« Discipline »

Dominique Ottavi

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1987>

DOI : 10.4000/rechercheformation.1987

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2012

ISBN : 978-2-84788-412-8

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Dominique Ottavi, « « Discipline » », *Recherche et formation* [En ligne], 71 | 2012, mis en ligne le 15 décembre 2012, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1987> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1987>

Autour des mots de la formation

« Discipline »

> Dominique OTTAVI

Université de Paris Ouest Nanterre La Défense, laboratoire CREF (Centre de recherche en éducation et formation, EA 1589)

Nous voudrions à partir de ce « mot », amorcer une réponse à un besoin : non pas tant celui de définir la « discipline » que celui d'un renouvellement de l'outillage conceptuel pour penser la relation pédagogique. Nous tenterons d'abord un ressourcement : les philosophies de Rousseau et Kant sont de grands repères pour penser la discipline scolaire. Ils se contredisent pour une part, mais il s'agit d'une opposition apparente. Cependant, si la discipline s'impose aujourd'hui comme un problème urgent à résoudre, nous ne pouvons nous contenter d'un recours aux grands philosophes qui nous permettent de clarifier des principes, mais n'éclairent pas leur concrétisation dans le monde d'aujourd'hui. C'est pourquoi nous proposons aussi un détour par l'histoire des idées : en effet, la discipline est aussi au cœur de la théorie pédagogique, de cette « théorie pratique » pour reprendre l'expression de Durkheim, qui accompagne la fondation de l'école moderne en France au tournant des XIX^e et XX^e siècles. Les débats soulevés alors par la discipline scolaire conservent une grande part de leur actualité, même s'il faut les resituer dans notre présent, avec ses caractéristiques.

Le terme de « discipline » recouvre aujourd'hui un problème implicite : la dégradation lente et sûre de la vie scolaire est intervenue depuis une vingtaine d'années, sans que l'on trouve les mots pour le dire. De même, la relation entre enseignants et enseignés s'est modifiée silencieusement, jusqu'à ce que le problème de la « violence scolaire » éclate au grand jour, dans les années quatre-vingt-dix. Ce silence était en partie dû à un sentiment d'échec collectif ; il a paradoxalement coexisté avec le sentiment, chez beaucoup d'enseignants, d'être estimés et même évalués en fonction de leur capacité à « tenir » la classe, alors même que la discipline a disparu des formations et que ce terme même est entaché d'illégitimité. En effet, si le silence s'est installé, c'est que la discipline avait mauvaise réputation. La discipline a succombé au rejet de l'autorité. Gauchet résume ce sentiment dans *Conditions de l'éducation* : « Officiellement, le problème de l'autorité ne se pose plus personne ne se prononce plus pour l'autorité, personne n'en assume plus expressément le principe, que ce soit à l'école ou dans la vie sociale » (Blais, Gauchet

& Ottavi, p. 135). Ceci est confirmé d'un autre point de vue par Lantheaume et Hérou (2008) quand ils expliquent qu'une part du phénomène s'explique par une société devenue critique. Les modes d'autorité traditionnels qui reposent sur l'injonction de manières de faire et de penser émanant d'une institution sacralisée y sont mis à mal par le développement d'une attitude critique à laquelle n'échappe pas l'institution scolaire.

Le « problème » de la discipline s'est, donc, effacé dans le sillage des mutations de l'autorité. Nous sommes là devant le constat d'une évolution des normes et de la relativisation de formes d'autorité qui paraissaient autrefois s'imposer par nature. Il est possible de s'en réjouir, si l'on voit là une manifestation des mœurs démocratiques. Force est cependant de constater que les problèmes de la vie scolaire outrepassent ce changement d'ambiance de la vie sociale. Quand les conditions de l'enseignement ne semblent plus réunies et qu'une forme d'anomie, plus que de démocratie, s'empare des classes et des établissements, la souffrance est au rendez-vous, sans contrepartie.

Face à ces difficultés, des fantômes surgissent : faut-il en appeler au « retour » de l'autorité et de la discipline ? La pédagogie moderne a-t-elle renoncé avec excès à la discipline scolaire ? Avec la parole qui exprime cette souffrance l'opposition manichéenne du « pour » ou « contre » l'autorité est venue obscurcir la vraie nature du débat.

