrange, « La fonction de la sanction dans l'action éducative », *L'Éducateur*, n° 10, 2000, p. 14.

²⁸⁶ *Idem*, p. 15.

²⁸⁷ *Idem*, p. 14.

²⁸⁸ *Ibidem*.

²⁸⁹ Norbert Elias, *La civilisation des ...*, *op. cit.*, 1973, p. 304.

²⁹⁰ *Ibidem*.

que le sentiment d'appartenance qu'ils éprouvent à leur égard»²⁹¹. D'un point de vue psychologique, la sanction devrait d'abord viser à « faire comprendre au coupable qu'il a rompu le lien de réciprocité qui le lie à ses semblables »²⁹². Pour ces différents experts, il semble aller de soi que les élèves jouent le jeu scolaire alors que cette croyance est un héritage d'un état antérieur du système d'enseignement où après s'être imposé la plupart des élèves acceptaient effectivement le jeu scolaire. Aujourd'hui, pour certains élèves, se « conformer à la pression sociale » signifie refuser le modèle scolaire. Il y a une valorisation de la transgression comme norme de groupe.

Bien que les pratiques évoluent toujours moins vite qu'on ne le croit d'ordinaire, nous pouvons observer dans l'article « l'absence de sanctions ajoute à la culpabilité » les résultats de la lutte contre les châtiments corporels qui animait le corps enseignant en tout cas jusqu'à la Grande Guerre. Si les châtiments corporels étaient dénoncés avec plus ou moins de véhémence, ils étaient encore admis par certains enseignants en dernier recours. En 2008, Nicole Dovat Eichenberger, ancienne directrice de l'Internat Serix dans le canton de Vaud, estime qu'il n'est « pas toujours facile d'être en paix avec soi quand il faut recourir à cette forme de contrainte [la sanction] »²⁹³. Si les enseignants d'autrefois avaient la verge un peu trop facile, il apparaît que ceux d'aujourd'hui ont besoin d'être encouragés à sanctionner, car ils en ressentent, *a priori*, de la culpabilité. Pourtant, la sanction « déculpabilise » les élèves et participe ainsi à la construction d'un cadre au sein duquel ils peuvent évoluer en confiance. Le règlement de l'enseignement primaire genevois de 1993 reconnaissant la nécessité de la sanction spécifie que « l'enseignant a le devoir d'intervenir envers tout élève qui, par son comportement, enfreint les règles qui sont à la base du fonctionnement de la classe ou de l'école. Il doit choisir une sanction à valeur éducative (réprimande, réparation du dommage, travail supplémentaire ou autre intervention pédagogique) et prévenir les parents. Un enfant ne peut être mis à la porte de la classe pour des raisons de discipline »²⁹⁴. Le fait qu'on ne puisse pas exclure de la classe un élève dans un système scolaire reposant sur l'intériorisation individuelle des contraintes et des normes régissant la classe représente bien le fait que le non respect de ces règles est en soi une exclusion symbolique. La punition réside donc dans le fait que l'élève comprenne en quoi il a enfreint les règles et qu'il se sente symboliquement exclu.

²⁹¹ *Ibidem*.

²⁹² Jorge M. Dias Ferreira, « Carence d'autorité ... », *loc. cit.*, 2002, p. 25.

²⁹³ Nicole Dovat Eichenberger, « L'absence de sanction ajoute à la culpabilité », *L'Éducateur*, n° 12, 2008, p. 38.

²⁹⁴ Art. 48 du *Règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 1993, p. 442.

Changement de perception : une violence physique désormais inacceptable...

Les auteurs d'Avant-guerre et de l'Entre-deux-guerres pouvaient faire preuve d'une certaine indulgence face à des enseignants usant de la force et de la violence physique pour imposer la discipline, mais cette époque est définitivement révolue. Dans l'article « l'école des châtiments corporels », le témoignage de deux auteurs relatant leurs souvenirs scolaires présente l'élève battu comme une « victime » et relève d'une sensibilité à l'égard de ce type de traitements qui n'existait pas jadis. En effet, l'acte est jugé « abominable » et « la force physique [est] vécue comme terrorisante, même par ceux qui ne la [subissent] pas dans leur corps »²⁹⁵. A travers ce regard sévère, la discipline d'antan devient de l'autoritarisme. Pourtant, même si « le châtiment corporel est prohibé, [que] la libération de la parole est au centre des efforts pédagogiques, [que] le pupitre du maître a été aboli comme symbole d'autorité supérieure, [...] reste l'exigence d'orientation et de sélection qui revêt à l'image de la société moderne, l'aspect mathématique des moyennes pondérées, poussées jusqu'au centième de point grâce aux machines à calculer et aux ordinateurs »²⁹⁶. Ainsi, la note et l'évaluation semblent avoir désormais remplacé la fêrule. Elles sont présentées comme les nouvelles armes des enseignants de la fin du XX^e siècle oeuvrant dans un système basé sur une force d'imposition et de coercition essentiellement symbolique.

...remplacée par une violence socialement acceptée : l'évaluation et la crainte de l'échec

En lisant entre les lignes, il est possible de comprendre que l'évaluation est devenue l'arme privilégiée d'une discipline intériorisée, où la violence physique a cédé sa place au *pouvoir symbolique* et à travers lui à une forme de *violence symbolique* (évaluation, exclusion, menaces de l'échec, etc.). Certains n'hésitent pas d'ailleurs à déplorer ce rôle de l'évaluation. A l'instar de Laurent Vité, actuel président de la Société pédagogique genevoise, qui affirme que « la note ne doit pas être un moyen de chantage et de coercition »²⁹⁷. Sans nul doute, le parallèle établi dans le titre entre la note et la sanction est significatif à cet égard, toutefois, l'assertion de Laurent Vité l'est encore plus. En effet, jusqu'au milieu des années 1920, le discours des enseignants ne se contentait pas de dénoncer les châtiments corporels, mais de leur seul fait, ils traduisaient la lutte contre une pratique éducative encore bien réelle. On l'aura compris, si Laurent Vité apporte cette précision, c'est bien que dans la réalité, la note relève de la sanction et s'inscrit ainsi dans les moyens de coercition ordinaires :

²⁹⁵ André Gavillet, « L'école des châtiments corporels », *L'Éducateur*, n° 7, 1992, p. 39.

²⁹⁶ *Ibidem*.

²⁹⁷ Laurent Vité, « Notes et sanctions à l'école. Question de droit », *L'Éducateur*, n° 6, 2005, p. 48.

L'examen [et travers lui la note obtenue] n'est pas seulement l'expression la plus lisible des valeurs scolaires et des choix implicites du système d'enseignement : dans la mesure où il impose comme digne de la sanction universitaire une définition sociale du savoir et de la manière de le manifester, il offre un des instruments les plus efficaces à l'entreprise d'inculcation de la culture dominante et de la valeur de cette culture.²⁹⁸

Cet instrument pédagogique ne peut être efficace qu'à la condition que tous entendent participer au jeu scolaire et se soumettre à ses verdicts. La preuve de l'accroissement des enjeux sociaux de la scolarité pour l'ensemble des classes sociales se trouve dans le fait que ces enjeux sont présents désormais dès l'école primaire. Mais que faire de ceux qui se détournent de la compétition scolaire ?

La conception de l'échec scolaire a évolué au fil du temps. En effet, cette question est un important débat social, reliée à d'autres problèmes sociaux, comme la délinquance, la marginalisation ou encore l'intégration. Combattre l'échec scolaire est même actuellement la deuxième priorité du DIP genevois²⁹⁹. Pourtant, l'échec scolaire et les redoublements étaient bien plus fréquents dans les années 1950 et il est plus facile d'accéder aujourd'hui à des filières plus exigeantes. Christian Alain Muller constate que « jusqu'à la fin des années 1960, le retard scolaire, concerne au minimum la moitié des élèves de l'enseignement obligatoire³⁰⁰. En dépit de cette évolution « positive », Walo Hutmacher constate que « l'échec est devenu plus marginalisant »³⁰¹ puisque de la réussite scolaire dépend largement de la condition sociale. En effet, comme nous l'avons vu, dans sa traduction socioprofessionnelle, la corrélation entre la position sociale et la position scolaire est aujourd'hui extrêmement forte. Ainsi, « l'échec scolaire a [carrément] changé de signification »³⁰² et si les jeunes jouissent aujourd'hui d'une autonomie culturelle quasi complète, « la dernière règle qui existe dans les foyers consiste dans la réussite scolaire, et c'est d'ailleurs également le dernier objet de conflit »³⁰³.

