Le problème des sanctions disciplinaires dans nos collèges

Autor(en): **Stehlé, Henri**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse**

Band (Jahr): **42/1951 (1951)**

PDF erstellt am: **28.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-113845

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Le problème des sanctions disciplinaires dans nos collèges

Exposé présenté à la Conférence des recteurs de gymnases suisses à Bâle, le 30 mai 1951.

Il y a plus de 40 ans, le pédagogue F. W. Fœrster écrivait dans son livre *L'Ecole et le Caractère* : « Le problème de la discipline consiste à concilier deux besoins diamétralement opposés de la nature humaine, et à leur assigner à chacun son domaine propre : le besoin d'obéissance ponctuelle, tel qu'il est impliqué dans tout travail collectif et dans tout ordre social — le besoin de liberté, d'indépendance, inhérent à tout homme. Il n'y a pas de vraie discipline si l'on renonce à exiger une soumission stricte, et d'autre part aucune discipline ne peut ignorer l'instinct de liberté de l'homme, car elle atteint d'autant mieux le but qu'elle se propose, qu'elle arrive à gagner plus complètement à ses fins l'individu tout entier et à disposer de ce qu'il y a en lui de plus intime[1]. »

Après avoir défini ainsi le problème qui est le nôtre, Fœrster l'examine sur le plan scolaire et, constatant que l'esprit démocratique pénétrait tous les domaines de la vie, sauf celui de l'école, il pouvait écrire quelques pages plus loin : « Où trouve-t-on dans une revue pédagogique un article sur des questions de discipline scolaire ? Dans quelle conférence de maîtres présente-t-on un travail sur ces questions ?[2] » Nous pouvons dire que depuis lors la situation a bien changé ; on trouve dans les bibliothèques pédagogiques bon nombre de monographies et d'articles de revues consacrés à ce sujet ; les conférences de maîtres l'ont discuté souvent ; elles le font et le feront encore,

[1] Fr. W. Foerster : *Schule und Charakter*, Zurich, 1907, p. 83. La citation française est empruntée à la traduction de P. Bovet parue dans la Coll. d'actualités pédagogiques, Neuchâtel, 1929 (p. 176 s.).

[2] *Ibid.* p. 87. (J'ai traduit le texte allemand, qui ne figure pas dans la traduction mentionnée ci-dessus.)

car c'est un problème qui touche à l'homme et à la vie, un problème sur lequel on peut énoncer des principes généraux, d'où découleront des indications toujours provisoires, mais jamais de solution définitive, parce qu'il se présente toujours à nouveau dans des conditions différentes et qu'il est déterminé par les situations et les caractères divers des personnes, maîtres et élèves, qui se rencontrent.

Qu'on n'attende pas de moi des théories nouvelles sur ce sujet, ni, à l'intention de nos collèges si différents les uns des autres, une synthèse des solutions proposées par les psychologues et les professeurs de pédagogie. Je n'ai pas leur compétence, et mon propos sera plus modeste et tout pratique ; c'est du reste ce que le bureau de la Conférence des recteurs de gymnases m'a demandé.

J'apporte donc ici très simplement le fruit de mes réflexions basées sur mon expérience d'une quinzaine d'années d'enseignement dans les classes inférieures du Collège de Genève et de quelques années dans les classes supérieures ; ces réflexions ont été orientées par des entretiens avec des collègues préoccupés de ce problème et par des conversations avec mes élèves que cette question intéresse aussi et qui ont parfois des idées très suggestives, quand on leur donne l'occasion de les exprimer.

Avant d'entrer dans le sujet lui-même, il convient de faire quelques remarques préliminaires.

Il est difficile de traiter le problème des sanctions disciplinaires sans envisager le problème général de la discipline ; c'est de la nature de la discipline que dépendent les sanctions ; je serai donc obligé de parler de la discipline d'abord.

Deux précisions sont encore nécessaires. Il ne sera question ici que de nos collèges et gymnases et pas de nos écoles en général : le problème que nous étudions se pose à maints égards de façon différente au degré primaire, soit jusqu'à 12 ans environ, et au degré secondaire, surtout depuis l'âge de 15 ans. Les conditions sont aussi différentes dans les écoles dites d'apprentissage comme les écoles de commerce et surtout les écoles techniques.

Certains estiment, je le sais, qu'à notre époque d'idées nouvelles et de liberté (si l'on peut dire !) il ne conviendrait plus de parler de sanctions disciplinaires qui appartiendraient à une ère révolue de despotisme. Mais je sais aussi que des expériences ont été tentées dans ce sens et qu'elles ont assez lamentablement

échoué. Je renvoie à ce propos à la thèse de doctorat de M. J. R. Schmid, l'actuel directeur du séminaire de jeunes filles de Thoune, sur « Le maître-camarade et la pédagogie libertaire »[1] et j'ajoute que notre expérience de maîtres à tous et l'avis même de nos élèves nous permettent de poser à priori que nous ne pouvons pas nous passer de sanctions.

Avant d'aborder le problème de la discipline lui-même, nous pouvons encore noter que, d'une façon générale, nous n'avons pas à user de beaucoup de sanctions dans nos gymnases, si l'on entend par là les punitions proprement dites, à part les observations, réprimandes, rappels à l'ordre que tout éducateur tient pour inévitables, parce qu'il sait qu'il s'adresse à des hommes qui ne sont pas parfaits, plus encore à des enfants et à des adolescents qu'il a pour tâche de former.

En revanche, si nous consultons les règlements de nos collèges, nous voyons que les questions de discipline et l'énumération des sanctions dont disposent les maîtres y occupent une place assez importante. Cette codification des sanctions donne une fausse idée de l'esprit dans lequel nous aimons travailler. Ni les directeurs, ni les maîtres de nos collèges ne considèrent qu'ils sont là pour faire respecter un règlement et appliquer des sanctions aux élèves qui l'enfreignent, mais tous comprennent que leur tâche est d'instruire et d'éduquer.