Il faut clarifier le sens des mots et trouver quelques repères dans la dérive de leur sens, en même temps que dans la crise de la relation éducative et de l'institution scolaire. C'est pourquoi les problèmes actuels de l'école nécessitent, avant l'invocation d'un quelconque retour présenté comme solution dans l'urgence, ou l'appel à des « résultats » immédiats, de renouer avec de la culture de l'enseignement. La philosophie de l'éducation, d'abord, en ce qu'elle relie la discipline à la dimension de la liberté, puis la philosophie pédagogique de la fin du XIX^e siècle, s'attache à penser l'école, le collectif, la classe.

1. La discipline scolaire au cœur d'un débat philosophique

La discipline est au centre de l'opposition de deux grandes philosophies de l'éducation, celle de Rousseau et celle de Kant. Vue de loin, cette opposition est simple : l'un défend la liberté de l'enfant, l'autre souhaite qu'on impose la discipline aux enfants et aux élèves. Les choses sont pourtant sensiblement plus complexes, car Rousseau comme Kant poursuivent la même finalité : la fin de l'éducation est la liberté, l'autonomie morale de l'individu, et l'émancipation du citoyen. Kant ne fait d'ailleurs pas mystère de son admiration pour Rousseau et de la dette qu'il a envers son prédécesseur. Comment s'explique cette apparente contradiction ?

Pour Rousseau, l'enfant réalise à chaque fois l'homme de la nature, et s'il était possible de préserver son développement de l'influence d'une société pervertie,

il assurerait de lui-même la moralité de l'individu. D'où les différents aspects de la contestation rousseauiste des habitudes éducatives : l'enfant doit être libre de donner libre cours à ses intérêts, il ne faut pas le contraindre à l'apprentissage précoce, les punitions sont inutiles car l'expérience supplée à celles-ci et l'enfant peut apprendre de lui-même à régler sa conduite. Une certaine légende rousseauiste oublie toutefois que cette liberté a un prix : l'enfant doit demeurer sous la surveillance de son précepteur, qui l'observe sans cesse ; aucune occasion ne doit être perdue, il faut faire fructifier au maximum l'expérience.

La discipline, dit Kant, transforme l'animalité en humanité. L'être humain livré à ses instincts, nous dirions aujourd'hui ses pulsions, est susceptible de devenir pire qu'un animal dans sa conduite. En raison même de cette liberté qui est en lui, il court le danger de sortir de la voie toute tracée de la nature animale pour aller vers la « sauvagerie ». La discipline, qui ordonne, contraint, voire punit, est une conformation des conduites pour un être qui n'est pas encore libre mais qui est appelé à le devenir. L'enfant qui n'est pas autonome et ne peut l'être se voit ainsi guidé d'une manière extérieure pour ne pas être abandonné à lui-même. Quand la loi morale et le libre arbitre seront constitués, l'enfant éduqué pourra maintenir ou non les habitudes qu'il a reçues, mais il sera apte alors à le faire en connaissance de cause, de manière volontaire.

Les deux philosophes divergent donc sur les moyens et sur le point de départ, mais pas sur la finalité visée : ils veulent tous deux éduquer à la liberté. Mais Kant refuse d'entrer dans la construction rousseauiste d'une éducation toute théorique, établie sur des principes en dehors de toute réalité ; il refuse aussi de magnifier la nature humaine avant toute culture. Il considère l'enfant comme étant en deçà de la loi morale et de l'autonomie, même s'il considère, lui aussi, qu'elles appartiennent à sa nature. Il prend donc comme point de départ l'enfant déjà socialisé, pourvu de penchants potentiellement destructeurs, pourvu aussi d'une liberté qu'il faut anticiper et former par la discipline. De ce point de vue, et quoiqu'en ait dit Rousseau, l'éducation « publique » dans le sens ancien du terme, c'est-à-dire l'éducation collective, est supérieure au préceptorat qui s'adresse à un seul ou à très peu d'enfants, situation peu favorable à l'inculcation d'une règle impersonnelle, qui se substitue pour régler la conduite au caprice des penchants individuels.

La philosophie kantienne est fortement inspiratrice de la doctrine républicaine et l'on reconnaît ces idées dans la définition de la discipline donnée, par exemple, par Compayré dans un manuel très diffusé :

— « La discipline scolaire

La discipline est cette partie de l'éducation qui, d'une part, assure immédiatement le travail des élèves en maintenant le bon ordre dans la classe, en excitant leur zèle, et qui, d'autre part, travaillant pour un but plus éloigné et plus élevé, prévient ou réprime les écarts de conduite et tend à former des volontés droites,

des caractères énergiques, capables de se suffire à eux-mêmes. Elle a ce double but d'établir le gouvernement actuel de la classe, et d'apprendre aux élèves à se gouverner eux-mêmes, lorsqu'ils auront quitté l'école et auront échappé à la tutelle de leurs maîtres » (Compayré, 1895, p. 491).