²⁹⁸ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction ...*, op. cit., 1970, pp. 169-170.

²⁹⁹ Cf. http://www.geneve.ch/dip/13_priorites.asp

³⁰⁰ Christian Alain Muller, *Histoire de la structure ...*, op. cit., 2007, p. 260.

³⁰¹ Walo Hutmacher, « Autorité – Discipline – Violence ... », loc. cit., 2008, p. 33.

³⁰² *Ibidem*.

³⁰³ Dominique Pasquier, in Alain Finkielkraut, *La querelle de l'école*, Paris, Gallimard, 2007, p. 15.

Le retour de la violence... des élèves

L'autoritarisme : changement sémantique

A la fin du XX^e siècle, se dégage progressivement la notion d'autoritarisme que l'on associe à une discipline coercitive. Dans l'article « les avantages de l'indiscipline », Marc Sieber se demande si le comportement déviant des élèves dans sa classe ne serait pas dû à ses « positions autoritaires et punitives »³⁰⁴. Aussi, les élèves ne se donnent même plus la peine de feindre ou de mentir, sous la contrainte, comme le dénonçait Boschetti-Alberti en 1926, mais ils s'opposent plus ou moins ouvertement à cette contrainte. On comprend que le terme autorité n'a pu se défaire de cette connotation négative qui lui est associée depuis les années 1970 et qu'au contraire, il est maintenant devenu un synonyme de contrainte. Ainsi, si la contrainte ne suscite même plus l'illusion d'une discipline essentiellement apparente, l'autorité, désormais étroitement liée à l'autocontrainte, ne peut plus exprimer cet ascendant que l'enseignant primaire exerce sur ses élèves. Le corollaire de cette évolution est le besoin du corps enseignant de trouver un mot permettant d'exprimer cet ascendant selon une vision « démocratique » de la « gestion » de la classe et c'est dans cette dynamique qu'apparaît pour la première fois, dans notre corpus, le terme « leadership³⁰⁵ », en 1996, sous la plume du psychologue Marc Sieber³⁰⁶. Ainsi, de même que pour le concept « d'efficacité maximale » issu du Taylorisme, on retrouve ici un vocabulaire qui a été importé du monde du travail et des théories sur le management. Toutefois, qu'on le nomme leadership ou autorité, l'évolution de sa perception par le corps enseignant exclut toujours catégoriquement le retour de l'usage de la contrainte. Effectivement, « l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition car là où la force est employée l'autorité proprement dite a échoué »³⁰⁷. Est corollairement réaffirmé que « la nature d'obéissance que suscite [l'autorité] est du type du consentement et non pas de l'obéissance »³⁰⁸. Autrement dit, le processus historique de l'obtention de manière douce du consentement de l'autorité est arrivé à son terme.

Lors du congrès du SER, en 2008, le médiatique pédagogue Philippe Meirieu situe le contexte de l'école actuelle entre la montée de l'individualisme et « le capitalisme pulsionnel ». Selon lui, ce dernier est « un système d'organisation socio-économico-médiatique fondé sur la réalisation immédiate de la pulsion et en particulier de la pulsion

³⁰⁴ Marc Sieber, « Les avantages de ... », *loc. cit.*, 1996, p. 74.

³⁰⁵ Le leadership d'un individu se traduit, au sein d'un groupe ou d'une collectivité, par la relation de confiance qui s'établit entre cet individu et la majorité des membres de ce groupe ou de cette collectivité dans la poursuite d'un objectif partagé.

³⁰⁶ Marc Sieber, « Les avantages de ... », *loc. cit.*, 1996, p. 75.

³⁰⁷ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard-Folio, 1995, p. 157, cité in Jorge M. Dias Ferreira, « Carence d'autorité éducative », *L'Éducateur*, n° 10, 2002, p. 24.

³⁰⁸ Jorge M. Dias Ferreira, « Carence d'autorité ... », *op. cit.*, 2002, p. 24.

d'achat. [...]. C'est un système qui exploite en permanence ce qu'il y a de plus infantile chez l'individu, qui érige le passage à l'acte en principe fondamental, substrat même du développement du commerce et de la société »³⁰⁹. Cette nouvelle dynamique sociale rendrait « impossible le travail éducatif. Car ce dernier [...] travaille précisément sur le sursis à la réalisation immédiate de la pulsion, pour permettre l'émergence du désir dans la temporalité ; il s'intéresse au sursis à l'acte, car il sait que c'est la condition de l'accès à la réflexion ; il rend possible le sursis à l'adhésion immédiate à toutes les injonctions idéologiques et médiatiques pour permettre la construction de l'esprit critique ». Reconnaissant également l'intensité de la crise de la transmission du savoir scolaire auprès d'un nombre croissant d'élèves, le président du SER Georges Pasquier rejoint Philippe Meirieu puisque, dit-il, « dans notre société, le jeune est davantage considéré comme un consommateur à flatter que comme un adulte en devenir, il est ardu de l'amener à dominer ses pulsions et parfois sa sauvagerie »³¹⁰. Fait remarquable, les élèves sont présentés dans ces deux articles comme des « barbares³¹¹ » qui ne dominent plus leurs pulsions. La définition de la civilisation occidentale de Norbert Elias permet de mieux comprendre le « barbare » qui n'est autre qu'un enfant ne parvenant pas « à la norme affective exigée par la société [et] est considéré, à un degré variable, comme « malade », « anormal », « criminel » ou – dans la perspective d'une caste ou couche donnée – comme « impossible » et rejeté de la vie sociale »³¹². L'autoritarisme est ainsi corrélé au retour de la violence à l'école, violence qui n'est cependant plus celle des enseignants. En effet, selon le titre du quotidien *Le Temps* du 31 août 1999, cité par Cilette Cretton, rédactrice en chef de *L'Éducateur*, « l'école est le haut lieu de la violence entre enfants »³¹³. Elle ajoute que « certains enfants souffrent régulièrement des agressions psychiques ou physiques d'autrui »³¹⁴. Il semble que la violence qu'on déplore à l'aube du troisième millénaire se manifeste principalement entre élèves, i.e. entre pairs. Si cette violence est certes liée à une dégradation de l'environnement social, le système d'enseignement est en partie responsable de ce recul de la civilisation. Pendant plusieurs années, nous l'avons vu, les agents de l'école primaire ont refusé d'admettre cette réalité notamment en la passant longtemps sous silence. En 2008 encore, Olivier Guéniat, chef de la sûreté neuchâteloise, affirme en s'appuyant soi-disant sur des statistiques éparses que « la baisse ou la stabilité des

³⁰⁹ Philippe Meirieu, « L'autoritarisme pour répondre à la peur collective », *L'Éducateur*, n° 8, 2008, p. 29.

³¹⁰ Georges Pasquier, « Message », *loc. cit.*, 2008, p. 26.

³¹¹ « Ces élèves "ingérables", hostiles à l'école, étrangers aux valeurs que celle-ci essaie de faire passer, ennemis du moindre effort, souvent meurtris par la vie, parfois violents » (Georges Pasquier, « L'autorité en question », *L'Éducateur*, n° 8, 2008, p. 26).

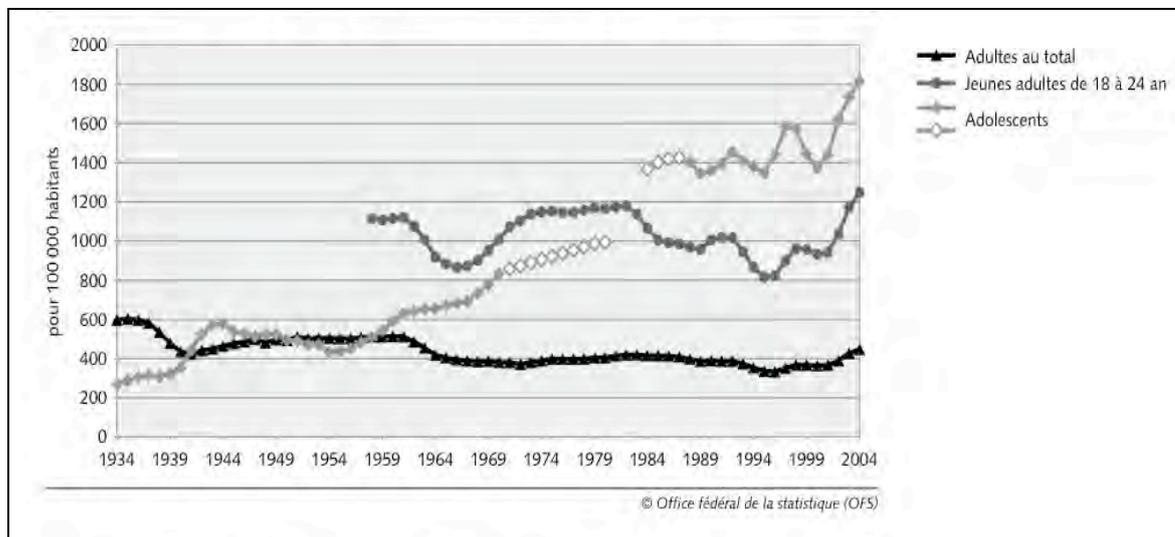
³¹² Norbert Elias, *La civilisation des ...*, *op. cit.*, 1973, p. 304.