Car nos collèges sont bien des établissements d'instruction et d'éducation, où il est impossible de séparer ces deux termes, même au degré supérieur et même aussi dans ceux de nos collèges qui ne reçoivent leurs élèves que quelques heures par jour, et il convient de souligner que c'est surtout le plan de l'éducation que touche le problème que nous avons à étudier ici.

En effet, si l'on pouvait imaginer que notre seule tâche soit de dispenser un certain nombre de connaissances, on pourrait peut-être ramener le problème des sanctions à quelques mesures de police ; il s'agirait de règlements comme ceux de la circulation ou de l'ordre dans une salle de spectacles ou de conférences.

Or il est bien évident qu'une telle conception ne tiendrait compte ni de l'âge des élèves, ni du fait que la culture que nous voulons leur dispenser est un ensemble de valeurs qui, au-delà des connaissances théoriques, appellent une attitude morale et sociale et concernent l'homme tout entier. Du reste, quand nous enseignons, ce ne sont pas seulement les intelligences de

[1] Coll. d'actualités pédagogiques, Neuchâtel, 1936.

nos élèves que nous avons devant nous, mais des « petits d'homme » avec leur caractère, leur volonté, leurs tendances. Il s'agit de les informer pour en faire des personnes. Notre tâche correspond donc à la définition que le psychologue genevois Edouard Claparède donne de l'éducation : « Eduquer implique la poursuite d'un état autre que celui dans lequel se trouve l'individu à éduquer, état auquel il importe de le conduire. »[1] Cet état, c'est celui que le psychologue et philosophe bâlois Paul Haeberlin donne comme but de l'éducation quand il écrit qu'éduquer c'est « faire atteindre à l'élève le maximum de maturité morale qui lui est possible ».[2]

Certes cette tâche est avant tout celle de la famille et il est des maîtres, et aussi des parents, qui estiment que l'école n'a pas à s'en mêler. Leur position me paraît cependant intenable pour les raisons que je viens d'indiquer. Il est au contraire bien évident que, sans vouloir du tout que l'école se substitue à la famille, nous devons admettre que nous avons aussi une part de la tâche d'éducateurs et qu'une collaboration loyale entre école et famille est souhaitable.

Remarquons que les définitions que nous venons de citer impliquent d'emblée une direction, une conduite, donc une autorité qui a fixé le but et qui, de la part de celui qui éduque, s'exercera sous la forme d'une influence ou peut-être même d'une certaine contrainte. C'est la nature de cette autorité qui déterminera la nature de la discipline scolaire.

Il serait souhaitable que cette autorité fût de celles que le sociologue Emile Durkheim définit comme « l'ascendant qu'exerce sur nous toute puissance morale que nous reconnaissons supérieure à nous » et qui a alors pour conséquence que « en raison de cet ascendant, nous agissons dans le sens qui nous est prescrit, non parce que l'acte ainsi réclamé nous attire, non parce que nous y sommes enclins par suite de nos dispositions intérieures naturelles ou acquises, mais parce qu'il y a, dans l'autorité qui nous le dicte, je ne sais quoi qui nous l'impose »[3].

Si c'est en effet par cette obéissance consentie que se créent chez l'enfant un certain nombre d'habitudes, certaines règles qui sont imposées par les parents ou le milieu social sans avoir été toujours expliquées ou justifiées, nous devons bien constater

[1] Ed. Claparède : *L'éducation fonctionnelle*, Coll. act. pédagogiques, 1931, p. 239.
[2] P. Haeberlin : *Das Ziel der Erziehung*, Basel, 1925, p. 62.
[3] E. Durkheim : *L'éducation morale*, Alcan, Paris, 1925, p. 33.

qu'à l'âge de l'école secondaire, cette obéissance consentie n'est pas aussi générale que nous le souhaiterions.

Les raisons en sont diverses. Mentionnons tout d'abord qu'il y a en matière d'éducation un stade où l'enfant est particulièrement dépendant physiquement et matériellement et que cette dépendance s'accompagne d'une soumission presque nécessaire qui, à l'âge qui nous intéresse, et particulièrement à notre époque, a fait place à l'affirmation de sa personnalité et de sa liberté, laquelle se traduit par une indépendance ou des velléités d'indépendance opposées à l'obéissance consentie. A l'âge où la personnalité se forme et s'affirme, à une époque où l'enfant est orienté vers une liberté plus grande que par le passé, l'éducation, qui est une conquête sur la nature, une information de la personne, provoque des réactions et des résistances de la part de celui que l'on veut éduquer.

Loin de nous la pensée de déplorer le respect accru que depuis quelques années on porte dans les familles et dans les écoles à la personnalité de l'enfant. Cependant nous devons bien constater, sans pour autant le regretter, qu'il en résulte à un certain âge une moindre souplesse à accepter les buts fixés par les aînés et par conséquent aussi les moyens et les méthodes choisis pour atteindre ces buts.

Ces moyens et ces méthodes constituent un ensemble de règles que l'on peut considérer comme la discipline scolaire, en y ajoutant les règles qui doivent permettre que l'enseignement se donne dans une atmosphère d'ordre et de tranquillité. Cette discipline n'est pas un instrument de compression, mais un exercice, un entraînement qui doit aboutir à la formation de certaines habitudes morales, de certaines habitudes de pensée, à la maîtrise de soi, qui est une condition de toute vraie liberté.

Mais, si nous comprenons que cette discipline vise à un tel but, il ne s'ensuit pas que ce but apparaisse toujours clairement à nos élèves. Ils voient surtout le caractère strict et contraignant de cette discipline, la règle qui limite leur liberté en leur imposant des études dont ils ne saisissent pas toujours la valeur et surtout pas l'utilité immédiate, à une époque où l'on traduit tout en profit et en chiffres de rendement. Ils croient souvent que nos collèges sont avant tout des institutions du passé et que leurs programmes ainsi que leur organisation ne sont plus à la page. Le but de ces institutions, à part le certificat de fin d'études ou le certificat de maturité qui marque l'aboutissement de nos classes, ne leur apparaît plus comme souhaitable.