La pédagogie républicaine exposée ici par l'un de ses plus actifs théoriciens concilie la liberté individuelle et la vie collective, et, si elle se réfère à des traditions plurielles et pas seulement au kantisme, on décèle dans ce passage une référence directe aux *Réflexions sur l'éducation* de Kant.

2. Discipline et émulation

Mais ceci nous introduit dans l'univers moins « pur » philosophiquement de la pédagogie républicaine des « philosophes pédagogues », selon l'expression de Gautherin (2002), qui ont voulu non seulement poser des principes mais encore penser l'existant, anticiper et expérimenter. Le chantier d'une école démocratique, ouverte à tous, réclamait à la fois la théorie et son application, elle impliquait la réflexion dans l'urgence, et surtout, le pari d'appliquer des principes à la prise en charge, en masse, des enfants. On oublie trop souvent en pensant à cette époque de « pédagogie traditionnelle », qu'il s'agissait là d'innovation (Denis & Kahn, 2003).

L'objectif de la conciliation de la liberté et de la discipline a conduit ces inventeurs de l'école moderne à donner une importance cruciale à une notion déjà présente chez les pédagogues du XVII^e siècle : l'émulation. Dans le manuel précédemment cité, Compayré déclare :

- « De tous les principes d'action qui font les écoliers studieux et les classes disciplinées, il n'y en a pas de plus puissant que l'émulation. C'est à l'émulation qu'est due l'efficacité des récompenses ; c'est elle surtout qui anime une école et y entretient le travail. Cette supériorité comme le sentiment de discipline, l'émulation la doit surtout à son caractère complexe et à la multiplicité des sentiments qu'elle met en branle » (Compayré, 1895, p. 432).

Il faut noter l'irruption, ici, des récompenses : les punitions sont volontiers associées à l'idée de discipline, mais les récompenses en font aussi partie (Prairat, 2009). Si elles incitent au lieu d'empêcher, elles témoignent des jugements portés sur la conduite de l'enfant, elles sont porteuses d'approbation et d'encouragement. Beaucoup d'enseignants actuels penseront sans doute, devant ce type de définition, que peu d'élèves aujourd'hui se soucient de l'approbation des professeurs, et que nous sommes là devant les vestiges d'un monde révolu. Avant de congédier ces anciennes théories, il faut pourtant les examiner en détail : Compayré dit que « c'est à l'émulation qu'est due l'efficacité des récompenses ». Ce qui veut dire que le jugement de l'enseignant n'est pas le seul qui compte en l'occurrence : les enfants se jugent entre eux et se comparent, ils aspirent à une reconnaissance égale à celle dont bénéficient des enfants de leur âge. Le jugement des pairs entre

donc dans le mécanisme de l'émulation. Le danger, que connaissaient déjà ces pédagogies de la Troisième République, est qu'il peut y avoir une émulation entre pairs qui exclue l'enseignant : une émulation « *dans le mal* », disaient-ils. Les classes qui dysfonctionnent sont souvent le théâtre d'une telle émulation « sauvage » qui échappe à la relation pédagogique et à l'institution scolaire.

3. Libérer l'enfant ?

Parmi ces philosophes pédagogues, Gréard a précocement développé la réflexion sur l'émulation (Gréard, 1883). Vice-recteur de l'académie de Paris, Gréard est l'auteur des quatre tomes de *Éducation et Instruction*, paru en 1888, et aussi de la *Législation de l'enseignement primaire de 1789 à nos jours*, en trois volumes. C'est donc un personnage officiel, un acteur important de la mise en place du système scolaire à cette époque, et qui a, de plus, l'ambition de donner des bases théoriques et administratives solides à l'édifice. Son point de vue est particulièrement intéressant dans la mesure où il s'oppose à la philosophie, très influente alors, de Spencer. Ce dernier anticipe sur les théories antiautoritaires qui vont fleurir au XX^e siècle. Il a contesté très tôt la discipline scolaire et a réclamé, à la suite de Rousseau, la « libération de l'enfant », selon l'expression de Renaut, en des termes radicaux qui ont beaucoup marqué les esprits.