³¹³ Cité in Cilette Cretton, « Violence contre violence ? », *L'Éducateur*, n° 10, 1999, p. 3.

³¹⁴ *Ibidem*.

indicateurs prouve que la montée de la violence des jeunes repose plus sur des rumeurs que sur la réalité du terrain »³¹⁵. En effet, les délits commis par les mineurs seraient moins nombreux en 2007 qu'en 1982. La montée en puissance du phénomène de la violence des jeunes ne serait donc imputable qu'à une hausse du seuil de tolérance de la population à la violence. Toutefois, selon les chiffres de l'Office fédéral de la statistique, les jugements pénaux³¹⁶ des adolescents s'élevaient au nombre de 1'400 pour 100'000 habitants en 1984, contre 1'800 en 2004.

Figure 1 – Jugements pénaux des adolescents et condamnations des adultes et jeunes adultes selon les lois pénales cantonales respectivement le code pénal³¹⁷



Bien que la progression ne soit pas linéaire, elle est indéniablement significative. Il semblerait que la hausse du seuil de tolérance à la violence soit marquée par une augmentation de 29% des jugements pénaux des adolescents et des condamnations des adultes et des jeunes adultes. En outre, l'OFS relève que depuis 2005, le nombre de jugements pénaux prononcés à l'encontre de mineurs a augmenté de 5% (2008 : 14'632)³¹⁸. Ainsi, cette infirmation est probablement à mettre sur le compte d'une exacerbation du sentiment de l'enfance, dont nous avons dégagé la montée en force à partir des années 1920. Il est possible également que les constats d'Olivier Guéniat ne soient imputables qu'à une réalité strictement

³¹⁵ Olivier Guéniat, « La montée de la violence des jeunes, info ou intox ? », *L'Éducateur*, n° 12, 2008, p. 28.

³¹⁶ Un jugement pénal est prononcé en cas de crime, délit ou contravention.

³¹⁷ Cf. OFS, *Evolution de la délinquance juvénile. Jugements pénaux des adolescents, de 1946 à 2004*, Neuchâtel, 2007, p. 13.

³¹⁸ OFS, Communiqué de presse N° 0351-0910-80 du 30 octobre 2009, Neuchâtel, p. 8 (Cf. annexe).

cantonale. Cependant, contrairement à un préjugé en vogue, cette violence n'est pas le produit du système scolaire, car le système libéral et individuel a singulièrement amoindri l'effet d'imposition de l'institution non seulement auprès des élèves, mais également auprès des enseignants.

Dans la représentation psychologique de ce problème social présentée par Philippe Meirieu, l'autoritarisme serait la réponse d'une société qui souhaite endiguer « l'explosion pulsionnelle », en somme la violence qu'elle a déclenchée, et qui la met en danger mais qui cette fois, notons-le, apparaît comme étant extérieure à l'école.

Jusque là, les comportements scolaires des élèves étaient présentés comme une réaction à la *violence symbolique* que l'institution scolaire leur faisait subir. D'une manière générale, l'autoritarisme serait le « corollaire absolument nécessaire » d'un libéralisme qui exacerbe les pulsions individuelles. Il se matérialiserait à travers « les systèmes de dépistage de la délinquance, de repérage des déviants, de biologisation et de médicalisation de l'échec scolaire, de surveillance et d'exclusion de ceux et celles qui n'entrent pas dans la norme »³¹⁹. Arrêtons-nous quelques instants sur cette notion d'exclusion.

Voilà plus d'un siècle, lors du dixième congrès de la Société des Instituteurs romands en 1886, Juillerat écrivait dans le rapport général que « si le caractère vicieux de certains élèves ne se laisse pas former ; si l'école est impuissante à les corriger, que reste-t-il à faire ? Est-il prudent de conserver les brebis galeuses au milieu du troupeau, au risque de laisser pervertir un grand nombre d'écoliers ? »³²⁰. Cette mise en parallèle de deux propos tenus à plus d'un siècle d'écart permet d'illustrer que la question que pose Philippe Meirieu sur les élèves qui n'intériorisent pas les normes n'est pas nouvelle. S'il y a plus d'un siècle, on essayait d'« empêcher tout contact entre les élèves sages et leurs condisciples pervertis »³²¹, Philippe Meirieu pense qu'une société doit se donner les moyens d'une éducation qui soit cohérente avec ses propres finalités. Ainsi, l'autoritarisme n'est pas, selon lui une réponse appropriée à la « vague » de violence qui déferle dans les écoles et, à la contention il faut préférer « une véritable éducation à la démocratie : une éducation des sujets capables de comprendre le monde dans lequel ils vivent, d'échapper à toutes formes d'emprises et de s'associer pour chercher ensemble le bien commun »³²². Ainsi, même Philippe Meirieu retombe dans les balises posées par le débat actuel sur l'éducation comme présenté dans ce travail : le recours à la brutalité des maîtres est à bannir absolument et la seule façon de régler

³¹⁹ *Idem*, p. 30.

³²⁰ SPR, *Rapport général du X^e congrès...*, *op. cit.*, 1886, p. 14.

³²¹ *Idem*, p. 15.

³²² Philippe Meirieu, « L'autoritarisme pour ... », *loc.cit.*, 2008, p. 31.

celle des jeunes est de les « civiliser » afin qu'ils puissent intérioriser au mieux les normes de la démocratie.

Une institution dans l'institution : Le conseil de classe

Face à la multiplication des désordres, des comportements ascolaires et des actes de violence dont la pérennité, voire l'aggravation depuis une quinzaine d'années font sentir le caractère structural et non plus conjoncturel, une des solutions apportées au sein de l'école primaire se trouve être le recours à un instrument de la pédagogie institutionnelle³²³ : le conseil de classe. L'entrée du conseil de classe dans le discours des professionnels de l'enseignement primaire marque, sans jamais le dire, l'épuisement de l'approche systémique. En effet, cette dernière ne semble pas avoir survécu au changement de millénaire. Désormais, le conseil se pose comme une nouvelle solution pour lutter contre la violence dans l'école. Si l'approche systémique s'inscrit dans une interaction individuelle, l'appel au conseil de classe dénote un changement d'échelle dans la perception de l'autorité pédagogique. Le conseil de classe marque en effet le retour d'un rapport d'autorité établi entre l'enseignant et l'ensemble de ses élèves, en tant que classe i.e. collectif.

Dans une école primaire qui entend établir une discipline librement consentie des élèves, le conseil de classe est l'expression d'une certaine liberté de l'élève ainsi que de son implication active dans l'apprentissage et l'incorporation des normes scolaires. Selon Liliane Palandella (institutrice à la retraite), le conseil de classe est un « lieu de parole où les enfants peuvent exprimer leurs doléances, leurs demandes, leurs réactions parfois insoupçonnées ; lieu d'apprentissage des relations sociales où sont valorisées le respect, l'écoute, la recherche d'une vivre ensemble qui passe par la parole plutôt que par la bagarre »³²⁴. Toutefois, Claude Laplace³²⁵ chargé de cours à la faculté des Sciences de l'éducation et spécialiste du conseil de classe affirme que la majorité des enseignants primaires pratiquant le conseil de classe

³²³ La pédagogie institutionnelle est une pédagogie populaire née dans les années 1920 sous l'impulsion de Célestin Freinet (1896-1966), instituteur français dans une école primaire, prônant une perspective pacifiste et coopérative de l'éducation, en réaction aux horreurs de la Grande Guerre. Freinet invente la correspondance interscolaire, puis il introduit l'imprimerie à l'école et le journal scolaire. Les axes principaux de la pédagogie de Freinet sont la motivation, l'expression, la socialisation et le tâtonnement expérimental. Une dimension psychanalytique donne un nouveau souffle à cette pédagogie dans les années 50, à travers Fernand Oury. Ainsi, ce mouvement essentiellement rural s'enrichit des réflexions des instituteurs des villes et développe de nouveaux outils comme la causette, le conseil, les lois de la classe, les ceintures et la monnaie intérieure. La pédagogie institutionnelle repose sur le postulat qu'il faut construire un ensemble d'institutions, qui sont autant de médiations, au sein de la classe afin d'articuler positivement le désir de faire de l'élève et la loi nécessaire à toute vie sociale. Les outils de la pédagogie institutionnelle ne sont pas des moyens d'éviter, ni de supprimer des conflits, mais bien de réguler ceux-ci.