Il faut bien reconnaître que, comme l'a signalé à plusieurs reprises à Genève M. Robert Dottrens, le rôle de l'école, même celui du collège, est moins attrayant pour l'enfant que par le passé. La presse illustrée, les revues techniques de vulgarisation, la radio et le cinéma ont mis à la portée de tous une information dont les jeunes ne disposaient pas précédemment. Et cette information est le plus souvent déjà « digérée », si l'on peut emprunter ce terme aux *digests*, si bien qu'elle ne demande pas l'effort que l'on exige dans nos collèges. Tandis qu'autrefois c'était à l'école que l'on découvrait la vie, la technique, l'art, la littérature, il ne reste ou ne semble rester à nos collèges que l'apprentissage de tout ce qui est formel, apprentissage apparemment ingrat, même pour les disciplines les plus actuelles telles que les sciences physiques et chimiques. A la curiosité souvent désordonnée qui trouve des réponses récréatives dans les moyens modernes que j'ai cités, l'école oppose l'effort patient et la méthode rigoureuse, la réflexion logique, la précision, la discipline de la pensée. Pour les obtenir elle n'hésitera pas à recourir à des exercices qui paraîtront gratuits, sans utilité immédiate ou même lointaine. Cette impression d'inactuel, de culture hors du temps présent, de gratuité ne contribue pas à nous donner l'adhésion de certains de nos élèves.

Et il faut bien dire aussi que ce sentiment est souvent partagé par les parents qui nous confient leurs enfants. Tacitement ou ouvertement on considère dans nombre de familles que, puisque les universités et les administrations exigent des diplômes, il faut bien passer par cette filière ; mais loin de la tenir pour une voie royale qui constitue un privilège appréciable, grâce auquel on acquiert une formation d'homme que l'on appelle humaniste, on lui attribue le caractère pénible d'une obligation souvent redoutable dont il importe de s'acquitter le plus confortablement possible.

Il en est du reste de cette obligation comme de beaucoup d'autres, et nos élèves sont journellement témoins des façons souvent aussi habiles que peu honnêtes dont on use autour d'eux pour contourner les règles que la société, l'Eglise ou l'Etat ont établies ; si bien que nous ne sommes guère étonnés que certains de nos jeunes gens, heureusement une minorité, mais une minorité qui peut avoir de l'influence, pensent que toute règle établie doit pouvoir être esquivée.

Ces raisons, dont le caractère est particulièrement actuel, s'ajoutent au fait que la discipline scolaire à tous les degrés,

mais plus encore au degré secondaire, constitue une morale sociale, une morale à laquelle nos jeunes gens sont naturellement peu portés, moins semble-t-il que nos jeunes filles. Cette initiation à l'austérité du devoir et du devoir à l'égard du groupe est longue et difficile. A l'âge secondaire, l'esprit critique se développe et les adolescents, qui se croient déjà des hommes, profitent de toutes les occasions qu'ils pensent découvrir pour imposer leur volonté, surtout quand celle-ci est contraire à la règle générale. Il importe alors avant tout de leur faire comprendre que cette règle n'est pas ou ne doit pas être simplement un moyen policier d'assurer l'ordre et la tranquillité de l'enseignement, mais que ce doit être en quelque sorte la constitution, la morale du groupe dont ils font partie.

C'est alors qu'il importe de savoir utiliser cette disposition de nos grands enfants à affirmer leur personnalité et leur volonté. On peut en général très bien, au début d'un nouveau cycle scolaire, faire comprendre que la vie commune que l'on va partager comporte certaines règles, une certaine tenue, certaines obligations auxquelles tous, maîtres et élèves, sont appelés à se soumettre de bon cœur pour la vie heureuse et harmonieuse de tous. Il serait utopique et contraire à l'expérience que nous avons tous faite, de s'imaginer qu'alors, une fois le but fixé et admis, il ne sera plus jamais perdu de vue et que, par conséquent, les méthodes qui ont paru les meilleures pour l'atteindre seront observées et appliquées par tous sans défaillance. Il faut compter avec les égoïsmes et les faiblesses individuelles et ne pas oublier que ces règles limitent la liberté, imposent une modération à certains désirs, exigent de la régularité dans le travail, de la ponctualité, de l'ordre, en un mot, que ces règles sont formatives. Il faut prévoir d'emblée qu'il faudra les rappeler, faire comprendre à ceux qui les oublient, ou dont l'étourderie, l'exubérance ou la personnalité naissante a de la peine à s'y plier, qu'elles sont nécessaires et utiles pour tous. Pour cela aucune recommandation, aucun rappel collectif ou individuel ne devra être négligé ; mais il faudra prévoir que ces rappels pourront avoir le caractère de réprimande et, si besoin est, de sanction, de punition.

Nous avons dit tout à l'heure qu'il était assez facile de faire comprendre et accepter cette morale de groupe qu'est la discipline à une classe au début d'un cycle scolaire. Mais il faut bien reconnaître qu'il est beaucoup plus difficile de modifier une attitude d'opposition acquise soit parce que l'appel à la colla-

boration des élèves n'a pas été entendu, soit parce que, ce qui peut arriver, quelques élèves mal intentionnés ou en révolte — souvent pour des raisons psychologiques qui peuvent être étrangères à l'école —, ont exercé une influence déterminante sur l'ensemble. Même dans ces cas-là, et si ardue que puisse être cette tâche, avec cette fermeté toute patiente qui doit être la nôtre, il ne faut pas envisager d'autre méthode que la persuasion ; car toute autre méthode serait du dressage ou de la répression. Les maîtres qui voudraient les utiliser pourraient paraître extérieurement vainqueurs ; mais ce mot lui-même dit assez de quelle victoire il s'agirait ; ils auraient soumis ou maté leurs élèves, mais ils ne les auraient vraisemblablement pas gagnés ou éduqués.