Spencer dès 1861, réclamait une réforme éducative qui adapte l'éducation au monde moderne : « quelle éducation convient à l'époque que nous vivons ? » demandait-il dans *De l'éducation* (Spencer, 1879). La réponse est guidée par l'idée de progrès qui, à cette époque, se décline sous la forme de l'hypothèse de l'évolution naturelle, étendue à la société : dans l'éducation, l'autorité (identifiée à la contrainte) est destinée à reculer au profit de la liberté individuelle, en vertu d'une loi plus générale qui entraîne les êtres naturels vers davantage de complexité et d'hétérogénéité. Ce gain d'hétérogénéité a un prix élevé sur le plan moral. En vertu de la lutte pour la vie qui pousse chacun à poursuivre son propre avantage, la solidarité des temps anciens doit être remplacée par la concurrence entre individus.

Malgré cela, la force de persuasion de cette théorie vient de la pertinence de certaines dénonciations, comme dans *L'individu contre l'État* (Spencer, 1886, p. 106) où il dénonce, avec raison, la contradiction dans laquelle se trouvent des gens qui s'offusquent de la « lutte » dans leur propre société sans avoir pitié des peuples extérieurs qu'on extermine. Il y dénonce plus généralement « l'esclavage futur » qui consiste à « augmenter l'action collective et diminuer l'action individuelle » (Spencer, 1886, p. 49) et se fait l'apologiste de la liberté individuelle inconditionnelle, vrai produit de l'histoire qui ne doit pas être entravé par des attitudes rétrogrades :

- « De nos jours, où nous commençons à apprendre que les choses portent plus en elles-mêmes que nous le croyons, leur règle et leur loi ; que le travail, le commerce, l'agriculture, la navigation, subsistent mieux sans réglementation que réglementés ; que les gouvernements politiques, pour être efficaces, doivent

sortir des entrailles de la société, et non lui être imposés du dehors, nous commençons aussi à apprendre qu'il existe une marche naturelle de l'évolution mentale, à laquelle on ne peut mettre obstacle sans de graves dommages ; que nous ne pouvons pas plier l'esprit qui se développe à nos formes artificielles ; et que la psychologie nous a découvert, là aussi, une loi de corrélation entre l'offre et la demande, à laquelle nous devons nous conformer, si nous ne voulons pas produire le mal. Dans son dogmatisme absolu, dans sa dure discipline, dans ses prohibitions multiples, dans sa foi dans les oracles humains, le vieux système d'éducation était frère du système social dont il était contemporain ; par contre, dans leurs caractères tout contraires, nos méthodes d'éducation moderne correspondent à nos institutions plus libérales, en matière religieuse et politique » (Spencer, 1879, p. 91).

L'influence de Spencer à cette époque s'exerce à travers la polémique car, si sa philosophie est séduisante pour les progressistes, elle appelle à la liberté, elle joue en même temps le rôle d'un repoussoir. Son individualisme extrême et la concurrence qu'il pose à la racine des rapports sociaux, et qu'il estime être fondée en nature, apparaissent à beaucoup comme un danger et comme la ruine de la solidarité.

Dans ce contexte, Gréard est très critique par rapport à Spencer. Il n'admet pas le principe selon lequel l'individu émancipé des vieilles valeurs et des hiérarchies périmées ne se compare qu'à lui-même et n'obéit à personne, pour se trouver livré à la brutalité de la lutte pour l'existence, où la seule légitimité de la réussite est la réussite elle-même. Gréard dénonce non seulement dans cette doctrine parée des attraits de la liberté l'abandon de la moralité mais aussi la fin de la cohésion sociale ; une juxtaposition d'individus ne fait pas une société. Il pressent qu'il y a aussi là un enjeu d'importance pour l'institution scolaire. Les appels libertaires à l'émancipation individuelle dès l'enfance ne contiennent-ils pas une négation de l'école ? Et peut-être même, la négation de l'éducation ? S'il suffit de laisser jouer les différences individuelles sans avoir de vision d'ensemble de la société et de son but, il n'est pas nécessaire d'entretenir à grands frais des institutions publiques.