³²⁴ Liliane Palandella, « D'un instituteur « tâtonnant » à un instituteur « réflexif », *L'Éducateur*, n° 13, 2002, p. 11.

³²⁵ Claude Laplace a enseigné pendant plusieurs années à l'école primaire à Genève avant de rédiger une thèse en Science de l'éducation à l'Université de Genève sur le conseil de classe.

cherchent à « lutter contre la violence, pacifier le milieu scolaire, gérer les tensions psychiques dans la classe ou l'établissement »³²⁶. Ainsi, le conseil apparaît comme un moyen d'institutionnaliser la classe et de créer une dynamique collective. Idéalement, il permet d'impliquer les élèves dans le fonctionnement de la classe et de l'établissement scolaire en les amenant à faire corps avec l'institution puisqu'il est censé enseigner aux élèves à « accepter de respecter la décision prise qui [les] habitue peu à peu à prendre leur place dans la collectivité, sans verser dans une dangereuse illusion de toute-puissance, ni dans une soumission résignée à un monde perçu comme absurde qui conduit à un fatalisme désabusé »³²⁷. Si la pratique du conseil de classe s'inscrit dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté et qu'elle véhicule des idéaux, des valeurs, du « vivre-ensemble » et de la démocratie, il semble surtout que le conseil de classe est devenu un moyen technique permettant d'amener les élèves à intérioriser davantage les règles. En effet, le conseil de classe est un lieu et un temps consacré pour discuter le sens des règles afin que les élèves les comprennent et y adhèrent en admettant leur nécessité, car « le conseil et la classe intègrent la dimension de *lieu d'état de droit*, au moment où des règles sont instituées qui obligent tous les partenaires, enseignants compris »³²⁸. Ainsi, l'éducation à la citoyenneté semble être l'alibi *a fortiori* d'un conseil de classe, nouvel outil d'une discipline qui s'exerce en suscitant une implication idéologique des élèves.

Une nouvelle place pour l'institution ?

Liberté et responsabilité personnelle, le poids de l'autonomisation ou de l'abandon de l'enseignant

Les années 1990 sont marquées par une évolution importante de la place de l'institution scolaire dans l'établissement de l'autorité ainsi que dans les règlements qui la constituent, du moins à l'école primaire. Si dans une première époque, l'institution était extrêmement présente dans le discours des enseignants, il semble que cette dernière disparaisse peu à peu et qu'un siècle plus tard « l'enseignant reste seul face à la classe »³²⁹. De plus, si « l'institution a prévu, comme tout groupe social structuré, un système complexe de lois et règlements d'application précisant les droits et les devoirs des maîtres et élèves, notamment en matière de

³²⁶ Claude Laplace, « La participation des élèves, les conseils d'enfants », *L'Éducateur*, n° 2, 2000, p. 23.

³²⁷ Claude Laplace, « la citoyenneté s'enseigne-t-elle ? », *L'Éducateur*, n° 13, 2002, p. 10.

³²⁸ Claude Laplace, « La participation des ... », *loc. cit.*, 2000, p. 24.

³²⁹ Y. Panchaud, « Pourquoi punir ... », *loc. cit.*, 1990, p. 9.

discipline et de sanctions »³³⁰, nous observons une atomisation des règles, car « cet appareil administratif est complété par des règlements internes qui entrent dans les détails »³³¹ et laisse donc une latitude d'interprétation. Contrairement à son appréhension par les élèves de la classe qui a tendance à se singulariser, la discipline se pluralise. Dans la mesure où elle dépend de la « conception et [des] exigences [des enseignants] en la matière »³³², l'impression qui se dégage de cette conception libérale est qu'il y a autant de disciplines que d'enseignants. Cependant, dans les faits, il y a sans doute, tout au plus trois ou quatre modèles de discipline. Cette conception d'une discipline plurielle est reprise sur un autre plan par Catherine Desarzens (responsable de l'animation théâtrale au Théâtre pour enfants de Lausanne). Selon elle, la discipline en milieu scolaire ne peut être la même que la discipline dans un atelier d'animation théâtrale où l'enfant a choisi de venir. Ainsi, si à l'école la discipline « est régie par des règles précises », dans les ateliers « elle se négocie et s'installe au gré des aventures et des nécessités »³³³, du moins le croit-elle.

Le retour de l'institution ?

Le début du deuxième millénaire marque indéniablement le retour en force de l'école comme institution dans le discours de la corporation des enseignants primaires. Disparue, abandonnant l'instituteur dans sa classe, l'institution réapparaît dans un climat tourmenté, car c'est à son absence qu'on impute les troubles auxquels elle doit faire face aujourd'hui. Autrement dit, « la crise de l'autorité est une crise de l'autorité institutionnelle »³³⁴. Selon Anne-Catherine Lyon, présidente de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), en 2008, la société se tourne vers l'école et lui demande en l'occurrence de renforcer cette autorité qui lui ferait défaut. Elle précise cependant que « l'école n'est pas le seul atelier de réparation de la société »³³⁵, car son mandat principal demeure l'instruction des enfants. Aussi, le politique s'évertue à refixer les rôles des acteurs : « le rôle de fixer des limites aux jeunes générations appartient d'abord aux parents, puis aux enseignants, et finalement, à tous les partenaires qui agissent dans la formation d'un enfant »³³⁶. Les politiques mettent en garde contre la tentation d'exclure ces jeunes présentant des troubles de comportement défendant l'idée qu'il vaut mieux œuvrer

³³⁰ *Idem*, p. 6.

³³¹ *Ibidem*.

³³² R. Vogt, « Qu'en pense un ... », *loc. cit.*, 1990, p. 13.

³³³ Catherine Desarzens, « La discipline en création », *L'Éducateur*, n° 3, 1990, p. 18.

³³⁴ Georges Pasquier, « Message », *op. cit.*, 2008, p. 26.

³³⁵ Isabelle Chassot, citée in Anne-Catherine Lyon, « message », *L'Éducateur*, n° 12, 2008, p. 26.

³³⁶ Anne-Catherine Lyon, « message », *L'Éducateur*, n° 12, 2008, p. 26.

pour leur intégration. Aussi, la présidente du CIIP fonde ses espoirs sur l'institution des conseils d'établissement afin d'ancrer les systèmes scolaires dans leur environnement social et ainsi « gagner en confiance et en respect, donc en efficacité »³³⁷. De ce point de vue, le système scolaire, au prix de son unité, développe les spécificités de chaque établissement. En effet, selon les normes PISA, une des caractéristiques des écoles de qualité est leur adéquation avec leur environnement. Une école efficace est donc une école qui sait « cultiver le sentiment d'appartenance à l'établissement tant auprès des élèves qu'auprès des enseignants [car] seule une forte solidarité interne peut contrer les actes déviants de certains élèves. Cette solidarité se construit en équipe, elle renforce l'effet des mesures disciplinaires »³³⁸. Ici, on a de nouveau l'impression d'une importation du discours du management d'entreprise : le sentiment d'appartenance ressemble furieusement à la « culture d'entreprise ». Notons que les impératifs politiques mentionnés par le rapport PISA sont dramatisés par le vocabulaire employé.

...mais avec quel changement ?

Selon le sens commun, l'institution scolaire aurait beaucoup évolué depuis un siècle. Néanmoins, les préoccupations politiques actuelles tendent à prouver le contraire. Non seulement l'école d'aujourd'hui poursuit les mêmes finalités que l'école des années 1920, i.e. une imposition efficace, mais elle cherche à s'imposer avec les mêmes moyens, i.e. l'adhésion. Il s'agit de l'aboutissement d'une évolution qui s'amorce dans les années 1920. D'ailleurs selon Vincent, Lahire et Thin, l'« ouverture » de l'école aux familles les plus populaires viserait à contourner les résistances à la scolarisation³³⁹.