Cette fermeté patiente qui cherche à convaincre pourra le faire avec l'aide de ceux des élèves qui ont les premiers compris l'importance de la discipline et qui, à leur tour, pourront avoir une influence décisive. Mais elle devra aussi recourir à des sanctions éducatives et c'est là que nous rejoignons ce que nous disions plus haut en signalant que les infractions à la discipline, même consentie, devaient faire l'objet de réprimandes, voire de punitions.

Nous avons essayé de montrer jusqu'ici quelques-unes des raisons qui entravent une obéissance librement consentie, que ces raisons soient contingentes ou qu'elles soient dans la nature même des jeunes gens ou jeunes filles que nous avons à instruire et à éduquer. Et nous avons constaté que nous ne pouvions pas simplement admettre qu'après avoir exposé le but des études et les moyens que nous estimions les meilleurs pour y parvenir et même après avoir essayé de fixer en étroite collaboration avec les élèves les règles de discipline indispensables, cette discipline serait acceptée et observée. Alors nous avons prononcé le terme de sanctions, de punitions, comme une nécessité pour contraindre à l'observation de ces règles ceux qui s'en écartent.

Il importe maintenant que nous nous demandions quelle portée, quelle valeur nous donnons à ces sanctions. Nous nous garderons de reprendre la distinction qu'on fait entre les sanctions préventives *(Abschreckungsstrafe)* et celles qui ont une vertu compensatrice *(Sühnemittel)*. Il nous semble en effet que toute sanction présente ces deux caractères, auxquels s'ajoute parfois celui de sanction naturelle. M. Schohaus, dans l'étude qu'il a publiée en 1933 dans « L'Ecole bernoise » sur *Die Strafe als*

Erziehungsmittel, accorde à la sanction uniquement un caractère compensatoire ou expiatoire. Il va même jusqu'à dire qu'il ne faut pas punir avant que le repentir de l'acte mauvais soit né chez l'enfant. Nous pensons au contraire que dans bien des cas c'est la sanction elle-même qui amène à résipiscence.

Il y a en effet dans la sanction un caractère que Durkheim a souligné et qui nous paraît essentiel. La sanction doit être la preuve que la communauté ou le groupe réprouve la transgression de la règle implicite ou explicite qu'il s'était donnée. C'est bien souvent ainsi que le fautif prend conscience d'une façon complète de sa faute, en mesure la portée et la considère non comme une fantaisie personnelle mais comme le manquement à la règle, à une règle qui, comme telle, est inviolable et qui par des violations impunies risquerait de perdre son caractère intangible et quasi sacré.

Or cette autorité de la règle, c'est dans nos classes le maître d'abord qui en est le défenseur et aussi, si possible, l'ensemble de la classe, dans la mesure où elle est une vraie communauté qui accepte cette règle et la respecte. La sanction est alors un blâme, une marque de désapprobation, parfois l'expression d'une indignation ; elle consiste à faire sentir au coupable qu'il a troublé l'ordre du groupe, qu'il s'est en quelque sorte par cela momentanément mis en dehors du groupe qui continue de considérer la règle comme bonne.

Mais pour que la sanction ait ce caractère, il faut que nos classes, nos collèges même puissent être de vraies communautés. Comment y parvenir ? tel est le problème qui se pose à nous maintenant.

Le premier groupe qui devra être une communauté est celui des maîtres. Il n'est peut-être pas inutile de dire que, malgré leurs divergences de vues, leur différence de formation et d'origine, s'ils sont là, c'est parce qu'un même intérêt pour la jeunesse les a conduits dans cette carrière. Cet intérêt pour la jeunesse exige un esprit toujours tourné vers elle, toujours préoccupé de son bien et du bien de l'école : il rend le maître capable de dévouement, car sa fonction n'est pas une fonction ordinaire ; c'est un service, un ministère qui résulte d'une foi et d'une vocation. C'est en cela que consiste l'autorité éducative d'un maître et c'est l'absence de vocation qui peut faire de lui un savant fonctionnaire, dont les élèves écoutent les leçons peut-être remarquables, mais chez qui ils ne reconnaissent pas un guide, un ami prêt à s'oublier pour les comprendre.

C'est aussi cette vocation qui est nécessaire pour pouvoir vraiment faire équipe avec ses collègues, même si l'on n'est pas toujours d'accord avec eux sur tous les points. C'est encore cette vocation qui peut rendre notre enseignement vivant, qui nous permet de le renouveler, de le modifier en vue de nos élèves pour essayer de l'adapter mieux à leurs besoins plutôt qu'à nos intérêts scientifiques ou personnels. Il importe pour la discipline que les élèves sentent que nous sommes là pour eux, que nous obéissons à un appel et que nous croyons à notre mission.

Mais nous ne sommes pas seuls pour accomplir cette mission ; une grande aide peut nous être apportée par les parents. Que ceux-ci soient plus conscients de la responsabilité qu'ils partagent avec nous, des difficultés qui sont les nôtres et de l'importance de leur attitude positive vis-à-vis de l'école. A leur égard aussi notre tâche est grande : il s'agit d'informer les parents, dont beaucoup nous envoient leurs fils sans connaître les conditions dans lesquelles nous travaillons. Ils ont même parfois des souvenirs assez désagréables de collèges où l'autorité était despotique, où les sanctions étaient répressives et devaient par leur seule sévérité inciter à ne pas transgresser la règle et souvent aussi, par contre coup, à ne pas se faire prendre en faute.

Comment informer les parents, comment obtenir davantage que maintenant leur aide et leur appui ? En les intéressant à l'école. Nous sommes plusieurs à avoir fait d'heureuses expériences avec des réunions des parents des élèves de nos classes. Le fait même d'apprendre à se connaître, de se rendre compte qu'on partage les mêmes soucis, un intérêt commun pour les mêmes enfants donne un sens nouveau à notre travail. Certes il y a toujours des parents qui restent en dehors de ces réunions ; mais si la majorité y participe, la majorité des élèves sent cette communion qui évite souvent des malentendus et qui rend les contacts personnels ultérieurs plus faciles. Et ainsi l'atmosphère, l'esprit de la classe peut être créé.