Alors, il faut « sauver » la discipline, revenir à ses fondements, assumer son histoire pour en forger une conception moderne. Pour Gréard, l'institution scolaire, parce qu'elle instaure une éducation collective, doit demeurer un moyen d'éduquer, au sens de diriger, le développement de l'enfant, en tenant compte de sa nature mais en visant également un idéal moral et social. Réunir les enfants à l'école, et plus particulièrement dans la classe, doit être davantage qu'un aménagement pratique : cela doit devenir une situation éducative par elle-même, ce qui suppose de bien distinguer l'émulation de la concurrence. Si l'émulation est un processus émancipateur, la mise en concurrence en est un travestissement dangereux.

L'émulation, héritage d'une ancienne tradition pédagogique, implique que chacun prenne modèle sur les meilleurs pour se dépasser soi-même. Il revient au maître de reconnaître et de récompenser le mérite, non pour dresser les individus les uns contre les autres et susciter l'envie, mais pour que chacun puisse se situer et se projeter dans la réussite. Une pédagogie libertaire prend le risque, au nom de l'argument de la liberté, du respect même de la singularité de chacun, de mettre les individus en concurrence. Une discipline assumée promeut, malgré les apparences, la liberté en augmentant le pouvoir de l'individu, à commencer par le pouvoir qu'il conquiert sur lui-même, le pouvoir de l'effort, le pouvoir de se transformer. On pourrait dire, en utilisant un vocabulaire contemporain, que l'individu est invité à devenir lui-même, dans la confrontation avec les autres, plus qu'il n'est pris en compte tel qu'il est au départ, avec ses aptitudes supposées.

L'émulation est aussi la garantie, selon le vœu de Gréard, de la sélection d'une élite du mérite, c'est-à-dire des talents et de la moralité, qui serait « l'aristocratie du monde moderne ». En rupture avec les vieilles hiérarchies autoritaires, symboliques, arbitraires, la moderne démocratie articulerait la reconnaissance des qualités individuelles et l'intérêt général.

4. Un sens de l'histoire ?

Si cette discussion prend tant d'ampleur à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, c'est parce qu'en dépit de leur rejet de la philosophie de la concurrence, les philosophes républicains partagent avec Spencer la conviction d'une histoire, sinon d'une évolution, qui se dirige vers le progrès de la liberté, et emporte les anciennes traditions autoritaires. Comme le suggère Legrand (1961), il faut sans doute voir là un héritage du positivisme, même si le positivisme n'a pas à être considéré comme la philosophie officielle de ce moment républicain.

Le sujet qui cristallise cette vision de l'histoire au niveau de la pédagogie est la punition par le châtement corporel, symbole d'une discipline autoritaire qui perpétue l'esclavage de génération en génération.

La disparition de la tolérance envers cette violence qui symbolise l'obéissance par la force, l'abus de pouvoir, l'humiliation, a été considérée comme un mouvement de l'histoire en même temps qu'un progrès, comme si l'exigence de la moralité était portée, non seulement par la conscience individuelle des sages, mais encore par un mouvement puissant et collectif.

Tout au long des manuels, des articles, mais aussi dans le *Dictionnaire de pédagogie*, ces pratiques d'un autre âge sont récusées en étant rappelées, décrites, comme dans l'article de Compayré sur l'« orbilianisme ». Orbilius est un maître d'école évoqué par le poète Horace. Et l'« orbilianisme » est le recours au fouet dans les collèges d'Ancien Régime. Compayré en donne des descriptions puisées aux sources. Elles fonctionnent là comme l'antiphrase du progrès, le contraire de

l'idéal républicain, de la modernité volontaire et généreuse. Les collèges de Jésuites, modernes en leur temps, sont présentés dès lors comme les foyers d'une pédagogie oppressive et dépassée, d'une relation pervertie à l'enfant.

C'est le moyen des coups qui est dénoncé, et le fait de considérer la souffrance comme une expiation, mais aussi l'arbitraire dans sa mise en œuvre et l'*hybris* de la violence. À travers la condamnation des châtiments corporels, c'est surtout un style de relation enfant-adulte qu'il s'agit de faire disparaître à la fin du XIX^e siècle. Il s'y amorce une montée en puissance des droits de l'enfant et le modèle d'une autorité acceptée, intériorisée, légitimée aux yeux de celui qui la subit.

L'article de Buisson, dans le *Dictionnaire de Pédagogie*, « Punitions » (Buisson, 1887, p. 2486), montre bien cette philosophie de l'histoire, avec sa complexité. L'article n'illustre pas tant une conviction déterminée à l'avance, qu'il ne révèle une vision nuancée de l'histoire de la liberté.