Cette « ouverture » ne répond néanmoins pas à un regard plus critique, corollaire d'une élévation du niveau de formation des parents³⁴⁰. En effet, selon Walo Hutmacher « des parents mieux formés sont plus critiques [et] se sentent plus compétents pour juger les pratiques de l'école »³⁴¹. L'école devient ainsi un service dont on attend des prestations de qualité. Elle est au centre de nombreux débats sociaux parce que d'elle dépend la condition sociale, notamment de la classe moyenne qui est très dépendante de l'institution scolaire pour se reproduire socioprofessionnellement. Ainsi, l'institution scolaire est observée, jugée évaluée et remise en cause. Même Maurice Nanchen évoque une école « blessée [qui] doit

³³⁷ *Ibidem.*

³³⁸ Maurice Nanchen, « Vers une autorité ... », *loc. cit.*, 2008, p. 36.

³³⁹ Cf. Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin, *Sur l'histoire et...*, *loc. cit.*, 1994, p. 46.

³⁴⁰ Cf. Walo Hutmacher, « Autorité – Discipline – Violence ... », *loc. cit.*, 2008, p. 33.

³⁴¹ *Ibidem.*

retrouver son autorité au sein de la société. Le dénigrement systématique la blesse, qu'il provienne de ses propres collaborateurs ou des médias»³⁴². Selon lui, « les échanges avec la société doivent permettre de dégager des consensus pour co-construire l'autorité de l'institution »³⁴³. Toutefois, bien que l'école soit en crise, l'attention qu'elle suscite montre sa force et l'importance toujours plus grande qui lui est accordée dans la société depuis un siècle. L'altération des limites de l'institution scolaire et son « ouverture » « sont rendues possibles par le fait que le mode scolaire de socialisation est le mode de socialisation largement dominant, hégémonique dans notre formation sociale »³⁴⁴. En d'autres termes, « l'espace scolaire pourrait "s'ouvrir" parce que cette "ouverture" ne remettrait pas en cause la prédominance de la forme scolaire sur la socialisation »³⁴⁵. Ainsi, contrairement à ce que prétend Anne-Catherine Lyon, le double mandat fondamental de l'école primaire demeure bien à la fois celui de la socialisation et de l'acquisition des savoirs élémentaires.

³⁴² Maurice Nanchen, « Vers une autorité ... », *loc. cit.*, 2008, p. 36.

³⁴³ *Ibidem.*

³⁴⁴ Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin, *Sur l'histoire et ...*, *loc. cit.*, 1994, p. 45.

³⁴⁵ *Ibidem.*

LE MOT DE LA FIN...

Le monde social est un immense réservoir de violence accumulée, qui se révèle lorsqu'elle trouve les conditions de son accomplissement³⁴⁶.

Pierre Bourdieu

L'analyse de notre corpus nous a permis de délimiter trois périodes historiques. La première période, *Le refus de la violence* (1880 à 1926), est principalement caractérisée par la lutte contre les châtiments corporels. Elle est également caractérisée par de nombreuses énumérations de méthodes permettant d'établir la discipline. La récurrence de ces listes traduit le besoin que ressent l'élite du corps enseignant primaire non seulement de compenser l'interdiction des châtiments corporels comme moyen efficace d'établir la discipline, mais également une volonté de convaincre l'ensemble de la corporation de l'inadmissibilité de ces pratiques jugées désormais trop brutales. Ainsi, l'évolution de la perception sociale de l'autorité et de la violence se traduit par une volonté de former un maître qui se maîtrise. Il existe donc une corrélation entre la volonté de conduire le corps enseignant à s'autocontraindre et la volonté de conduire les élèves à s'autocontraindre qui caractérise, voire définit la deuxième période. En outre, la lutte acharnée contre le châtiment corporel menée par les enseignants montre également, contrairement à ce que nous pouvions imaginer, que cette corporation est en avance sur son temps.

La deuxième période, *De la contrainte à l'autocontrainte*, commence en 1926 avec l'article de Maria Boschetti-Alberti. Cette enseignante tessinoise prône la discipline dans la liberté. Par liberté, elle n'entend pas que l'élève fasse tout ce qu'il souhaite, mais plutôt qu'il souhaite tout ce qu'il fait. Elle ne souhaite donc plus contraindre les élèves, mais amener ces derniers à s'autocontraindre. Les moyens coercitifs sont donc à prohiber non seulement au nom de leur inefficacité, mais pire, pour leur effet contraire aux finalités de l'éducation morale. La conception de la liberté est évidemment corrélée aux transformations de la perception que développent les enseignants de l'enfant et des relations qu'ils entretiennent avec lui. Ici se dégagent en fait deux processus intimement liés : d'une part, une évolution dans la perception de l'enfant où l'on voit émerger une « nature » de l'enfant et, d'autre part, un ressort psychologique transférable à la classe. Durant cette seconde époque, se fait jour la considération des « besoins » des élèves. Nous y voyons également se multiplier l'emploi des

³⁴⁶ Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, op. cit., 2002 (1^{ère} édition 1984), p. 136.

verbes pronominaux et enfin, nous y observons une évolution du rapport pédagogique, où l'individualisation est renforcée au point que le collectif se réduit à une somme d'individus. Cette influence psychologique montre également que les enseignants sont plutôt sensibles aux changements.

La dernière période, *Le retour de la violence* (1990-2008), marque le retour de la violence dans les écoles. Toutefois, il ne s'agit plus de la violence des enseignants qui est aujourd'hui socialement inacceptable, mais de celle des élèves. Elle marque également l'impasse de la discipline libérale. L'augmentation de la violence, l'apparition des nouveaux barbares sont autant de témoignages de l'impuissance de l'institution face à la violence. Les articles que nous avons analysés montrent que ces conflits ont dans un premier temps essayé d'être résolus en poussant d'avantage l'apport psychologique. C'est ainsi que l'approche systémique fait son entrée dans les écoles. Quelques années plus tard, le conseil de classe est présenté comme une deuxième solution pour résoudre les problèmes de violence. Il semble que l'institution veuille instaurer une institution dans les classes afin de « civiliser » ces nouveaux barbares. Ainsi, le conseil de classe a pour mission de rétablir une discipline que la systémique n'a su imposer. Notons également qu'il est difficile d'analyser à travers *L'Éducateur* comment le corps enseignant primaire perçoit et réagit face à cette violence, car il semble avoir été dépossédé de son regard sur sa pratique professionnelle par les experts qui monopolisent la parole dans l'organe du syndicat des enseignants romands dès le milieu des années 1990, au moment justement où se déclare la crise.

Ainsi ce travail montre comme on est passé de la violence des enseignants envers les élèves à une violence des élèves entre eux, mais aussi parfois envers les enseignants. Les élèves semblent avoir parfaitement intégré le fait que les enseignants ne puissent les toucher, mais la réciproque ne semble plus être réellement intégrée.

La discipline libérale est la base de la discipline scolaire actuelle. Une discipline non violente, qui à première vue semble plus douce, mais qui est indéniablement plus efficace que la discipline coercitive, voire brutale du XIX^e siècle. Il peut sembler paradoxal que la montée de cette discipline libérale soit parallèle à la montée des dictatures en Europe. Il est probablement exagéré d'en déduire qu'elle en est le corollaire, d'autant que nous comparons des processus appartenant à des Etats distincts. Cela dit, le fait est que l'émergence de la discipline libérale se situe dans une Europe dominée par les régimes autoritaires et totalitaires. Comment une discipline renonçant à la contrainte physique a-t-elle pu se faire jour et se développer au cœur d'une tendance politique quasi générale à l'autoritarisme ? En effet, cette

discipline parée des idéaux de la démocratie s'impose à l'heure même du constat de l'échec des démocraties parlementaires. Les fascismes ont cherché à imposer leur modèle idéologique et social non seulement par la force coercitive physique mais aussi par la persuasion symbolique, cherchant par là à obtenir l'adhésion volontaire et spontanée de la population à leur régime politique. En effet, « la popularité était un objectif central des régimes de type fasciste »³⁴⁷. Cette recherche de l'adhésion est propre à ces systèmes et le plébiscite en est la pierre angulaire. Il existe donc un certain lien de parenté entre le fascisme et la démocratie dans la mesure où « l'une et l'autre font référence au peuple et le consultent »³⁴⁸. En effet, la légitimité accordée par la masse renforce l'autorité et la rend plus efficace que la soumission. Ces régimes policiers « jouissent d'une popularité que la répression ne pouvait créer »³⁴⁹. Ainsi, les systèmes totalitaires partagent avec la discipline libérale l'introduction simultanée du principe de l'adhésion dans un système scolaire où elle n'est apparemment pas indispensable. En effet, le maître soutenu par l'institution scolaire détient *de facto* une autorité déléguée de l'Etat et du pouvoir politique, de même que les fascismes recherchent toujours davantage un large soutien populaire afin d'asseoir définitivement leur autorité et ce, au plus profond des structures mentales des individus. Il est important cependant de distinguer la nature de cette adhésion que l'on souhaite raisonnée dans un régime démocratique et qui est dans un régime totalitaire d'ordre passionnel et irraisonné. Sur un autre plan, notons que les systèmes totalitaires se sont imposés en s'aidant des apports du développement de la psychologie de même que, nous l'avons vu, la pédagogie libérale s'est développée en s'appuyant sur les théories du développement psychologique de l'enfant. Si la discipline libérale et, à travers elle, l'institution scolaire se distinguent par l'emploi exclusif de la *violence symbolique* en renonçant à s'imposer par la violence physique, on peut s'interroger sur cette forme de pouvoir si efficace autant dans un système scolaire que dans un système totalitaire. Evidemment, cette comparaison est risquée et comporte ses limites. En effet, les systèmes totalitaires, contrairement à la discipline libérale, sont principalement basés sur une figure charismatique et ont développé un fort système de répression. Néanmoins, on voudrait souligner ici la volonté commune de susciter l'adhésion. Ces deux systèmes d'adhésion pensés et organisés émergent à la même période et détiennent les mêmes principes de fonctionnement.