Je viens d'avoir entre les mains le guide qu'un grand collège des Etats-Unis remet aux parents et aux élèves [1]. Cela correspond chez nous aux prospectus, programmes et règlements ; mais dès la première page on s'adresse à l'élève comme à un hôte auquel on souhaite la bienvenue. En lisant cette brochure on a le sentiment — sentiment qui peut ne pas correspondre à la réalité, je l'accorde — que l'école est vraiment faite pour les

[1] Your New Trier, a handbook of information for students and parents (1946-47), New Trier Township High School, Winnetka, Illinois.

élèves. Les instructions qui y sont données le sont sous forme de conseils, même celles qui concernent la discipline, une discipline assez stricte pourtant. La conversation est ainsi engagée entre l'école d'une part et parents et élèves d'autre part ; cette conversation se continue ensuite par une série de bulletins rédigés sur le même ton qui donnent des informations sur la vie de l'école. Dans le bulletin nº 1 l'école expose entre autres, sous forme de slogans, ce qu'elle peut faire pour ses élèves et ce qu'elle attend des parents. Il y a là, je crois, un exemple que nous pourrions suivre avec profit.

Qu'en est-il d'autre part de la communauté qui devrait se former dans nos collèges entre maîtres et élèves ? Disons d'emblée que, suivant l'organisation du collège, internat ou externat, volées qui changent souvent de maîtres ou qui gardent les mêmes maîtres pendant plusieurs années ou pour plusieurs disciplines, la formation de ces communautés est plus ou moins facile. Certes le danger qui menace nos écoles, c'est que des communautés se forment entre les jeunes gens qui sont toujours ensemble et qui risquent souvent de croire que leurs intérêts s'opposent à ceux des maîtres. Ils pensent alors qu'il y a quelque élégance ou un certain sport à affecter cette opposition d'intérêts et cette tendance augmente en fonction de l'âge des élèves, d'autant plus que l'opposition des buts que nous avons signalée plus haut est plus grande.

Comment réagir ? On peut évidemment prendre son parti de cette opposition, qui ne se manifeste le plus souvent que par de la passivité, ou la combattre et imposer avec plus ou moins de succès une soumission plus apparente que réelle, avec le risque d'une certaine hypocrisie que les élèves ressentent péniblement, comme tout récemment encore me le confiaient quelques-uns de nos grands jeunes gens. Mais une telle réaction est une réaction de défense, une réaction despotique et autoritaire, dans le sens désagréable de ce terme ; elle n'a rien d'éducatif, parce quelle ne vise pas à former des personnes.

Il faut que nous trouvions d'autres moyens non pas de lutter ou de nous défendre contre cet esprit, mais de faire comprendre à nos élèves que leur véritable intérêt — et le nôtre aussi — est dans une collaboration vraie, dans une recherche en commun. Il faut que nous, les aînés, puissions avoir leur confiance, que nous la méritions et que nous sachions les comprendre assez pour qu'ils le sentent. Mais pour les comprendre, il faut les connaître et les connaître n'implique pas seulement chaque semaine

quelques heures d'enseignement d'une science qui nous passionne peut-être, mais qui souvent les atteint difficilement. Il faut des rapports humains, des rapports où la glace soit rompue, des rapports où ils puissent voir en nous vraiment leurs aînés, des chefs même, des guides en tout cas, heureux de les conduire, de les initier à ce que nous aimons et à ce qui nous paraît utile pour leur formation et par conséquent pour leur vie et leur carrière. En un mot, il faut que nos élèves sentent que nous les aimons et que nous n'aimons pas seulement notre science ou notre art.

Pour établir de tels rapports, il faut du temps. Aussi nous prenons-nous parfois à envier ceux de nos collègues qui vivent avec leurs élèves, qui les rencontrent à d'autres moments que ceux des leçons, dans des colloques, sur le terrain de sport de l'école et aussi dans la vie religieuse qu'ils partagent avec eux. Et pourtant nous savons que cette vie n'a pas que des avantages, qu'elle comporte aussi, pour les maîtres comme pour les élèves, la fatigue d'être trop souvent en face des mêmes personnes. Et nous n'oublions pas qu'après nos nombreuses heures d'enseignement, avec toutes les heures de préparation et de corrections qu'elles impliquent, nous avons le devoir de consacrer du temps à notre culture personnelle, à notre famille, à notre cité, à notre Eglise.

Il serait souhaitable que l'organisation de nos collèges nous permette d'avoir plus de contacts avec nos élèves. Dans le collège américain de New Trier déjà cité on trouve les *advisers* ou moniteurs ; ce sont des maîtres auxquels sont attribués de quinze à vingt élèves dès leur entrée à l'école et que ces moniteurs suivent jusqu'à la fin de leurs études, même s'ils ne les rencontrent pas dans leurs cours. Chaque journée commence par une demi-période pendant laquelle chaque moniteur groupe tous ses pupilles. C'est lui qui leur communique toutes les décisions administratives, contrôle les absences et leurs excuses, collationne les observations disciplinaires et s'en entretient avec les fautifs ; il doit devenir le conseiller, l'ami de son groupe et en faire une sorte de famille. Ce moniteur peut ainsi établir des contacts suivis et personnels avec chacun de ses pupilles, les connaître et les aider.

Dans plusieurs de nos collèges les maîtres de classe pourraient jouer un rôle semblable ; mais il est rare qu'ils suivent leurs élèves plus de deux ans et ils ne disposent en outre pas du temps nécessaire pour ces contacts. Et même s'ils prenaient ce temps sur leurs loisirs, ils auraient souvent de la peine à le demander

à leurs élèves, parce que ces entretiens ne sont pas prévus à l'horaire. Et pourtant une heure d'entretien avec quelques élèves peut souvent transformer la vie d'une classe, dès l'instant où les relations ne sont plus seulement administratives, mais humaines.