Il existe une tension de forces plus qu'un progrès : une hésitation dans l'histoire entre punition et douceur, la présence récurrente de ces deux tendances.

Par exemple, s'il y a des Orbilius, des spécialistes du fouet, on peut relever aussi le contraire dans l'Antiquité. L'exemple montre que la relation pédagogique est au fond toujours très près de basculer dans la violence. Le statut d'esclave du pédagogue de l'Antiquité fait que l'on peut observer en quelque sorte à l'état pur la violence qui s'exerce à son encontre ! Et Buisson de citer Plaute : « aujourd'hui, avant qu'un marmot ait sept ans, si on a le malheur de le toucher du doigt, il casse la tête de son maître avec sa tablette. Va-t-on se plaindre au père : ah ! ça, misérable vieux, dit-il à l'esclave, ne t'avise pas de frapper mon fils parce qu'il a du cœur ! »

Le sens de l'histoire va donc vers la reconnaissance de la dignité de l'enfant, la nécessité de le développer par la douceur. Buisson veut se situer pour cela dans la tradition humaniste de Rabelais et Montaigne, que l'on retrouve chez certains pédagogues comme Fénelon par exemple. Quant à Rousseau, il se situe dans cette tradition bienveillante. La pédagogie doit donc viser l'assouplissement de la discipline et le recul de la violence au profit d'une autorité morale : le milieu scolaire est protecteur pour l'enfant (car il rend possible l'application de cette discipline modérée).

On peut donc estimer qu'un compromis s'est établi à la faveur de l'instauration de l'école obligatoire, entre l'horizon de l'émancipation individuelle et citoyenne, et la direction imposée à la conduite des enfants par la discipline scolaire.

Cependant, cet équilibre n'a pas résisté au temps. Les pédagogies nouvelles, si l'on peut adopter ce vocable imprécis, et la pensée critique des années soixante, ont eu raison de cet idéal de conciliation, de cet espoir d'harmonie entre ordre et liberté.

5. Modernité pédagogique et refus de la discipline

Neill peut être pris comme exemple d'un rejet radical des méthodes traditionnelles et de la discipline. Par l'époque de ses expérimentations, il n'est pas si éloigné de ce XIX^e siècle qui a vu poindre la « libération de l'enfant » dont il a été question plus haut. Neill a ouvert sa première école dès 1922, en militant de l'Éducation nouvelle et en adepte des méthodes américaines de *self-government*, avant de devenir l'icône des pédagogues progressistes de la deuxième partie du XX^e siècle. Pour lui comme pour beaucoup d'autres, la discipline est devenue intrinsèquement mauvaise, et avec elle l'héritage de la pédagogie du siècle précédent. Régler les comportements, exiger et juger conduisent nécessairement à un encadrement oppressif des enfants. Encore ne faut-il pas bâtir sur des caricatures une image fausse de ce mouvement de contestation.

Neill a pu exprimer ainsi le défi qu'il voulait relever :

- « Lorsque nous avons ouvert l'école, nous avons, ma première femme et moi, une vision fondamentale : celle d'une école qui serve les besoins de l'enfant, plutôt que l'inverse.
- .../...
- Nous décidâmes donc, d'avoir une école où nous accorderions aux élèves la liberté d'expression. Pour cela, il fallait renoncer à toute discipline, toute direction, toute suggestion, toute morale préconçue, toute instruction religieuse, quelle qu'elle soit » (Neill, 2004, p.22).

De telles phrases sont à l'origine d'une mécompréhension des idées de Neill. Comme Rousseau l'indique déjà dans *Émile*, la liberté laissée à l'élève et la suppression de la discipline au sens traditionnel implique la présence constante de l'adulte. Il suffit de lire *Libres enfants de Summerhill* attentivement pour percevoir la grande disponibilité de Neill qui s'est d'ailleurs défendu contre l'accusation de laxisme, en précisant qu'il voulait « la liberté, pas l'anarchie ».

La force de la pédagogie de Neill, n'est pas de supprimer la discipline, c'est de donner une place au désir, et de tirer les leçons de l'échec scolaire des élèves qu'il accueillait. Chez Neill, la psychanalyse a enrichi la contestation de l'école et de la relation pédagogique par la prise en compte du désir. L'école ne peut réussir, même avec d'excellentes intentions et de bons principes, si l'enfant, le jeune, l'élève, ne mobilise pas dans son cadre quelque désir, voire s'il élabore le désir de ne pas apprendre, ce qui est le cas de beaucoup d'élèves décrits par Neill, et qui sont à leur arrivée dans l'établissement dans une attitude de refus complet (comme le sont un certain nombre de jeunes aujourd'hui ?).