³⁴⁷ Philippe Burrin, *Fascisme, nazisme, autoritarisme*, Paris, Edition du Seuil, 2000, p. 30.

³⁴⁸ René Rémond, *Le XX^e siècle. De 1914 à nos jours*, Paris, Edition du Seuil, 2002, p. 115.

³⁴⁹ Philippe Burrin, *Fascisme ...*, *op. cit.*, 2000, p. 31.

La notion d'*habitus*³⁵⁰ de Pierre Bourdieu permet de rendre compte de ces mécanismes d'adhésion suscités par un pouvoir symbolique. En effet, l'*habitus* est un concept qui permet de lier les structures mentales des individus (habitudes, manières d'être et de faire) aux structures sociales (institutions, régime politique, etc.). Ces *habitus* sont déterminés par l'environnement social et intériorisées par chaque individu à travers sa socialisation spécifique. Aussi, « l'*habitus* contribue à constituer le champ comme monde signifiant, doué de sens et de valeurs dans lequel il vaut la peine de s'investir »³⁵¹. Ainsi, si l'*habitus* est porteur et producteur de significations et qu'il module les représentations des individus, le pouvoir symbolique est rendu efficace et effectif dans l'adéquation entre la société (les structures sociales) et les structures mentales de l'individu. Si les fascismes peuvent prendre corps (au sens propre : s'incorporer, s'insérer *in corpus*, dans le corps) c'est qu'ils répondent aux attentes de peuples déstabilisés par l'incapacité de la démocratie et du capitalisme à gérer la crise généralisée de l'Entre-deux-guerres. Les partis fascistes ne s'imposent véritablement que dans les Etats qui n'ont qu'une faible expérience démocratique. En effet, les mouvements fascistes en France, en Angleterre et en Suisse n'ont jamais pris l'ampleur qu'ils ont acquise par exemple en Allemagne ou en Italie. Les peuples de ces pays reconnaissent dans ces systèmes une structure plus similaire à celle qu'ils ont connue avant la Grande Guerre. Ainsi, les systèmes fascistes proposent une organisation plus en adéquation avec les attentes des individus et tout en s'appuyant sur cet *habitus* préexistant, ils contribuent à le faire évoluer. En renforçant cet *habitus*, ils créent une homogénéité quasi-totale qui est propre aux totalitarismes et qui ne peut pas exister dans la complexité normative des sociétés démocratiques. Nonobstant les valeurs humainement inacceptables véhiculées par ces dictatures et leurs conséquences meurtrières, il existe ainsi, toutes proportions gardées, une similarité avec la discipline scolaire actuelle qui réside dans l'exploitation et la reproduction d'un pouvoir symbolique de domination.

Vue sous cet angle, la discipline libérale s'inscrit dans le contexte politique européen de l'Entre-deux-guerres. Elle s'inscrit également dans la troisième époque du système scolaire définie en règle générale par les sociologues comme sa phase « organique ». On l'appelle ainsi, car entre la fin du XIX^e siècle et la première moitié du XX^e siècle³⁵², les objectifs poursuivis par le système éducatif et ses fonctions sociales sont en parfaite adéquation avec

³⁵⁰ Bourdieu définit l'*habitus* comme une « structure structurante, qui organise les pratiques et la perception des pratiques, l'*habitus* est aussi une structure structurée : le principe de division en classes logiques qui organise la perception du monde social est lui-même le produit de l'incorporation de la division en classe » (Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Edition de Minuit, 1979, p. 191).

³⁵¹ Pierre Bourdieu et Loïc J.D. Wacquant, *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Edition du Seuil, 1992, p. 102.

³⁵² Jean-Claude Passeron, *Le raisonnement sociologique. Un espace non-poppérien de l'argumentation*, Paris, Albin Michel, 2006, p. 173.

les « besoins » d'une société plus rigide, divisée en classes sociales très homogènes, à l'inverse de notre société actuelle où la stratification sociale est plus diffuse. La discipline libérale doit non seulement son expansion, mais également sa naissance, à cette phase « organique » où l'école est en quasi-symbiose avec son environnement social et historique. Autrement dit, le succès de cette discipline librement consentie est en partie liée au contexte historique qui le rendait possible. Toutefois, elle est responsable de l'illusion, qui se lit aujourd'hui encore dans le discours des auteurs de *L'Éducateur*, selon laquelle l'autorité de l'enseignant dépend de sa pédagogie individuelle alors que cette autorité est en grande partie liée à la réalité sociale qui l'encadre et que cette dernière s'est complètement modifiée depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale. En effet, non seulement la société actuelle est encore plus hétérogène, i.e. différenciée, mais elle a vu s'accroître les inégalités sociales depuis 20 ans et cela rend plus difficile la construction d'un *habitus* largement partagé en adéquation avec le système scolaire. Cette discipline libérale intériorisée que l'on voulait plus humaine s'est effectivement avérée, pendant la phase « organique », plus efficace qu'une discipline de coercition, mais de toute évidence elle remplit mal ses fonctions au tournant de ce deuxième millénaire où les enseignants ne savent plus comment gérer ces nouveaux « barbares » qui n'acceptent plus de jouer le jeu scolaire. Dans la mesure où, la discipline libérale repose sur un *habitus* imposé par une élite, elle est confrontée aujourd'hui à des *habitus* qui subissent de grandes frustrations dans le contexte scolaire parce que les individus qui les portent n'ont pas acquis dans leur éducation familiale et dans leur socialisation les ressources cognitives adéquates et pertinentes pour le système scolaire (par exemple, les immigrés, les « jeunes de la cité », les jeunes issus de milieux défavorisés, etc.). En effet, selon Bourdieu, les *habitus* trouvent leur satisfaction lorsqu'ils peuvent s'épanouir dans des contextes sociaux similaires à ceux de leur éducation primaire (autrement dit, l'éducation de leurs premières années d'enfance), i.e. qui correspondent structurellement à leurs catégories de perception. Si un individu ne se retrouve pas dans la culture arbitraire d'un système scolaire, son *habitus* ainsi *clivé* peut avoir un grand potentiel de souffrance :

La situation est, d'une certaine façon, la condition permissive de l'accomplissement de l'*habitus*. Lorsque les conditions objectives de l'accomplissement ne sont pas données, l'*habitus*, contrarié, et continûment, par la situation, peut être le lieu de forces explosives (ressentiment) qui peuvent attendre (voire guetter) l'occasion de s'exercer et qui s'expriment dès que les conditions objectives [...] en sont offertes³⁵³.

³⁵³ Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie, op. cit.*, 2002 (1^{ère} édition 1984), pp. 135-136.