Et alors les sanctions elles aussi — car nous n'avons pas perdu de vue que c'est là notre sujet — les sanctions elles aussi passent du plan administratif sur le plan humain ; elles ne sont pas pour autant éliminées, tant s'en faut ; car nos « petits d'homme » ne sont pas naturellement bons et sans défauts.

Au cours de l'enquête à laquelle je me suis livré dans mes classes sur ce problème des sanctions, tous les élèves ont admis l'institution de sanctions comme nécessaire, mis à part le cas d'une école d'une douzaine d'élèves qui pourrait constituer une sorte de famille; tous aussi ont souligné que les sanctions ne devaient pas être appliquées selon un code fixé d'avance, mais être individualisées. Même quand on leur objecte le danger de l'arbitraire, les élèves semblent préférer faire confiance aux maîtres pour l'application d'une sanction décidée dans chaque cas particulier plutôt que de demander l'application d'un code sans esprit.

Ce ne sont en effet pas les sanctions toutes préparées d'avance et à disposition des maîtres qui renforcent leur autorité ; bien au contraire, elles l'affaiblissent, car l'autorité du maître ne doit ni être marquée par la distance qui empêche les relations humaines, ni être défendue par des armes qui seraient les sanctions. « Quand nous sentons qu'un maître en a besoin pour se défendre, me disait un élève, nous sommes, malgré nous, assez lâches pour troubler son enseignement et le pousser à bout. »

On aura compris que si nous considérons le problème de la discipline dans nos collèges dans cette perspective des relations de confiance entre maîtres et élèves, les sanctions sans être éliminées ne sont plus qu'un problème second. Elles restent nécessaires, mais elles ne sont qu'un moyen de faire comprendre ou de rappeler les règles que les élèves oublient si facilement. Et c'est seulement ainsi qu'elles sont éducatives. Mais elles sont alors plus délicates à appliquer, parce qu'il s'agit de trouver dans chaque cas particulier la mesure qui vise à la fois à la défense de l'ordre et au bien de l'élève, tout en faisant abstraction, autant que possible, de notre amour-propre trop facilement froissé.

On aura compris aussi que nous n'ayons pu envisager d'emblée des listes de sanctions et leur application, car, en définitive, c'est l'esprit qui compte plus que la sanction elle-même.

Il nous reste cependant à examiner, avant de conclure cette étude, quelques-unes des sanctions applicables dans nos collèges.

Nous avons vu que la discipline était l'ensemble des règles du groupe et que ces règles devaient permettre d'atteindre les buts que l'on se propose. Or le but principal de nos collèges, c'est l'étude et c'est en fonction de cette étude que la discipline scolaire doit s'organiser. Il y aura donc dans un collège des règles qui concernent le travail aussi bien que des règles de politesse, de loyauté, de correction. Il est difficile de marquer une limite entre les unes et les autres, de même qu'il est difficile de faire toujours une différence entre les sanctions qu'entraînent les infractions à celles-ci ou celles-là de ces règles.

Nous croyons cependant pouvoir poser comme normal que les manquements dans l'accomplissement d'un travail peuvent être punis par des travaux supplémentaires. En effet, outre l'acquisition de certaines connaissances, nos élèves doivent apprendre à travailler, acquérir une discipline de travail ; s'ils ne s'y astreignent pas volontairement, il est de notre devoir de les y contraindre. Quelque pénible que puisse être cette contrainte, elle portera en général des fruits. C'est ainsi qu'un de mes élèves me faisait part de la reconnaissance qu'il garde à son maître des premières classes du collège qui, par des pensums répétés, l'a obligé à mémoriser les éléments morphologiques du latin et de l'allemand à un âge où il n'en saisissait pas l'importance et la nécessité. Le but que nous poursuivons dans ce cas, c'est que le travail que nous avons jugé nécessaire soit bien fait. L'élève qui réfléchit aura assez vite compris que, si le travail qu'il ne fait pas ou qu'il fait mal lui est cependant imposé et même augmenté, il a tout avantage à le faire bien la première fois.

Deux objections se présentent à l'esprit contre cette sanction. Tout d'abord, dit-on parfois, c'est déconsidérer le travail que d'en faire une punition, une corvée. On a raison dans certains cas, quand systématiquement on ne sait punir que par du travail. Mais il faut aussi reconnaître très franchement que, à part les travaux agréables qui représentent vraiment un plaisir, il y a, même pour ceux qui aiment leur travail, dans toutes les professions des tâches ingrates qui se présentent à nous comme des obligations. Nous devons apprendre à nos élèves à se soumettre à ces obligations et à supporter les conséquences désagréables de leur négligence. Mais nous n'avons pas le droit de distraire à des fins de sanctions sans profit le temps de ceux de nos élèves qui ont de la peine à consacrer à leur travail le temps nécessaire.

La seconde objection concerne l'obligation pour le maître de contrôler, de corriger même les travaux supplémentaires qu'il a imposés. Certes c'est parfois une lourde obligation, une surcharge importante, une sorte de participation à la punition. Il ne faut pas, croyons-nous, le cacher aux élèves ; il y a là presque une identification qui, si les relations entre maîtres et élèves sont établies sur le plan de l'estime réciproque, peut faire une forte impression et qui touche les élèves qui ont encore du cœur.

Le travail supplémentaire est donc éducatif surtout quand il s'agit de sanctionner une faute ou une négligence dans l'accomplissement d'un travail (manque de soin, inattention, etc.). Il peut l'être aussi comme compensation à une négligence répétée d'un autre ordre, telle que manque de ponctualité (arrivées tardives, oublis). L'obligation de compenser, et au-delà, le temps qu'on a perdu ou qu'on a fait perdre fait réfléchir et fait prendre de bonnes habitudes. Il va sans le dire que dans les cas de récidive ces sanctions doivent être progressives, si l'on veut qu'elles aient quelque efficacité, car « on s'habitue à tout, même aux punitions ».