Cette contestation ouverte n'a probablement pas davantage ruiné l'image de la discipline que le soupçon qu'a jeté sur elle Foucault.

6. La discipline, une notion soupçonnable

La « discipline » ne désigne pas que la discipline scolaire, c'est un mot polysémique.

Il renvoie à l'ordre, à la maîtrise de soi mais aussi à l'ordre imposé, à la contrainte. La discipline est aussi entendue au sens d'un savoir constitué régi par des règles propres de méthode et de reconnaissance entre spécialistes, et l'on parle de disciplines au pluriel au sens de « savoirs ». Apparemment, il s'agit de sens divergents qui n'ont plus grand-chose en commun, même si le même vocable est utilisé.

Nul mieux que Foucault, n'a tiré parti de cette polysémie, et révélé derrière le mot, une nébuleuse cachée de sens et de problèmes connexes. Dans *Surveiller et punir* (Foucault, 2005), il montre qu'il y a en la matière plus qu'une polysémie instituée par l'usage et la dérive habituelle des vocables dans l'histoire des langues. La discipline est bien un ordre qui s'impose d'autant mieux qu'il est accepté, et son acceptation est d'autant plus grande qu'il est organisé et apparaît comme rationnel, fonctionnel. La discipline peut être une exigence, une injonction adressée aux sujets, qui se distingue de l'exigence d'obéissance au pouvoir ; dans sa pureté, elle n'a pas à s'imposer par la menace, par la violence, puisqu'elle en appelle à la raison. Elle a précisément pour but de supplanter la violence dans les rapports sociaux, et de remplacer l'imposition du pouvoir par un ordre respectable parce qu'il est justifié. L'hygiène, ou l'efficacité, peuvent par exemple justifier une discipline qui ne trouve pas son origine dans les relations du fort au faible.

La rationalisation de l'ordre est donc distincte de l'imposition et de la contrainte, mais elle n'en a pas moins maille à partir avec le pouvoir. L'imposition subtile d'un pouvoir habite la discipline, malgré et à cause de son fondement en raison. De là vient la fameuse relation établie par Foucault, et qui a été souvent si mal comprise, entre « savoir » et « pouvoir ». Foucault ne voulait pas dire, en posant un tel rapport, que le savoir donnait du pouvoir à ceux qui le possèdent, mais que les savoirs, et justement, les disciplines, en tant que domaines de savoir spécialisés, peuvent être les complices invisibles du pouvoir qui s'exerce au travers du fonctionnement des institutions. Ainsi la psychiatrie soigne et rationalise la prise en charge de la folie, mais elle justifie l'institution asilaire et, au-delà, la normalisation des comportements. La pédagogie n'échappe pas à ce processus : si Foucault n'a pas eu le temps de développer les conséquences dans ce domaine de l'articulation entre savoir et pouvoir, il a quand même indiqué que la pédagogie comme science, et la rationalisation éducative, participaient indistinctement d'une amélioration et d'une généralisation de l'éducation, et de l'instauration d'un nouveau pouvoir sur le développement et sur la jeunesse. Moins spectaculaire que l'antique pouvoir du *paterfamilias*, moins brutal que la férule des anciens collèges, le contrôle qui suit la rationalisation de l'éducation peut avoir tous les aspects d'un progrès, d'une

humanisation du rapport entre adultes et enfants, il n'en est pas moins, du point de vue de Foucault, un contrôle.

Ainsi la pédagogie est une science qui se développe en étroite relation avec l'institution scolaire sans que l'on puisse dire que l'une fonde ou légitime l'autre ; toutes deux elles vont de pair, et accompagnent le processus d'encadrement de l'enfance par la puissance publique. Ce processus lui-même, on le sait, est un élément d'un processus plus vaste de progrès de la surveillance et du contrôle, dont le paradigme est l'institution panoptique de Bentham.

Les disciplines en tant que savoirs ont pu paraître complices de la discipline en tant qu'ordre imposé, dans une représentation qui associe un peu vite, à la faveur de la polysémie des mots, le contrôle des comportements et le contrôle des esprits.