L'école en tant que champ social³⁵⁴ contraint un certain nombre de ses élèves à des ajustements qui peuvent être extrêmement difficiles et ainsi induire une grande souffrance. L'exclusion sociale ainsi engendrée est une forme de souffrance, une violence infligée à ces élèves, à laquelle ils répondent dans certains cas en miroir par le rejet et la violence envers l'institution scolaire et ses agents. Mais nous l'avons vu, les statistiques confirment la perception toujours plus aiguë de la société par rapport à ce qu'elle considère être une montée générale de la violence des adolescents dans la société. Parallèlement à la croissance des inégalités sociales, s'accroît la dépendance du résultat scolaire comme condition de l'existence sociale, i.e. professionnelle. Comment expliquer alors ce refus du jeu scolaire dans une société qui ne peut plus s'en passer ? Cela dit, il est difficile d'analyser à travers *L'Éducateur* comment le corps enseignant primaire perçoit et réagit face à cette violence, car il semble avoir été dépossédé de son regard sur sa pratique professionnelle par les experts qui monopolisent la parole dans l'organe du syndicat des enseignants romands dès le milieu des années 1990, au moment justement où se déclare, selon Christian Alain Muller, la crise de l'école « larvée » depuis deux décennies. Si au XIX^e siècle, nombre d'enseignants primaires luttaient contre la violence de leurs collègues à l'encontre des élèves, il s'avère que nombre d'entre eux sont contraints aujourd'hui de lutter contre la violence des élèves. Cette violence peut être gestuelle, verbale et parfois même physique. L'espace scolaire est ainsi colonisé par des pratiques adolescentes développées à travers la socialisation par les pairs, valorisant les vertus agonistiques³⁵⁵ et le souci exacerbé de la popularité comme échelle de mesure de la valeur de l'individu. Les seules armes de gestion que l'institution semble octroyer à l'enseignant sont l'évaluation, le conseil de classe et le conseil d'établissement. Ces « armes » sont la matérialisation de la *violence symbolique* qui est le fait même d'une discipline librement consentie. Elles sont l'aboutissement d'une discipline souhaitant contraindre par l'adhésion tout en dissimulant la contrainte. Ainsi, l'autorité plébiscitée par l'école est fondée sur des principes cognitifs qui ne sont efficaces que sur des élèves ayant préalablement incorporé des structures mentales proches de celle du système d'enseignement à travers leur

³⁵⁴ « En termes analytiques, un champ peut être défini comme un réseau, ou une configuration de relations objectives entre des positions. Ces positions sont définies objectivement dans leur existence et dans les déterminations qu'elles imposent à leurs occupants, agents ou institutions, par la situation (*situs*) actuelle et potentielle dans la structure de la distribution des différences espèces de pouvoir (ou de capital) dont la possession commande l'accès aux profits spécifiques qui sont en jeu dans le champ, et, du même coup par leurs relations objectives aux autres positions (domination, subordination, homologie, etc.). Dans les sociétés hautement différenciées, le cosmos social est constitué des normes, espaces de relations objectives qui sont le lieu d'une logique et d'une nécessité spécifique et irréductible à celles qui régissent les autres champs. Par exemple, le champ artistique, le champ religieux ou le champ économique obéissent à des logiques différentes [...] » (Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Edition de Minuit, 1979, p. 73)

³⁵⁵ Pierre Escofet, *Des corps juvéniles ...*, op. cit., 2006, p. 757

éducation familiale et leur socialisation. Il semble qu'à travers le conseil de classe et le conseil d'établissement, l'institution scolaire cherche à « réconcilier » les jeunes avec l'institution au sens large du terme et donc, à travers ces institutions dans l'institution, à les socialiser en leur permettant d'intérioriser des règlements internes et ainsi obtenir leur adhésion. Or, ces institutions (conseil de classe et conseil d'établissement) chargées de gérer ces *habitus clivés*, relèvent elles-mêmes de la structure mentale qui est à l'origine de ces *dissonances cognitives*. Au lieu de résoudre le conflit, le système d'enseignement l'alimente en confrontant ces jeunes « barbares » à leur inadaptation sociale et, au lieu de les intégrer, les exclue davantage. Aussi, au regard des conséquences sociales et psychiques que la *violence symbolique* peut entraîner, peut-on réellement considérer qu'elle soit plus douce que la violence physique ?

SOURCES ET RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Sources

ARLETTAZ Albert, « L'élève blessé », *L'Éducateur*, n° 3, 1990, pp. 14-15.

BAIN Alexandre, « Les châtiments corporels », *L'Éducateur*, n° 2, 1897, p. 17.

BOSCHETTI-ALBERTI Maria, « La Discipline dans la Liberté », *l'Éducateur*, n°22, 1926, pp. 345-350.

C.A., « Pour une discipline préventive », *l'Éducateur*, n° 11, 1973, pp. 252-253.

CHANTRENS Marcel, « A propos de discipline », *l'Éducateur*, n° 2, 1927, pp. 17-19.

CHANTRENS Marcel, « la discipline éducative », *l'Éducateur*, n° 7, 1932, pp. 97-99.

CRETTON Cilette, « Violence contre violence ? », *L'Éducateur*, n° 10, 1999, p. 3.

CLERC Ed., « Récompenses et punitions », *L'Éducateur*, n° 5, 1892, pp. 68-73.

CURONICI Chiara, JOLLIAT Françoise et MCCULLOCH Patricia, « En guise de conclusion... », *L'Éducateur*, n° 14, 1999, pp. 24-25.

DAGUET Alexandre, « La question disciplinaire », *L'Éducateur*, n° 21, pp. 325-326.

DESARZENS Catherine, « La discipline en création », *L'Éducateur*, n° 3, 1990, pp. 18-19.

DIAS FERREIRA Jorge M., « Carence d'autorité éducative », *L'Éducateur*, n°10, 2002, pp. 24-26.

DOTTRENS Robert, « Sur l'éducation et la discipline », *l'Éducateur*, n° 21, 1933, pp. 321-325.

DOVAT EICHENBERGER Nicole, « L'absence de sanction ajoute à la culpabilité », *L'Éducateur*, n° 12, 2008, pp. 38-39.

DUFOUR Dr Roland, « L'enseignant(e) et la discipline », *L'Éducateur*, n° 3, 1990, pp. 16-17.

FERRIERE Adolphe, « Discipline scolaire et discipline militaire », *L'Éducateur*, n° 5, 1917, pp. 70-72.

FORSTER Simone, « Eduquer et punir », *L'Éducateur*, n° 6, 1995, pp. 18-19.

GAVILLET André, « L'école des châtiments corporels », *L'Éducateur*, n° 7, 1992, pp. 38-39.

GENOUD Sr Marie-Rose, « Discipline et autorité. Préparer les enseignants à leur tâche éducative », *L'Éducateur*, n° 3, 1990, p. 12.

GILLIERON Patricia, « Dans les écoles secondaires du début du siècle. Une discipline libérale pour apprendre la liberté », *L'Éducateur*, n° 3, 1990, pp. 10-11.

GOBAT H., « Punitons corporelles », *L'Éducateur*, n° 11, 1899, pp. 195-197.

G.P.M., « Mesures disciplinaires et pénales », *l'Éducateur*, n° 12, 1974, p. 257.

GUENIAT Olivier, « La montée de la violence des jeunes, info ou intox ? », *L'Éducateur*, n° 12, 2008, pp. 28-30.

HILLEBRAND A., « Des punitions et Récompenses », *L'Éducateur*, n° 5, 1894, pp. 65-69.

HUTMACHER Walo, « Autorité – Discipline – Violence. Perspective historique et sociologique », *L'Éducateur*, n°12, 2008, pp. 31-34.

ISCHER Adolphe, « La discipline de nos enfants », *l'Éducateur*, n° 21, 1945, pp. 353-356.

LAGRANGE Claude Salomon, « La fonction de la sanction dans l'action éducative », *L'Éducateur*, n° 10, 2000, p. 14-15.

LAPLACE Claude, « La participation des élèves, les conseils d'enfants », *L'Éducateur*, n° 2, 2000, pp. 23-27.

LAPLACE Claude, « la citoyenneté s'enseigne-t-elle ? », *L'Éducateur*, n° 13, 2002, pp. 9-10.

LAURENT Jules, « La discipline à l'école primaire », *L'Éducateur*, n° 21, 1923, pp. 337-345.

LAURENT Jules, « La discipline à l'école primaire : les mesures répressives », *L'Éducateur*, n° 9, 1924, pp. 131-135.

LAURENT Jules, « La discipline à l'école primaire : les châtiments corporels », *L'Éducateur*, n° 11, 1924, pp. 163-166.

LAURENT Jules, « Personnalité de l'éducateur et discipline », *L'Éducateur*, n° 28, 1924, pp. 437-441.

LYON Anne-Catherine, « message », *L'Éducateur*, n° 12, 2008, p. 26.

LOOSLI W., « A propos de discipline », *l'Éducateur*, n°10, 1927, pp. 181-183.

MEGARD Charles, « Discipline », *l'Éducateur*, n° 29, 1943, pp. 471-473.

MEIRIEU Philippe, « L'autoritarisme pour répondre à la peur collective », *L'Éducateur*, n° 8, 2008, pp. 29-31.