Dans la plupart de nos collèges ce travail peut être imposé à des heures fixes, les heures de retenue ou de consigne. A Genève, cette retenue a lieu le jeudi matin dès huit heures, ce qui présente pour les élèves le double inconvénient de les faire renoncer à une demi-journée de congé, mais aussi d'empiéter sur le jour entier de congé : ils sont en général assez sensibles à cette punition. Mais il faut prendre garde de ne pas démonétiser de telles sanctions en les infligeant trop facilement.

Lorsqu'il s'agit d'actes d'indiscipline, il convient toujours de rechercher sans prévention quelle est la cause de l'indiscipline. Nous sommes parfois obligés de constater avec une certaine surprise que notre attitude de maître, notre humeur, notre fatigue a provoqué ou favorisé telle réaction désagréable de nos élèves. Cette constatation ne signifie pas que nous devions nécessairement renoncer alors à sévir ; en effet la faute existe et elle mérite d'être punie, mais cela peut nous inciter à le faire avec compréhension et sans colère.

Car il importe que la colère soit toujours absente de nos sanctions afin que le fautif n'ait jamais l'impression d'une vengeance. Cela paraît élémentaire ; il faut cependant le rappeler et surtout y veiller, car en nous observant un peu nous constatons combien facilement nos réactions peuvent être inconsciemment accompagnées de ce sentiment funeste.

Cela n'exclut pas, bien entendu, l'indignation qui peut accompagner une sanction. Il est bon que les élèves perçoivent que leur indiscipline cause de la déception à leur maître, qu'il souffre de leur faute et que c'est précisément dans la mesure où il les estime et les aime qu'il est affecté douloureusement par leur comportement. La punition infligée avec douleur a une efficacité tout autre que celle que l'on prononce parce que c'est l'habitude de sanctionner de telle façon tel manquement ou parce qu'on est à bout de moyens.

Une des sanctions qui devraient être les plus efficaces en cas d'indiscipline semble être le renvoi de la leçon. C'est là dans les deux dernières classes du Collège de Genève la première sanction après la réprimande. Si les actes d'indiscipline se répètent et en cas de fautes graves, le coupable peut être frappé d'une exclusion d'une certaine durée avec les inconvénients qu'une telle peine comporte pour le travail. Mais c'est là une punition exceptionnelle et grave qui doit faire réfléchir sérieusement celui qui en est frappé : c'est cela qui lui confère encore une valeur éducative.

Il convient de souligner ici que l'exclusion définitive d'une école doit être prononcée rarement ; elle ne doit, à notre avis, intervenir que pour débarrasser une classe d'un élève dangereux pour ses camarades par sa conduite et son exemple, jamais pour nous débarrasser nous-mêmes d'un cas difficile.

Mais nous devons constater que le renvoi de la leçon troublée n'est plus ressenti par beaucoup de nos élèves comme un blâme grave comportant comme une atimie momentanée. Ils pensent trop facilement que le maître qui renvoie un élève vise avant tout à s'assurer la tranquillité pour donner sa leçon, quand il ne cherche pas en outre à intimider la classe par un exemple, étant donné que le renvoi est annoncé au doyen de la section et aux parents par une carte que l'élève doit remettre signée par eux en rentrant en classe. L'ambiance de la classe peut contribuer beaucoup à faire ressentir ce sentiment de déshonneur. Il semble aussi que les jeunes filles l'éprouvent davantage que les garçons et que leurs parents y soient plus sensibles pour leurs filles que pour leurs fils.

La procédure du renvoi avec ces avis au doyen et aux parents a quelque chose d'administratif qui en lui conférant une certaine gravité a aussi enlevé à cette sanction une partie de son caractère humain. Pour retrouver ce sens humain, il serait utile de prévoir que tout élève qui a été expulsé d'une leçon ou prié de

sortir doit se présenter à son maître à la fin de cette leçon ou à tout autre moment plus convenable. Il pourrait, après avoir réfléchi à son acte, se présenter contrit et avec des excuses ; cela n'empêcherait pas de lui adresser quelque réprimande sévère et, s'il n'a pas compris sa faute, ce serait l'occasion de lui faire comprendre pourquoi son comportement l'a fait considérer momentanément comme indigne de la classe. On pourrait aussi lui confier l'avis de renvoi à présenter à ses parents, comme c'est le cas dans certaines écoles américaines et anglaises, au lieu de l'envoyer par la poste. Cette communication postale pourrait toujours intervenir si vraiment l'élève n'a pas le courage ou la loyauté de la présenter lui-même à ses parents.

Mais ce qui importe surtout, c'est de donner à l'élève fautif l'occasion de reprendre le contact rompu, de lui faciliter cette reprise. Car il est un élément qu'il ne faut pas perdre de vue, c'est que celui qui punit est engagé : il punit pour aider le coupable à ne pas retomber dans la faute, et la punition doit être une *paideia* au sens du texte biblique de saint Paul[1]. Il faut donc veiller à ce que la sanction ne produise pas l'irritation dont parle avec clairvoyance l'auteur de ce texte.

J'ai à plusieurs reprises fait l'expérience que le tête-à-tête avec l'élève, le rapport d'homme à homme permet à chacun de voir clair dans bien des situations, de comprendre autrement des relations qui semblaient faites seulement d'oppositions. Alors, ou bien on n'a plus besoin de recourir à une sanction, ou bien la sanction est acceptée avec compréhension et porte ses fruits. Seulement cela demande de notre part une disponibilité de notre temps que nos lourdes obligations ne nous permettent pas toujours et une disponibilité de notre personne qu'on ne peut imposer par aucun règlement et qui ne peut résulter que d'un appel intérieur à servir notre prochain dans la personne de nos élèves.