La discipline est toujours très près du pouvoir, et dans un voisinage dangereux avec l'abus, comme l'ont perçu les libertaires, et Foucault. Comment peut-elle être l'instrument de la liberté, l'instrument d'un progrès de ceux qui la subissent ? C'est un enjeu important de la pédagogie, à partir du moment où l'on ne peut pas supprimer complètement organisation et exigences. Car un autre défi réside dans la nécessité d'organiser la vie collective dans le cadre de l'école. L'absence d'ordre en effet ouvre la voie à d'autres abus : en dehors même de la morale kantienne, qui fonde l'autorité libératrice, il faut protéger les individus et la collectivité contre les effets de groupe.

Il n'y a probablement pas de réponse unique à ces questions, c'est pourquoi nous en appellerons pour conclure à une philosophie beaucoup plus moderne qu'on ne le croit généralement, celle d'Alain :

- « J'ai observé quand j'étais enfant que ceux qui maintenaient l'ordre comme on balaie, comme on range les objets matériels, étaient aussitôt redoutés par cette indifférence, qui enlevait tout espoir. Et, sans exception, ceux qui voulaient persuader, écouter, discuter, pardonner enfin aux promesses, étaient méprisés, hués, et, chose triste à dire, finalement haïs ; au lieu que les autres, les hommes sans cœur, étaient finalement aimés (Alain, 1932, p. 34-35) ».

Ce propos provocateur est une invitation à ne pas dramatiser cette question de la discipline, à ne pas en attendre trop non plus sur le plan de l'éducation, en particulier l'éducation morale. Il y a une certaine modestie de la discipline, qui consiste à « ranger ». L'ordre est utile, et sa vertu morale ne lui peut venir que d'ailleurs, des intentions qui président à la discipline ou qui justifient les efforts demandés ; des jeunes, pense Alain, sont à même de percevoir l'existence de ces principes quand bien même on ne les leur expliquerait pas. Comme le disait déjà Kant, il y a un au-delà de la discipline que l'on pourrait définir rapidement comme étant les finalités poursuivies par l'institution. Considérer la discipline comme un moyen plus qu'une fin n'en diminue pas la valeur. En effet, elle est la condition de la liberté, la condition de la vie en commun, elle prépare, de plus, au décentrement

du moi et à la capacité de se situer du point de vue plus large de l'intérêt général. Qu'elle s'impose ou qu'elle s'imprègne, que l'éducateur soit plutôt disciple de Kant ou de Rousseau, ou qu'il soit alternativement les deux, ne modifie pas son principal enjeu qui réside dans la maîtrise de soi. À condition, encore, que cette maîtrise ne s'autorise pas à nier tout désir.

En effet, ceci mène à conclure qu'il ne peut y avoir de réflexion sur la discipline déconnectée de buts plus lointains que l'ordre pour lui-même. Et les problèmes actuels de la vie scolaire, dans cette mesure, ne peuvent être résolus par un « retour » mythifié à la discipline, même si, et justement parce qu'il s'agit d'un concept à redécouvrir.

Dominique OTTAVI

ottavi.d@wanadoo.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ALAIN (1932). *Propos sur l'éducation*, Paris : PUF.
- BLAIS M.-C., GAUCHET M. & OTTAVI D. (2008). *Conditions de l'éducation*, Paris : Stock.
- BUISSON F. (1887). « Punitons », *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, tome second, Paris : Hachette, p. 2486.
- COMPAYRÉ G. (1895). *Cours de pédagogie théorique et pratique*, Paris : P. Delaplane.
- DENIS D. & KAHN P. (dir.) (2003). *L'École républicaine et la question des savoirs : enquête au cœur du « Dictionnaire de pédagogie » de Ferdinand Buisson*, Paris : CNRS.
- FOUCAULT M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*, Paris : Gallimard.
- GAUTHERIN J. (2002). *Une discipline pour la République : la science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne : Peter Lang.
- GRÉARD O. (1883). « L'esprit de discipline dans l'éducation », *Revue pédagogique*, I, p. 385-446.
- LANTHEAUME F. & HELOU C. (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris : PUF.
- LEGRAND L. (1961). *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*, Paris : Rivière.
- NEILL A. (2004). *Libres enfants de Summerhill*, Paris : La Découverte-poche.
- PRAIRAT E. (2009). *La sanction*, Paris : PUF.
- SPENCER H. (1879) *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, Paris : Germer Baillière (1^e ed. anglaise 1861).
- SPENCER H. (1885). *L'individu contre l'État*, Paris : Alcan.