MCCULLOCH Patricia, « L'approche systémique. Un outil pour les enseignants », *L'Éducateur*, n° 15, 1997, pp. 4-6.

MONOD-PERRET Francine, « Discipline, Liberté, Chahut ! », *l'Éducateur*, n° 17, 1973, p. 439.

- MUNIER Louis, « La discipline dans les écoles de Genève », *L'Éducateur*, n° 7, 1883, pp. 119-120.
- NANCHEN Maurice, « Vers une autorité co-construite », *L'Éducateur*, n° 12, 2008, pp. 35-36.
- NAVILLE E., « Conseils », *L'Éducateur*, n° 3, 1909, p. 32.
- NAVILLE E., « Conseils », *L'Éducateur*, n° 4, 1909, p. 48.
- PALANDELLA Liliane, « D'un instituteur « tâtonnant » à un instituteur « réflexif », *L'Éducateur*, n° 13, 2002, pp. 10-11.
- PANCHAUD Y., « Pourquoi punir ? Ne pas perdre la face », *L'Éducateur*, n° 3, 1990, pp. 6-9.
- PASQUIER Georges, « L'autorité à l'école », *L'Éducateur*, n° 6, 2007, p. 23.
- PASQUIER Georges, « L'autorité en question », *L'Éducateur*, n° 8, 2008, p. 26-28.
- PASQUIER Georges, « Message », *L'Éducateur*, n° 12, 2008, p. 26.
- ROCHAT J.-P., « Un mal combien nécessaire : la discipline », *l'Éducateur*, n°8, 1970, p. 143.
- SCHALLER G., « La discipline à l'école primaire, *L'Éducateur*, n° 17, 1897, pp. 271-274.
- SIEBER Marc, « Pourquoi les punitions sont-elles inefficaces avec Charles ? », *L'Éducateur*, n° 3, 1995, p. 74-77.
- SIEBER Marc, « Les avantages de l'indiscipline », *L'Éducateur*, n° 2, 1996, pp. 73-75.
- SIMON D., « Les punitions à l'école », *L'Éducateur*, n° 1, 1897, pp. 6-7.
- VITE Laurent, « notes et sanctions à l'école. Question de droit », *L'Éducateur*, n° 6, 2005, p. 48.
- VOGT R., « Qu'en pense un maître d'éducation physique », *L'Éducateur*, n° 3, 1990, p. 13.
- VUILLEME Eddy, « Discipline, Liberté, Chahut ! », *l'Éducateur*, n°11, 1973, p. 252.
- SPR, *Rapport général du IV^e congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Genève, Imprimerie Taponnier & Studer, 1872.
- SPR, *Rapport général du X^e congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Porrentruy, Imprimerie & Lithographie de Victor Michel, 1886.
- SPR, *Compte-rendu du XXIII^e congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Montreux, Imprimerie nouvelle-Ch. Corbaz, 1932.

SPR, *Rapport général du XXIII^e congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Montreux, Imprimerie nouvelle-Ch. Corbaz, 1932.

SPR, *Rapport général du XXVI^e congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Delémont, Démocrate SA, 1946.

SPR, *Rapport général du XXIX^e congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Genève, Imprimeries populaires, 1958.

Règlement de l'enseignement primaire, Genève, 1888.

Règlement de l'enseignement primaire, Genève, 1900.

Règlement de l'enseignement primaire, Genève, 1917.

Règlement de l'enseignement primaire, Genève, 1934.

Règlement de l'enseignement primaire, Genève, 1936.

Règlement de l'enseignement primaire, Genève, 1958.

Règlement de l'enseignement primaire, Genève, 1993.

BOEP, n° 24, Genève, Juin 1925.

BOEP, n° 66, Genève, Décembre 1934.

Références bibliographiques

ARIES Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Edition du Seuil, 1973.

HAMELINE Daniel, *L'Education dans le Miroir du Temps*, Lausanne, LEP, 2002.

BOURDIEU Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit, 1979.

BOURDIEU Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Editions de Minuit, 2002 (1^{ère} édition 1984).

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Edition de Minuit, 1970.

BOURDIEU Pierre et WACQUANT Loïc J.D., *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Edition du Seuil, 1992.

- BURRIN Philippe, *Fascisme, nazisme, autoritarisme*, Paris, Edition du Seuil, 2000, p. 30.
- CHARTIER Roger, *Au bord de la falaise. L'Histoire entre certitudes et inquiétude*, Paris, Albin Michel, 1998.
- ELIAS Norbert, *La civilisation de mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973.
- ESCOFET Pierre, *Des corps juvéniles « chargé » de théorie*, thèse de sociologie, Université de Genève, 2006.
- FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, ESF, 1975.
- LAHIRE Bernard, *L'esprit sociologique*, Paris, Editions La découverte, 2005.
- MULLER Christian Alain, *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au XX^e (1872-1969)*, thèse d'histoire générale, Université de Genève, 2007.
- MULLER Christian Alain, *Le Collège de la République. Enseignement secondaire et formation de « l'élite » à Genève, 1814-1911*, Genève, Slatkine, 2009.
- PASSERON Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique. Un espace non-poppérien de l'argumentation*, Paris, Albin Michel, 2006.
- PASQUIER Dominique, in Alain Finkielkraut, *La querelle de l'école*, Paris, Gallimard, 2007.
- PERREGAUX Christiane, RIEBEN Laurence et MAGNIN Charles [dir.], *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font. La Maison des Petits hier et aujourd'hui*, Lausanne, LEP, 1996.
- REMOND René, *Le XX^e siècle. De 1914 à nos jours*, Paris, Edition du Seuil, 2002.
- RUCHAT Martine, *L'oiseau et le cachot. Naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande 1800-1913*, Genève, Edition Zoé, 1993.
- VINCENT Guy [dir.], « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994, pp. 11- 48
- VIGUERIE Jean de, *Histoire et dictionnaire du temps des Lumières 1715-1789*, Paris, Robert Laffont, 1995.
- WALKER Hill M. & WALKER Janet Eaton, *Coping with noncompliance in the classroom : A positive approach for teachers*. Austin (Texas), PRO-ED, 1991, traduction française, *L'Indiscipline en classe : Une approche positive pour les enseignants*, Québec, Ecole et Comportement, 1994.

ANNEXE

Communiqué de presse OFS

T5 Jugements pénaux des mineurs, 2004-2008

	2004	2005	2006	2007	2008
Total des jugements	14 150	13 978	13 871	14 236	14 632
Selon la loi 1)					
CP	8 744	9 084	9 489	9 895	10 158
LStup	5 223	4 568	3 877	3 750	3 783
LCR	1 930	2 002	2 072	2 196	2 270
LEtr	463	463	340	183	156
Autres lois	615	673	647	828	1 163
Selon un choix d'infractions					
Vol d'usage	978	1 068	990	921	946
Conduite sans permis de circulation	821	880	905	945	970
Consommation de stupéfiants	4 527	3 986	3 409	3 456	3 584
Trafics de stupéfiants	1 869	974	1 064	701	573
Lésions corporelles simples	515	635	638	703	685
Voies de fait	670	762	821	794	800
Vol	4 333	4 362	4 480	4 452	4 512
Brigandage	334	380	328	282	315
Dégradation de matériel	2 204	2 382	2 469	2 660	2 684
Recel	499	404	394	332	290
Menace	295	314	384	376	361
Violation de domicile	1 086	1 179	1 222	1 278	1 307
Actes d'ordre sexuel avec des enfants	83	69	113	98	80
Viol	80	65	106	99	71
Incendie volontaire	211	195	193	233	229
Violence					
Infractions sans violence	12 155	11 740	11 506	11 887	12 213
Infractions avec violence	1 995	2 238	2 365	2 349	2 419
Sanctions 1)					
Mesures éducatives	637	561	648	729	785
Sanctions	12 409	12 217	12 191	13 394	13 997
Exemption de peine	146	143	97	751	542
Sanctions selon l'ancien droit	1 010	1 110	957	50	1
Sexe					
Masculin	11 488	11 102	11 024	11 459	11 498
Féminin	2 662	2 876	2 847	2 777	3 134
Nationalité					
Suisse	8 691	8 808	8 924	9 610	10 197
Etrangers					
Residant en Suisse	4 224	4 085	4 147	3 835	3 650
Requérants d'asile	824	605	429	347	380
Residant à l'étranger	368	436	332	267	248
Aucune donnée	43	44	39	177	157

1) Un jugement pouvant se rapporter à plusieurs lois ou sanctions, le total des jugements selon les différentes lois ou sanctions peut être supérieur au total des jugements.