Il nous faudrait parler maintenant des sanctions qui doivent être appliquées en cas de fraude scolaire. Elles sont en général sévères et à juste titre parce que les élèves qui se laissent aller à cette faute manquent d'une qualité indispensable à toute entreprise commune, la loyauté. Il faut que les rapports sociaux

[1] *Οἱ πατέρες, μὴ παροργίζετε τα τέκνα ὑμῶν, ἀλλὰ ἐκτρέφετε αὐτὰ ἐν παιδείᾳ και νουθεσιᾳ Κυρίου.*
Eph. 6/4. Pères, n'irritez pas vos enfants, mais élevez-les en les *corrigeant* et les instruisant selon le Seigneur.

soient basés sur la confiance et la fraude scolaire est une faute morale qui doit être punie.

Dans la ligne où nous nous sommes placés il est bien évident aussi que tout devra être mis en œuvre de la part du maître pour éviter à l'élève cette tentation : préparation rationnelle, atmosphère de travail en commun dans la confiance, importance relative donnée aux notes, interrogations raisonnables, possibilité de compenser les effets d'une défaillance passagère et surveillance attentive au cours des travaux écrits. Lorsque ces conditions sont réalisées, il faut réprimer la fraude avec indignation et infliger une sanction lourde de conséquences qui fasse réfléchir, sans toutefois compromettre irrémédiablement les résultats scolaires pour une faute accidentelle. En cas de récidive une sévérité redoublée s'impose, surtout si l'on a eu soin d'user de tous les moyens préventifs.

Mais il faut aussi se demander pourquoi certains élèves cèdent plus facilement que d'autres à cette tentation, tâcher de découvrir les raisons personnelles ou contingentes qui causent cette défaillance grave. On ne sera pas étonné de trouver souvent une sévérité excessive des parents, car on sait bien que la sévérité excessive pousse à la dissimulation.

Un des aspects des sanctions est celui des réactions de la famille ; nous devons constater qu'elles sont très diverses. Il en résulte que la note de conduite est très discutable, là où elle existe encore. En effet, si l'observation s'accompagne d'une diminution de la note de conduite, il arrive que la famille non seulement réprimande, mais punisse encore, alors que pour un autre élève on se borne à prendre connaissance du renseignement apporté par le bulletin scolaire, sans aggraver, contrairement au principe juridique *non bis in idem* par une punition domestique la sanction scolaire.

Sans prétendre enlever à la famille aucun droit en ce domaine, il est souhaitable qu'une entente existe et que les parents puissent savoir si l'information des manquements scolaires requiert des sanctions de leur part. Dans les collèges anglais on considère que l'école administre elle-même sa discipline, ce qui ne signifie pas qu'elle demande aux parents de ne pas s'y intéresser. Il est juste en effet que, dans la mesure où nous disposons des sanctions nécessaires, nous prenions nous-mêmes nos responsabilités pour ce qui concerne l'école et sa discipline.

C'est à dessein que je n'ai pas mentionné jusqu'ici les châtiments corporels encore couramment en usage dans les collèges anglais. Ils y sont infligés pour des fautes diverses, avec plus ou moins de cérémonial et selon les collèges par les élèves-moniteurs *(prefects)*, les maîtres et le directeur, ou seulement par ce dernier. Dans l'atmosphère traditionaliste de ces écoles, ils sont admis en général sans discussion. Il me semble impossible de les justifier dans une éducation telle que celle que nous avons préconisée. Comme d'autre part il est bien évident que chez nous ils ne sont pas dans les mœurs, je ne pense pas qu'il soit nécessaire d'en faire ici le procès.

Si maintenant nous essayons de conclure ces considérations à la fois trop longues et pourtant incomplètes, nous dirons que le maître doit disposer de sanctions, parce que toute discipline implique la soumission à une règle, c'est-à-dire des restrictions à la volonté et au caprice individuels. C'est là une constatation de fait et il faut pouvoir rappeler l'utilité de la règle commune et la faire observer. Ce n'est pas cependant des règlements précis et un arsenal de sanctions qu'il importe avant tout de créer, mais une atmosphère favorable au respect de la règle commune.

Si le maître exerce sa fonction avec un intérêt actif et bienveillant pour ses élèves, si c'est pour eux avant tout qu'il est là — ce qui implique qu'il obéit lui-même à une vocation et qu'il a accepté lui aussi une discipline —, alors l'ambiance sera telle que les sanctions passeront à l'arrière-plan, surtout si dans toute l'école des communautés de maîtres existent par lesquels les élèves se sentent portés, estimés et aimés.

Il en résultera alors une considération des élèves comme des personnes qui permettra de leur confier des responsabilités, de les associer activement à la vie de la classe et de l'école et cela pourrait transformer assez profondément plusieurs de nos collèges.

Mais il faut bien reconnaître que nous n'en sommes pas encore là. Depuis l'époque de Fœrster, que je citais au début de cette étude, nous parlons de la discipline dans nos conférences de maîtres, nous écrivons des articles à ce sujet et nous faisons ici et là quelques timides réformes ; mais nous nous sentons si souvent repris par le despote, ou simplement par l'égoïste ou l'orgueilleux, qui sommeille en chacun de nous, nous réagissons si facilement en reproduisant les méthodes qui nous ont peut-être été appliquées et nous avons de la peine à nous mettre d'accord,

parce que nous n'avons pas tous le même idéal et la même inspiration.

Or toute éducation est affaire d'inspiration et de foi. Foi en la bonté de la règle, semble-t-il, pour des sociologues positivistes comme Durkheim, foi en la culture peut-être, foi en l'homme ou foi en Dieu. Quoi qu'il en soit, il y faut une inspiration et qui dit foi, dit amour ; et avec Maxence van der Meersch à la fin de son roman « Corps et Ames », nous dirons : « Il n'y a que deux amours. L'amour de soi, ou l'amour des autres créatures vivantes. Et derrière l'amour de soi, il y a la souffrance et le mal. Et derrière l'amour des autres, il y a le bien, il y a Dieu. Chaque fois que l'homme aime en dehors de lui, c'est consciemment ou non, un acte de foi en Dieu. Il n'y a que deux amours, l'amour de soi ou l'amour de Dieu. »

HENRI STEHLÉ,
maître au Collège de Genève.